



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

PUC-SP

EMANUEL DA CONCEIÇÃO PINHEIRO JUNIOR

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO EDUCATIVO, INTEGRANDO SABERES,
FORMANDO PESSOAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2023



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

EMANUEL DA CONCEIÇÃO PINHEIRO JUNIOR

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO EDUCATIVO, INTEGRANDO SABERES,
FORMANDO PESSOAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profª Drª Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

SÃO PAULO
2023

Emanuel da Conceição Pinheiro Junior

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO EDUCATIVO, INTEGRANDO SABERES,
FORMANDO PESSOAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovado em: / /

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
PUC-SP (Orientadora).

Prof.^a. Dr.^a. Marina Graziela Feldmann
PUC-SP

Prof.^a. Dr.^a. Denise Regina Costa Aguiar
Universidade Brasil-SP

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____ / _____ / 2023.

E-mail: emanueljr7029@gmail.com

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro, amor, marido, amigo, que sempre me incentivou e me apoiou. Ele está sempre comigo, sempre ao meu lado, nas horas certas e incertas também...caminhamos juntos, e caminhando, nos fazemos um.

Obrigado por caminhar comigo, Christian Landgraf. Te amo!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, preciso agradecer:

Ao meu pai, Emanuel, a quem não pude conhecer, pelas peças que a vida prega na gente...
Mas a quem agradeço sempre, por estar comigo espiritualmente e me inspirar tanto.

À minha mãe, Maria do Carmo, por toda a luta, por todo o amor e por todo o esforço que fez nesta vida, para me criar, educar e me fazer a pessoa que sou hoje...com ela, aprendi a ser gente e aprendi o ofício e a essência da Educação.

Ao meu marido, Christian Landgraf, a quem dedico este trabalho. Todo o meu amor!

À minha Orientadora, Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, a quem serei eternamente grato por tudo que fez por mim. Pelo exemplo, pelos ensinamentos, pelo respeito e pelo cuidado com que me acompanhou e ouviu, neste percurso tão desafiador do mestrado.

Às Professoras e Professores do curso de Mestrado em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), todo o meu respeito e carinho. Obrigado por tudo que me ensinaram.

Ao Humberto Silva, Assistente de Coordenação do FORMEP, meu carinho especial, respeito e admiração por tudo que representa para o curso de mestrado e por ter me acolhido e ajudado tanto. Obrigado.

Agradeço aos meus amigos de vida (de cá e de lá de Belém do Pará), os quais pude escolher nessa jornada como minha família afetiva.

À minha família em Belém do Pará, irmãs, sobrinhos, sobrinhas e sobrinhos-netos.

Aos amigos e amigas do FORMEP, que tanto me inspiraram nessa caminhada e continuam a me inspirar. Um obrigado especial à Sarah Thomé, à Sheila Pomilho e ao Samuel Pereira.

Aos amigos e companheiros do Grupo de Pesquisas em Educação Integral da PUC de São Paulo (GPEI), o meu muito obrigado pela inspiração, apoio, carinho e pela amizade de sempre.

Aos meus companheiros de trabalho na Educação Pública Municipal de São Paulo, com aprendo sempre, todo o meu respeito pelo exemplo de luta, engajamento e coragem na caminhada.

Agradeço ainda, a todas e todos que passaram pela minha vida e deixaram uma palavra, uma lembrança, uma saudade, um ensinamento ou uma reflexão. O meu muito obrigado, de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

MENSAGEM

*“Eu sou de lá
Onde o Brasil verdeja a alma e o rio é mar
Eu sou de lá
Terra morena que amo tanto, meu Pará
Eu sou de lá
Onde as Marias são Marias pelo céu
E as Nazarés são germinadas pela fé
Que irá gravada a cada filho que nascer
Eu sou de lá
Se me permite, já lhe digo quem sou eu
Filha(o) de tribos, índia(o), negra(o), luz e breu
Marajoara, sou cabocla(o), assim sou eu
Eu sou de lá
Onde o menino deus se apressa pra chegar
Dois meses antes já nasceu, fica por lá
Tomando chuva, se sujando de açaí
Eu sou de lá
Terra onde outubro se desdobra sem ter fim
Onde um só dia vale a vida que eu vivi
Domingo santo que não posso descrever”*

(Eu Sou de Lá! Canção de Fafá de Belém)

PINHEIRO JR, Emanuel. *Inovação pedagógica: o projeto educativo, integrando saberes, formando pessoas na perspectiva da educação integral*. Dissertação, fls. (Mestrado em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

O presente estudo situa-se na Educação Básica, na etapa do ensino fundamental da escola pública brasileira e tem por finalidade enunciar a perspectiva da inovação pedagógica na constituição do Projeto Educativo e na prática pedagógica do “Projeto Duarte”, tomando por referência a concepção da Educação Integral como princípio e também como prática integrada e integradora para a formação dos sujeitos como aspectos centrais. Ampara-se na inquietação do autor e na experiência vivenciada no cotidiano de um projeto especial/experimental que suscitou indagações, tais como: O que é inovação pedagógica? Qual a diferença entre inovação pedagógica e diversificação de práticas? O que marca o conceito de inovação pedagógica no Projeto Educativo da escola? Diante dessas perguntas, esta pesquisa direcionou-se a analisar o que marca a inovação pedagógica no currículo (Projeto Educativo) e na prática do professor do ensino fundamental no Projeto Político Pedagógico Especial da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida - “Projeto Duarte”, e para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos: identificar o conceito de inovação no currículo escolar; identificar se e como a prática do professor é de inovação pedagógica ou de diversificação de prática; e levantar apontamentos para elaboração de um plano de formação específico. Assenta-se nos pressupostos teórico-conceituais de autores como: Freire (1987); Hernández (2000); Carbonell (2002), dentre outros. E dessa forma, para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como unidade de análise inicial o que a proposta político pedagógica (PPP) apresenta, os marcadores curriculares e dispositivos pedagógicos do projeto, os registros amostrais da prática pedagógica dos professores e ainda, os apontamentos no parecer do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP) para aprovação do “Projeto Duarte”. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, André (2013), por entender-se a metodologia mais adequada para desenvolvimento desse projeto de pesquisa e, sobretudo, por possibilitar um olhar (escuta) para os sujeitos envolvidos no seu fazer da prática pedagógica cotidiana em diálogo com seus saberes docentes, com suas histórias, suas narrativas, suas concepções, suas relações e interações, encadeadas aos princípios e propostas do projeto da escola. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário (*google forms*) com perguntas de caracterização dos sujeitos da pesquisa e uma “pergunta aberta” para professores e equipe gestora. Utilizou-se a análise de prosa como procedimento para melhor compreender a prática docente acerca dos conceitos e concepções de inovação pedagógica. Por fim, reitera-se neste estudo a necessidade de ressignificar o movimento reflexivo/formativo junto aos gestores, professores e comunidade escolar com vistas à proposição de caminhos possíveis à materialização do PPP da escola, em uma tessitura coletiva, democrática, diversa, integradora de saberes, na perspectiva da integralidade dos sujeitos, tendo em vista o Projeto Educativo Inovador.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Formação Docente, Currículo, Projetos Especiais, Educação Integral

Abstract

The present study is located in Basic Education, in the fundamental teaching stage of the Brazilian public school and aims to enunciate the perspective of pedagogical innovation in the constitution of the Educational Project and in the pedagogical practice of the “Duarte Project”, taking as reference the conception of Integral Education as a principle and also as an integrated and integrative practice for the formation of subjects as central aspects. It is supported by the author's concern and the experience lived in the daily life of a special/experimental project that raised questions, such as: What is pedagogical innovation? What is the difference between pedagogical innovation and diversification of practices? What marks the concept of pedagogical innovation in the school's Educational Project? Faced with these questions, this research aimed to analyze what marks the pedagogical innovation in the curriculum (Educational Project) and in the practice of elementary school teachers in the Special Pedagogical Political Project of EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida - “Duarte Project”, and for that, the following specific objectives were proposed: identify the concept of innovation in the school curriculum; identify whether and how the teacher's practice is one of pedagogical innovation or diversification of practice; and collect notes for the elaboration of a specific training plan. It is based on the theoretical-conceptual assumptions of authors such as: Freire (1987); Hernández (2000); Carbonell (2002), among others. And thus, to achieve the proposed objectives, what the political pedagogical proposal (PPP) presents was used as the initial unit of analysis, the curricular markers and pedagogical devices of the project, the sample records of the teachers' pedagogical practice and also, the notes in the opinion of the Municipal Council of Education of São Paulo (CME/SP) for the approval of the “Duarte Project”. From the methodological point of view, a qualitative approach research was carried out, of the narrative type, André (2013), for understanding the most appropriate methodology for the development of this research project and, above all, for enabling a look (listening) to the subjects involved in their everyday pedagogical practice in dialogue with their teaching knowledge, with their stories, their narratives (individual and collective), their conceptions, their relationships and social and formative interactions, linked to the principles and proposals of the school project. As a data collection instrument, a questionnaire (google forms) was used with questions to characterize the research subjects and an “open question” for teachers and the management team. Prose analysis was used as a procedure to better understand the teaching practice regarding the concepts and conceptions of pedagogical innovation. Finally, this study reiterates the need to reframe the reflective/training movement with coordinators, teachers and the school community, with a view to proposing possible ways to materialize the school's PPP, in a collective, democratic, diverse fabric, integrating knowledge, from the perspective of the integrality of the subjects.

Keywords: Pedagogical Innovation, Teacher Training, Curriculum, Special Projects, Integral Education

LISTA DE SIGLAS

CME-SP	Conselho Municipal de Educação de São Paulo
COCEU	Coordenadoria dos CEUs e da Educação Integral
DRE BT	Diretoria Regional de Educação do Butantã
EE	Ensino Estadual
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EOL	Escola On Line
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
PAP	Projeto de Apoio Pedagógico
PEA	Projeto Especial de Ação
POA	Professor Orientador de Área
POEI	Professor Orientador de Educação Integral
POED	Professor Orientador de Educação Digital
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PD	Projeto Duarte
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPEAL	Projeto Político-Pedagógico Especial Amorim Lima
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO.....	21
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
1.1 A pesquisa correlata em entrelaçamento, me ajudando a olhar.....	31
1.2 Conversando com os Autores, reconhecendo o caminho, aguçando o olhar... ..	41
1.2.1 Inovação e Inovação Pedagógica - conceitos e convergências em definição	47
1.2.2 Pedagogias Inovadoras - uma proposta identitária, crítica e integradora de saberes	51
1.2.3 O Projeto Educativo da Escola - a perspectiva da Educação Integral, uma inovação em processo	54
1.2.4 Inovação Pedagógica - uma análise do Currículo da Cidade de São Paulo.....	61
2 PERCURSO METODOLÓGICO	67
2.1 Abordagem da pesquisa	67
2.2 Contexto da pesquisa	70
2.2.1 Caracterização da realidade local da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida - “Projeto Duarte”	70
2.2.3 Princípios e concepções norteadoras da proposta no Projeto Duarte.....	71
2.2.4 Projeto Duarte - contexto histórico da proposta	72
2.2.5 Organização Curricular da Proposta	73
2.2.6 Formação em serviço, com foco na proposta	75
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	76
2.4 Procedimentos da pesquisa	77
Considerações Finais.....	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

“A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

(Manoel de Barros - Retrato do artista quando coisa)

Quando Manoel de Barros nos diz: “Perdoai. Mas eu preciso ser Outros”, é como se ele estivesse falando comigo por meio da sua Arte em poesia, me enxergo diante da minha incompletude e enxergo minha trajetória de vida através desses “Outros”, que hoje, ao me

reencontrar comigo mesmo, pude compreender que foram me compondo como pessoa e como profissional ao longo desses anos, me ajudando muito nessa caminhada. A partir das aprendizagens vividas e reconhecidas na minha história também pude me reinventar, refletir sobre o meu inacabamento e sobre quem sou eu no mundo.

A escolaridade revelou-se muito cedo na minha vida, apresentada pela necessidade sociocultural e histórica, chamada de “aprendizagem escolar”. Essa necessidade de aprender coisas nesse ambiente chamado escola, veio em dois momentos diferentes e muito distintos na minha infância e foi se desvelando a partir de questões profundas e controversas: aprender a ler o mundo nas e pelas experiências vivenciadas no mundo ou aprender a ler e escrever no aprisionamento desconcertante, muitas vezes discriminatório e padronizado reproduzido pela escola? Esses questionamentos, naquele momento, ainda não estavam formulados na minha cabeça, mas causaram muita confusão, dificuldade e desconforto nesse meu primeiro contato com a vida escolar.

A adaptação ao formato disciplinar da escola e às aprendizagens escolares, foram bastante complexas, porque vivi por um certo tempo essa dualidade, vivenciava os costumes e hábitos da minha região e da minha ancestralidade indígena, aprendia brincando na rua, na liberdade dos igarapés, no encantamento das nossas crenças e no enraizamento da floresta amazônica. Diante dessa realidade, parafraseando os versos de Paulo André e Ruy Barata¹, poetas paraenses, pensava: “esse rio é minha rua, minha e tua mururé!”, ao mesmo tempo, enfrentava a disciplinarização dos corpos, a negação da minha integralidade e as cruezas da escola na periferia da cidade, no bairro da Marambaia em Belém do Pará.

No ensino fundamental, algumas questões foram acentuadas pela minha dificuldade de entendimento e compreensão em algumas disciplinas e também frente à lógica dos tempos da aprendizagem escolar. Fui reprovado em Matemática na antiga 4ª série (década de 70), o que foi uma grande dureza para mim, que não entendia muito bem o que estava acontecendo e para minha mãe, que nessa época já era professora primária, estudava e criava quatro filhos sozinha, não sobrava tempo suficiente para me ajudar, devido a jornada extensa de trabalho a qual estava submetida e a própria realidade vivida. Meus irmãos mais velhos, foram me auxiliando da forma como podiam nesse processo. Já na 5ª série, fui estudar, como bolsista, num Colégio de Freiras com as quais minha mãe já havia trabalhado e que se tornaram uma referência para ela (nessa escola fiquei até a 8ª série).

¹Música “Esse Rio É Minha Rua” – Composição de Paulo André e Ruy Barata. Gravada por Fafá de Belém no disco “Tamba-Tajá”. 1976.

Aqui nesse momento, mesmo com a rigidez de uma escola confessional católica, tive a felicidade de estudar com a professora Ceci, que ensinava Língua Portuguesa e Literatura, e era muito querida por todos nós. Foi com ela que se abriu uma enorme janela para um mundo escolar, que até então não fazia sentido. Utilizando histórias do cancionário amazônico, livros de literatura infanto-juvenil, muita leitura, rodas de conversa, brincadeiras e teatro, me fez despertar para os estudos de uma forma muito mais prazerosa e acolhedora. Por outro lado, as aulas de História, Ciências, Artes e principalmente Educação Física, também faziam desse percurso um lugar de boas e saudosas lembranças.

Nos estudos do Ensino Médio, um pouco à contragosto, passei num processo seletivo para conseguir uma bolsa em uma escola particular, o Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré, nessa época meu desejo era seguir junto com os colegas do ensino fundamental, para uma escola pública muito conhecida e bem conceituada na cidade, mas fui incentivado a seguir outro caminho, porque nos projetos da minha mãe eu viria a ser um médico, o doutor da família.

No entanto, como já vivenciava as desigualdades econômico-sociais por vir de uma família pobre, oriunda da classe trabalhadora, naquele espaço de opulência, tive que entender rapidamente de qual mundo fazia parte, do “mundo dos sobreviventes”. E nesse ínterim, fui me identificando com as Ciências Biológicas, pois a partir do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Marista, as turmas eram separadas pelos cursos de Ciências Exatas, Biológicas e Humanas, onde aprendi bastante, com excelentes professores de Química, Física, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, entre outros. Mas minha paixão pelos esportes e pelas danças amazônicas já falava mais alto, jogava em times de Voleibol na escola e fora dela também, ao mesmo tempo em que participava de grupos para-folclóricos na Cidade.

Fiz o cursinho pré-vestibular e entendi que deveria seguir minha própria vontade e intuição, me inscrevendo no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde passei nos primeiros lugares, para minha alegria e decepção da minha mãe, que aos poucos foi se acostumando com a ideia.

Já na graduação, tinha o desejo de aprender e me aprimorar nas técnicas e práticas de alguns esportes, com a ideia de que pudesse vir a ser um Técnico Desportivo ou mesmo um Professor de Dança, aos poucos fui me dando conta que estava alçando uma formação acadêmica como Professor Especialista de Educação Física, profissão concorrida e que apresentava uma gama bastante ampla de opções e especialidades. Muitos temas me chamavam atenção, principalmente os direcionados às práticas corporais, às culturas amazônicas e ao universo escolar. Nessa época, no início dos anos 90, a Educação Física como campo conceitual

apresentava uma proposta Desenvolvimentista², baseada em garantir o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social dos educandos a partir da aprendizagem de habilidades motoras, respeitadas as características de cada fase etária. E as discussões teóricas estavam no campo da Pedagogia, aproximando a Educação Física das Ciências Humanas.

Nesse sentido, com o apoio e orientação dos professores de Prática de Ensino e Didática, Dança, Folclore Amazônico e Educação Física Escolar, aos poucos fui me (re) aproximando das vivências escolares, despertado pelo desejo professoral de ensinar práticas, conceitos, comportamentos do meu domínio acadêmico e cultural de formação. Inspirado pelos mestres que me instigaram na formação inicial na universidade, fui me constituindo como professor ancorado nas práticas da cultura corporal, porque descobri que esse era o meu diferencial, o meu lugar de segurança na área de conhecimento.

Fazia todo sentido para mim e para as crianças/adolescentes com quem ia experimentando essas práticas e assim, instintivamente fui imprimindo o meu jeito de fazer, de refletir e de olhar para o componente curricular, desvinculado dos discursos biológicos, eugenistas, tecnicistas, do movimento pelo movimento. Estava muito mais ligado à expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. Embora considerasse importantes as questões de saúde e compreendesse o desenvolvimento biológico das crianças e adolescentes, no início achava que estava fazendo algo errado, colocando-me em dúvida, por não corroborar os conceitos vigentes à época.

Nesse contexto, tanto no meu primeiro trabalho como docente em 1995, numa Fundação Educacional particular, para crianças da educação infantil ao 5º Ano em Belém/PA, onde fui admitido numa seletiva como titular, depois de passar três anos com bolsa de estágio remunerado enquanto era estudante universitário, quanto posteriormente nas escolas públicas estaduais no município de Bragança/PA, onde ingressei como professor contratado pela secretaria de educação em 1998 e trabalhei por quatro anos com crianças, adolescentes, jovens e adultos, essas vivências e experiências da prática pedagógica foram fundamentais para as minhas aprendizagens formativas no campo da docência.

Ainda no final da década de 90, paralelamente à escola, desenvolvi um trabalho coreográfico com danças do contexto cultural amazônico, junto aos grupos para-folclóricos de

²A Teoria Desenvolvimentista, introduzida no Brasil no final da década de 1980, estabelece métodos de ensino coerentes com cada fase do desenvolvimento. Para cada idade, atividades específicas. Essa abordagem tem em Go Tani seu principal defensor em seus trabalhos de 1987 e 1988 com colaboradores. As principais bases para seus estudos provêm dos trabalhos de Gallahue e Connolly, que apresentam um vasto estudo sobre os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem motora da criança. Manoel, E. D. J., Kokubun, E., Tani, G., & Proença, J. E. D. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. EPU.

Belém e de Bragança, trabalho que considero bastante importante, porque mobilizou o meu estudo e conhecimento da cultura paraense e indígena, dos contextos juninos na região amazônica, da peculiaridade dos folguedos populares e ajudou a ampliar o repertório cultural dos participantes que na sua grande maioria eram estudantes da escola pública.

No início dos anos 2000, migrei para São Paulo em busca da ampliação dos meus horizontes culturais, acadêmicos e profissionais. Logo que cheguei senti na pele os versos de Caetano Veloso³: *“Alguma coisa acontece no meu coração/ Que só quando cruza a Ipiranga e a avenida São João/ É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi (...)”*. E assim, nesse turbilhão de novos conhecimentos, emoções e misturas culturais que traduzem São Paulo, sem entender muito bem as coisas, mas atento à minha intuição, decidi ficar por aqui e comecei a trabalhar como professor contratado, na categoria de Ocupante de Função Atividade (OFA), na Rede Estadual, em escolas dos bairros da Lapa, Jaguaré e Campo Belo.

Depois de três anos entre aulas e projetos individuais e coletivos, ganhei um prêmio em um concurso estadual que envolvia as linguagens artísticas do teatro, da dança e da música com um grupo formado só por alunos do ensino médio da Escola Estadual (EE) Padre Manoel de Paiva, o qual intitulamos juntos, alunos e professor, “Grupo Raízes”, pela proposta de visibilidade da cultura afro-brasileira, africana e sua ancestralidade, experiência que me levou a ser convidado para trabalhar na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino (DE) Centro Oeste da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), como Coordenador Regional do “Programa Escola da Família”, em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) onde fiquei por sete anos à frente da implementação dessa política pública, ao mesmo tempo ingressei no serviço público estadual por concurso em 2006, do qual exonerei em 2019.

Concomitante a esse tempo, em 2010, ingressei também por concurso público na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde estou atualmente lotado no cargo de Professor do Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física.

Nesse percurso, trabalhando como professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof. Arthur Whitaker, fui desenvolvendo uma experiência fortalecedora na minha prática pedagógica a partir dos estudos da Cultura Corporal⁴ provocando, ainda que de forma embrionária, um diálogo interdisciplinar com as outras áreas de conhecimento.

³ Música Sampa de Caetano Veloso, foi composta e gravada em 1978 por ocasião do Aniversário da Cidade de São Paulo, no disco “Muito (Dentro da Estrela Azulada)” da gravadora Polygram.

⁴ O conceito de cultura corporal ao longo do tempo foi concebido num contexto de abertura política, inspirou-se nas teorias críticas e foi decisivo na mudança paradigmática da Educação Física dos anos 1980. Enfraquecido pelo

Em 2014, fui convidado pela Diretora da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação Butantã (DRE BT) a integrar um grupo de Professores Parceiros para discutir, refletir e contribuir coletivamente para a escrita de um documento curricular da Rede Municipal – “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Educação Física”. Após esse trabalho, atuei nesta Divisão Pedagógica por três anos, designado como Assistente Técnico de Educação I, coordenando a formação de professores e gestores da região nas frentes formativas da Educação Integral, da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2017, fui convidado, como Professor Referência, para a discussão, construção e escrita coletiva do documento curricular “Currículo da Cidade – Educação Física” pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), que ainda no mesmo ano, convidou-me a assumir a Direção do Núcleo de Educação Integral, na Coordenadoria dos CEUs e da Educação Integral (COCEU/SME/SP), onde fiquei até o final de 2018 trabalhando com a implementação da política pública “São Paulo Educadora” e em específico com o Programa “São Paulo Integral”⁵, programa basilar desta política.

Nesse processo de constituição identitária como profissional da educação, de maneira muito significativa, fui aprendendo a ser professor e continuo a aprender nas práticas do cotidiano escolar, nas vivências e experiências com os alunos, nas formações e trocas com os meus pares, nos desafios apresentados no contexto escolar, nos erros e acertos inerentes à prática, nas atribuições advindas da profissão, nas funções exercidas nesse percurso e também nas muitas relações e vínculos que foram sendo estabelecidos. Esse movimento foi materializando a minha profissão docente, trazendo a compreensão de que não nasci professor, mas fui me tornando no contexto das relações, na multiplicidade de aprendizagens e nas práticas do movimento constitutivo da docência.

À vista desse percurso, ao me reconhecer na profissão e vivenciando esse movimento de entender e refletir sobre o outro para poder formá-lo, em diálogo com os contextos, fui também me constituindo formador e gestor, o que me levou a exercer esses papéis/funções profissionalmente no campo mais específico da formação e da gestão. Tendo em vista essa necessidade de me especializar na área da gestão educacional, entre outros cursos, busquei fazer

discurso neoliberal dos anos 1990, teve suas forças renovadas no século XXI com o advento das teorias pós-críticas. Fonte: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/neira_gramorelli.pdf

⁵Programa instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo pela Portaria-SME nº 7.464 de 3 de dezembro de 2015 e reorganizado pela Instrução Normativa nº 21 de 19 de agosto de 2019. Fonte <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-21-de-19-de-agosto-de-2019/consolidado>

uma pós-graduação em Gestão Escolar, a qual foi desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018, na Faculdade de Educação Paulistana (FAEP).

Assim, desde o início de 2019, voltei à escola pública, nomeado para a função de Assistente de Diretor de Escola, integrando a equipe gestora da EMEF Desembargador Amorim Lima, o que considero uma grata surpresa na minha trajetória profissional. A escola é conhecida como “a escola sem paredes”, por assumir uma proposta bastante arrojada, premiada e reconhecida nacional e internacionalmente como “Escola de Inovação Pedagógica” e por desenvolver um Projeto Político-Pedagógico (PPP) autoral, único, inspirado na experiência da “Escola da Ponte”⁶ de Portugal.

Suas bases conceituais estão ancoradas nas contribuições de Jean Piaget, Rivière Pichon e Paulo Freire e nos princípios da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva, propõe uma intencionalidade educativa calcada nos valores da autonomia, da democracia, da solidariedade e da responsabilidade com o objetivo de que todos e todas possam ascender juntos – alunos, educadores, pais e comunidade - a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural, autonomia moral e intelectual, de respeito e responsabilidade por si, pelo outro e pelo ambiente.

Nesse processo, como gestor em um projeto especial/experimental da RME, pude aprender bastante a partir do conhecimento dessa pedagogia que preza pela autonomia, pela pesquisa em contexto, pela formação integral dos sujeitos e que rompe com muitos paradigmas da escola como a conhecemos. Essa experiência me provocou, de forma desafiadora, a fazer muitas reflexões sobre as minhas necessidades formativas nesse novo contexto de trabalho, uma vez que como Assistente de Diretor, esse exercício de me enxergar como gestor/formador, sem no entanto me distanciar do olhar de professor, foi ressignificado ao voltar para a escola.

Ocupar esse lugar/função exigiu um olhar de estranhamento, atento e constante às relações de trabalho entre os profissionais envolvidos na gestão, observando os limites e possibilidades da minha atuação e da atuação de cada um, sendo profissional, parceiro, solidário, zelando pelas relações entre os profissionais da escola e a comunidade escolar e assumindo o meu papel no “chão da escola”.

⁶ A Escola Básica da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos – Santo Tirso, distrito do Porto em Portugal, é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Fontes: <http://www.escoladaponte.pt/> ; <https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>

Nessa oportunidade, vislumbrei a possibilidade de ressignificar o olhar da equipe gestora e docente quanto ao meu papel como gestor-assistente, que invariavelmente, pelas atribuições inerentes à função, acabava sendo subaproveitado pelo trabalho burocrático. Dessa forma, chamei atenção para a importância da multidimensionalidade da gestão escolar e para o comprometimento com a formação de professores, alunos, coordenadores pedagógicos, bem como, da própria comunidade e da interação com a cultura escolar.

Nesse sentido, identifiquei como meus principais desafios de trabalho: as demandas administrativas, o trabalho coletivo/colaborativo e as relações no cotidiano escolar, que em certa medida, invariavelmente, acabavam por gerar tensões, desgastes e/ou rupturas. Procurei enfrentá-los assumindo a pertença do fazer administrativo como parte importante e necessária aos processos funcionais e pedagógicos da escola, aprofundando os princípios da gestão democrática e da educação integral na perspectiva integrada e integradora e ainda, vivenciando as múltiplas dimensões da gestão. Para isso, usei como principais estratégias o acolhimento, a escuta sensível (atenta, qualificada e imbricada), o diálogo (que pressupõe escuta), a mediação, o registro, o encaminhamento das questões, bem como o alinhamento com a equipe gestora para as tomadas de decisão.

Por fim, em maio de 2022, fui convidado pela Diretora Regional de Educação do Butantã a assumir o cargo de Supervisor Técnico na DRE BT, ficando responsável pelo grupo da Supervisão Escolar, onde estou atualmente à frente desse setor com 24 Supervisores que acompanham as escolas públicas, particulares, parceiras e conveniadas da região do Butantã. Ao atuar na gestão pública municipal, procuro me utilizar de toda a expertise necessária na gestão educacional, levando em conta o acúmulo de experiência profissional e relacional para orientar, acompanhar e fazer os encaminhamentos possíveis, no sentido de desenvolver as articulações necessárias junto aos setores da DRE/SME, junto às escolas e suas equipes e junto ao território, buscando nos objetivos comuns, as contribuições e convergências para a garantia da implementação da política pública proposta pela SME/PMSP, à luz das legislações vigentes, tendo em vista à educação e formação dos nossos (as) bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que são atendidos todos os dias nas Unidades Educacionais e CEUs do território Butantã.

Contudo, ainda sentia falta na minha formação profissional, da pesquisa acadêmica acerca das práticas pedagógicas de gestão e de formação que pudessem identificar e analisar algumas inquietações no meu campo de atuação, ampliando meu arcabouço teórico para o desenvolvimento da formação de formadores. Neste sentido, a partir da realidade apresentada, identifiquei a Inovação Pedagógica como uma das características principais que autorizam as

escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), em conformidade com os pareceres do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP), a funcionarem em outros formatos organizacionais do ponto de vista pedagógico e curricular, em face de seus projetos educativos.

Sendo assim, desde que tive a oportunidade de conhecer um projeto especial/experimental na Rede Municipal de Ensino (RME), para além do documento escrito (PPP), fui observando como o Projeto Educativo acontece e se constitui no seu cotidiano escolar, o que me levou a conhecer outros projetos da RME, a exemplo do “Projeto Duarte” como é mais conhecido o projeto especial/experimental da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, unidade educacional da DRE Itaquera, o qual vislumbrei como possível campo de pesquisa, tendo em vista o compromisso do olhar isento, engajado na educação pública e sem pré-julgamentos deste pesquisador.

O “Projeto Duarte” é considerado como uma proposta de inovação pedagógica pela criação/invenção de forma autoral de seus dispositivos pedagógicos e marcadores curriculares (projetos de trabalho) ancorados na concepção da Educação Integral, que ao transgredirem a lógica da organização curricular, provocaram transformações profundas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação e, de forma expressiva, geraram valor formativo, ético, cultural e social para estudantes, professores, famílias e toda a comunidade escolar, com vistas à superação das desigualdades educacionais, à promoção da cidadania, à melhoria na qualidade de ensino, à autonomia por meio do conhecimento e da pesquisa, e ainda, primando pelo respeito à diversidade e pelo fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam, em consonância com as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME).

Assim, fui construindo na prática algumas indagações, a saber: O que é inovação em Educação? O que é inovação pedagógica? Qual a diferença entre inovação pedagógica e diversificação de práticas? O que marca o conceito de inovação pedagógica no currículo? O que marca o conceito de inovação pedagógica na prática dos professores? Qual a compreensão dos professores acerca dos princípios que ancoram a proposta de inovação pedagógica no Projeto Educativo da escola? Como a formação continuada pode contribuir para a formação profissional dos professores, na perspectiva da inovação pedagógica? Como as práticas docentes em Avaliação respondem ao conceito de inovação pedagógica? Essas e outras indagações foram ao encontro das minhas necessidades de aprofundar conhecimentos e investir nos estudos de mestrado no segundo semestre de 2019 e impulsionaram minha chegada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em janeiro de 2020.

Diante desses questionamentos e considerando um “olhar de estranhamento”, na proposição de outros percursos formativos que impliquem numa prática transformadora e inovadora dos processos de ensino e aprendizagem para o professor, visando a construção de uma formação para os coordenadores pedagógicos, que formam os professores para a autoria, para a autonomia e para a inovação pedagógica, apresento como minha questão de pesquisa: O que marca a inovação pedagógica na constituição do Projeto Educativo e na prática pedagógica dos professores, no “Projeto Duarte” da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida ?

E diante disso, assentou-se como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar o que marca a inovação pedagógica no currículo (Projeto Educativo) e na prática do professor do ensino fundamental no “Projeto Duarte”, para propor apontamentos para uma formação.

Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conceito de inovação no currículo do “Projeto Duarte”;
- Identificar se e como a prática do professor é de inovação pedagógica ou de diversificação de prática;
- Levantar apontamentos para uma formação junto aos professores e coordenadores pedagógicos.

Para alcançar os objetivos propostos, usamos como unidade de análise inicial o que a proposta pedagógica nos traz (2020-2021), os marcadores curriculares e dispositivos pedagógicos do projeto, os registros amostrais da prática pedagógica dos professores e ainda o que aponta o parecer do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP) - Parecer CME nº 18/2019, publicado no Diário Oficial da Cidade em 12/12/2019 - sobre as concepções presentes no “Projeto Duarte” que possam identificar a inovação pedagógica na constituição do projeto educativo da escola e na prática docente.

Dessa forma, buscamos neste primeiro capítulo apresentar a fundamentação teórica da nossa pesquisa iniciando pela realização do levantamento das pesquisas já realizadas acerca da identificação, concepção e/ou caracterização da Inovação Pedagógica como conceito que fundamenta e marca a prática docente e o currículo escolar e ainda, que apontem elementos impulsionadores para elaboração de um plano de formação específico, assim como os conceitos sobre a inovação, as práticas pedagógicas inovadoras, a formação continuada centrada na escola, as necessidades formativas e os projetos especiais/projetos de trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A pesquisa correlata em entrelaçamento, me ajudando a olhar...

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano – A Função da Arte)

Escolhemos começar por esse texto de Galeano, porque ele nos traz a ideia de um olhar de criança, cheio de expectativas, de ingenuidade, um olhar de “primeira vez”. Com esse texto descobrimos a importância de enxergar para além do óbvio, para longe, aguçando o olhar de estranhamento, tentando enxergar o que ainda não conseguimos ver.

Nossa busca iniciou-se por esse olhar e pelo entendimento de que a relevância social e acadêmica desse objeto de estudo, só seria possível consultando e desenvolvendo antes uma revisão de literatura para saber as produções que se antecederam, que falaram sobre o assunto e que poderiam servir de base para os estudos em questão. De acordo com Príncipe (2020)⁷ lançar uma contribuição nova, significa uma nova compreensão da realidade e a revisão de literatura é fundamental na delimitação do tema e do problema a ser pesquisado. Esse entendimento e prática se estabeleceram a partir do conhecimento das Pesquisas Correlatas e do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para realizarmos o levantamento das pesquisas que se aproximasse do meu tema e objetivos de pesquisa, realizamos uma busca no site de pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e inicialmente começamos a procura com as palavras chave: “Inovação Pedagógica” e “Prática Docente”, onde encontramos 236 Pesquisas, alternando uma das palavras chave: “Inovação Pedagógica” e “Currículo” e “Inovação Pedagógica” e “Projetos Especiais”, o que resultou em mais 85 Trabalhos. Dessa forma, aplicamos um filtro para selecionar apenas as pesquisas realizadas entre 2008 e 2020, o que nos trouxe 202 resultados, dos quais selecionamos trinta (30) títulos, com a finalidade de localizar aqueles que mais se aproximavam do nosso tema de pesquisa. Esse filtro, com um período de tempo mais ampliado, foi uma escolha do pesquisador para perceber quais temáticas se aproximavam do tema desta pesquisa, nesses 12 anos entre o início da transformação desejada pela comunidade escolar e a prática propriamente dita do “Projeto Duarte”.

Nessa etapa de pesquisa, após leitura dos resumos, foram previamente escolhidos dez (10) trabalhos, dos quais selecionamos seis (6) por aproximação com o tema da pesquisa, sendo cinco (5) Dissertações: Lima (2017), Salami (2013), Brião (2019), Silva (2008), Queiroz (2011), e uma (1) Tese: Faria (2012). As pesquisas foram assim escolhidas por apresentarem importantes contribuições para a discussão levantada e certa aproximação com alguns aspectos relevantes do tema da pesquisa, de toda forma ressaltamos que nenhuma delas apresentou elementos sobre a Inovação Pedagógica como marcador conceitual no Currículo e na Prática Docente, como apresentaremos a seguir.

O trabalho de Lima (2017), teve como objetivo estudar as concepções de professores de Ciências da Natureza e Matemática sobre inovação pedagógica e as práticas pedagógicas inovadoras no macrocampo iniciação científica e pesquisa do Programa Ensino Médio Inovador

⁷ Anotações de aula. Apresentação do banco de dados de pesquisas no Brasil, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pela pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) Dra. Lisandra Príncipe. FORMEP. Vinte de agosto. 2020.

(ProEMI) de Natal no Rio Grande do Norte. Abordou a concepção de inovação pedagógica, a partir da ancoragem teórico-conceitual em diversos autores, como: Hernández (2000), Ibernón (1996), Aguerrondo (1991), Marcelo (1999), Messina (2001), Sebarroja (2001), Fullan (2001), Fino (2003), Farias (2006), Carbonell (2005), Cardoso (2005), Hord (1987) e Huberman (1973), apontando, numa visão mais ampliada e de autoria, que a inovação pedagógica se configura como um meio potencial para transformação/mudança na escola, apresentando intencionalidade ao ser planejada, uma vez que não é abstrata, num contexto de aprendizagem e desenvolvimento, que envolve além de novas abordagens de ensino, oportunidades de mudanças, de criatividade e de inovação da prática pedagógica, o que contribui para assegurar um *feedback* no processo de ensino e aprendizagem e o sucesso das inovações produzidas no ambiente escolar. Entendendo que inovação pedagógica não é sinônimo de inovação tecnológica, nem tão pouco de materiais ou de equipamentos novos.

A pesquisadora buscou identificar e caracterizar a concepção de professores sobre a iniciação científica e pesquisa no macrocampo do ProEMI na área de Ciências da Natureza e Matemática; identificar e Caracterizar a concepção de professores sobre Inovação Pedagógica e caracterizar atividades que os professores declaram realizar, consideradas como inovadoras, no Macrocampo iniciação científica e pesquisa do ProEMI.

Para esse estudo, Lima (2017) desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa com estudo descritivo, exploratório e, como instrumento de coleta de dados utilizou a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada a dez (10) professores de duas escolas estaduais, localizadas no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco, no período de maio a junho do ano de 2016.

Os dados foram codificados e tabulados com a ajuda de estatística descritiva como técnica de tratamento de dados e com base nesse procedimento, foram construídos tabelas, grelhas e gráficos. Como procedimento para análise das entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora utilizou-se da análise de conteúdos de Bardin (1977; 2010) e para melhor compreender o nível de conhecimento dos professores, utilizou-se da técnica de triangulação dos dados, a qual favoreceu o cruzamento de resultados coletados através de diferentes fontes como procedimento de enriquecimento das interpretações de cada questão de estudo.

Os resultados permitiram à pesquisadora conhecer que os professores têm concepções limitadas sobre inovação pedagógica que refletem diretamente nas dificuldades para o planejamento de práticas pedagógicas inovadoras no contexto do macrocampo de iniciação científica e pesquisa do ProEMI. Dentre estas, o conhecimento limitado sobre o que é inovação pedagógica e como esse conhecimento é produzido em sala de aula, o que distancia a criatividade e o diálogo interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que

estes são elementos característicos da inovação. As falas dos professores indicam ainda a formação como necessária para que possam pensar práticas inovadoras nos dias atuais. Por fim, Lima (2017) apresenta uma síntese do estudo nas considerações finais, enfatizando sua relevância para a atualização da prática docente nos momentos de formação continuada e à melhoria do desenvolvimento profissional dos professores.

Para Salami (2013), a pesquisa buscou identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisas com professores universitários, verificando quais foram recorrentes em ambos os contextos. E para isso, analisou nos depoimentos dos professores do Colégio La Salle Esteio, como suas trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais potencializaram suas práticas pedagógicas na perspectiva da inovação.

Salami (2013) utilizou-se da metodologia qualitativa que permitiu compreender a profissionalidade docente a partir do contexto de suas práticas pedagógicas, de suas percepções e representações sobre a mesma. A coleta de dados envolveu duas perspectivas. Na primeira, para se chegar aos interlocutores da pesquisa, foi utilizado um questionário, possibilitando que os professores fizessem indicação dos colegas que considerassem inovadores em suas práticas pedagógicas. Na segunda etapa, os seis docentes, indicados por seus pares, participaram do “Estudo de Caso”, quando a coleta dos dados lançou mão da entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da teoria de Bardin, seguindo as categorias já construídas nos estudos de Cunha e Lucarelli.

Os principais achados da pesquisa de Salami (2013) apontam alguns indicadores: a) as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais são elementos constituidores da profissionalidade docente e dispositivos que potencializam a inovação pedagógica; b) os professores do estudo demonstram preocupação com o bom desenvolvimento de seus estudantes, revelando que assumem sua profissionalidade na perspectiva de um compromisso ético e social; c) o ordenamento dos indicadores de inovação pedagógica revela a concepção de ensino e aprendizagem que rege e orienta a prática dos docentes participantes dessa pesquisa, que segundo Salami (2013):

De alguma forma esses indicadores assumem um caráter de um estatuto epistemológico-pedagógico que dialoga permanentemente com os obstáculos administrativos, organizacionais, econômicos e psicossociais da instituição educativa.

E continua com os indicadores, apontando que: d) a formação continuada não pode mais ser entendida como uma opção ou escolha pessoal, pois passou a ser um imperativo, ditado, principalmente, pelo ambiente das rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas; e) a

sala de aula é um exímio laboratório para as práticas pedagógicas inovadoras, onde germinam experiências formativas tanto para os alunos quanto para os professores; f) os próprios estudantes, em algumas circunstâncias, se tornam uma fonte do saber dos professores e é preciso, no processo pedagógico emancipador, considerar o valor da escuta dos estudantes; g) há um encantamento e um desencantamento pela profissão docente muito determinado pelas condições de trabalho e apoio institucional; e h) alguns professores não reconhecem o seu caráter inovador dentro do espaço escolar, pois entendem que o reconhecimento parte dos colegas que admiram e percebem o seu trabalho.

Destacamos também o trabalho de Brião (2019), que apresentou como objetivo de pesquisa, desenvolver e investigar o processo de formação continuada em neurociência e inovação pedagógica a partir da criação do Grupo de Estudos em Educação (GEEd). Desse modo, por meio da pesquisa-ação Brião (2019) buscou: a) construir coletivamente um caminho metodológico, de formação continuada de professores, in loco; b) compreender o processo de formação continuada em neurociência e inovação pedagógica, a partir da criação do GEEd e c) discutir elementos de inovação pedagógica implementados no processo de formação de professores realizado, considerando as dimensões: gestão, currículo, metodologias, relações interpessoais e ambiente.

Como metodologia, o pesquisador construiu um grupo de estudos em neurociência aplicada à educação e inovação pedagógica que planejou e executou uma “aula temática sobre alimentos” e buscou respostas sobre a colaboração da neurociência no desenvolvimento da inovação pedagógica com a garantia de aprendizagem para todos. Utilizou-se na pesquisa da análise narrativa, como método para analisar dez (10) narrativas que contam como foi o processo de estudos e planejamento das ações até a execução da aula temática. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se do diário de campo e do Grupo de Estudos em Educação.

Como principais resultados, a pesquisa apontou que a neurociência aplicada à educação pode trazer inúmeras colaborações, garantindo uma aprendizagem para todos os atores envolvidos no processo, também observou que um espaço coletivo e democrático de formação continuada permanente na escola é extremamente necessário que seja ofertado para que ações transformadoras com foco na aprendizagem possam ser desenvolvidas, pois segundo Brião (2019):

As práticas dos professores podem ser transformadas a partir dos estudos em neurociência e inovação pedagógica, tais transformações são garantidas nos documentos oficiais da educação brasileira.

A pesquisa de Silva (2008) buscou compreender como é construída uma prática pedagógica que intenta romper com a tradição da Educação Física por meio da reconstrução da cultura escolar dessa matéria de ensino, para proporcionar a essa experiência maior visibilidade acerca das possibilidades construídas para as aulas de Educação Física.

Dessa forma, a pesquisadora procurou identificar experiências inovadoras em escolas da rede pública de ensino de Vitória/ES, compreendendo sob que condições são construídas as experiências inovadoras, mesmo em contextos desfavoráveis para a realização da prática. Vislumbrando como os professores constroem a cultura escolar e também são produtos dela, e ainda como isso poderia interferir nos processos de formação e práticas dos docentes. Proporcionando maior visibilidade às experiências inovadoras, bem como analisando as possibilidades construídas para as aulas de Educação Física.

Como metodologia, Silva (2008) escolheu um estudo de caso de caráter etnográfico, realizado com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, que busca reconstruir a cultura escolar da Educação Física. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: diário de campo, entrevistas, gravações de diálogos, fotografias e vídeos.

A prática pedagógica apresentada e discutida por Silva (2008) nessa pesquisa é caracterizada pela preocupação em democratizar o conhecimento abordado nas aulas de Educação Física, proporcionando, por meio do processo de aprendizagem-ensino, a ampliação do acervo dos estudantes em relação aos temas de estudo da cultura corporal de movimento. A teoria do reconhecimento de Honneth (2003) foi utilizada como alternativa para a análise das questões levantadas a partir da prática.

A autora aponta que o resultado alcançado em sua pesquisa foi proporcionar maior visibilidade às práticas construídas num contexto escolar favorável ao compartilhamento de ideias, no qual o diálogo crítico e colaborativo incita novas possibilidades para que as práticas possam ser pensadas e aperfeiçoadas a partir da reflexão coletiva.

Nesta pesquisa realizada por Silva (2008) chamou-nos atenção o estudo de caráter etnográfico, a preocupação com a democratização do conhecimento nas aulas de Educação Física, levando em consideração a ampliação do arcabouço dos estudantes acerca da concepção da Cultura Corporal, como inovação pedagógica no cotidiano do componente curricular – Educação Física. Diferenciando-se da diversificação de práticas.

Outra importante contribuição revista foi a tese de Faria (2012) cujo objetivo de pesquisa visava compreender como se dá o processo de inovação na prática pedagógica de professores envolvidos na transposição didática do ensino presencial para o ensino a distância. Para isso, buscou caracterizar o processo de inovação, de acordo com o referencial teórico

adotado. Levantando, por meio de entrevistas, elementos significativos desse processo, associando-os aos processos de inovação. Identificando componentes que estão presentes nas estratégias adotadas pela equipe de professores, durante o processo de transposição didática. E discutindo os fatores que interferem na decisão desses professores em adotar ou não a inovação.

A investigação de Faria (2012) apoiou-se, metodologicamente, na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, a partir da qual foi desenvolvida uma análise temática do material coletado por meio de entrevistas semiestruturadas, observações de campo e análise documental. A pesquisa foi realizada com quatro professores da Equipe de Cálculo de um Curso de Licenciatura em Matemática, ministrado a distância. Apresentando como principal contribuição desta investigação o entendimento das relações que a equipe de professores estabelece ao longo do trabalho de transposição didática de um curso presencial para um curso a distância. E a compreensão de que quando e como os professores se relacionavam com situações inovadoras na prática docente, essa relação gerava um movimento que poderia representar uma contribuição significativa para a formação de professores para atuar na modalidade de ensino a distância.

E nesse contexto, a pesquisa contribuiu positivamente para a aceitação da inovação, o trabalho em equipe, pelo fato de a mesma ser formada por membros que já haviam desenvolvido experiências acadêmicas afins. E que, segundo Faria (2012):

Crenças e expectativas são elementos que, também surgem na abordagem da inovação, verificando-se que os professores, no tempo próprio de cada um, desenvolvem uma relação particular com a inovação e, ao mesmo tempo, a equipe cria uma relação coletiva com a mesma, facilitando a superação de certos receios diante da novidade.

O último estudo consultado foi a pesquisa de Queiroz (2011) que teve como foco identificar as demandas provocadas no trabalho docente a partir da utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sob o ponto de vista do professor e apresentar a Educação a Distância (EAD) como uma modalidade de ensino que se encontra em expansão. Dessa forma, a pesquisadora precisou caracterizar o ambiente virtual de aprendizagem como ambiente de apoio à educação presencial. E configurar o AVA, como importante ferramenta para trocas de informações, comunicação, interação e disponibilização de material de estudo.

A pesquisa empírica, se deu numa abordagem qualitativa, parte da análise e interpretação dos dados obtidos a partir da análise individual de cada entrevista e, posteriormente, uma análise temática que permitiu a identificação de algumas categorias que serviram de base para algumas conclusões. O processo metodológico de Queiroz (2011) baseou-se na etapa de caracterização em autores como Almeida (2003); Battetini (1996); Lévy

(1994); Gonzales (2005); Moraes (2002); Valente (2002); Salmon (2002) entre outros. A revisão de literatura partiu de estudos e pesquisas de obras de referência sobre a prática docente e as relações entre a tecnologia e a educação, especialmente com o uso dos AVA.

Como resultado importante dos estudos de Queiroz (2011), o ambiente virtual de aprendizagem apresentou um grande potencial acerca das práticas educacionais que vêm se configurando como importantes ferramentas para trocas de informações, comunicação, interação e disponibilização de material de estudo, bem como uma potente ferramenta para o apoio na educação presencial, foco principal da pesquisa.

Neste sentido, com diferentes enfoques, mas apresentando um arcabouço teórico e conceitual bastante abrangente e relevante para este estudo, as pesquisas correlatas analisadas apresentaram como eixos centrais a inovação pedagógica e as práticas docentes, em conexão com o currículo, com as práticas pedagógicas inovadoras, com as necessidades formativas dos professores e com a formação continuada centrada no espaço escolar.

Quanto aos processos metodológicos, todas as pesquisas analisadas são de cunho qualitativo e utilizaram-se de variadas formas de procedimentos para coleta de dados, tais como: entrevistas semiestruturadas, questionários, estudo de caso, grupo de estudos, observação de campo, análise documental, análise narrativa, diário de campo e pesquisa-ação. Silva (2008) utilizou-se da pesquisa do tipo etnográfica, realizando também os procedimentos supramencionados em sua análise para caracterizar a inovação na prática docente, diferenciando inovação pedagógica de diversificação de prática. Salami (2013) buscou identificar indicadores de inovação pedagógica a partir da análise dos depoimentos e narrativas dos professores.

Lima (2017) apresenta em sua dissertação um capítulo bastante profícuo sobre os diversos olhares, aspectos e considerações sobre a concepção de inovação pedagógica na abordagem e discussão levantada pelo referencial teórico discutido na pesquisa, bem como, o conceito ampliado de inovação pedagógica a partir da pesquisa realizados pela autora, trazendo para este trabalho uma contribuição significativa com os estudos dos diversos autores acerca da inovação pedagógica, do currículo e da prática docente. Ao mesmo tempo, que reafirma como indicam os resultados de sua pesquisa, a formação continuada como necessária para que se possa pensar práticas inovadoras, uma vez que os professores apresentaram concepções limitadas sobre inovação pedagógica, refletindo diretamente no planejamento de suas práticas inovadoras e processos de criação.

A pesquisa de Salami (2013) traz importante contribuição para este trabalho, ao apontar uma diversidade de aspectos revelados pelos indicadores de inovação pedagógica, que foram assim denominados pelo autor, a partir da análise dos relatos dos professores

pesquisados, sobre como potencializaram suas práticas pedagógicas, considerando suas trajetórias pessoais, acadêmicas/formativas e profissionais na perspectiva da inovação. Esse relevante estudo do pesquisador vai ao encontro do que também se pretende analisar e estudar nesta pesquisa.

Acreditamos assim, que as pesquisas correlatas aqui apresentadas, validam o objetivo geral da nossa pesquisa: analisar o que marca a inovação pedagógica no currículo e na prática do professor do ensino fundamental no “Projeto Duarte”, para propor apontamentos para uma formação. Pois contribuíram para reafirmar a relevância do que se pretende neste trabalho, pois todas elas confirmaram a importância da compreensão da concepção e do conceito de inovação pedagógica no currículo e na prática docente, com a finalidade de ajudar o professor a olhar com segurança formativa e também formadora, para o planejamento e desenvolvimento de planos e práticas de inovação pedagógica, bem como para suas necessidades formativas na perspectiva da inovação.

Tais exemplos, nos ajudam ainda a olhar para a pesquisa qualitativa com referência em André (2001;2013), Bardin (2006) e Creswell (2010), como possivelmente, a metodologia mais adequada para o tipo de estudo proposto neste trabalho. E nos apontam que os estudos correlatos contribuíram para repertoriar e ampliar o nosso olhar para o capítulo da fundamentação teórica, uma vez que apresentaram abordagens, reflexões e referenciais importantes para a discussão do tema desta pesquisa, dentre eles: Huberman (1973), Agüerrondo (1991), Ibernón (1996), Alencar (1996), Freire (1997), Marcelo (1999), Hernández (2000), Messina (2001), Sebarroja (2001), Fullan (2001), Freire (2002), Fino (2003), Carbonell (2005), Cardoso (2005), Gatti (2007), Mendonça (2008) e Arias (2010).

Por fim, em outro momento, realizamos o levantamento das pesquisas que foram desenvolvidas no contexto das escolas com projetos especiais/experimentais, por compreendermos importante o mapeamento dessas pesquisas, o que observaram, vivenciaram nesses espaços e quais os achados dessas pesquisas, pois identificamos ser relevante, uma vez que este é o nosso lócus de pesquisa, haja vista a relevância da experiência apresentada na proposta do “Projeto Duarte”.

Nesse sentido, Alves (2018) em sua pesquisa buscou identificar uma experiência no campo da formação de professores que apontasse indicativos de ruptura com o modelo de formação estabelecido por um especialista. Dessa forma, encontrou no projeto desenvolvido por um grupo de professores do Ensino Fundamental II, da EMEF Antônio Duarte de Almeida - “Projeto Duarte”, indícios de uma ruptura a esse modelo vigente. A pesquisa foi fundamentada

a partir de estudiosos do campo da formação docente, como Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud. E dessa forma, indagou em seus estudos o ideário predominante da formação docente e para isso buscou aporte teórico na psicanálise, a partir de autores como, Sigmund Freud, Jacques Lacan e Rinaldo Voltolini. O desenvolvimento metodológico foi pautado pela pesquisa etnográfica, identificando na prática do projeto político pedagógico (PPP) um movimento constante do campo pedagógico em favor da aprendizagem dos estudantes, mobilizando e colocando em circulação os saberes docentes. Concluindo assim, que o projeto elaborado por esses professores, levou ao engajamento desses profissionais com a sua formação, de modo a se responsabilizarem como sujeitos de saber frente ao ato educativo.

Os estudos de Navarro (2018), destacaram a EMEF Presidente Campos Salles, situada no bairro de Heliópolis e no território CEU, como um exemplo de proposta inovadora, por atuar na contramão de problemas crônicos da Educação, tais como: as situações de conflitos que se manifestam no ambiente escolar atingindo as relações interpessoais, tendo como agravante, segundo o autor, o fato da escola não ter um projeto inovador que envolva o seu entorno, a comunidade local e escolar, pais, alunos, professores, funcionários e equipe técnica. Nesse sentido, ressaltou a experiência do projeto da escola, inspirada na Escola da Ponte, em Portugal, que em 2005 iniciou um projeto político pedagógico democrático e inovador como resposta ao ambiente adverso de violência, indisciplina e fracasso escolar, onde a maioria dos alunos, moradores do bairro, não tinha sua história de vida considerada. Docentes e alunos eram considerados “fracos”. E com a nova proposta baseada na educação e na cidadania esse panorama foi alterado significativamente, para melhor. A pesquisa de campo, com base teórica à luz de Henry Wallon, apresentou como metodologia o estudo de caso investigatório, com análise qualitativa de entrevistas com o ex-diretor, coordenadoras pedagógicas e com seis professoras, além das observações sobre o trabalho de três professoras do Ensino Fundamental II, responsáveis por um salão de pesquisa com cerca de cem alunos dos 5º anos. Apresentou como achados da pesquisa, que o projeto da escola é afetivo e alterou sobremaneira a concepção de educação, introduzindo novas práticas pedagógicas, propiciando uma impactante manifestação de emoções e sentimentos agradáveis no ambiente escolar. Esse ambiente afetivo também impactou os docentes, que resignificaram seus papéis a partir do compartilhamento solidário. Os alunos passaram a ter voz e serem vistos como sujeitos de direitos, fortes, responsáveis, capazes, solidários e autônomos, em condições de construir seu próprio conhecimento e de se organizarem individual e coletivamente.

A pesquisa de Nanni (2020), analisou as experiências pedagógicas inovadoras em escolas públicas municipais de São Paulo e particulares, com foco nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) Desembargador Amorim Lima e Presidente Campos Salles e a escola particular Projeto Âncora, em Cotia-SP, que adotaram práticas de ensino denominadas por Comunidades de Aprendizagem, com base no modelo da Escola da Ponte, da cidade do Porto, em Portugal. Tendo iniciado suas atividades em 1976, essa escola faz do aluno protagonista da construção do saber. A pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com análise documental e pesquisa de campo, apresenta como objeto de pesquisa as experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte. O objetivo consiste em compreender como se dá o planejamento e a implantação dessas experiências em uma escola da rede pública, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Ivan Galvão de França. A pesquisa apresentou ainda, como objetivos específicos, verificar o que já foi produzido sobre a temática; e verificar como é a “aula” inspirada nas experiências pedagógicas da Escola de Inovação Pedagógica.

Sendo assim, reiteramos, mais uma vez, a importância e relevância de todas as pesquisas e estudos abordados neste capítulo para a fundamentação teórica deste trabalho, nos ajudando a olhar e desvelar os possíveis caminhos da pesquisa em questão.

1.2 Conversando com os Autores, reconhecendo o caminho, aguçando o olhar...

“O saber emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os homens buscam no mundo, com o mundo e entre si.”

(Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido)

Em uma de suas obras mais conhecidas e relevantes, Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire denunciava há 35 anos a “educação bancária” e nos convidava a refletir sobre uma visão distorcida da educação, onde não havia criatividade, não havia transformação, não havia saber. Segundo Freire (1987), na visão “bancária” da educação, o “saber” enquanto conhecimento, “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 33). Apontando ainda, que “se o homem é um ser da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, pode cedo ou tarde perceber essa contradição em que esse tipo de educação pretende mantê-lo”. Desse modo,

ênfatizou que um educador humanista, revolucionário, não poderia esperar pela possibilidade de perceber ou não, sua vocação ontológica. Sua ação, em identidade com a ação dos educandos, deveria desde cedo orientar-se no sentido da humanização de ambos, do pensar autêntico, autoral e não no sentido de doação, mas a partir de uma ação calcada na profunda crença no outro, nas suas potencialidades, na sua história de vida e no seu poder criativo e criador.

Nesse sentido, Freire (1987) já apontava em seu estudo que essa “contínua e esperançosa investigação que os homens buscam no mundo, com o mundo e entre si”, só poderia acontecer por meio das interações relacionais e horizontais de e entre pessoas, saberes, culturas, tempos e espaços, mediatizados pelo mundo, dada a complexidade do saber e suas infinitas possibilidades. Afirmava ainda, que o conhecimento (saber) só poderia emergir através da invenção e da reinvenção, o que corrobora seu pensamento sobre a capacidade de criar, recriar e decidir, uma vez que, para Freire (2020)

Todas essas características das relações que o homem trava com e na sua realidade fazem dessas realidades algo *consequente*. Na verdade, não se esgota na mera passividade. Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e de cultura. A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua *temporalidade*. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz *crítico*, seria um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide. (FREIRE, 2020, p. 85-86)

Frente ao entendimento sobre a complexidade em que se dava o conhecimento e a crítica a uma educação excludente, o estudo de Freire (1987) vislumbrou no educador humanista o rompimento transgressor com as formas de opressão e de poder presentes na educação. E diante disso, anunciou uma sociedade justa e solidária, pautada por uma educação libertadora que não se definiria em uma palavra a mais posto que “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.38). Posto isto, nos esclarece que

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada:

conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. (...) A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. (FREIRE, 2020, p. 38)

E a partir da tomada de consciência reflexiva pelos sujeitos e da compreensão de suas realidades em entrelaçamento com as relações que fazem do mundo, Freire (2021) nos aponta ainda que

A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que esses produtos exercem sobre eles. Começa a aclarar, igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida (FREIRE, 2021, p. 78-79)

Neste ponto, de entendimento da ação dialética, se faz necessário explicitar e ampliar o conceito sobre o “pensar autêntico” que, segundo Freire (1987), pode assumir duas formas: uma inautêntica, muda, silenciosa, ingênua, que se nutre de falsas palavras, da idealização, a “consciência intransitiva” (p. 44) e outra: autêntica, verdadeira, “transitiva crítica” em que “a estrutura do pensar humano se concentra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se ‘formam’” (p. 17). Assim, na forma autêntica, o pensar implica numa ação dialética em que ação e mundo, mundo e ação encontram-se intimamente integrados. Nesse sentido, os estudos de Silva e Muraro (2013), explicitam que

Essa modalidade de pensamento ou de “consciência transitivo-crítica” somente pode ser atingida pelo “[...] trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 34), e por meio do diálogo entre os homens, componente essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, o qual envolve a “curiosidade epistemológica”, que é a curiosidade ingênua que se critica, sem, no entanto, deixar de ser curiosidade, pois não rompe com a curiosidade ingênua, mas sim a supera.

Nessa direção, torna-se importante dizer que para Freire (1996), em suma, pensar certo (forma autêntica, verdadeira do pensamento):

É uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (FREIRE, 1996, p. 29)

Sendo assim, essa superação da curiosidade ingênua só é possível, segundo Freire (1996), quando o educador democrático, na sua prática docente, se coloca no dever de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Nesse sentido, ressalta que “uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (p. 26). E ao ampliar sua reflexão sobre o papel do educador, não se limitar apenas a ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, ainda nos diz que

É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 26)

A partir do anúncio dessa premissa, conclui afirmando “que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (p. 26) , em conjunto com os educadores, também sujeitos do processo.

Desse modo, ao refletirmos crítica e conscientemente sobre os desafios da escola frente às demandas sociais, políticas e educacionais, no mundo em tempo pandêmico e em constante transformação, somos novamente convocados pelo pensamento freireano (sempre atual)⁸ a nos reinventar, uma vez que anuncia a necessidade de rompermos com as formas

⁸ Sobre o pensamento freireano atual, o filósofo e Prof. Mário Sérgio Cortella (PUC/SP) nos diz que a atualidade desse pensamento o mantém como um clássico, que é aquilo que não deixou de ter atualidade e por ser atual não

tradicionais, padronizadas e pré estabelecidas presentes na educação pública brasileira do século XXI, tendo em vista as demandas sociais e político-pedagógicas que chegam às escolas.

Diante disso, em busca de alternativas de novos caminhos possíveis, conectados com a vida e na perspectiva de encontrar, criar ou recriar “as condições de verdadeira aprendizagem” Guará (2006), nos aponta que “para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares” (p.23) .

Nesse sentido, de acordo com Sanches (2022) “trabalhar com projetos é uma das formas de promover esse desenvolvimento. Desde muito pequenas, as crianças têm curiosidade, que, muitas das vezes, na vida adulta vai se perdendo” (p.88). A autora destaca que na escola das infâncias essa ideia do trabalho por projetos está presente desde sempre, pois favorece a conexão com a vida, as descobertas e as hipóteses de mundo.

A proposição e concepção de projetos como metodologia de aprendizagem e de investigação da realidade, exigem a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008) ressaltam sobre a pedagogia de projetos, que

Os projetos abrem a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Dessa forma, em alguns lugares considerados exceções à regra, essa busca de novos olhares para educação encontra eco na invenção e na reinvenção de propostas educativas autorais, inovadoras, conectadas às suas realidades, aos seus contextos pedagógicos e aos seus territórios educativos, conforme nos apresenta Dowbor (2007):

uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e

se remete apenas ao que é moderno ou novo, mas ao que é verdadeiro sem, contudo, ser uma novidade. Ressalta nessa direção, que Freire afirmava que a própria obra deveria servir como instrumento para o enfrentamento de “um clássico problema: a existência de oprimidos e opressores”. Para Cortella (2011), a expressão mais contundente dessa postura freireana traduz-se na obra “Pedagogia do Oprimido” que em sua atualidade crítica, histórica e social aponta que: “É preciso incomodar e incomodar-se com a existência dos que são vitimados pela falta de trabalho, humilhados pela ausência de estudo, desprovidos de um lazer sadio, mortalmente feridos pela discriminação de qualquer tipo e violentados pelo embaraço traumático da religiosidade, sexualidade, amorosidade e liberdade” (CORTELLA, 2011, p.12). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/525>

compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno precisa cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os nossos potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. (DOWBOR, 2007, p.16)

Ainda segundo o autor, “o envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade, do seu entorno, da região onde cresceu” (p.16) e aprendeu a conviver, e ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e com as instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano, à exemplo da escola, fecha uma lacuna (quase sempre aberta) fazendo uma aproximação entre o conhecimento formal curricular e o mundo em que vive e se desenvolve.

Seguindo esse mesmo fio condutor do pensamento, Silveira (2021) ao adentrar a concepção e princípio de formação dos sujeitos na sua integralidade, nos aponta que:

esse é o princípio da educação integral, a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e se encontra com a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expressão e criação de territórios educativos.

Nesse sentido, ao corroborar a ideia de projetos autorais e de experiências inovadoras, Silveira (2021) traz, à luz da concepção da Educação Integral, uma dimensão inovadora do currículo escolar, o território educativo, e assim complementa:

com a palavra educativo, o território ganha outra dimensão. Território educativo remete a uma concepção abrangente de educação. Ou seja, pedagogicamente, território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse um sujeito também. (SILVEIRA, 2021, p.83)

À vista dessa realidade e das transformações necessárias no currículo e na prática docente, compreende-se que não é mais possível voltar no tempo, mas se faz urgente recriá-lo em uma nova perspectiva, mais humana, integrada e integradora, como forma de responder ao tempo pandêmico e desumanizador ao qual fomos submetidos e como denúncia aos currículos engessados, fragmentados e descontextualizados da realidade que, em certa medida, impedem a escola de transgredir e se repensar. E nesse sentido, tomamos por base nesse estudo o conceito

de Inovação Pedagógica, como ponto de partida e elemento importante de transgressão da prática escolar, na escola como a conhecemos.

Assim, buscamos discutir neste capítulo, à luz dos estudos de alguns autores e em especial das pesquisas de Jaume Carbonell, sobre o conceito de Inovação Pedagógica em consonância com o Projeto Educativo da escola e as práticas docentes na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista os temas relevantes para este estudo abordados em sua obra, tais como: o conceito de Inovação Pedagógica; o sentido e a vigência das pedagogias inovadoras; a concepção e organização do conhecimento na era da informação; o projeto educativo e o processo de autonomia pedagógica e organização escolar, bem como o desenvolvimento da democracia participativa e a relação da escola com o meio apontados pelo autor.

Por fim, ainda abordaremos os elementos que podem se configurar como propulsores dos processos de inovação no projeto político pedagógico; as práticas pedagógicas inovadoras em diálogo com o fazer do profissional docente e os indícios que apontem para uma formação imbricada com a inovação pedagógica.

1.2.1 Inovação e Inovação Pedagógica - conceitos e convergências em definição

Para conseguirmos elucidar o conceito de inovação pedagógica, buscaremos clarificar alguns aspectos circunscritos à palavra inovação, pois antecede o termo a ser definido. Desse modo, segundo apontam algumas pesquisas, o conceito de inovação em educação possui uma ampla gama de acepções por estar vinculado a diferentes concepções e enfoques acerca do processo educacional. Por esse motivo, para muitos autores, a palavra inovação agrega caráter polissêmico e plural, pois é utilizada em variadas denominações e combinações, tais como: inovação educativa, inovação curricular, educação inovadora, inovação pedagógica, entre outras variações como veremos a seguir.

De acordo com Messina (2001), “o termo inovação foi importado do mundo da produção e da administração para a educação em 1950”. Segundo a autora, os defensores da inovação à época, a compreendiam como um processo em etapas já esperado, desde a gestão até sua implementação e difusão. Alguns estudos apontam ainda, que nessa década, a ideia de inovação estava situada em um outro enfoque educativo, voltado para a adaptação de professores e alunos à sociedade tecnológica, substituindo, segundo Hernandez (2000), “a necessidade de ensinar

um corpus de conhecimento científico por um novo enfoque, centrado na busca e na descoberta por meio da experimentação”. (p.20)

No Brasil, originalmente o termo inovação migrou para educação entre as décadas de 50 e 60, período em que começaram a aparecer, frente ao contexto sócio-histórico e político, as primeiras experiências consideradas inovadoras no âmbito educacional. Essa lógica da inovação pela perspectiva tecnológica foi, naquele momento, segundo Hernandez (2000), possivelmente a impulsionadora de programas e reformas educacionais com foco na preparação de estudantes para uma sociedade cada vez mais tecnicista. Cabe ressaltar que atualmente as experiências inovadoras, com propostas mais progressistas e arrojadas pedagogicamente, têm chamado a atenção de pesquisadores, governos e da sociedade como um todo, haja vista que em 2015 o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho (GT) a fim de mapear e conhecer as iniciativas de inovação das instituições consideradas inovadoras na Educação Básica do território nacional.

Desta forma, tendo em vista a pluralidade acerca do conceito, retomaremos alguns questionamentos norteadores, a saber: O que é inovação em Educação? Inovação pressupõe mudança, transformação ou melhoria na escola? O que é Inovação Pedagógica? Tudo que se faz na escola, na prática docente, de forma criativa e/ou “diferente” pode ser considerado inovação? E para respondermos a essas e outras questões no decorrer desse estudo, no sentido de avançarmos para a definição do conceito, se faz necessário levantarmos algumas reflexões importantes, diante das pesquisas que nos antecederam.

E nesse sentido, Hernández (2000), aponta que a inovação não representa ou é a mesma coisa para uma e outra pessoa, pois depende de como essas pessoas, individualmente, interpretam novos aspectos dentro de um sistema. Para o autor, “a definição do que se constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela” (p.19). Assim, identificamos que inovação para cada pessoa está condicionada a uma gama de variáveis em relação à sua experiência individual com determinada organização, trabalho, rede de ensino ou projeto e ainda, inferimos que o que pode ser inovação para um pode não ser para outro.

Para Aguerrondo (1991), a variação ao longo dos anos, dificulta a conceituação de inovação, pois essa definição para o autor, depende de muitos fatores e questões sociais, políticas, culturais e epistemológicas e ainda “posicionamento para o significado e o propósito da própria educação”. Nesse sentido, pode-se depreender, segundo pesquisas, que na educação

escolar a inovação depende do contexto ou conjuntura na qual surge ou está inserida, depende de quem são as lideranças que a promovem e de qual abrangência adquirem.

Desse modo, se faz necessário destacar, que quase sempre em educação o termo inovação aparece como sinônimo de mudança e ou melhoria na qualidade de ensino, e para desmistificar essa máxima, Carbonell (2002) nos diz que:

a inovação educativa em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E também à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda mudança implica melhoria.

O que equivale dizer, corroborando o pensamento do autor, que a mudança pressupõe intencionalidade e que a melhoria precisa ser feita de forma planejada, estruturada e deliberada como proposta real de inovação, tendo por finalidade a renovação pedagógica, com vistas a melhoria do ensino e das aprendizagens. Sendo assim, Fullan (1992 apud Carbonell, 2002, p. 19) em conjunto com Hargreaves, nessa mesma linha de pensamento, ao explorar e aprofundar as complexas relações entre a melhoria da escola e a mudança, salienta que:

conseguir a melhoria da escola depende da compreensão do problema que implica a mudança na prática e do desenvolvimento das estratégias correspondentes para produzir reformas vantajosas.

Nesse mesmo diapasão, Rodríguez e Garzón (2012) ao falarem sobre o Projeto de Interdisciplinaridade e Currículo (PIC), apontam que a inovação pode ser compreendida:

como a expressão dessa reviravolta que vai da lógica do ensino à lógica da investigação, quando o pedagógico, a gestão e a avaliação estruturam-se em torno de um currículo que aponta para a produção de conhecimento sobre a realidade local. (RODRÍGUEZ; GARZÓN, 2012, p.257)

À vista dessa compreensão, os autores salientam ainda que “as inovações em nível curricular desencadeiam as inovações nos outros três aspectos da atividade escolar”. (p.257) Uma vez que estão imbricadas com a tríade: professor, aluno e o conhecimento. E nesse sentido, argumentam que podem mencionar ao menos quatro inovações no currículo propiciadas na proposição de projetos:

a organização do currículo em função de problemáticas locais; a construção do currículo através de perguntas de pesquisa; a confluência de pesquisas nas temáticas de investigação e o ingresso no currículo de outros saberes, distintos dos saberes escolares tradicionais. (IDEM)

Em outra dimensão das associações da inovação, enquanto termo polissêmico, nos estudos de Muñoz e Hernández (2008), ficam evidenciados os termos que aparecem com mais frequência e são mais utilizados. Sendo assim, de acordo com pesquisas, no âmbito do funcionamento e organização da escola aparece o termo “inovação escolar”. Quando se dá de forma planejada a partir da participação e interesse dos diversos atores da escola é utilizada a expressão “inovação sócio educativa” e por fim, em relação a prática que se origina na iniciativa do professor no contexto da aula, em sua prática pedagógica docente, o termo utilizado é “inovação pedagógica”. Nessa última definição, os autores apontam ainda, que a finalidade da inovação pedagógica é a melhoria das aprendizagens de todos os estudantes e a melhoria da prática pedagógica dos professores em relação aos alunos, à avaliação e às metodologias utilizadas (p.33).

Assim, corroborando as reflexões levantadas, Carbonell (2002) aponta que “a inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo” (p.82). E nesse sentido, define inovação como:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p.19)

Para o autor, sem ser neutra ou simplista, essa é uma definição ampla e multidimensional que se presta a diversas interpretações e traduções, já que como qualquer outra noção educativa, “é condicionada pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais e pelo grau de envolvimento nelas dos diversos agentes educativos”. (IDEM)

Diante dos estudos ora apresentados, não encontramos um consenso entre os autores sobre o conceito de **Inovação Pedagógica** e nem um marco legal sobre o registro desse conceito de forma efetiva na educação. Desse modo, por ser importante ao objeto deste estudo, espera-se observar nas reflexões e definições apresentadas nos estudos dos autores, as convergências conceituais que nos dê pistas sobre como se dá e se caracteriza esse marcador

curricular no Projeto Educativo da escola e na prática docente, tendo em vista o desafio e a aventura de inovar na escola pública da atualidade.

Nesse reconhecimento do caminho, percebe-se a necessidade cuidadosa de observação dos contextos pedagógicos e realidades territoriais que se apresentam, pois nos dão indícios de que para repensar a prática e transgredir os modelos que aí estão, é preciso considerar o contexto educacional na sua totalidade, com a finalidade de um planejamento concreto, que vislumbre intencionalidade pedagógica, para a deliberação de mudanças propositivas na prática docente e com vistas à melhoria nas aprendizagens dos alunos, uma vez que, como constatamos, a inovação não é algo abstrato, pois se concretiza na prática pedagógica, na ação docente, no diálogo com os territórios educativos, nas culturas, no princípio da Educação Integral, integrada e integradora e sobretudo na tríade: professor, aluno e conhecimento.

Para melhor visualizar os diferentes conceitos acerca da inovação e da inovação pedagógica e o que dizem os autores de forma resumida, pretende-se ainda, construir um quadro com os autores, conceitos, suas distinções e convergências conceituais.

1.2.2 Pedagogias Inovadoras - uma proposta identitária, crítica e integradora de saberes

A partir das contribuições progressistas do pedagogo e sociólogo espanhol, Jaume Carbonell, entre outros autores, buscou-se ancoragem para elucidar as discussões e reflexões acerca da inovação pedagógica enquanto movimento reflexivo de mudança intencional no coração da escola, como a conhecemos.

Carbonell (2002) destaca em seu estudo sobre a aventura de inovar na escola, que os efeitos da globalização e do pensamento único influenciaram na “uniformização da cultura pedagógica”. Aponta que não se pode colocar tudo no mesmo lugar, uma vez que as pedagogias inovadoras são de caráter muito diverso: individualistas, coletivos, progressistas e conservadores. Existindo ainda aquelas que são antíteses e outras que se complementam, mas que por isso, não podem ser analisadas pelo mesmo parâmetro ideológico e educativo. O autor salienta que em algumas propostas, como as de Rousseau, Makarenko, Montessori, Piaget, Freinet, Freire, Claparède entre outros, os discursos são bastante diferentes, cabendo nessas pedagogias

o espontaneísmo, o ativismo, o ludismo entendido de mil maneiras, a formação de um pensamento reflexivo, a aquisição de um pensamento sólido, a aprendizagem cooperativa, a democracia escolar, a aproximação superficial com o entorno ou sua leitura e compreensão crítica. (CARBONELL, 2002, p.42)

Aponta ainda, que existem elementos dessas pedagogias totalmente defasados para a escola de hoje ou que perderam vigência por seu escasso valor formativo; havendo também aqueles, que como outras coisas “deveriam ser submetidos à revisão”, existindo outros que não perderam nada do interesse e ainda se constituem como “faróis muito luminosos para compreender e transformar o processo de ensino e aprendizagem”. (IDEM)

Neste sentido, o autor aborda aspectos dos posicionamentos de algumas pedagogias, na direção de que é preciso respeitar e vivificar os interesses infantis, mas não os satisfazer totalmente, assim seguindo a linha de pensamento de John Dewey⁹, educador norte-americano, que apontava a “educação como reconstrução da experiência”, entende que reprimir os interesses da criança é colocar o adulto no lugar dela, debilitando a curiosidade e a vivacidade intelectual, diminuindo seu interesse. E satisfazer os interesses é colocar o que é transitório no lugar do que é permanente. Segundo Dewey (apud Carbonell, 2002, p.45) “o interesse é sempre sintoma de uma capacidade oculta, e descobrir essa capacidade é o mais importante”.

No entanto, Carbonell (2002) acredita que é pouco rigorosa essa tendência de tomar os interesses infantis como propulsores importantes da aprendizagem escolar, mas sim aponta como essenciais “as dificuldades reais na hora de fazê-los emergir e de selecionar os que possam converter-se em fonte de conhecimento e inserir-se em processos realmente inovadores” (p. 45). Destaca ainda, que para outros autores das pedagogias inovadoras “o motor da educação não é o jogo e o prazer, mas sim o trabalho que orienta toda a atividade infantil” (p.47). E questiona, “por acaso a aprendizagem sólida e formativa não deve ser atrativa e conter uma dose de sedução e de lúdico?” Sendo assim, enfatiza que o prazer em aprender “não surge por geração espontânea; é preciso criar o ambiente de aprendizagem adequado” (IDEM).

⁹ Sobre o pensamento pragmatista de Dewey, a pesquisa de Ana Maria Cavaliere aponta que: “Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas”. (CAVALIERE, 2002a, p. 257-258).

A criação dessa ambiência adequada para aguçar a curiosidade e ampliar as possibilidades de aprendizagem, corroboram os estudos de Carbonell (2002) sobre os pilares em que se assentam a organização do conhecimento escolar, tendo em vista que para o autor

o conhecimento é extraordinariamente complexo e multidimensional, assenta-se em três grandes pilares: o da informação, que gera conhecimento relevante; o da explicação, que facilita a compreensão do porquê das coisas; e o da apropriação subjetiva, que contribui para a formação de um critério de opinião pessoal (CARBONELL, 2002, p.51)

Nesse sentido, apontando indícios para construção de um projeto educativo inovador, Carbonell (2002) chama atenção em sua obra para a necessidade de resgate e defesa de uma pedagogia que traga para o centro do debate os conhecimentos culturalmente relevantes e adquiridos mediante a reflexão e a memória compreensiva. Aposta na reivindicação das pedagogias progressistas inovadoras, pois estão calcadas em um discurso crítico frente ao modelo de escola tradicional e dos componentes psicologicistas e espontaneístas. Anuncia que essas pedagogias sempre existiram e denuncia que foram esquecidas, silenciadas e marginalizadas pelo poder (p. 48).

Sendo assim, para o autor, na direção da construção de uma proposta inovadora e identitária, essas pedagogias apresentam algumas senhas de identidade, tais como,

ênfase na cooperação e a democracia participativa; compromisso com a transformação escolar e social; articulação entre o processo e o produto; vinculação estreita com o entorno; concepção integrada e globalizada do conhecimento; luta pela igualdade social e respeito à individualidade. (CARBONELL, 2002, p. 48)

E ainda, abarcam em seus discursos:

as dimensões psicológica, pedagógica, sociológica e antropológica da educação com o propósito de incorporar, revisar e contextualizar criticamente - e não como uma mera soma ou justaposição mecânica de ideias - os elementos mais valiosos e emblemáticos de diversas tradições científicas, culturais e educativas. (IDEM)

Abrangem no âmbito pedagógico, segundo o autor, alguns elementos inerentes ao movimento da Escola Nova¹⁰, das pedagogias críticas, das diversas propostas de escola popular

¹⁰ Para Cavaliere (2002a): “O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral,

e libertadora, bem como alguns aspectos do construtivismo, da psicologia cognitiva e da investigação-ação. Tratam ainda, de superar dicotomias pedagógicas, dirigindo-se às diferentes camadas sociais, com especial atenção aos setores mais vulneráveis. (p. 48-49)

As discussões e disputas nos campos políticos, sociais e acadêmicos, as narrativas e conceitos que surgem, vão se refletindo nas concepções pelas quais a escola se organiza, se reflete e se projeta enquanto lugar da cultura pedagógica e do conhecimento socialmente instituído. Sendo assim, a reflexão sobre as pedagogias inovadoras em seu constructo identitário e crítico, apresenta um entrelaçamento com a concepção de Educação Integral diante dos aspectos multidimensionais inerentes aos seus elementos pedagógicos.

1.2.3 O Projeto Educativo da Escola - a perspectiva da Educação Integral, uma inovação em processo

Partindo da premissa freireana que “não há prática melhor do que a prática de refletir sobre a sua própria prática” (1996) e face a necessidade contínua de (re)pensar as práticas pedagógicas a fim de ressignificar os projetos políticos pedagógicos das escolas, discutimos o Projeto Educativo da escola sob a perspectiva da concepção de Educação Integral, como proposta fundamental, norteadora de todas as ações da escola, tendo em vista o princípio da integralidade e a retomada do seu propósito de formação humanística, emancipadora dos sujeitos e integradora de saberes. Uma inovação, que busca sua concretude na multidimensionalidade das ações e práticas inerentes à escola, em constante processo de construção e reconstrução.

Dessa forma, corrobora-se neste estudo os pensamentos basilares da concepção de Educação Integral¹¹, que estão assentados em uma de suas bases nas teorias do pedagogo

para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência na prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram”. (CAVALIERE, 2002a, p. 251).

¹¹ Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas (...) apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. MEC. www.portal.mec.gov.br - “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”. Brasil, 2009.

brasileiro Anísio Teixeira¹², que defendia desde a década de 30, uma educação escolar pública, gratuita, ampliada e democrática, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, partindo do princípio e conceito que “educação é vida e não preparação para a vida” Cavaliere (2002a, p. 251). Essa concepção foi inspirada no conceito do pensamento filosófico pragmatista de John Dewey, que em sua reflexão sobre educação, de acordo com Cavaliere (2002a), “a experiência é a própria vida”.

E foi seguindo esse fio condutor, que educador Anísio Teixeira, por meio do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹³ de 1932, se tornou precursor e mentor intelectual do movimento da “Escola Nova” no Brasil, ao apresentar junto com outros 26 intelectuais da época a concepção de uma escola pública, laica, integral, transformadora, fortalecida e socialmente instituinte, pavimentando assim o marco histórico da concepção no cenário educacional brasileiro.

A Educação Integral enquanto princípio compreende “(...) um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2017.p.14). Nessa perspectiva, “a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano” (BRASIL, 2009, p. 16), pois considera as crianças e adolescentes na centralidade dos processos educativos. Enquanto proposta de inovação, corrobora a problematização do currículo, a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, a reorientação das intencionalidades pedagógicas e a ressignificação das práticas docentes.

Nesse sentido, a concepção de Educação Integral, propõe uma educação para além do tempo na escola, pois considera nessa perspectiva, o sujeito na sua multidimensionalidade. Uma

¹² Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo (...)” Essa concepção, Anísio Teixeira colocou em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. (...) espaço que o educador denominou de Escola-Parque. MEC. www.portal.mec.gov.br - “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”. Brasil, 2009.

¹³ O Movimento da Escola Nova, tem início na década de 20 com uma série de pensadores, intelectuais e artistas da elite da época, defendendo uma educação emancipatória, progressista e uma escola pública, laica, de formação mais ampla e que fosse para todos, teve seu ápice em meio ao processo de reordenação política do país, resultante da Revolução de 30, momento em que foi escrito o **“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento redigido em 1932** por Fernando de Azevedo e apresentado por 26 intelectuais defensores do mesmo pensamento. Ao ser lançado, tornou-se um marco no projeto de renovação educacional da educação brasileira. INEP. www.inep.gov.br - “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”.1944.

“Educação Integral em tempo integral” necessariamente precisa ampliar os horizontes das aprendizagens e fortalecer o diálogo entre os diferentes saberes, experiências e culturas, presentes na comunidade, pois em outro sentido, pode ficar restrita somente a ideia de ampliação do atendimento, com aulas a mais no "contraturno" escolar, sendo assim

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” (BRASIL, 2009, p. 32)

Desse modo, invariavelmente, ampliar os tempos de permanência dos alunos na escola, sem, no entanto, apresentar mudanças efetivas na proposta político pedagógica, em certa medida, só reforça práticas curriculares engessadas e/ou fragmentadas, pouco atrativas aos interesses de aprendizagem dos educandos, uma vez que não vislumbram no projeto educativo o princípio da integralidade, conceito compreendido como princípio organizador do currículo.

Neste diapasão, o Currículo da Cidade, na rede municipal de São Paulo, orienta-se pelo princípio da Educação Integral, “entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (...)” (São Paulo, 2019, p. 19) corroborando o que é apontado na BNCC, no entanto, sobre a “educação de tempo integral” o documento aponta que

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor. (SÃO PAULO, 2019, p. 20)

Conforme aponta Gadotti (2009), “o princípio geral da Educação Integral é o da integralidade” e assim sendo, afirma que

O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação, possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer. O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando as aprendizagens nas vivências dos alunos. (GADOTTI, 2009, p. 97-98).

Como conceito de projeto educativo inovador, a concepção de Educação Integral reorienta a percepção da unidade escolar e seu entorno, tendo em vista o acesso à cultura, a integração de saberes (formais e não formais), a participação da comunidade e o encontro com a cidade como espaço educador. Todos esses elementos potencialmente ampliam as oportunidades de aprendizagem e são constituintes dos “territórios educativos”, importantes fontes de apoio à efetivação da formação integral (formação cidadã), pois vão além da dimensão pedagógica, religando a escola à vida da comunidade. Sendo assim

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral. (BRASIL, 2009, p. 32)

Nessa perspectiva, os territórios educativos permitem experiências pedagógicas que promovem melhores relações pessoais entre aqueles que estão dentro e fora da escola e que dialogam entre si no cotidiano escolar. Permitem ainda, a ressignificação das práticas educativas. Dessa forma, como território que educa, Milton Santos (1999) define que

(...) o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (...). (SANTOS, 1999. p. 07)

Nesse caminho desafiador, para que qualquer outra possibilidade de organização integrada aos currículos seja produzida, acredita-se que esse movimento implique “tempo de percepção-ação” para a leitura e análise do contexto escolar, para o reconhecimento do território educativo, para organização e fortalecimento da equipe técnico-pedagógica (gestão), para a formação engajada e intencional dos professores e para a escuta imbricada de todos os sujeitos que habitam o espaço escolar (a começar pelos estudantes) e incluindo a comunidade escolar formada por mães, pais, responsáveis e o entorno.

E nesse sentido, para explicitar como se dá no âmbito escolar esse processo para a realização de um projeto educativo capaz de produzir mudanças significativas na escola, buscou-se a retomada da seguinte questão: o que é um Projeto Educativo inovador? Haja vista que rever, revisar, reelaborar, reescrever as propostas político pedagógicas, como apontado anteriormente por Carbonell (2002) neste estudo, não significa necessariamente e intencionalmente produzir mudanças substanciais no projeto da escola e nem nas práticas pedagógicas curriculares.

À vista desse pressuposto apontado pelo autor e diante da questão retomada, infere-se que se faz necessário um aprofundamento acerca do currículo, das relações estabelecidas com a comunidade, da prática pedagógica docente, da integração dos saberes historicamente construídos com os saberes considerados “não formais” e da interface que envolve a tríade: professor, aluno e conhecimento, acrescentando-se a isso, o contexto do território educativo.

Desse modo, à guisa de elucidar o questionamento apresentado, Cavaliere (2010) nos aponta em seu estudo sobre “Anísio Teixeira e a educação integral”, as justificativas do educador, ainda na década de 30, para as mudanças necessárias ao incremento de uma nova escola tendo em vista a realidade que se apresentava, resumidas em quatro itens, a saber:

(a) a necessidade de ampliação das responsabilidades da escola, tendo em vista as transformações aceleradas das instituições naturais de educação – família e sociedade; (b) a participação da vida coletiva, em todos os sentidos, e a formação dos sujeitos de direitos para o pleno exercício da cidadania, como novo critério social de democracia; (c) a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de reorganização de materiais de aprendizagem; (d) e ainda, que a escola deveria se transformar em um lugar onde se vive e não apenas onde se

prepara para viver, diante do entendimento da concepção de que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em desenvolvimento permanente. (p. 253-254).

Dessa forma, os pontos abordados na pesquisa de Cavaliere (2010) para pensar uma nova escola, corroboram a ideia da temporalidade das manifestações sócio-históricas e das visões de mundo individuais e dos grupos sociais, pois segundo apontam Patarro e Machado (2014),

o campo educacional, assim como outros, é bastante heterogêneo em suas manifestações sócio-históricas, pois depende da visão de mundo que embasa as ações de um determinado grupo social, gerando concepções ideológicas que apresentam pontos convergentes em alguns aspectos, mas também, grandes divergências em outros. Esses pontos de distanciamento provocam o desenvolvimento de novas ideologias para o trabalho com a educação, através do dinamismo das relações sociais, configurando um cenário de mudanças constantes das concepções educacionais já existentes, em busca de melhores condições de entendimento das próprias relações sócio-históricas desse contexto. (p. 119)

À vista das mudanças constantes das concepções educacionais, dos tensionamentos gerados pelas novas ideologias no trabalho educacional, a partir das diferentes visões de mundo e em específico nas relações do contexto e do espaço escolar, Gadotti (2009) faz uma reflexão sobre as novas experiências educacionais e apresenta alguns pontos, que ao seu entendimento parecem essenciais para a organização do trabalho escolar, nos dando pistas da intencionalidade pedagógica e da responsabilidade das administrações públicas, tais como:

o reconhecimento de que nos educamos ao longo de toda a vida e não só no período em que estamos frequentando a escola; a relação entre escola e sociedade deve ser intencional, portanto, baseada em planos bem elaborados; os currículos escolares devem passar por uma profunda reforma para que incluam a informalidade da cidade e da cidadania; essas novas experiências não podem prescindir da escola, elas não devem limitar-se a atividades culturais nas ruas e vilas. Sem esquecer que os sistemas de ensino devem dar conta do problema da precariedade dos edifícios escolares, da falta de condições de trabalho em inúmeras escolas deste país e da recuperação da dignidade do magistério. (GADOTTI, 2009, p.111-112)

Diante disso, Cavaliere (2002a, p. 250) salienta que “a busca de uma nova identidade sociocultural para a escola não se esgota em seus temas internos. Está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade” e desse modo, buscou nos fundamentos da concepção de Educação Integral os elementos que possam responder

à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório. (CAVALIERE, 2002a, p. 250)

Para a autora, a percepção desse papel sócio integrador da escola vem ocorrendo pela imposição da realidade dos contextos educacionais “e não por uma escolha político-educacional deliberada”, provocando a ampliação das funções da escola (p.250). Entretanto, aponta que

a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas (...), envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (IDEM)

Sendo assim, no limiar deste estudo, compreende-se que ao longo do tempo a educação vem passando por inúmeras transformações sócio-históricas que vão definindo e ampliando o papel da escola, tal como a conhecemos, indicando que

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. (BRASIL, 2009, p. 17).

E nesse sentido, compreende-se que para propor um projeto educativo inovador, na perspectiva da Educação integral, que seja capaz de produzir mudanças significativas frente aos desafios e especificidades da escola pública, considerando ainda a ampliação das múltiplas funções da escola, se faz necessária uma reflexão crítica sobre alguns aspectos constituintes do processo, tais como: a) a integração e partilha de responsabilidades com a comunidade; b) o diálogo e aproximação entre saberes, currículo e aprendizagem; c) o movimento intersetorial de articulação com as políticas integradas a outros setores da sociedade e; e) a análise das concepções e princípios que orientam a prática pedagógica/docente.

A partir das reflexões sobre esses aspectos e ações que se constituem no processo das relações, entende-se que escolas, comunidades e instituições da sociedade civil podem se constituir em uma “Comunidade de Aprendizagem”, definida por Torres (1983), como

(...) uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (apud BRASIL, 2009, p. 31)

Assim, para dar conta de tal complexidade, o projeto educativo na perspectiva da Educação Integral se materializa coletivamente, enquanto concepção e princípio, como uma inovação em processo de construção permanente, que se faz e se refaz, num movimento dialógico de participação e colaboração, com vistas a criação de um projeto comum e identitário de formação cidadã, democrático, solidário, inclusivo, emancipador, integrado e integrador.

1.2.4 Inovação Pedagógica - uma análise do Currículo da Cidade de São Paulo

Em 2017 a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹⁴ (SME/SP), lançou o Currículo da Cidade, apresentando um documento curricular com características próprias e desenvolvido, pela primeira vez na sua história, de forma participativa. São Paulo foi a primeira cidade do Brasil a alinhar o seu currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todo o Ensino Fundamental. E como elemento de inovação, foi ainda a primeira rede municipal a contar com aulas de programação e letramento digital no currículo desde o 1º ano, incorporando temas como: ética nas redes e cultura *maker* ou cultura “mão na massa”.

Nesse sentido, a SME aponta que o currículo paulistano traz inovações e diferenças em relação às diretrizes nacionais (BNCC), com objetivos de aprendizagem específicos e pragmáticos, alinhados às habilidades conhecidas como socioemocionais. Abarcam, para além das disciplinas e conteúdo de todas as áreas, a igualdade de gênero, a educação para as relações étnico-raciais, os conteúdos de tecnologia, as orientações didáticas e materiais de apoio para os professores. Sua implementação se deu nas escolas municipais, em 2018, o que representa

¹⁴ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSME/SP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao> consulta em 23/03/2023.

para esse estudo um referencial importante, tendo em vista o suporte curricular ao projeto da escola, o “Projeto Duarte”, campo de estudo desta pesquisa.

Vale destacar, como movimento pioneiro e inovador, a relação e proposta de integração dos conteúdos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, tendo em vista que nesta direção, “(...) os ODS universais, transformadores e inclusivos, descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade(...)” (UNESCO - Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de Aprendizagem. 2017. p. 06) e nesse sentido, apontam que

(...) embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável, exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade(...). (IDEM, p.07).

Desse modo, o Currículo da Cidade inova ao refletir os desafios de desenvolvimento da humanidade (apresentados nos ODS) em diálogo com a concepção da Educação Integral, como possibilidade de trabalho pedagógico “interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, Intertranscultural e transversal” como apontado por Gadotti (2009), uma vez que contribui para as aprendizagens multidimensionais e para um modelo de educação vislumbrada para o Séc. XXI, pois transcende o espaço escolar e dialoga com a vivência dos alunos, com a contemporaneidade, com as tecnologias educacionais, com a sustentabilidade, com o mundo e com a consciência socioambiental e planetária. (Figura 1)



O novo currículo apresenta ainda, como inovação, uma “Matriz de Saberes” que orienta o papel da SME e de todas as equipes pedagógicas e docentes na garantia de saberes que estabelecem uma relação direta entre a vida e o conhecimento, na diversidade de experiências do ambiente escolar. Assim sendo, fundamenta-se em referências que a orientam, tais como:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108);
 2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI;
 3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos;
 4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”; e
 5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade.
- (SÃO PAULO, 2019, p. 29)

Dessa forma, apoia-se ainda nos marcos legais da legislação e nos documentos oficiais socialmente relevantes, pois indicam elementos importantes às propostas curriculares alinhadas às conquistas dos Direitos Humanos e ao Direito à Educação. Sendo assim, em convergência com a formação integral dos sujeitos, tem como propósito

formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. (SÃO PAULO, 2019, p. 33)

A Matriz de Saberes, é composta por nove (9) competências com habilidades socioemocionais, a saber: resolução de problemas; comunicação; autoconhecimento e autocuidado; autonomia e determinação; abertura à diversidade; responsabilidade e participação; empatia e colaboração; repertório cultural e pensamento científico, crítico e criatividade. Além disso, o texto do currículo descreve as indicações/orientações de cada uma delas, conforme sintetizado no seguinte esquema: (Figura 2)



Fonte: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educadores-discutem-implementacao-da-bncc-a-luz-da-educacao-integral-no-4o-sie/>

Para melhor compreender que aluno a rede municipal de São Paulo quer formar e entender quais as formas de melhor comunicar esses conteúdos aos estudantes, bem como elaborar materiais adequados de orientação para os professores, foram montados Grupos de Trabalho (GTs) com professores referência para elaboração dos conteúdos por área de conhecimento, frentes diversas, envolvendo especialistas, profissionais da rede e estudantes de todas as regiões da cidade.

Os alunos foram ouvidos em uma pesquisa inédita, online, sobre o tema e o levantamento realizado pela SME, teve a participação de 43.655 estudantes entre 8 e 18 anos, respondendo questões de múltipla escolha. Ao todo, 16 mil professores participaram de grupos de discussão nas escolas e responderam em grupo à pesquisa online.

Em uma primeira análise, o documento currículo da cidade foi construído para todas e todos os estudantes da RME/SP, apresentando inovações pedagógicas/curriculares significativas e inéditas, tendo por base, a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, tendo em vista a capacidade de formar sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, e ainda uma organização inovadora, ancorada nas seguintes premissas:

a) **a continuidade** - a construção do documento curricular rompeu com um processo, antes comum, de descontinuidade, assim, ao respeitar-se a história, a memória, as proposições e o acúmulo de discussões feitas pelas gestões que vieram antes, integrou-se as experiências, as

práticas e culturas escolares já existentes na Rede; b) **a relevância** - primando pela garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, o currículo da cidade foi criado para ser utilizado diariamente como base para prática pedagógica dos professores, em diálogo com a identidade dos territórios; c) **a colaboração** - a partir das diferentes vozes da rede municipal, o documento foi elaborado considerando a diversidade de concepções, visões, crenças e métodos em educação, por meio de um processo dialógico e colaborativo; e d) **a contemporaneidade** - o currículo da cidade foi criado com a finalidade de formar o estudante do século XXI, com foco nos desafios do mundo contemporâneo. (grifo nosso)

O currículo da Cidade estrutura-se em três conceitos orientadores: **a Educação integral; a Equidade e a Educação Inclusiva**. E está organizado em **três Ciclos** (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) apresentando, uma **Matriz de Saberes**, os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular. (grifo nosso)

A concepção de currículo foi orientada considerando a apropriação dos pressupostos de um currículo integrador, à exemplo do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), tendo em vista o permanente diálogo, no Ensino Fundamental, com as vivências das crianças no cotidiano escolar e a integração de saberes diversificados, uma vez que

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Considera ainda, o conceito de infância e adolescência à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁵ e diante das especificidades dessas fases do desenvolvimento e

¹⁵ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demanda proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

contextos de vida diferenciados na Cidade de São Paulo, busca referências nos estudos sobre as relações étnico-raciais, apoiando-se nas Leis 10.639/03¹⁶ e 11.645/08¹⁷.

Desse modo, o Currículo da Cidade ressalta a importância de acolher as infâncias e adolescências na sua integralidade, atentando para os seus interesses, aspirações e mudanças ao longo do seu desenvolvimento, com vistas a observação do que as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) de 2013 apontam como, “movimento de descentração”, um processo fundamental para a “construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2013, p. 110). Sendo assim, espera-se que

o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos mais aptos a lidar com as demandas e com os desafios do século XXI. (SÃO PAULO, 2019, p. 16)

Em síntese, o Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que **currículos são plurais**, uma vez que envolvem diferentes saberes, culturas, relações e conhecimentos em rede de interações. **São orientadores**, pois apesar de não trazerem todas as respostas, levantam as discussões necessárias, trazem temáticas, conceitos, procedimentos e valores para o núcleo escolar, influenciando e orientando as tomadas de decisão frente ao desafio das aprendizagens. (grifo nosso)

Os currículos não **são lineares**, porque estão intimamente ligados ao cotidiano escolar e à prática pedagógica, onde se entrecruzam as diversas decisões e acontecimentos de âmbitos variados. **São processos permanentes**, pois estão em constante movimento de resignificação, não estão prontos e acabados. Devem ser sempre revisados, revisitados e atualizados para dar conta das mudanças que acontecem de forma cada vez mais rápida na sociedade. (grifo nosso)

¹⁶ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Incluindo ainda, no Calendário Escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

¹⁷ A Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008, modifica a Lei nº 10.639 e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Fonte: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/legislacao>

O **professor é o protagonista do currículo**, é o principal ator (sujeito) para a implementação de um currículo, pois tem a função de dar vida (contexto), sentido e significado aos aprendizados, por meio de suas práticas pedagógicas e conhecimentos. Por fim, **o currículo deve estar centrado nos alunos**, haja vista que seu propósito principal e fundante é assegurar as aprendizagens dos estudantes e seu desenvolvimento pleno, de acordo com as determinações dos marcos legais. Em diálogo permanente com as realidades e interesses das crianças e adolescentes, buscando conexão com seus interesses, necessidades e expectativas. (SÃO PAULO, 2019, p. 17-18). (grifo nosso)

Em suma, a partir da análise sobre a configuração do Currículo da Cidade, acerca da sua caracterização como currículo de inovação pedagógica, Pacheco (2005) resume que

numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (apud SÃO PAULO, 2019, p. 17).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Abordagem da pesquisa

A especificidade deste estudo, cujo objetivo geral é “analisar o que marca a inovação pedagógica no currículo (Projeto Educativo) e na prática do professor do ensino fundamental no Projeto Duarte”, tendo em vista a proposição de apontamentos para uma formação, apresenta em seu percurso metodológico inicial à guisa de alcançar os objetivos específicos propostos, os quais aqui retomamos: a) identificar o conceito de inovação no currículo do “Projeto Duarte”; b) identificar se e como a prática do professor é de inovação pedagógica ou de diversificação de prática; e c) levantar apontamentos para uma formação junto aos professores e coordenadores pedagógicos, a análise documental da Proposta Político Pedagógica da escola (2020-2021), os marcadores curriculares e dispositivos pedagógicos presentes no “Projeto Duarte”, os registros amostrais da prática pedagógica dos professores e ainda os registros e

apontamentos no parecer do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP) - Parecer CME nº 18/2019, publicado no Diário Oficial da Cidade em 12/12/2019, que aprovou o projeto especial/experimental da EMEF para funcionar nos moldes da nova reorganização curricular proposta pela equipe escolar.

E neste sentido, à vista das pesquisas que nos antecederam, levantadas para este estudo, encontrou-se na abordagem qualitativa do tipo narrativa a metodologia mais adequada para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa, porque sobretudo, possibilitará um olhar para os sujeitos envolvidos a partir das percepções que eles trazem das suas práticas pedagógicas cotidianas em diálogo com seus saberes docentes, com suas histórias, suas narrativas e impressões (individuais e coletivas), seus comportamentos e concepções, bem como com suas relações e interações sociais e formativas, encadeadas aos princípios e propostas vivenciadas no projeto da escola.

Desse modo, ressalta-se que a abordagem qualitativa, de acordo com André (2013) é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, configurando-se em um estudo do fenômeno em seu acontecer natural, sem envolver manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. E que, segundo Creswell (2010) tal abordagem, utiliza-se de diferentes concepções, estratégias de investigação e métodos de análise e interpretação de dados que se orientam de acordo com os contextos, o momento da pesquisa e os intervenientes envolvidos.

Sendo assim, elegeu-se para esse processo, a organização de um questionário (*google forms*), como instrumento de coleta de dados, com perguntas para a caracterização dos sujeitos da pesquisa e uma “pergunta aberta”, bastante abrangente, para professores e equipe gestora. A escolha da pergunta ampliada foi feita para possibilitar aos professores e equipe gestora uma escrita narrativa espontânea de seus saberes e fazeres no contexto do Projeto Duarte, diante de suas realidades, vivências e perspectivas. Utilizou-se ainda, a análise de prosa como procedimento para melhor compreender a prática docente acerca dos conceitos e concepções de inovação pedagógica subjacentes às respostas enviadas. Sendo assim, optou-se por um processo de investigação que permita compreender o trajeto, os desafios e a partir disso ressignificá-lo.

É importante ressaltar, que se compreendeu a partir de estudos sobre o tipo de pesquisa em questão, que tal metodologia apoiada nas narrativas pessoais dos docentes poderia repercutir

em um espaço significativo para a formação, pela possibilidade de transformar o que é ou foi vivido, em experiência. Pois conforme Prado e Soligo (2007, p.54) apontam:

a narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos - assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental porque a memória dos profissionais é pouco valorizada.

Isto posto, projetou-se um diálogo com os gestores atuais da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida (Diretora e Assistente de Diretor) de forma virtual, para uma primeira escuta e para explicitar o contexto da pesquisa, seus objetivos e possíveis proposições. Nesse primeiro encontro, buscou-se a compreensão do contexto atual do Projeto Duarte e considerando a memória, a escola viva e em constante movimento, as mudanças no processo, procurou-se saber um pouco mais sobre suas necessidades e desafios no percurso formativo do projeto.

E nesse sentido, acordou-se um segundo encontro em momento formativo da Jornada Especial de Formação (JEIF), com professores e coordenadores do Ensino Fundamental II, para prosseguimento deste estudo, que lamentavelmente não ocorreu pelos seguintes motivos: tempo exíguo da pesquisa (considerando todos os desafios do tempo pandêmico); questões de saúde enfrentadas pelo pesquisador; dificuldades de agenda para realização dos encontros no início do ano letivo, tendo em vista as atividades inerentes à organização do calendário escolar previstas para o 1º semestre de 2023. Motivos estes, que inviabilizaram a realização de encontros presenciais/virtuais (in loco) com as equipes docente e gestora, como desejava-se inicialmente.

Desse modo, justifica-se a escolha do questionário, como opção mais viável para a observação das percepções do público envolvido, pois compreende-se que a narrativa provocada pela pergunta aberta possa revelar elementos importantes que alcancem os objetivos desta pesquisa. De acordo com Estebán (2010) o fenômeno a ser analisado ocorre em um movimento cíclico em torno do objeto que se deseja compreender, o qual vai revelando significados, histórias, comportamentos e também as relações e intenções, sendo necessário olhar para as causas, adentrando o universo conceitual dos sujeitos, entendendo o sentido dado às suas experiências e práticas, corroborando assim, para a possível elucidação da questão de pesquisa que ora se apresenta.

2.2 Contexto da pesquisa

2.2.1 Caracterização da realidade local da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida - “Projeto Duarte”

Este estudo se assenta, enquanto campo de pesquisa, na experiência do “Projeto Duarte”¹⁸, desenvolvido na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, escola pública da RME/DRE IQ, localizada no distrito de Itaquera, região leste da Cidade de São Paulo, à Rua Trevo de Santa Maria, nº 01, mais especificamente no Parque Guarani, desde a década de 70. Segundo dados descritos no projeto político pedagógico da unidade (2020/2021), essa região sofreu grandes transformações urbanas nos últimos anos, com a ocupação de uma grande área circunvizinha à escola por milhares de famílias de várias regiões da Cidade e do país, e a chegada de imigrantes de países do continente africano. Conforme dados do Mapa da Vulnerabilidade (2017), descritos no PPP, a escola encontra-se inserida numa realidade de média e alta vulnerabilidade, sinalizando ainda, alta taxa de complexidade econômica e social.

Na Cidade de São Paulo a taxa de natalidade vem apresentando um decréscimo nos últimos anos, mas ainda é alta a taxa de natalidade nessa região, o que indica também a crescente alta da demanda escolar para os anos iniciais. A comunidade do Parque Guarani e arredores, encontra-se privada de áreas ou equipamentos de lazer, uma vez que nas proximidades há apenas uma praça, um campo de futebol (denominado: X do Morro) e o equipamento social CEU Azul da Cor do Mar, que não consegue suprir as necessidades desse entorno. Nesse sentido, a EMEF assume a função de espaço de oportunidades de acesso para os alunos e comunidade, como núcleo irradiador de educação, cultura, esporte, lazer e recreação.

2.2.2 Quantidade de turmas/alunos e organização do atendimento escolar

A escola conta até a presente consulta, com 28 turmas, distribuídas do 1º ao 9º ano, com 845 alunos matriculados e 42 vagas remanescentes (dados do sistema EOL). O trabalho da escola é realizado em dois períodos de funcionamento, organizados da seguinte forma: manhã

¹⁸O Projeto Político-Pedagógico Especial/Experimental da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida - “Projeto Duarte” (PD), foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP), em 12/12/2019 pelo Parecer CME nº 18/2019, publicado no D.O.C em 19/12/2019. Ficou assim denominado por sua comunidade escolar, por seu caráter inovador e transformador da prática pedagógica, tendo em vista a integração de saberes e a melhoria da qualidade social da educação na perspectiva da Educação Integral.

- das 7h às 12h e tarde - das 13h30 às 18h30, contando ainda com o período do Programa São Paulo Integral (SPI) que funciona inter turnos das 11h30 às 13h30. Conta ainda, com um quadro de funcionários e equipe técnica dispostos na seguinte conformidade: Gestão - 1 Diretor de Escola, 2 Assistentes de Diretor; 2 Coordenadoras Pedagógicas; Secretário - 1 Secretário de Escola; Quadro de Apoio - 7 Auxiliares Técnicos de Educação (ATE); 1 Agente de Apoio Nível 1; 4 Agentes Escolares; Professores/Professoras - 18 Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; 8 Professores Especialistas do Ensino Fundamental I; e 37 Professores do Ensino Fundamental II e Médio.

Dentre esses professores, alguns estão designados nas funções de Professor Orientador da Educação Digital (POED), Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), Projeto de Apoio Pedagógico (PAP), Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Professor Orientador da Educação Integral (POEI) e Professor Orientador de Área (POA - Matemática, Língua Portuguesa e Alfabetização). A dinâmica organizacional dos grupos é distinta para atender a complexidade da matriz lógica do projeto.

2.2.3 Princípios e concepções norteadoras da proposta no Projeto Duarte

O Projeto Duarte, pautado pela garantia aos direitos de aprendizagens dos educandos e pela construção de uma educação de qualidade social para todas e todos, princípios esses constantes no Plano Municipal de Educação (PME), propõe cinco princípios com a finalidade de construir uma identidade sólida e fundamentada, dessa forma apresenta como princípios norteadores de sua proposta: a autonomia, a investigação, a democracia, a autoria e a corresponsabilidade, além da ressignificação dos tempos e espaços, tendo em vista a concepção e princípio da Educação Integral na qual o projeto está calcado.

Nesse sentido, concepção de Educação Integral no Projeto Duarte, tem suas bases fundamentadas nas teorias de John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire e é entendida como a expansão de tempos, espaços e oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Como descrito na proposta da escola, ampliar e qualificar o tempo de permanência fazem parte de um processo de complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização

do espaço escolar e ao mesmo tempo, uma ampliação de oportunidades e novas situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Desse modo, a escola é concebida como espaço privilegiado da formação integral da criança e do adolescente sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação.

A proposta se baseia ainda, na pedagogia por Projetos de Trabalho, ancorada nos pressupostos de Hernández (1998), que tem um caráter potencializador no que diz respeito a interdisciplinaridade, já que rompe as fronteiras das disciplinas e favorece a quebra de paradigmas e o elo entre as áreas de conhecimento contextualizando as situações de aprendizagens.

2.2.4 Projeto Duarte - contexto histórico da proposta

Segundo apontam os gestores e educadores articuladores da proposta. A escola, é marcada historicamente por momentos de excelência e outros de grande dificuldade e degradação. E ao repensar suas práticas para encontrar o sentido pedagógico do projeto educativo da EMEF, em diálogo com sua comunidade escolar, a gestão escolar concluiu que necessitava organizar ações em torno de suas necessidades e interesses.

A partir dessa análise inicial, em 2010 a escola conseguiu reunir alunos de todas as turmas e professores em torno do projeto “Retratos e Identidades: Brasil/África”, evidenciando com sucesso a organização dos trabalhos, a pesquisa, a produção de conhecimentos e os produtos resultantes das apresentações. Teve início naquele momento a constituição de uma “cultura de projetos” na escola. (BITENCOURT, A.; SILVEIRA, J.; COSTA, J., 2022, p.43)

Esse movimento, ajudou sobremaneira a romper de forma decisiva e intencional com o modelo tradicional/conservador de educação, propondo a transgressão da sua organização curricular por áreas de conhecimento e pela pedagogia dos projetos de trabalho, como resposta ao fracasso escolar, à fragmentação do currículo em disciplinas isoladas, ao tempo limitado das aprendizagens e aos espaços rígidos, inflexíveis que nada contribuíam para as aprendizagens dos alunos e que nesse processo eram geradores da falta de interesse dos alunos, da indisciplina, do descaso, de violências e da depredação do espaço escolar.

Nesse sentido, visando colocar em prática essa mudança e considerando o contexto desgastado em que a escola se encontrava, em 2016 a equipe escolar (em especial os professores) promoveu um longo processo de escuta junto aos alunos, levantando duas questões fundamentais que desencadearam um movimento reflexivo na comunidade escolar: qual é a escola real? qual é a escola ideal? A partir dessas perguntas mobilizadoras, percebeu-se o desejo de aprender dos estudantes e ao mesmo tempo, o desestímulo e descontentamento com a forma padronizada e descontextualizada da realidade, onde alunos e professores se viam como cumpridores de tarefas, em um ambiente pouco dialógico, apático e atravessado pela transmissão de saberes escolarizados e coloniais. (BITENCOURT, A., et al., 2022, p. 44)

Ao se debruçarem sobre essas problematizações, em 2017 a equipe escolar se organizou, propondo mudanças significativas na organização do currículo escolar, considerando os tempos e espaços para as aprendizagens dos estudantes. Assim, foi criado o **“Projeto Duarte”** com o objetivo de reconfigurar o currículo por áreas de conhecimento nos ciclos interdisciplinar e autoral, potencializando tempos, espaços e interações da escola como lugar de aprendizagens, com ênfase no currículo por “projetos de trabalho”, uma vez que propõe o aluno a assumir uma postura ativa frente ao processo de ensino-aprendizagem. (BITENCOURT, A., et al., 2022, p. 45). (grifo nosso)

Para que ocorresse a transgressão da organização curricular por áreas do conhecimento a equipe escolar considerou as seguintes diretrizes do PME: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade, fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam.

Em 2019, o Projeto Duarte foi aprovado pelo **CME/SP - Parecer nº 18/2019 de 12/12/2019, como “Projeto Pedagógico Especial/Experimental”** por demonstrar em sua proposta inovadora, organização diferenciada do currículo, tendo em vista aprendizagens mais significativas. (grifo nosso)

2.2.5 Organização Curricular da Proposta

As áreas do conhecimento no contexto do Projeto Duarte estão organizadas, em diálogo com o Currículo da Cidade, na seguinte conformidade: Humanas (História e Geografia), Exatas (Matemática e Ciências), Linguagens (Português e Inglês), Área Integradora (Educação Física e Arte) e Mídia-Educação (POED, POSL e Professores de outras áreas). Nessa organização curricular, a ideia da matriz lógica do Projeto Duarte, onde as áreas do conhecimento estão inseridas é que os projetos sejam planejados pelos professores que compõem cada área do conhecimento, de forma coletiva colaborativa, tendo em vista a construção da profissionalidade docente no percurso formativo.

Assim, foi estabelecido que cada área do conhecimento ficasse responsável por um determinado ano do Ciclo Interdisciplinar e Autoral, no decorrer dos “Momentos de Estudo” com duração de (25) vinte e cinco dias. Pois acredita-se que dessa forma, os professores conseguem desenvolver melhor o ensino do que foi planejado, por não estarem mais preocupados em dar conta dos conteúdos das disciplinas que giram em torno das aulas de quarenta e cinco minutos, mas sim, na busca da promoção das aprendizagens aos sujeitos de maneira ampla, sem estarem preocupados com a fragmentação do tempo de aulas controladas por um sinal sonoro e fabril.

Em relação a Pedagogia por Projetos, conforme descrito no PPP, a ideia do ensino aprendizagem é que seja construído por ambos os agentes do processo, tanto o professor quanto o aluno assumindo atitude interpretativa e investigadora, negociando e dialogando com as diferentes formas de busca e compreensão de diversas fontes de informação.

A organização do tempo e do espaço escolar no Projeto Duarte, seguiu no ano de 2020 a seguinte organização:

- Professores e alunos selecionaram temas dos projetos de pesquisa para as seguintes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas, Linguagens, Mídia Educação e Área Integradora.
- Os alunos foram atendidos num período de 25 dias letivos (compreendido como Momento de Estudo) com prioridade de uma das seguintes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas, Mídia-Educação ou Linguagens.
- Durante o ano letivo os alunos foram contemplados por 8 Momentos de Estudo, 2 Momentos de Estudo de Linguagens, 2 Momentos de Estudo de Humanas, 2 Momentos de Estudo de Mídia-educação e 2 Momentos de Estudo de Exatas.

- A Área Integradora constituída pelas disciplinas de Educação Física e Arte ficou em constante interação com os alunos e com as outras áreas do conhecimento, foi a única área que atuou semanalmente com todas as turmas.

Programas e Projetos de Educação Integral:

PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:

A escola participa dos diferentes programas de indução e sustentação de uma **Educação Integral:**

- Mais Educação São Paulo;
- Mais Escola;
- São Paulo Integral;
- Novo Mais Educação MEC.

PROJETOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2020:

• Banda Musical: Som Duarte • Teatro. • Futsal Masculino e Feminino • Basquete • Handebol • Tênis de Mesa • Xadrez • Mancala • Jogo da Onça • Jogo GO • Robótica • Imprensa Jovem 41 • Clube da Leitura • Slam • Francês • Espanhol • Cursinho Etec • Jogos e Brincadeiras • Jogos Matemáticos • Dança • Afroerê • Capoeira • Jiu Jitsu • No Fluxo • Escola e Saúde, Educar e Viver Bem • Apoio Pedagógico em Português e Matemática • Grêmio Estudantil.

Segundo descrição no PPP da escola, as atividades são planejadas de acordo com a avaliação diagnóstica e dos questionamentos elaborados pelos alunos e norteadas pelos temas escolhidos pela área, de acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo e contextualizado com a comunidade a qual a escola está inserida. Esses questionamentos são revisitados durante os “Momentos de Estudo” e assim, o replanejamento ocorre constantemente de forma orgânica em conjunto com as atividades para avaliações formativas e processuais, com participação ativa dos alunos, variando entre momentos individuais e momentos em grupo, incentivando a cooperação entre eles, a tomada de decisões e ainda para suscitar sua compreensão sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e ajudá-los a construir sua própria identidade.

2.2.6 Formação em serviço, com foco na proposta

A formação dos professores acontece em quatro dias da semana, de segunda a quinta-feira, no espaço da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), com uma hora e meia de duração. Nesse espaço de formação, um dia é reservado para as reuniões pedagógicas coletivas, um dia de reunião por área do conhecimento, dois dias para o Projeto Especial de Ação (PEA) que trata das prioridades estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico Especial com objetivo de aprimorar práticas educativas acerca dos dispositivos pedagógicos presentes no Projeto Duarte.

Se faz importante salientar, que o movimento formativo do Projeto Duarte tem como foco aproximar ao máximo o que o PPP propõe, da prática docente e da realidade da sua comunidade escolar tendo em vista a garantia das aprendizagens dos estudantes. E nesse contexto, visa garantir uma imersão no projeto, a partir das ações reflexivas da prática docente presentes no grande eixo da proposta: explicitar as concepções de Educação, Infância, Currículo, Metodologia e Avaliação inseridas num contexto real, articuladas numa experiência pedagógica em que teoria e prática, reflexão e ação caminhem juntas no cotidiano da escola. E para isso, reivindica as vozes docentes como aponta Stenhouse (1998 Stenhouse apud Hernández, p. 13) “as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo”.

Por fim, os professores chegam à escola por meio de concurso público de ingresso ou por concurso de Remoção, mecanismo comum na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) e que acontece anualmente, entre os meses de outubro e novembro, dando direito à professores, gestores e outros funcionários de mudar sua Unidade de Lotação. Para as escolas com projetos diferenciados, existe uma informação mais completa sobre a proposta desenvolvida pela escola, como é o caso do Projeto Duarte e outras escolas com projetos especiais/experimentais da rede, para compreensão e entendimento do seu funcionamento. De toda forma, a gestão faz uma imersão do professor no projeto antes dele partir para a prática e convida um professor mais experiente no projeto para desenvolver o trabalho colaborativo.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que o conceito de Inovação Pedagógica atravessa o currículo e a prática docente no “Projeto Duarte”, identificou-se inicialmente como sujeitos desta pesquisa os

Professores do Ensino Fundamental I e II da EMEF Prof Antônio Duarte de Almeida, que atuam nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, preferencialmente nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos haja vista a complexidade da dinâmica do trabalho docente por Área de Conhecimento, a abrangência dos Projetos de Trabalho, os “Territórios do Saber” no Programa São Paulo Integral e os Projetos indutores de Educação Integral (à exemplo do Mais Educação São Paulo).

Em outro momento, compreendeu-se que todas as professoras e professores de todos os ciclos precisavam aparecer como sujeitos da pesquisa, uma vez que são os protagonistas da implementação do currículo no “Projeto Duarte”.

A Equipe Gestora da EMEF, por sua vez, composta pela Diretora de Escola, dois Assistentes de Diretor e duas Coordenadoras Pedagógicas também precisava contar como sujeito da pesquisa, pois desempenha papel preponderante na liderança do projeto em ao menos três dimensões: pedagógica, administrativa e político-social. Vale ressaltar, que a Diretora da unidade está na escola a pouco mais de dois anos, chegou no processo de remoção e conta que foi para essa escola pelo desejo de conhecer e vivenciar o “Projeto Duarte” na sua essência e está envidando esforços para dar continuidade e ampliar as possibilidades de trabalho do projeto em conjunto com a sua equipe. O Diretor que a antecedeu, assumiu novo cargo na Supervisão Escolar da Cidade, e como gestor do projeto, teve papel fundamental na reorganização curricular da escola e se constituiu em uma importante liderança nesse movimento de mudanças e inovações no “Projeto Duarte”.

A equipe docente, bem como a equipe gestora da escola apresentam excelente nível de formação com muitos professores tendo duas graduações, especializações, pós-graduações em nível de mestrado e doutorado. Alguns inclusive, com livros publicados e pesquisas de relevância sobre a escola pública. Oscilam entre 35 e 58 anos de idade. E estão em média entre dois e quinze anos na unidade, mas há também quem já esteja a vinte anos na unidade, à exceção daqueles e daquelas que chegam ou saem, anualmente, por meio do processo de remoção promovido pela RME, processo esse que é oferecido todos os anos. Uma ampla maioria passou pela decisão e experiência de protagonismo na mudança curricular.

2.4 Procedimentos da pesquisa

Na primeira etapa desta pesquisa, denominada **Delimitação do objeto de pesquisa, análise de documentos e levantamento de bibliografia**, procurou-se delimitar o tema e o objeto da pesquisa, o levantamento de referenciais teóricos, livros, artigos e publicações e a pesquisa de teses e dissertações a partir das pesquisas correlatas no site da BDTD, proposta inovadora discutida e organizada nas aulas do FORMEP, que objetivou a fundamentação teórica deste estudo, iniciando pela realização de uma busca às pesquisas já realizadas acerca da identificação, concepção e/ou caracterização da Inovação Pedagógica como conceito que fundamenta e marca a prática docente e o currículo escolar.

Mobilizou-se a organização e análise de dados e materiais já existentes, cuja discussão subsidia o constructo de Inovação Pedagógica subjacente às práticas pedagógicas que reorientam os Projetos Educativos (currículos) à luz da concepção da Educação Integral, bem como as discussões acerca dos intervenientes que condicionam a organização de uma proposta educativa inovadora.

Em outro momento, levantou-se as legislações e documentos curriculares municipais e federais como: leis, normativas, portarias, pareceres e diretrizes curriculares, à exemplo da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, bem como o parecer do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP) - Parecer CME nº 18/2019, publicado no Diário Oficial da Cidade em 12/12/2019 - sobre as concepções presentes no “Projeto Duarte” que identificam a inovação pedagógica na constituição do projeto educativo da escola e na prática docente, ancorada na pedagogia dos “Projetos de Trabalho”.

Por fim, utilizou-se como unidade de análise inicial a proposta político pedagógica (2020-2021) da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida - “Projeto Duarte”, tendo em vista os marcadores curriculares, dispositivos pedagógicos do projeto, as concepções educativas, a identidade do território e os registros amostrais da prática pedagógica dos professores.

Na segunda etapa, denominada de **Reconhecimento e contextualização do “Projeto Duarte” para a proposição de dimensões da Inovação Pedagógica de forma análoga à concepção de Educação Integral**, observou-se o contexto do projeto da escola na sua integralidade, tendo em vista a concepção e princípio orientador do projeto: a Educação Integral. Sendo assim, a partir da coleta de informações e dados analisados no contexto da pesquisa, tendo por base a Proposta Político Pedagógica (PPP), o Currículo da Cidade, o Sistema Escola On-line (EOL) da SME/DRE, os Programas e Projetos indutores de Educação

Integral, o perfil da escola em seu Território Educativo (Georreferenciamento), a discussão conceitual sobre Educação Integral, dentre outros aspectos relevantes.

Apontou-se a proposição das “dimensões” da inovação, pois também são intervenientes que abarcam e condicionam o propósito da Educação Integral na sua plenitude conceitual e prática. Uma vez que se entrecruzam com a proposta do “Projeto Duarte”, entendem-se relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa e corroboram os objetivos específicos, à guisa de compreender-se o conceito de Inovação Pedagógica no Projeto Educativo (currículo). São seis as dimensões que representam uma concepção de educação integral, diretamente conectadas às diretrizes do Currículo da Cidade: **Equidade e inclusão social; Gestão participativa; Intersetorialidade; Organização dos tempos e dos espaços; Currículo e aprendizagem multidimensional; abrangência do Programa.** (grifo nosso)

Bauer (2018), ainda inclui mais duas dimensões, por considerar importantes para a implementação de uma educação integral “com qualidade”: **Organização estrutural e insumos; Recursos humanos;** (grifo nosso)

Desse modo, a partir dos estudos e levantamentos de pesquisas sobre qualidade em Educação Integral, Bauer (2018) aponta dimensões e aspectos importantes para serem considerados, para além das seis que estão diretamente ligadas às diretrizes pedagógicas do Currículo da Cidade (Programa São Paulo Integral), tais como:

- Formação multidimensional dos sujeitos;
- Estabelecimento de um currículo integrado e integrador;
- Uso de espaços não escolares para atividades realizadas pela escola, com base no princípio da Cidade Educadora;
- Estabelecimento de parcerias;
- Aproveitamento de espaços comunitários para realização de atividades;
- Abertura da escola para as pessoas da comunidade com saberes e experiências que podem ser incorporadas ao tempo escolar;
- PPP que permeie os interesses de toda a comunidade escolar;
- Articulação entre a oferta de atividades em diferentes territórios e as demandas da comunidade escolar;
- Diferenciação no acompanhamento pedagógico dos alunos;

- Participação da comunidade nas atividades pedagógicas pelas atividades propiciadas pelos “Territórios do Saber”;
- Atividades realizadas intersetorialmente, em conjunto com outras secretarias (Cidade Educadora);
- A aprendizagem em uma perspectiva multidimensional.

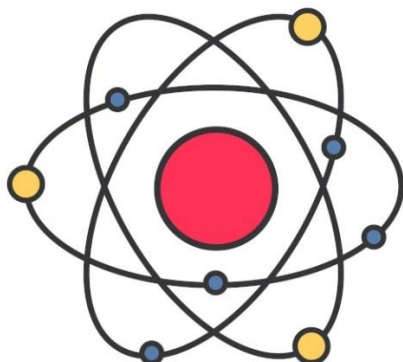
Corroborando essa visão, Guará (2009), no Currículo da Cidade, levanta quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- A primeira aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- A segunda enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- A terceira compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- A quarta defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (apud SÃO PAULO, 2019, p. 21).

Isto posto, utilizou-se a proposta do modelo “Atomista” inspirado nos estudos da Profa. Dra. Adriana Bauer (FCC e USP - São Paulo), que em colaboração com este pesquisador, desenvolveu uma proposta de sistema para definir critérios e indicadores de monitoramento do Programa São Paulo Integral, em 2018, a partir das dimensões que representam a concepção de Educação Integral. Dessa forma, segundo Bauer (2018, p. 9)

A escolha do átomo para a representação escolhida não é aleatória. Parte da referência do pensamento filosófico atomista, em que as esferas representam os elementos constituintes fundamentais, ou corpos indivisíveis, que se combinam em arranjos que contemplam diversas possibilidades, mas cujo fim é o mesmo: formar corpos mais complexos.

Átomo



Fonte: <https://www.manualdaquimica.com>

Figura 3 - Proposta visual do modelo atomista, foi aqui utilizada para ilustrar o movimento das “dimensões/intervenientes” em torno de um “núcleo composto”.

Nesse sentido, o núcleo composto (esfera laranja central) é representado pela formulação = (Escola + Currículo/PPP + Educação Integral + alunos) e as dimensões/intervenientes são representadas pelas (esferas azuis que orbitam ao redor do núcleo) pois são elementos constituintes da concepção de Educação de Integral apontadas no Currículo da Cidade, base do “Projeto Duarte”, e embasam o Programa São Paulo Integral que é parte da matriz lógica do projeto da escola. Sendo assim, esse referencial torna-se importante para identificar a constituição de um Projeto Educativo de inovação pedagógica, orientado pelo princípio da integralidade.

Na terceira e última etapa, denominada de **Caracterização e identidade da Equipe Escolar com e no “Projeto Duarte”**, tendo em vista a pesquisa qualitativa do tipo narrativa, encaminhou-se um questionário¹⁹, via *WhatsApp*, para os professores e gestores da EMEF Antônio Duarte com perguntas para caracterização dos sujeitos da pesquisa e uma “pergunta aberta”, mais abrangente, com a finalidade de coletar as impressões, narrativas, subjetividades e vivências educativas e formativas, de docentes e gestores, em uma proposta de vanguarda.

Ressalta-se que a ideia de utilização do questionário, de forma mais simples, se deu por motivos que inviabilizaram a realização de encontros presenciais/virtuais (in loco), com as

¹⁹ Link da pesquisa: <https://forms.gle/JxwtM9gJHiKpdbCf7>

equipes docente e gestora, como desejava-se inicialmente. A proposta anterior estava pautada em se fazer uma “roda narrativa” com todos os atores do processo.

O questionário foi composto por perguntas que abordam temas, como: nome (opcional); cargo/função; formação acadêmica, ciclo de atuação (se professor ou professora); tempo no Projeto Duarte e na EMEF Prof. Antônio Duarte, para caracterização do perfil dos profissionais que atuam na escola. E uma “pergunta chave” : Como docente/ gestor inserido em uma proposta político pedagógica especial, fale um pouco sobre as suas percepções acerca da sua prática pedagógica, das suas relações com o contexto, dos seus desafios, das suas experiências formativas, dentre outras que sinta importante apontar na vivência do “Projeto Duarte”?

Até o momento de fechar-se uma análise inicial das devolutivas e respostas ao questionário, ainda chegaram respostas de professoras e professores fazendo suas narrativas acerca da proposta da pergunta chave, textos que ficarão para uma discussão presencial ou virtual, em data a ser marcada, sobre a pesquisa e a formação conforme conversado com a escola.

Sendo assim, em vista da abordagem qualitativa, do tipo narrativa, utilizou-se como método a Análise de Prosa, abordada por André (2013), para observação dos aspectos subjacentes às narrativas de cada personagem da história do “Projeto Duarte”. A perspectiva da abordagem qualitativa concebe o conhecimento “como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse sentido, a autora propõe que a “análise de prosa” deve ser utilizada

de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico. (ANDRÉ, 2013, p. 67)

Com base nos pressupostos de André (2013), fez-se a distinção inicial entre “tópico” e “tema” tendo em vista que, segundo a autora, o primeiro descreve um "assunto" e o segundo uma “ideia”. Esse primeiro exercício se deu como uma tentativa de enxergar a relação entre eles (tópico e temas).

Estabeleceu-se critérios para observar a relevância dos tópicos e temas levantados a partir das narrativas, mas com a ressalva de que os dados podem conter aspectos, observações, mensagens únicas, implícitas e contraditórias, questões singulares, mas relevantes, conforme

sustentado pela autora. Pensou-se ainda no uso da “triangulação” como estratégia de validação do que foi encontrado a partir das interpretações feitas. E por fim, a determinação do nível de abrangência das categorias.

E assim, apresenta-se aqui um esboço inicial dessa análise, tendo em vista que a pesquisa em questão, precisava dispor de mais tempo para seu aprofundamento. Dessa forma, nessa análise inicial utilizou-se nomes fictícios (oriundos da flora da floresta Amazônica) tendo vista o compromisso ético com sujeitos participantes da pesquisa e que se dispuseram a colaborar.

Para Vitória-Régia, professora do ciclo Autoral:

“O projeto Duarte é algo inovador, de um valor imensurável para a comunidade local. Nele os educandos têm a possibilidade de um convívio educacional de qualidade e oportunidade de serem inseridos em diversos projetos”

Para Samaúma, professora do ciclo Interdisciplinar e Autoral:

“Os princípios que norteiam o projeto Duarte, trazem um maior protagonismo aos educandos. Os tempos e espaços contribuem para a formação cidadã dos mesmos”

Para Taperebá, professor do ciclo de Interdisciplinar e Autoral:

“Potencialidades, diria que hoje o projeto apresenta aspectos importantes, enquanto projeto pedagógico, tanto para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, visto que hoje na escola já não há mais aulas vagas, quanto lugar para a formação continuada de professores”

Para Andiroba, integrante da equipe gestora:

“diria que tenho assumido um papel importante de colaboração com a implementação, continuidade e qualificação do Projeto. No sentido mesmo, de compreender suas implicações, desafios e potencialidades”

Ao analisar-se o conjunto de narrativas, infere-se na percepção dos sujeitos da pesquisa que o “Projeto Duarte” é visto como locus de aprendizagem, protagonismo, formação, comprometimento com as aprendizagens, compromisso com o fazer pedagógico, e ainda, subjetivamente, corroboram os objetivos da pesquisa, ao destacarem o projeto como “lugar de inovação”. Aparece ainda, nas impressões, a ideia da Educação Integral, enquanto um dos princípios norteadores do projeto, no uso ampliado de “tempos e espaços” como elemento que favorece e fortalece a “Formação Cidadã”.

Desse modo, compreende-se que a análise precisa aprofundar-se em cada uma das impressões apresentadas com a finalidade de buscar os “tópicos” e “temas” de cada uma. Inicialmente, a partir dos pontos trazidos nas narrativas e levantados pelos sujeitos da pesquisa, destacamos os seguintes **tópicos (assuntos)**: oportunidade de aprendizagem; protagonismo dos estudantes; papel colaborativo dos profissionais da escola; compromisso com as aprendizagens. E os seguintes **temas (ideias)**: projeto inovador; formação continuada; formação cidadã; permanência dos profissionais na unidade; sentimento de pertencimento; organização pelo princípio da integralidade.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou analisar e refletir sobre o conceito de Inovação Pedagógica no Projeto Educativo da escola sob a perspectiva da integralidade, à luz da concepção e prática da Educação Integral, como proposta fundamental, norteadora de todas as ações de uma escola comprometida com a transformação social, com a educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, integral/integradora e de qualidade social. Desse modo, este estudo teve como objetivo geral “analisar o que marca a inovação pedagógica no currículo (Projeto Educativo) e na prática do professor do ensino fundamental no Projeto Duarte”, tendo em vista a proposição de apontamentos para uma formação.

Utilizou-se para este estudo a análise de determinadas concepções teóricas, que apresentam entrelaçamento nas reflexões e convergências conceituais de diversos autores, sobretudo, nas reflexões sobre educação integral, inovação pedagógica, currículos inovadores, propostas políticas pedagógicas, projetos de trabalho, pedagogias inovadoras. Este estudo buscou ancoragem nos pressupostos de Paulo Freire, Jaume Carbonell e Fernando Hernández que

dentre diversas contribuições trazidas para esta pesquisa, destacam-se a ênfase dos autores aos processos de “emancipação, democracia participativa, compromisso com a transformação social, articulação entre o produto e o processo, compreensão do território vivido, formação cidadã, concepção integrada e globalizada do conhecimento, pedagogia de projetos e a necessidade permanente de repensar o saber acumulado coletivamente.”

Apresentou-se ainda, como objetivos específicos: a) identificar o conceito de inovação no currículo do “Projeto Duarte”; b) identificar se e como a prática do professor é de inovação pedagógica ou de diversificação de prática; e c) levantar apontamentos para uma formação junto aos professores e coordenadores pedagógicos. Para isso, iniciou-se uma análise documental da Proposta Político Pedagógica da escola (2020-2021), para identificar os marcadores curriculares e dispositivos pedagógicos presentes no “Projeto Duarte”, os registros amostrais da prática pedagógica dos professores e ainda os registros e apontamentos no parecer do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP) - Parecer CME nº 18/2019, publicado no Diário Oficial da Cidade em 12/12/2019, que aprovou o projeto especial/experimental da EMEF para funcionar nos moldes da nova reorganização curricular proposta pela equipe escolar.

No percurso da pesquisa, verificou-se que o conceito de Inovação Pedagógica está intrinsecamente ligado à concepção das práticas e princípios da integralidade, que dão sustentação ao conceito de Educação Integral, desde o início das discussões sobre o tema no contexto histórico nacional. Essa constatação possibilitou a compreensão da necessidade de redimensionamento curricular promovido no Projeto Político Pedagógico da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, ao ter aprovado o “Projeto Duarte”, tendo em vista a organização por “Projetos de Trabalho”, ancorado nos pressupostos de Fernando Hernández e no Currículo da Cidade, que apresenta como principal característica a inovação.

Nesse sentido, o projeto propõe experiências pedagógicas inovadoras construídas e aprendidas pelos estudantes e professores, em diálogo com os Territórios Educativos, conferindo identidade ao projeto e pertencimento à sua comunidade escolar. Assim sendo, observou-se que escola vem superando o isolamento, a fragmentação e a descontinuidade, integrando os diferentes saberes, ressignificando espaços e tempos e territorializando seu currículo, promovendo, desta forma, transformações substanciais, significativas e relevantes em sua comunidade de aprendizagem.

Contudo, há o reconhecimento das fragilidades dos Projetos e Programas que compõem o currículo (a exemplo do Programa SPI) do ponto de vista da infraestrutura, da articulação com o território, da organização de tempos e espaços e principalmente da compreensão da concepção da Educação Integral, com visões e interesses distintos. Portanto, com base nesse estudo, reforçamos a importância da formação permanente e da construção coletiva e colaborativa do Projeto Político Pedagógico que melhor espelha e traduz a identidade, as necessidades e as demandas da Comunidade Educacional. Desse modo, esta pesquisa apresenta a reflexão e estudo sobre a necessidade de observação das “dimensões” de uma educação integral de qualidade (modelo atomista) que também corroboram para a superação das fragilidades e para a proposição de inovar pedagogicamente.

À vista dessas considerações, como metodologia utilizada, a pesquisa qualitativa do tipo narrativa, apoiada em André (2013) foi subsidiada pelas impressões e percepções dos protagonistas do currículo e da ação pedagógica, sujeitos desta pesquisa, e pré-analisadas em um ensaio da “análise de prosa”, procedimento utilizado para aprofundar o estudo sobre as narrativas, subjetividades e vivências educativas dos docentes e gestores numa proposta de vanguarda. Esse movimento inicial, revelou-se positivo, pois demonstrou, mesmo que parcialmente, a potência vivenciada no projeto educativo do “Projeto Duarte”, respondendo aos objetivos específicos deste estudo, uma vez que os educadores têm a percepção de que desenvolvem e fomentam um trabalho de inovação pedagógica, em um projeto também inovador.

Por fim, considera-se de suma importância o estudo do conceito de inovação pedagógica como um passo importante para a política pública de Educação Integral, apresentadas nos diversos projetos e programas assimilados pelas escolas e não só as escolas com projetos especiais. A concepção precisa fazer parte do “coração da escola”, à exemplo do “Projeto Duarte”, na Proposta Político Pedagógica, de forma autônoma, autoral, atendendo aos anseios da sua comunidade escolar e necessidades de aprendizagem de seus estudantes, tendo em vista a constituição de um Projeto Educativo inovador e identitário. E dessa forma, espera-se ainda, que este estudo possa contribuir, de alguma forma, para as reflexões educativas diante dos processos formativos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso Qualitativo. Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

AGUERRONDO, Inês. **La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento. Innovación Educativa**. Ciudad de México, v. 9, nº 47, p.33-43, abr./jun, 2009.

ALVES, Carmen Lucia Rodrigues. **A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018. doi: 10.11606/T.48.2019.de-02052019-162057. Acesso em: 2022-11-2021.

BITENCOURT, Alexandre; SILVEIRA, José dos Santos; COSTA, Jussara Strege. **Projeto Duarte: Utopia e possibilidades de mudança na escola**. São Paulo: Soul Editora, 2022.

BRIÃO, Ricardo Costa. **Inovação pedagógica: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública**. 128 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

CAVALLIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> . Acesso em 29/11/2022.

CAVALLIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia, Vol. 20, No. 46, 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/paideia> . Acesso em 29/11/2022.

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

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS:Penso, 2014.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. Publicado em IBAM, Municípios, Revista de Administração Municipal, fev/março 2007. Disponível em www.ibam.org.br. Acesso em 21/ago, 2020.

FARIA, Elisabeth Cristina de. **Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática**. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

_____. Paulo. 1921-1997. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martins. 42ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. Paulo. 1921-1997. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 17ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. - (Educação Cidadã; 4)

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Flávio Barbosa (organizadores). **Currículo na contemporaneidade : incertezas e desafios**. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, v. 2, pág. 17-18. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em 28 jul. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando; trad. Jussara Haubert Rodrigues. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LIMA, Sônia Maria Pereira de. **Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI**. 2017. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MORAES, Roque; RAMOS, M.; GALIAZZI, M. C. A pesquisa em sala de aula. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP & A, 2006.

MUNÔZ, Daniel R.; HERNANDEZ J. Reinoso. **Proyectos de innovación educativa: texto de apoio didáctico para la formación del alumno**. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 2008 (colección módulos pedagógicos).

NANNI, Roseli Margarete de Almeida. **Experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte**. 2020. 141 f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

QUEIROZ, Elivânia Maria da Silva. **Prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades de inovação pedagógica**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SANCHES, Emília; RODRIGUES, Regina Célia Cola; PINHEIRO JUNIOR, Emanuel da Conceição. **A Educação Integral em Tempos de Pandemia**. 1. ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SANCHES, Emília Cipriano. **Lembra de Mim?:** desafios e caminhos para profissionais da educação infantil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A Constituição da Profissionalidade Docente e a Inovação Pedagógica na Educação Básica**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS 2013.

SIGALLA, Luciana; PLACCO, Vera. **Análise de Prosa:** uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. Revista Intersaberes, vol.17, nº 40. Jan/abr 2022.

SILVA, Simone Souza; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Currículo e pesquisa narrativa na formação de professores**. 1. ed - Curitiba: Appris, 2013.

SILVA, M. S., **no cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da prática pedagógica em educação física**. Dissertação de Mestrado. 2008. 221 f. Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória 15-Set-2008

SILVA, Marose Leila e. **Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima**. 2012. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2014

PATARRO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Educação Integral e a perspectiva histórico-crítica:** aproximações possíveis. Educação, Santa Maria, v. 39 , n. 1 ,p. 117-128, jan./abr. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/198464444796> . Acesso em 23/07/2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea, 2007.

PEREIRA, Rodnei et al. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017.

VELOSO, Caetano. **Sampa**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/41670/> Acesso em 22/11/2022.

Apresentação do Dossiê Temático – Desafios Curriculares: diversidade e inovações na contemporaneidade. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1045-1051, jul/set. 2020. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP.