

ROSILENE MOREIRA DE SOUZA

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS DO
NOSSO TEMPO.**

“Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da
educação básica”.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2020

ROSILENE MOREIRA DE SOUZA

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS DO
NOSSO TEMPO.**

“Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da
educação básica”.

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado e Doutorado da Universidade Católica
Dom Bosco como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof Dra Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Julho - 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S729i Souza, Rosilene Moreira de
Inovação pedagógica e cultura escolar: convergências do nosso tempo: uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica/ Rosilene Moreira de Souza, sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.-- Campo Grande, MS : 2020.
278 p. + anexos.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020
Inclui bibliografias

1. Educação escolar básica - Inovação. 2. Cultura escolar. I.Rebolo, Flavinês. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 372

**“INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS DO
NOSSO TEMPO: UMA ANÁLISE DAS DIMENSÕES INOVADORAS NA
PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**

ROSILENE MOREIRA DE SOUZA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo (PPGEUCDB) orientadora e presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Leny Rodrigues Martins Teixeira (UNESP) examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho (UEMS) examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) examinadora interna

Campo Grande, 03 de julho de 2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que se fizeram presente em minha vida, família, amigos, colegas, professores que, neste período, participaram de alguma forma da minha jornada em busca da tão sonhada titulação.

Dedico também aquelas pessoas que ainda acreditam que a educação é um mundo possível, apesar de algumas vezes parecer muito, muito, muito distante...

Eu acredito.....

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus! Por estar sempre comigo e nunca me deixar desistir.

Aos meus filhos lindos e maravilhosos (Leonardo e Gracielly) que me apoiam em tudo que faço, inclusive me ajudando nas tarefas com a “tecnologia”, pois sem eles a minha trajetória não teria nenhum sentido.

A minha mãe que me apoia incondicionalmente.

Aos meus professores, a minha orientadora e a todos os amigos que participaram e colaboraram para a construção dos meus estudos.

SOUZA, Rosilene Moreira de. **Inovação pedagógica e cultura escolar: convergências do nosso tempo.** Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica. Campo Grande, 2019. 278 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa está centrada na temática inovação pedagógica e cultura escolar: convergências do nosso tempo, uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. O objetivo geral deste trabalho é analisar as interações que se geram entre uma inovação pedagógica e a cultura do contexto escolar, investigando a percepção dos docentes em relação às dimensões inovadoras em uma escola de educação básica. Possui os seguintes objetivos específicos: a) investigar como os docentes percebem as dimensões inovadoras na educação, se elas impactam ou não na escola, proporcionando uma reflexão de sua relação com os temas atuais da educação como: gestão democrática; currículo; tecnologia; metodologias diferenciadas; projetos educacionais; desenvolvimento socioambiental; educação e desenvolvimento; inclusão e diversidade e que fazem parte da escola; b) identificar processos pedagógicos inovadores e as motivações que levaram os docentes a empreender inovações pedagógicas em suas práticas; c) discutir a influência dos componentes culturais no envolvimento e comprometimento dos professores com as práticas pedagógicas inovadoras. Entendemos a inovação pedagógica no contexto da escola como um processo de criação e produção de significados sobre a ação, num cenário de múltiplas dimensões e interações entre os indivíduos, o contexto social e cultural que os rodeia. A natureza complexa da questão inovação pedagógica e cultura escolar propõe necessariamente uma abordagem qualitativa de investigação que permite dar conta da riqueza, singularidade, dinamicidade e abrangência do nosso foco de estudo. A percepção dos professores sobre as inovações foi analisada com os dados obtidos a partir da aplicação de um questionário, construído em duas partes: a primeira composta por questões sociodemográficas e a segunda, em formato da escala Likert, abordando dez dimensões da inovação, adaptados dos estudos propostos por Thurler (2001), Hernandez et. al (2000), Carbonell (2002) e Fullan (2009) sobre a inovação pedagógica e cultura escolar. Na análise dos resultados ao se estabelecer uma relação central entre inovação pedagógica e a cultura escolar e a representação mental (percepção) dos docentes sobre as múltiplas dimensões inovadoras em educação defendidas nesta tese, ficou explícito que o grupo apresentou conhecimentos relacionados a essa temática e considerou a relevância do tema para se refletir sobre a necessidade de um outro momento histórico social na escola. As percepções que os docentes esboçaram sobre as múltiplas dimensões em inovação são dispositivos elaborados refletida e conscientemente ao longo do desenvolvimento profissional

de cada um, e a cada tempo histórico são necessárias novas reelaborações para reconfigurar essas percepções em práticas pedagógicas inovadoras. Os componentes culturais no envolvimento e comprometimento dos professores com as práticas pedagógicas inovadoras e com a inovação do estabelecimento escolar são indicativos de que para esses docentes o sentido da mudança na escola pública e a possível alteração de crenças ou pressupostos pedagógicos subjacentes às novas políticas ou programas educativos são pressupostos favorecedores da inovação pedagógica na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inovação pedagógica; Cultura escolar.

SOUZA, Rosilene Moreira de . **Pedagogical innovation and school culture: convergences of our time**. An analysis of the innovative dimensions from the perspective of teachers of a primary school. Campo Grande, 2019. 278 p. Doctoral Thesis. Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This research focuses on the pedagogical innovation and school culture theme: convergences of our time, an analysis of the innovative dimensions from the perspective of a basic education school, linked to the research line “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education”, from Graduate Program in Education - Master and Doctorate of the Catholic University Dom Bosco. The general objective of this paper is to analyze the interactions that are generated between a pedagogical innovation and the culture of the school context, investigating the teachers' perception regarding the innovative dimensions in a Basic Education school and has the following specific objectives: a) to investigate how Teachers perceive the innovative dimensions in education, whether or not they impact the school, providing a reflection of their relationship with current issues of education such as: democratic management; curriculum; technology; environment (infrastructure, favorable environment, different methodologies); inclusion and diversity and are part of the school; b) identify innovative pedagogical processes and the motivations that led teachers to undertake pedagogical innovations in their practices; c) discuss the influence of cultural components on teachers' involvement and commitment to innovative pedagogical practices. We understand pedagogical innovation in the school context as a process of creating and producing meanings about action, in a scenario of multiple dimensions and interactions between individuals, the social and cultural context that surrounds them. The complex nature of the issue of pedagogical innovation and school culture necessarily proposes a qualitative research approach that allows us to account for the richness, uniqueness, dynamism and breadth of our focus of study. Teachers' perceptions about the innovations being implemented at school, the locus of the research, are being analyzed with the data obtained from the application of a questionnaire, built in two parts: the first composed by sociodemographic questions and the second, in a format. Likert scale, addressing ten dimensions of innovation, adapted from the studies proposed by Thurler (2001), Hernandez et. al (2000), Carbonell (2002) and Fullan (2009) on pedagogical innovation and school culture: 1-innovation; 2-culture of innovation; 3-school curriculum; 4-democratic school management; 5-technology; 6-different methodologies; 7-inclusion and diversity; 8-educational projects; 9-social and environmental development; 10-education and development. The questionnaire was administered to twenty-eight teachers of a state school in a city in the interior of Mato Grosso do Sul. 29 to 38 years old; mostly female; with higher education and graduation in the area of knowledge in which

they are acting. All responding teachers have a broad sense specialization and stricto sense training (master's degree) at the same percentage and the doctorate with less representation. Teachers are housed in elementary school at the end and in high school on a regular basis and in the modality of youth and adult education and in the AJA-Youth Advancement of Learning project. Teachers are deployed in different schools to fulfill their workday. A portion of the teachers work full-time and a considerable portion part-time or work with different or intermediate load. Of the total number of teachers in the survey, more than forty percent of the teachers are called or temporarily hired. Analyzes of the dimensions of innovation and school culture are in progress.

KEY WORDS: Education; Pedagogical innovation; School culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As dimensões da inovação e da cultura escolar.....	26
Figura 2. PNE: perspectivas tecnológicas da educação básica.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 As dimensões e os fatores da inovação e da cultura escolar na visão dos autores	23
Quadro 2 Descritor Inovação pedagógica	92
Quadro 3 Descritor inovação escolar	97
Quadro 4 Descritor cultura e inovação	100
Quadro 5 Descritor cultura escolar	101
Quadro 6 Caracterização, conceitos e conclusões dos estudos em inovação educacional	103
Quadro 7 Questionário baseado na escala Likert	114
Quadro 8 Dimensão 1- Inovação pedagógica	136
Quadro 9 Tipos de inovação relacionadas à escola	141
Quadro 10 Dimensão 2 – Cultura da inovação	148
Quadro 11 Dimensão 3- Currículo Escolar	159
Quadro 12 Dimensão 4 - Gestão escolar democrática	170
Quadro 13 Dimensão 5 – Tecnologia	181
Quadro 14 Dimensão 6 – Metodologias diferenciadas	193
Quadro 15 Metodologias pedagógicas inovadoras	195
Quadro 16 Dimensão 7 – Inclusão e diversidade	207
Quadro 17 Dimensão 8 – Projetos educacionais	221
Quadro 18 Dimensão 9 – Desenvolvimento socioambiental	230
Quadro 19 Dimensão 10 – Educação e desenvolvimento	240

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes	125
Gráfico 2 – Sexo	126
Gráfico 3 – Formação em nível de pós – graduação	128
Gráfico 4 – Professores por etapas e modalidade de ensino	130
Gráfico 5 – Professores por etapas e modalidades de ensino.	130
Gráfico 6 - Tempo de atuação na docência em anos.	132
Gráfico 7 – Tempo de atuação na escola pesquisada	133
Gráfico 8 – Jornada de trabalho do docente	134
Gráfico 9- Regime de trabalho docente.	135

LISTA DE APÊNDICE

Anexo 1 - Questionário de percepção do docente.....	275
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	282

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Autorização para a pesquisa SED/MS.....	283
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCOLA, NOVOS DISCURSOS, NOVAS PRÁTICAS: A INOVAÇÃO EM FOCO	37
1.1 A globalização e as suas influências na sociedade contemporânea	37
1.2 Educação e ensino frente a contextos globais	39
1.3 Inovação em foco: discutindo e ampliando conceitos	44
1.3.1 Inovação em educação e inovação associada a mudança	45
1.3.2 As múltiplas dimensões da inovação em educação	51
1.4 Políticas de inovação em educação no Brasil	53
1.4.1 A Base Nacional Comum Curricular e a inovação	57
1.4.2 Programas e Projetos de Inovação no Brasil.	61
CAPÍTULO II- CULTURA, CULTURA ESCOLAR E INOVAÇÃO: CONEXÕES E ENTRELAÇAMENTOS.	66
2.1 A Dimensão cultural.	66
2.2 A dimensão da cultura escolar e a inovação	70
2.3 A cultura da escola	73
2.4 A cultura da inovação	77
2.5 A cultura docente e o professor como agente de inovação	80
2.6 - A Construção da cultura da inovação nas escolas	82
CAPÍTULO III –OS ESTUDOS ANTERIORES EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR	90
3.1- Busca CAPES, IBICT e Scielo em inovação pedagógica	91
3.2- Busca CAPES, IBICT e Scielo em inovação escolar.	96

3.3- Busca CAPES, IBICT e Scielo em cultura e inovação.	98
3.4- Busca CAPES, IBICT e Scielo em cultura escolar	100
3.5- Caracterização, conceitos e conclusões dos estudos anteriores em inovação educacional...101	
CAPÍTULO IV – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	108
4.1 A pesquisa sobre inovação pedagógica e cultura escolar	108
4.2 A pesquisa	111
4.3 Questionário: um olhar para o instrumento	113
CAPÍTULO V – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: O QUE MOSTRAM OS DADOS	123
5.1 O Perfil dos professores que atuam na educação básica na escola pesquisada	123
5.2. O docente da escola pública frente às demandas da inovação e a crise do trabalho.	136
5.3. A percepção dos docentes na pesquisa	139
5.3.1 Dimensão 1 – Inovação pedagógica.	140
5.3.2 Dimensão 2 – Cultura da Inovação.	151
5.3.3 Dimensão 3 – Currículo Escolar	162
5.3.4 Dimensão 4 – Gestão Escolar Democrática.	173
5.3.5 Dimensão 5 – Tecnologia educacional	185
5.3.6 Dimensão 6 – Metodologias Diferenciadas.	197
5.3.7 Dimensão 7 – Inclusão e diversidade	211
5.3.8 Dimensão 8 – Projetos Educacionais	225
5.3.9 Dimensão 9 – Desenvolvimento Socioambiental	234
5.3.10 Dimensão 10 – Educação e Desenvolvimento	244
CONCLUSÃO	256
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICES.	275
ANEXOS	278

UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA...

No caminho profissional de todo docente constam a formação inicial, o processo de iniciação e a formação continuada, e a minha formação não foi diferente. Cada uma dessas etapas formativas trouxe comigo situações vividas, experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente que me tornaram a profissional que sou hoje. Para ilustrar esta introdução a minha tese de doutoramento, vou utilizar a minha história pessoal com o relato da formação que recebi no decorrer do meu itinerário formativo. E, com isso, tratar das abordagens que compõem o processo de tornar-se professor e suas implicações no processo de profissionalização, e ainda conhecer os conceitos de formação citados por vários autores para evidenciar que se faz necessário repensar a formação dos professores como seres em processo contínuo de aprendizagem.

Tive na formação inicial, primeiramente a preparação para o magistério, amparado pela legislação vigente, no hoje conhecido ensino médio, a pedagogia na graduação e, posteriormente, a pós- graduação. Foram nesses momentos que adquiri os conhecimentos teóricos e acadêmicos de minha formação. A minha formação inicial foi o primeiro passo do meu itinerário formativo e cumpriu basicamente a função de formação e treino, de acordo com a visão tecnicista que imperava na educação, para a minha atuação futura, e, conforme afirma Garcia (2005), teve como princípio fundamental assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. A formação inicial de acordo com Pacheco e Flores (2003, p. 45) deveria ser um processo complexo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.

O primeiro objetivo da formação inicial, de acordo com Garcia(2005), é definir a tarefa do educador e dos pré-requisitos para a docência, é um processo de descrição da análise das competências a construir. A intervenção nas organizações de ensino tem como finalidade

permitir a organização de condições que conduzam à identificação das competências e à sua consolidação.

Cró (2008) afirma que a formação inicial e contínua dos professores tem como objetivo desenvolver competências nos profissionais embasados em conhecimentos científicos e pedagógicos e através de processos estratégicos de intervenção que levem em consideração a realidade educacional da sociedade numa dinâmica proativa em busca da autonomia.

Apesar dos conceitos apresentados por Garcia(2005), Cró (2008), Pacheco e Flores (2003) como sendo o ideal de formação inicial eu, particularmente, tive a formação marcada pelo tradicionalismo. Uma formação para a obediência, para atender a uma sequência de regras rígidas, com ênfase na memorização e condicionada à seguir instruções. Em nenhum momento a minha formação inicial proporcionou uma preparação voltada para o desenvolvimento pessoal, para formar um profissional autônomo, crítico e criativo competências essas tão exigidas para a atuação do profissional do século XXI.

Como parte integrante da minha formação veio a atuação e fase de aprender a ensinar, que para Contreras (2002), é uma etapa especialmente importante porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professor e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir conhecimentos e saberes adequados num curto espaço de tempo.

A docência surgiu na minha vida em virtude da necessidade de emprego, aos dezesseis anos. Na época estava cursando ainda o magistério para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e fui ministrar aulas para a Prefeitura Municipal, para as séries iniciais, mais especificamente para a primeira série do primeiro grau, nomenclatura da época. Nesse período de iniciação, passei, como todos os docentes, por várias fases e, entre elas, a fase de sobrevivência pessoal, do domínio sobre a situação de ensino e a fase de impacto pelas relações cotidianas de relacionamento com os alunos.

De acordo com Pacheco e Flores (2003, p. 49), aprender a ensinar é um processo que envolve mudança. Essa capacidade de mudar seus conceitos, suas crenças, de se transformar é que ocasionará um processo de aprendizagem mais coerente com os pressupostos das situações comuns aos professores. Aprender a ensinar envolve desenvolver habilidades, a sensibilidade, a capacidade de olhar para o outro e interpretar seus anseios, suas reações e suas necessidades. Foi na socialização com os alunos que tive a oportunidade de desenvolver essas habilidades. Com a atividade docente estava cumprindo mais uma etapa da

minha formação, pois, segundo Garcia (2005), não podemos esquecer que o tornar-se professor deve levar em conta os saberes da experiência.

Após o período de aulas para o ensino fundamental, outro desafio se fez presente: ministrar aulas para o ensino médio (antigo segundo grau) para suprir a ausência de professores nas disciplinas de História e Geografia e outras, e para alunos de quinta à oitava série na disciplina de Português e Literatura, apesar de não ter habilitação na área, pois na cidade onde eu morava, na época, a falta de professoras habilitados em praticamente todas as áreas era uma situação corriqueira e lamentável. Vocês podem imaginar a situação? Recém-formada em Pedagogia e dando aulas em áreas distintas de sua formação. Foi um período de muita insegurança, medo e desafios a serem vencidos a cada dia. Para Pacheco e Flores (2003, p. 111), é durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e destrezas, sobretudo, de natureza prática que repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo desta fase de iniciação, mas ao longo da carreira.

De um lado está o gosto pelo magistério, as alegrias no exercício da função, entre outros. Do outro, os fatores desestimuladores: a falta de reconhecimento, sobrecarga de trabalho, exigências sem a garantia das condições mínimas, falta de clareza do seu papel, entre outros. Foram experiências como essas que me auxiliaram no processo de transição de aluna para professora e que me proporcionaram as características pessoais que tenho hoje.

Segundo Cró (2008), as características do bom educador são as características da personalidade, as competências e os estilos de ensinar que refletem fielmente uma prática ou uma característica da escola ou da região. Garcia (2005) nos aponta algumas imagens que se referem ao bom professor, eficaz, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete. São essas características que permitem ao docente se adaptar às mudanças e mesmo a possibilidade de mudarem seus conceitos e sua atuação para fazer face ao imprevisto.

A docência sempre esteve presente em minha vida profissional, mesmo quando estava exercendo as atividades de coordenação pedagógica em uma instituição de educação profissional. Como milhares e milhares de docentes, a dupla jornada se fez e se faz presente em minha vida profissional docente. O período como coordenadora agregou novos conhecimentos, enriqueceu e me fez amadurecer enquanto profissional. Apesar de ser diferente da atuação em sala de aula, estava lidando com situações educativas específicas da educação profissional, o que me obrigava a conhecer a legislação pertinente, para subsidiar o fazer pedagógico e a ação docente.

Os saberes pedagógicos adquiridos na formação acadêmica e na experiência não podem ser considerados pelo bom professor como um saber pronto e acabado. Esses saberes devem estar em processo contínuo de reconstrução. Aprender é um processo teórico e prático, construído em contato com situações práticas. O que me despertou para a necessidade de estar continuamente aprendendo foram as aulas que passei a ministrar como professora contratada na Universidade Estadual e numa instituição particular de ensino superior. Esse foi um momento de tomada de consciência de minha capacidade e despertou a vontade de ser professora na educação superior. Para alcançar os meus objetivos foi necessário investimento, financeiro e de tempo, em minha formação continuada, fato esse que me trouxe para o mestrado e para o doutorado em educação.

O ingresso ao programa de mestrado, que a princípio surgiu com o objetivo de preparação para a docência no ensino superior, colocou-me em contato com o universo da pesquisa, distante, até então, da minha realidade e com pessoas que foram exemplo de sabedoria, persistência e profissionalismo. No mestrado fiz a minha pesquisa sobre o ensino de competências na educação profissional, tema até hoje ainda visto com ressalvas na educação. A contínua busca de aprimoramento e aperfeiçoamento me levou ao curso de curso de pós – graduação *latu sensu* em Gestão da Excelência. Foi nesse curso que tive o primeiro contato com a temática inovação. Inclusive, o meu trabalho de conclusão de curso foi com a temática Gestão da Inovação. No final de 2016, a instituição de ensino superior privada, em que sou professora, iniciou um programa de inovação, com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas e de gestão, vindo a aguçar ainda mais o meu interesse pela temática. Sobretudo, nessa relação da inovação pedagógica com a educação básica, em que também atuo, será que essa discussão a respeito da melhoria da educação pública com a implementação de programas e projetos inovadores tem chegado aos professores desse nível de escolaridade? E como eles estão percebendo o movimento da sociedade de exigências de mudança na educação e na sua prática pedagógica? Desde então, tenho procurado leituras e autores que me remetam a reflexão sobre o assunto. Quando ingressei no doutorado em educação, essa temática já me acompanhava e, por isso, decidi aprofundar esses estudos em uma tese de doutoramento, aliado à necessidade de melhorar a minha prática enquanto docente e pesquisadora. Pois, do professor é cobrado melhores práticas, desempenhos e resultados, mas pouco se estuda ou discute práticas pedagógicas inovadoras que poderiam ampliar as possibilidades de atuação do docente e subsidiar o resultado do seu trabalho enquanto profissional. Isso interfere na atividade docente, principalmente daqueles profissionais comprometidos em melhorar a sua prática profissional enquanto docente.

Analisando o que os autores recomendam sobre a formação dos docentes e para a continuidade do meu aprimoramento profissional percebo que a minha formação está em processo de construção e a pesquisa sobre “Inovação pedagógica e cultura escolar: convergências do nosso tempo - uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica” será uma forma de ampliar o meu conhecimento sobre a temática, melhorar a minha prática docente, consolidar a minha formação enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo, contribuir para que outros profissionais educadores, possam, ao ler a minha tese, encontrar subsídios para o seu próprio aprimoramento profissional.

Espero que apreciem. Boa leitura!!

INTRODUÇÃO

Inovação pedagógica e cultura escolar: por que pesquisar as dimensões inovadoras em educação? A inovação pedagógica realizada no Brasil, igualmente a realizada nos outros países está vinculada principalmente à gestão da educação e à busca da qualidade da educação. Esse termo, também, se reveste de significados diferentes: aumento do desempenho dos alunos; melhoria do nível profissional dos professores; melhoria dos processos de gestão; efetividade na utilização dos recursos da educação, ações que realizadas de maneira isolada não garantem resultados. Para que as inovações aconteçam não bastam que as inovações sejam prescritas, definidas pelo sistema de ensino ou financiadas, para que se tornem garantias de sucesso e resultem de fato em mudanças nas escolas.

Um processo de inovação é muito mais complexo e parece cada vez mais claro que, se não tem conexão com as construções conceituais e o modo de atuar dos professores, se não conta com a aceitação necessária e as decisões práticas adequadas, seus objetivos acabam por se diluir e perder o seu sentido (HERNANDEZ, et.al.2000, p. 31).

O reconhecimento da complexidade que envolve um processo de inovação justifica a necessidade de investigação sobre o tema, um trabalho de pesquisa rigoroso que sirva para organizar e compreender os processos de adoção da inovação pedagógica propostos pelos professores ou que são determinados pelos seus gestores e a cultura da inovação que permeiam as escolas. Segundo Hernández et. al (2000), esse processo de compreensão merece ser levado em conta, se considerarmos e for constatado, durante a pesquisa, a crescente tendência dos professores de aceitar a ideia da necessidade de auto avaliar e contrastar a sua prática pedagógica. Apesar da característica do tema ser voltado a área de gestão, pretende-se conduzir este estudo enfatizando uma dimensão mais humana em educação, haja vista que a inovação pedagógica e cultura escolar é um tema que está diretamente relacionado as dimensões humanas que se desenrolam no interior da escola.

A presente pesquisa está centrada na temática Inovação Pedagógica e Cultura Escolar: convergências do nosso tempo - “Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica”. Esta pesquisa, não pretende criar um modelo de inovação para depois implementá-las ou destacar uma melhor política de gestão das inovações, nem tão pouco ter o caráter de prescrever como as inovações devem ser realizadas para serem válidas. O ponto de partida deste estudo leva em consideração o fato de que as inovações pedagógicas já se encontram nas escolas e, em sua maioria, são os professores e os gestores que a realizam. Mas, é necessário nos aproximarmos dessas organizações escolares e de seus professores para aprender como as inovações pedagógicas são realizadas.

O direcionamento que se pretende adotar com esta pesquisa é conhecer como os professores compreendem as inovações que recebem ou que eles mesmo desenvolvem, e sobretudo, como tais inovações são percebidas pelos participantes da pesquisa. Para Hernández, et.al. (2000) ao se levar em conta as múltiplas dimensões da inovação, sua análise não deve referir-se somente a prática e as suas características, mas ao conhecimento que os diferentes sujeitos produzem em torno da inovação. Carbonell (2002), ao definir o conhecimento inovador, cita que:

[...] o conhecimento afeta todos os aspectos do desenvolvimento pessoal; o conhecimento tem de ser relevante; o conhecimento se enriquece com a interculturalidade; o conhecimento apela a emancipação e a busca da verdade; um conhecimento que desenvolve o pensamento reflexivo e compreensivo e possibilita o fato de entender um pouco melhor os tempos que conformam o passado, o presente e o futuro; o conhecimento requer mais perguntas que respostas; um conhecimento que se enriquece com a experiência pessoal; o conhecimento tem uma forte carga emotiva e faz parte da subjetividade; um conhecimento que olha o entorno para interpretá-lo e tratar de transformá-lo; o conhecimento é público e democrático. (CARBONELL, 2002, p. 20).

A escola é um local de construção do conhecimento, do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações. Para Thurler (2001), os professores são parte integrante desse ambiente educacional e o seu conhecimento contribui na construção do sentido da mudança, na construção de novas práticas e na produção do conhecimento inovador. Eles desempenham um papel central na mudança da escola, portanto, o estudo da inovação curricular não dispensa a participação dos professores e esta, por sua vez, não poderá deixar de decorrer em paralelo com o estudo das dimensões culturais e institucionais provenientes do campo da escola como organização. É no cruzamento de todas estas variáveis

que se pode pensar numa escola mais autônoma, democrática e aberta, que ofereça condições para uma formação integrada, significativa e crítica dos alunos, enquanto pessoas e cidadãos.

Discutir a Inovação Pedagógica e Cultura Escolar convergências do nosso tempo - “Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica”, tem relevância a partir do momento que se percebe a consistência e o mérito das diversas pesquisas científicas já realizadas, as contribuições dos estudos existentes sobre a temática e a necessidade de um maior aprofundamento sobre o tema. É um estudo de relevância para a educação porque se propõe investigar inovação pedagógica e cultura escolar em consonância com os temas atuais que estão sendo implementadas na escola pública e as estratégias que os docentes estão conseguindo desenvolver para ensinar os alunos do século XXI. Autores como Carbonel (2002), Thurler, (2001), Hernandez e. al.(2000) e Fullan (2009), dentre outros são alguns dos autores que estão discutindo em seus estudos as múltiplas dimensões da inovação e suas relações com a cultura educacional, conforme os excertos no quadro abaixo:

Quadro 1- As dimensões e os fatores da inovação e da cultura escolar na visão dos autores.

As Dimensões da cultura e do funcionamento da escola Monica Gather Thurler (2001)	Fernando Hernandez; Juana Maria Sancho; Jaume Carbonell, Antoni Tort, Nuria Simó, Emília Sánchez- Cortés. (2000)	Alguns fatores básicos para promover a inovação. Jaume Carbonell (2002).	As dimensões da inovação Michael Fullan (2009) revistas e ampliadas
1.Organização do trabalho	1. A perspectiva cultural (a inovação é concebida como a interação de culturas diferenciadas).	1. Equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva.	1. Nos conteúdos e dos currículos, em sua sequenciação e nos materiais a serem utilizados.
2.Relações profissionais	2. Novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo (uso de computadores, educação para a paz, para o consumo, etc).	2. Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos.	2. Na organização formal e no meio físico em que se desenvolve. Essa dimensão refere-se principalmente, às condições nas quais interagem os usuários de uma inovação.
3.Cultura e identidade coletiva	3. Práticas alternativas já existentes são desenvolvidas.	3. A proposta da inovação e a mudança dentro de um contexto territorial.	3- Nas funções e relações dos usuários envolvidos na inovação. Na opinião do autor é a mais complexa.
4.Capacidade de projetar-se no futuro	4. Novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, ideias e, inclusive pessoas.	4. O clima ecológico e os rituais simbólicos.	4. No conhecimento e na compreensão que os usuários da inovação, têm de diferentes aspectos da mesma (fundamentação, valores, objetivos, estratégias). Implica aceitar que se não existe uma compreensão real da mudança trazida por uma inovação, é difícil que ela gere o efeito desejado.
Fonte: a autora (2019). Tabela baseada nos autores Thurler, 2001, Hernandez et.al, 2000, Carbonell, 2002, Fullan, 2009.			

Quadro 1- As dimensões e os fatores da inovação e da cultura escolar na visão dos autores. (Continuação).

5.Liderança e modos de exercício do poder	5. Processo e a intenção da inovação	5. Institucionalização da inovação	* Revistas e adequadas
6.Escola como organização instrutora.		6. A inovação, quando não avança, retrocede.	1. A possível utilização de novos materiais e tecnologias curriculares.
		7. Vivência, reflexão e avaliação. Como medir o êxito	2. O possível uso de enfoques de ensino (atividades, estratégias, didáticas, etc).
			3. A possível alteração de crenças ou de pressupostos pedagógicos subjacentes às novas políticas ou programas educativos.
Fonte: a autora (2019). Tabela baseada nos autores Thurler, 2001, Hernandez et.al, 2000, Carbonell, 2002, Fullan, 2009.			

A análise das dimensões inovadoras e dos fatores de inovação propostas por esses autores e das políticas educacionais promovidas no Brasil foram fundamentais para a construção dos eixos da presente pesquisa. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n 9394/96, a educação brasileira passou a utilizar, com mais ênfase, em seus documentos (leis, resoluções, decretos e pareceres), termos como: gestão democrática e participativa, educação especial inclusiva, currículo comum, cultura e identidade, dentre outros. Os termos e definições das dimensões da inovação propostas pelos autores no quadro 1 foram adaptadas para o contexto educacional brasileiro, na sua nomenclatura, sem, contudo, modificar a sua essência, fundamentações e conceitos que eles estavam propondo. Sendo assim, o eixo principal foi inovação e cultura escolar e suas dez dimensões: inovação pedagógica, cultura da inovação, currículo escolar, gestão democrática; tecnologia, metodologias diferenciadas, inclusão e diversidade, projetos educacionais, desenvolvimento socioambiental e educação e desenvolvimento.

O estudo se baseia na hipótese de que há articulação entre Inovação Pedagógica e Cultura Escolar e que a forma como os professores percebem a inovação impactam positiva ou negativamente no desenvolvimento da inovação na escola e na sala de aula:

a) a escola tem maiores possibilidades de desenvolver uma cultura inovadora, se a construção de um sistema educacional inovador e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras surgir do coletivo (interno), portanto, investigar qual a percepção de valor que os docentes da educação básica atribuem a inovação pedagógica e se a cultura escolar pode

favorecer ou não a implementação de práticas pedagógicas inovadoras pode auxiliar na compreensão do problema da pesquisa;

b) analisar a inovação na perspectiva cultural, ou seja, da cultura da escola (entendido como um conjunto de crenças e valores de um grupo), compreender que o que se constitui inovação não pode ser compreendido ou considerado de um único ponto de vista ou focalizando um só aspecto, mas sim em suas múltiplas dimensões;

c) a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem uma reflexão sobre o sentido e a vigência das pedagogias inovadoras que fazem parte do processo de construção de uma escola inovadora. Como as pedagogias inovadoras estão permeando o currículo e a prática pedagógica docente;

d) os professores desempenham um papel fundamental nas inovações idealizadas nas escolas, como eles compreendem essas mudanças e comprometem-se com uma prática pedagógica transformadora;

e) relação entre modelos de gestão e inovações pedagógicas, amparadas por um modelo de gestão democráticas criam as condições para que as escolas possam se tornar inovadoras em termos pedagógicos e tecnológicos. Os gestores estão adotando nas suas escolas uma gestão democrática que favoreça a construção de uma escola inovadora;

f) ao analisar se a inovação pode ser feita sem mudança ou a mudança sem inovação, ou o sentido da mudança na escola pública nos remete a investigar a possível utilização de novos materiais e tecnologias; o possível uso de novos enfoques de ensino (atividades, estratégias didáticas, metodologias, etc.) e a possível alteração de crenças ou pressupostos pedagógicos subjacentes às novas políticas ou programas educativos.

Este trabalho pretende constituir um contributo para o estudo dos processos de inovação pedagógica e da cultura escolar na educação básica, vistos numa perspectiva de inter-relação intrínseca com os processos e dimensões da inovação e da construção de uma cultura de inovação na escola. O Objetivo geral da presente tese é analisar as interações que se geram entre uma inovação pedagógica e a cultura do contexto escolar, investigando a percepção dos docentes relativos as múltiplas dimensões inovadoras em uma escola da rede estadual de ensino de Dourados, MS. Segue os seguintes objetivos específicos: a) analisar e compreender os processos de inovação pedagógica que são implantados na escola; b) investigar como funcionam as dimensões inovadoras na educação, se elas impactam ou não na

escola, proporcionando uma reflexão de temas atuais como: inovação pedagógica, cultura da inovação, currículo escolar, gestão democrática; tecnologia, metodologias diferenciadas, inclusão e diversidade, projetos educacionais, desenvolvimento socioambiental e educação e desenvolvimento, que fazem parte da escola; c) identificar processos pedagógicas inovadores e as motivações que levaram os docentes a empreender inovações pedagógicas em suas práticas; d) discutir a influência dos componentes culturais no envolvimento e comprometimento dos professores com as práticas pedagógicas inovadoras.

Abaixo um esquema representativo de como a pesquisa foi conduzida, ou seja, a análise dos indicadores da inovação pedagógica e da cultura escolar em suas múltiplas dimensões, que foram elaborados a partir do quadro 1:

Figura 1: As dimensões da inovação e da cultura escolar



Fonte: a autora (2019)

Para a construção das dimensões em inovação e cultura escolar partiu-se da análise dos autores citados no quadro 1, destacando para Fullan (2009) e Hernandez et. al (2000) a ênfase na construção do currículo escolar para uma escola inovadora. A gestão da cultura da inovação colaborativa enfatizada por Thurler (2001), Carbonell (2002) e presentes na nossa legislação educacional brasileira. O uso da tecnologia na escola proposto por Fullan (2009 e Hernandez et. al (2000) e previsto na base nacional comum curricular brasileira

aprovada em dezembro de 2017. Os temas inclusão e diversidade, projetos interdisciplinares e desenvolvimento socioambiental estão previstos na nossa legislação educacional, sobretudo na LDB e reforçadas por Hernandez et. al (2000) quando afirma que novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo com o uso de computadores, educação para a paz, para o consumo, etc... A construção das dimensões da inovação e da cultura escolar levou em conta, sobretudo, a afirmação de Carbonell (2002) de que uma proposta de inovação e a mudança deve ser vista dentro de um contexto territorial, portanto, o contexto da educação pública brasileira foi o pano de fundo para essa construção. A seguir uma breve síntese das dez dimensões da inovação e suas relações com a cultura da inovação.

A Dimensão 1- Inovação Pedagógica, tem foco no fato de que as inovações pedagógicas não perduram se não contam com a participação dos docentes. O modelo de inovação determinados de “cima para baixo” (HERNÁNDEZ et.al.2000) ou "inovação instituída" (CARDOSO, 2002) sofre críticas, pois a inovação acontece a partir das pessoas e os professores desempenham um papel fundamental nas inovações idealizadas nas escolas, “a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam. É tão simples e complexo como isto” (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 25).

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas instituídas. De acordo com Sebarroja (2001), refletir sobre o sentido e a vigência das pedagogias inovadoras, a concepção e organização do conhecimento na era da informação, o projeto educativo e a autonomia pedagógica, o desenvolvimento da democracia participativa, a relação da escola com o meio e as práticas e materiais curriculares fazem parte do processo de construção de uma escola inovadora.

A Dimensão 2 – Cultura da Inovação enfatiza a inovação como é um processo que ocorre no tempo e de acordo com a concepção de cada um dos diferentes indivíduos que compõem a escola e se ajustam a ele conforme o ritmo de cada um. Conhecer e compreender a cultura de cada indivíduo (valores, crenças e etc...) e as posições que o processo inovador desperta em cada uma das pessoas é importante para compreender como a noção de inovação se constrói na escola.

Isto significa admitir que algumas proposições concebidas como inovadoras, que já foram realizadas em outros lugares e contextos, podem ser encontradas durante a coleta de dados da pesquisa, sendo, portanto, considerado como algo “novo” dentro daquela realidade educacional, mas significa também segundo Hernández, et.al. (2000) identificar algumas

formas de representação/percepção das inovações pedagógicas que seguem um processo que é próprio e característico daquela escola, tornando-a singular única ou “inovadora”.

A Dimensão 3 – Currículo escolar . Identificar a presença de propostas curriculares que contemplem práticas pedagógicas inovadoras no currículo escolar passa a se fazer necessário para entender a dimensão que está sendo dada a proposta da inovação pedagógica no currículo escolar.

As características da sociedade atual de instabilidade e mudança, a provisoriedade do conhecimento, as transformações das ciências, as mudanças na organização do trabalho e o surgimento constante de novas profissões indicam que o currículo visto como grade curricular composta de unidades de ensino predefinidas ou conjunto de prescrições não responde aos problemas atuais da educação. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.8).

Nesse sentido, a análise de uma proposta curricular coerente com a proposta da inovação pedagógica desde a sua proposição inicial, passando pela sua estruturação, pelos contextos escolares e as condições de possibilidade da aplicação no contexto educativo requer uma reflexão sobre a construção do currículo externo (produzido pela legislação educacional) e interno (construído no corpo da escola). Além das tendências disciplinares dos diferentes ‘tipos’, que articulado com professores, alunos e comunidade escolar, também podem fazer surgir percursos transversais particulares, o que poderá trazer demandas e consequências para o desenvolvimento disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar em diversos âmbitos do trabalho escolar. (COSTA, 2008)

A Dimensão 4 – Gestão democrática. De acordo com Abramovay *et al* (2003, p. 333), o exercício de uma gestão aberta à mudança constitui, sem dúvida, um traço comum as escolas inovadoras. De formas variadas, na busca de alternativas para lidar com as questões inovadoras da educação, as escolas vêm experimentando transformações nos modos convencionais de administrar e conduzir o cotidiano.

Nesse sentido, o papel do gestor ganha importância significativa, associado aos demais integrantes da comunidade escolar. Percebe-se, portanto, que são os gestores aqueles que conduzem um trabalho integrador com a equipe. Na gestão das escolas inovadoras, destaca Abramovay *et al* (2003, p. 333), há um certo cuidado dos gestores em desenvolver uma atuação adequada as especificidades, de forma a respeitar e explorar as possibilidades existentes.

Nas políticas e na ação pública da educação, a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um sistema

escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”. (BARROSO, 1996, p. 182)

O gestor escolar, ao preocupar-se com o estabelecimento de uma cultura da inovação e com promoção de um ambiente favorável à criatividade, à experimentação e à implementação de novas ideias que possam gerar um diferencial para a educação, incentiva a construção de uma cultura inovadora na escola, de forma que práticas pedagógicas diferenciadas possam ser desenvolvidas e incorporadas pela escola e com valor percebido por toda a comunidade educacional com reflexos dentro e fora da escola. As pessoas exercem um papel fundamental na dimensão inovadora da escola, a existência de um clima organizacional favorável, aberto à novas transformações e à mudança que favoreçam a aplicação dos conteúdos prescritos, aliado às novas formas de organizar o conteúdo e de ensinar que transformem o processo de ensinar em uma aprendizagem significativa para o aluno são aspectos relevantes para analisar as experiências consideradas inovadoras na escola.

Cabe investigar se, na escola pesquisada, os gestores demonstram preocupação em criar condições de participação de todos os envolvidos no planejamento e nas decisões da escola, a partir de ações que não se limitam a consultas e vontades, mas que demandam um envolvimento reflexivo e propositivo, que possam desencadear em processos inovadores na educação.

A Dimensão 5 – Tecnologia. A dimensão tecnológica em inovação foi uma das primeiras orientações colocadas em prática quando se começou a discutir a inovação. Utilizava um enfoque racional, mais ligada à materiais e métodos do que no conhecimento, nas relações e no uso das tecnologias destinado pelos professores. A inovação de algum vulto requer diferentes estágios, envolve pessoas e segmentos diferentes, o que implica processos complexos. A utilização das tecnologias da informação e comunicação enquanto instrumento básico da educação exige uma reflexão profunda acerca das relações que se estabelecem entre: educação; tecnologia; prática pedagógica. O importante é estar aberto aos desafios, associados à utilização das novas tecnologias de maneira desafiadora, instigadora e capaz de construir aprendizagens significativas nos educandos, e que possa se constituir em uma educação inovadora. Portanto, “A educação é um desafio cada vez maior. Com as tecnologias avançadas e interligadas, podemos aproximar-nos destes objetivos de formas diferentes a como estávamos acostumados”(MORAN, 2005, p.348).

A tecnologia foi uma inovação que facilitou a vida do homem, mas, mesmo assim, levanta algumas questões, principalmente na forma de uso. Para Moran (2005, p.348), as

tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça, pois “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas”. (PERRENOUD, 2000, p.139)

Para Moran (2013, p.72), as tecnologias nos ajudam nesta construção, facilitando a pesquisa, a interação e, principalmente, a personalização do processo. Pela pesquisa, aceleramos o acesso ao que de melhor acontece perto e longe de nós. Pela interação aprendemos com a experiência dos outros. Com a personalização, adaptamos o processo de aprendizagem ao ritmo possível de cada aluno, às condições reais de cada um, às motivações concretas. Porém, somente as tecnologias não são suficientes para dar conta desta nova pedagogia, desta nova postura necessária para uma educação inovadora. Mas, pressupondo estas bases, as tecnologias facilitam e muito a inovação.

É possível dizer que, além das questões técnicas e estruturais que são fundamentais para a utilização dos recursos tecnológicos na educação a evolução dos meios tecnológicos, de maneira geral, é muito frequente, pois ela ocorre pela lógica do mercado. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, estão disponíveis diversos recursos e meios que permitem a construção de ambientes inovadores de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

A Dimensão 6 – Metodologias diferenciadas. O funcionamento de uma organização escolar, segundo Nóvoa (1992) é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

A estrutura física da escola: a dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc. A estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc. A estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (NÓVOA, 1992. p. 8)

Um olhar sobre práticas inovadoras, inspirado em um texto de Bolívar (2007) onde argumenta sobre a importância da capacidade interna de mudança (das escolas, dos indivíduos e dos grupos), na sustentação da melhoria da educação. Atrai-nos na sua

perspectiva a relevância atribuída ao conjunto dos elementos da comunidade escolar (infraestrutura, ambiente favorável, metodologias diferenciadas) a nível pessoal, interpessoal e organizacional, com o propósito de aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos e por ser possível evidenciar essa relevância mediante relatos de projetos desenvolvidos na escola.

Nesse sentido, uma das dimensões da inovação na escola, pode ser a inserção de métodos e práticas de ensino diversificados, que considerem o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem e que permitam o desenvolvimento de diferentes habilidades e do pensamento crítico. A infraestrutura da escola faz parte de um conjunto de concepções da escola inovadora no sentido de que escolas com boa estrutura material “talvez” possam ter melhores condições de desenvolver pedagogias inovadoras.

A **Dimensão 7 – Inclusão e diversidade**. Não é possível conceber uma escola inovadora que não inclua o diferente e que não valorize o ser humano e as suas diferenças sejam elas de cultura, da etnia, de gênero, da pessoa com deficiência, que não valorize o papel da mulher, entre outras questões inerentes ao cenário social e educativo. Estudar a inovação pedagógica e educativa pressupõe discutir temas de relevância social para a educação.

A inclusão e a valorização da diversidade em ambientes escolares do sistema regular de ensino podem ser consideradas um processo inovador, pois vai além das mudanças impostas pela política educacional: trata-se uma mudança intencional, exige um processo articulado entre o pensamento e a ação na perspectiva de melhoria de uma prática educativa e da aceitação da diferença, que se assenta em valores e no respeito mútuo. E como tal, numa mudança de cultura, que implica numa mudança de valores, crenças e/ou tradições de um grupo escolar.

O trabalho desenvolvido nas escolas deve estar voltado para atender todo tipo de diferença, tendo em vista as transformações sociais que estão ocorrendo no mundo. O “diferente” torna-se muito mais presente no nosso cotidiano, visto que a cada lugar que frequentamos nos deparamos com a diferença, seja com um visual, aparência, sexo, deficiência, cultura, etnia entre outros. Assim, acredita-se que uma escola inovadora deve contemplar em seus programas educacionais ações voltadas a inclusão para que os alunos aprendam a respeitar, viver e conviver e a construir valores éticos e sociais nesse contexto.

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Essas premissas assinalam a complexidade do processo inclusivo nas escolas [...], como temos percebido e contornado as barreiras que se interpõem entre uma escola conservadora, que não se pauta pelo princípio de valorização das diferenças entre os aprendizes e uma outra, inclusiva, que o exalta e proclama. (MANTOAN, 2003, p. 07)

Nessa pesquisa, a percepção e a cultura da escola para temas complexos como inclusão e diversidade, serão observados, para procurar entender, conforme salienta Mantoan (2003), os motivos pelos quais a inclusão e a diversidade não consigam ainda se configurar na educação brasileira, como uma proposta que verdadeiramente corresponda a uma luta por uma escola que não discrimina, não rejeita nenhum aluno e que só assim consegue ser justa para todos.

A Dimensão 8 – Projetos educacionais. Os projetos de trabalho pressupõem um enfoque de ensino que procura redimensionar a concepção e as práticas educativas na escola, constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Dessa forma, “[...] O funcionamento em projeto, como modo de vida de um estabelecimento escolar, é favorável tanto às mudanças endógenas quanto à assimilação ativa das reformas. (THURLER, 2007, p. 116).

Os projetos de trabalho permitem romper com as estruturas curriculares centrada em disciplinas, que não permitem uma aprendizagem contextualizada com os diferentes setores sociais ou com os saberes fora da escola.

O planejamento, a organização e a solução de problemas reais, que os projetos de trabalho proporcionam, oferecem aos alunos a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNANDEZ, 1998, p. 13)

Os projetos de trabalho permitem a construção e a reconstrução do processo de conhecimento e o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação que favorece as aprendizagens significativas para o aluno e, também dar uma resposta às mudanças sociais que se produzem nos alunos e na função da escola.

Nessa pesquisa interessa investigar se a escola consegue desenvolver a inovação em um processo de projeto realista e, ao mesmo tempo é capaz de criar condições necessárias para alcançar seus objetivos.

A Dimensão 9 – Desenvolvimento socioambiental. No Brasil, as discussões em torno da pedagogia social teve início na década de 1960, com a educação social e com o educador de Paulo Freire, que pretendia inovar a educação no país, propondo novo método de educação para os adultos oriundos das classes menos favorecidas. O objetivo de Freire era reformular a educação, utilizando a realidade social desses educandos, respeitando a sua cultura e história de vida. Freire defendia a ideia de que a educação tinha o poder de conscientizar as pessoas, propondo uma transformação social.

Para Machado (2008) e Gadotti (2012), Paulo Freire foi o precursor da Pedagogia Social no Brasil. Em pleno século XXI a escola que se pretende inovadora não pode deixar de discutir temas como violência social, prevenção ao suicídio, atividades inclusivas com a pessoa idosa e outros temas que oportunizem ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social.

A luta por uma educação social emancipadora precisa ser travada também no interior do estado e, portanto, da escola pública. A escola pública emancipadora e de qualidade para todos é um direito de todos e deve ser garantida pelo estado. A luta por uma educação social libertadora integra o campo da luta pelo direito à “educação integral e libertadora” como sustenta a Plataforma Mundial da Educação aprovada no Fórum Mundial de Educação realizado em Nairobi (Quênia) em 2007. (GADOTTI, 2012, p. 10).

Com relação ao meio ambiente, a educação ambiental surge como um campo de conhecimento essencial a se desenvolver na prática cotidiana dos que realizam o processo educativo, sobretudo, segundo Viola (1987) diante do quadro de exacerbada degradação social e ambiental em escala planetária, o movimento ambientalista propõe um novo sistema de valores sustentado no equilíbrio ecológico, na justiça social, na não-violência ativa e na solidariedade ao longo do tempo, com o objetivo de preservá-lo para as gerações futuras.

A atualidade da grave crise socioambiental, que se produz neste período histórico, onde o poder das forças desencadeadas num lugar ultrapassa a capacidade local de controlá-las, nas condições atuais de mundialidade e de suas repercussões nacionais gera problemas socioambientais locais e globais, que demandam uma reflexão entre o micro e o macro e o enfrentamento de toda a sociedade. Justifica-se assim refletir sobre Educação – Meio Ambiente – Sociedade em uma perspectiva relacional. (GUIMARÃES, 2016, p. 11).

A escola está sendo demandada a desenvolver uma ação educativa, em nível individual, no aluno e em toda a sociedade, ajudando a desenvolver uma consciência crítica, capaz de lutar pelo uso racional dos recursos naturais, do meio ambiente e apontar as distorções dos sistemas em relação ao uso dos recursos ambientais, sobretudo em épocas de discurso dos nossos governantes de desacreditar os dados da ciência e da pesquisa que comprovam a degradação ambiental em níveis alarmantes para a permanência das futuras gerações no planeta.

A Dimensão 10 – Educação e desenvolvimentoAs demandas sobre o desenvolvimento profissional docente em face das exigências e das mudanças às quais o professor é impelido a responder, são amplas e bastante complexas.

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não têm sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade. (NUNES; OLIVEIRA, 2016,p.03).

Como a formação inicial não dá conta de responder a todas a essas exigências de formação profissional, em um mundo em constante transformação, surge a educação continuada ou a educação realizada ao longo da vida, como uma aliada ao desenvolvimento profissional do docente. Mas para tanto, o investimento em formação continuada dos professores por parte do poder público se faz necessário, bem como a necessidade e a vontade do próprio professor em estar em processo de contínuo aprendizado. Ao se discutir inovação pedagógica, pressupõe-se novas formas de ensinar e aprender, o professor precisa estar continuamente atualizado, em consonância com as mudanças que ocorrem na sua área de atuação, utilizar as novas tecnologias dentre outras competências e habilidades, na maioria das vezes pressupõe estar disposto em investir em sua própria formação. Neste tópico, pretendemos investigar o que os professores pensam a esse respeito e verificar se há o incentivo, inclusive financeiro, por parte da instituição educacional para que os professores possam se desenvolver.

As dimensões em inovação, anteriormente destacadas, serviram de base para o delineamento da presente pesquisa “inovação pedagógica e cultura escolar”, eixo central da investigação. As dimensões criadas e os seus itens e subitens, relacionadas ao tema central, servem para sinalizar e definir o direcionamento da pesquisa, procurando retratar em cada eixo/dimensão os assuntos pertinentes a cada um e que podem impactar na percepção do

docente quanto à inovação, ao mesmo tempo procurando dar uma organicidade ao processo de investigação.

A presente investigação está centrada na abordagem qualitativa, pois esta é a metodologia que melhor favorece a análise dos dados e possibilita uma visão integral do estudo. Os dados foram coletados mediante a aplicação de um questionário, em formato de escala likert, aos sujeitos da pesquisa. Para a escolha do campo empírico da pesquisa foram estabelecidos critérios técnicos como índice do IDEB, escola com novas estratégias de gestão, escola com a oferta de diferentes modalidades educacionais, escola de grande porte (mais de mil alunos) e com expressivo número de professores, que são os principais sujeitos da pesquisa, visto que é a percepção desses sujeitos (professores) o objeto da nossa pesquisa e agente incondicional da inovação na escola.

A partir desta introdução é possível apresentar um panorama geral da presente tese estruturada em cinco capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, abordaremos o tema “Um novo olhar sobre a escola, novos discursos, novas práticas: a inovação em foco”, no qual pretende-se discutir as transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo e as suas influências no meio educacional, bem como as demandas da pós-modernidade para a construção de uma escola livre, inovadora e inclusiva, abordando temas que oportunizem a reflexão sobre a necessária mudança, ou não tão necessária, no cotidiano do trabalho docente. Na segunda parte do capítulo 1, o foco é a inovação: rediscutindo e ampliando conceitos. Um dos maiores desafios para as organizações no mundo contemporâneo é a inovação e essa temática está na agenda de pesquisadores há várias décadas, surgindo, primeiramente, no cenário industrial e, depois, sendo gradativamente discutida na educação. As inovações em educação começam a fazer parte do discurso pedagógico e da cultura escolar, como medida para os problemas sociais que estavam surgindo e como forma de darem uma resposta alternativa às escolas ou para a sociedade. Nesse capítulo, será possível conhecer o conceito de inovação em educação, compreender as demandas sociais da mudança na escola que associam a inovação a mudança e analisar as múltiplas dimensões da inovação em educação previstas para estudo nessa tese de doutoramento.

A perspectiva cultural é o que apresentamos no segundo capítulo: Cultura, cultura escolar e a inovação: conexões e entrelaçamentos, com a proposta de compreender as influência culturais para a construção de uma cultura da inovação nas escolas, analisar a inovação na perspectiva cultural, ou seja, compreender como cultura escolar, a cultura da escola e a cultura docente, podem ou não interferir na inovação. Compreender que a inovação não pode ser compreendida ou considerada de um único ponto de vista ou focalizando um só

aspecto. Aprofundar a análise e a compreensão da dimensão da cultura escolar e a da inovação, a cultura da escola em seus aspectos variados e o professor como agente de inovação é fundamental para compreender o sucesso ou o fracasso da inovação no contexto educacional.

No terceiro capítulo apresentamos o resultado da pesquisa em busca dos estudos anteriores em Inovação Pedagógica e cultura escolar. A revisão da literatura foi ampliada e consolidada durante o processo de investigação e está materializada no capítulo três onde foi feito um mapeamento da produção de conhecimento sobre essa temática utilizando os seguintes descritores para pesquisa: “inovação pedagógica, inovação escolar e cultura e inovação”. A pesquisa foi realizada primeiramente no “Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES”, na biblioteca do “IBICT – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia” e na “SciELO - Scientific Electronic Library Online”. O resultado da busca de anterioridade encontrou os estudos de Freire (2017) sobre inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes.

No quarto capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa em inovação pedagógica e cultura escolar, a investigação buscou dados que ofereceram suporte empírico para a análise e compreensão das dimensões inovadoras na educação. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento o questionário aos docentes que foi composto na primeira parte pela identificação pessoal do docente (tempo de docência, formação, área atuação, níveis de atuação, jornada de trabalho, dentre outros) na segunda parte de questões específicas relativas ao tema inovação e cultura escolar, o questionário foi subdividido em dez dimensões contemplando a percepção dos docentes sobre a inovação e a cultura escolar ênfase da presente pesquisa. Foram incluídas no questionário as múltiplas dimensões: 1- inovação; 2- cultura da inovação; 3- currículo escolar; 4- gestão escolar democrática; 5- tecnologia; 6- metodologias diferenciadas; 7- inclusão e diversidade; 8- projetos educacionais; 9- desenvolvimento socioambiental; 10 – educação e desenvolvimento. Ao final de cada eixo com as dimensões propostas foi deixada uma questão aberta que possibilitasse ao respondente a liberdade de expressão. O modelo escolhido do questionário, que foi utilizado nessa pesquisa, foi baseado no formato Likert. A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários de percepção.

No quinto capítulo apresentamos os dados coletados na pesquisa e a análise dos mesmos, examinados e apreciados a luz do referencial teórico. A primeira parte da pesquisa foi destinada a análise e construção do perfil dos participantes da pesquisa. Na segunda etapa

da pesquisa foram investigados como os docentes percebem as dimensões, definidas na pesquisa como características da inovação em ambientes escolares. Os dados estão representados em gráficos e tabelas entremeados pelas análises qualitativas de cada eixo norteador da pesquisa.

Como resultado da presente tese, observou-se que na percepção dos docentes sujeitos da pesquisa, a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem uma reflexão sobre o sentido e a vigência das pedagogias inovadoras que fazem parte do processo de construção de uma escola inovadora. A análise dos dados da pesquisa demonstraram que os sujeitos da pesquisa percebem a inovação curricular e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras como importantes e que isso é indiscutível, mas não é perceptível na prática. Os professores desempenham um papel fundamental nas inovações idealizadas nas escolas e os sujeitos da pesquisa estão comprometidos teoricamente com o discurso da inovação, pois eles compreendem o seu papel na mudança e comprometem-se com o discurso de uma pedagogia transformadora.

CAPÍTULO I : UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCOLA, NOVOS DISCURSOS, NOVAS PRÁTICAS: A INOVAÇÃO EM FOCO.

1.1 A globalização e as suas influências na sociedade contemporânea

Os sociólogos usam o termo globalização quando se referem a processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial. Para Giddens (2005, p. 51) trata-se de um fenômeno social com vastas implicações.

Não deve pensar se na globalização apenas como o desenvolvimento de redes mundiais e sistemas econômicos e sociais afastados das nossas preocupações individuais. É também um fenômeno local, que afeta a vida cotidiana de todos nós. (GIDDENS, 2005, p. 51)

Os efeitos da globalização se refletem de várias formas são cada vez maiores, sobretudo na área econômica e nos padrões de consumo (comida, roupas, eletrônicos, etc...) da população mundial. Muitos produtos, filmes, músicas são lançados em escala global simultaneamente tornando- os acessíveis a várias nacionalidades. A globalização está mudando a forma como o mundo se apresenta para nós e a maneira como olhamos para o mundo. (GIDDENS, 2005, p. 51)

Se adotarmos uma perspectiva global, tornamo-nos mais conscientes dos laços que nos ligam às pessoas de outras sociedades. Tornamo-nos igualmente mais conscientes dos problemas que o mundo atravessa no início do século XXI. A perspectiva global lembra-nos que os laços cada vez mais fortes que nos unem ao resto do mundo implicam que o que fazemos tem consequências na vida dos outros e que os problemas mundiais têm consequências para nós. (GIDDENS, 2005, p. 51).

Por constituir um conjunto de processos imprevisíveis, é difícil controlar a globalização, o que leva a novos riscos que afetam a todos e a um ritmo acelerado de

mudanças. Por globalização Giddens (2005, p. 52) compreende o fato de vivermos cada vez mais num “único mundo”, pois os indivíduos, os grupos e as nações tornaram-se mais interdependentes.

Embora constituam parte integrante do fenómeno, é errado pensar que as forças económicas fazem por si só a globalização - que na realidade é resultado de uma conjugação de fatores económicos, políticos, sociais e culturais. O seu progresso é devido, sobretudo, ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que vieram intensificar a velocidade e o âmbito das interações entre os povos do mundo inteiro. (GIDDENS, 2005, p. 52).

A globalização não é algo alheio a nossa realidade, que simplesmente existe em algum lugar, operando a um nível abstrato sem se relacionar com questões individuais. O fenómeno da globalização existe “aqui e agora”, afetando as nossas vidas pessoais e íntimas de inúmeras formas. As nossas vidas viram-se inevitavelmente alteradas por ação das forças globalizantes que entram em nossas casas, comunidades ou contextos locais através de meios impessoais, como a internet ou a cultura popular ou através do contato pessoal com indivíduos de outros países e culturas. (GIDDENS, 2005, p. 61). O discurso da inovação está apoiado em uma conjuntura de reorganização estrutural do mundo capitalista denominada de globalização.

Desde a sua ocorrência, a globalização engendra novas teias de relações sociais, culturais, políticas e económicas, ressignificando a geopolítica das nações e acentuando o grau de pobreza, desemprego e subemprego na realidade de países em situação de elevado estado de desigualdade social. Decorre daí a corrida sem freio desses países atrás de um tipo de conhecimento capaz de torná-los competitivos e suficientemente ajustados às incertezas geradas pelo mercado global.(FIGUEIREDO, 2015,p. 99)

A globalização está mudando radicalmente a natureza das nossas experiências cotidianas, à medida que as sociedades em que vivemos sofrem profundas transformações, as instituições que antigamente as sustentavam se tornaram obsoletas. Tal circunstância obriga de acordo com Giddens,

a uma redefinição de determinados aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas, como a família, os papéis de género, a sexualidade, a identidade pessoal, as nossas interações com os outros e a nossa relação com o trabalho. Graças à globalização, a forma como nos concebemos a nós próprios e a relação com as outras pessoas estão a ser profundamente alterados. (GIDDENS, 2005, p. 61)

A globalização está obrigando as pessoas a viver de uma forma mais aberta e reflexiva e responder constantemente ao contexto de mudança à nossa volta e a ajustar-se a ele; enquanto indivíduos, evoluímos.

A globalização, de acordo com Giddens (2005, p. 78), não se restringe aos grandes sistemas globais. O seu impacto reflete-se nas nossas vidas pessoais, na maneira como pensamos acerca de nós próprios e nas nossas relações com os outros. As forças globalizantes penetram nos nossos contextos locais e nas nossas vidas pessoais, seja através de fontes impessoais como os meios de comunicação e a Internet, seja através de contatos pessoais com pessoas de outros países e culturas.

Para Bauman (2001), estamos vivendo em um mundo de grandes transformações, em uma sociedade global, instantânea e efêmera. Na visão de Bauman, uma “modernidade líquida”, leve e fluída.

"Fluidez" é a qualidade de líquidos e gases [...]. O que os distingue dos sólidos, [...] é que eles "não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis" e assim "sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão". Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos [...] no que parece uma tentativa de oferecer "fluidez" como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna. (BAUMAN, 2001, p.04).

Para o sociólogo, todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo.

Os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas "por um momento". Os fluidos se movem facilmente. Eles "fluem", "escorrem", "esvaem-se", "respingam", "transbordam", "vazam", "inundam", "borrifam", "pingam"; são "filtrados", "destilados"; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (BAUMAN, 2001, p.04).

A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de "leveza", uma característica da sociedade atual globalizada.

1.2 Educação e ensino frente a contextos globais

A sociedade está vivendo uma era de mudanças que influenciam na forma como os indivíduos se relacionam, como aprendem, como trabalham como fazem negócio (compras

on line), como aprendem (educação a distância) como trabalham (vídeo conferências, acesso remoto etc). As mudanças que ocorrem no mundo no início do século XXI e que impactam na forma como vemos e vivemos no mundo hoje não podem deixar de serem consideradas, uma vez que essas mudanças exigirão dos indivíduos, enfim, de toda sociedade, um esforço considerável de adequação.

De acordo com Bauman (2001), a sociedade que entra no século XXI não é menos "moderna" que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano:

[...] a compulsiva e obsessiva, continua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de "limpar o lugar" em nome de um "novo e aperfeiçoado" projeto; de "desmantelar" "cortar" "defasar" "reunir" ou "reduzir" tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro - em nome da produtividade ou da competitividade). (BAUMAN, 2001, p. 26).

Para Fernandes (2000), as mudanças na sociedade contemporânea, nos sistemas de informação e comunicação, na discussão sobre a civilização científica e técnica, na readequação no plano político e econômico; na (des) valorização (destaque nosso) dos recursos humanos pressionam a escola em diferentes caminhos. Esses discursos por mudança pressionam a escola em direções, às vezes contraditórias e inconciliáveis. Um exemplo dessas características é o discurso da escola inclusiva. Um discurso poderoso, sensibilizador e de real valor social, quando o que vemos na realidade são políticas públicas de fortalecimento da competição, individual, seletiva e excludente.

Existe ainda o reconhecimento da escola como um problema estratégico o que não é exclusivamente motivado por uma adesão às grandes demandas humanitárias e éticas, como a luta contra o fracasso escolar ou a prioridade concedida à formação das futuras gerações. Na maioria dos casos, ele é desencadeado por um motivo menos elevado e, frequentemente, menos confessável: a vontade dos governantes de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo. Para os gestores e reguladores trata-se de :

vencer a aposta em uma escola que melhore mesmo em período de austeridade; de recorrer a meios de incitação pouco custosos (autonomia de gestão mais forte e início de desregulamentação) para quebrar a monotonia; de impedir o afundamento de rotinas; de mobilizar a base, garantindo-lhe um avanço na partilha de poder, de negociação e de gestão participativa[...] O

poder organizador se inspirará, geralmente, em modelos gestionários que correspondem à sua doutrina política e às suas perspectivas estratégicas, provenham elas das ciências do gerenciamento, das ciências humanas ou de correntes de pensamento. (THURLER, 2007, p. 10).

Desta forma, as transformações sociais demandam também uma transformação na escola. Essa instituição milenar histórica e socialmente construída está sendo solicitada para fazer frente às transformações do mundo pós-moderno.

Acusa-se a escola de não preparar os indivíduos para a sociedade do conhecimento, para a convivência em ambientes cada vez mais informatizados, situações de trabalho mais flexíveis, dominados pela lógica de mercado competitivo e global. Predomina forte desconfiança em relação aos resultados do ensino. (FARIAS, 2006, p. 34).

Ao mesmo tempo em que sofre críticas de setores econômicos e desenvolvimentistas de que a escola não faz uma “formação” adequada dos profissionais para atuar no mundo do trabalho. Como se a escola tivesse como única função preparar para o trabalho e não formar “para a vida”, para a cidadania e para a construção de valores, competências e habilidades que possam ser utilizáveis ao longo da vida.

No limiar do século XXI, marcado por profundas transformações não há mais espaços, na escola, para práticas que não fertilizem as mudanças pedagógicas. Pode-se afirmar que os processos de ensino e aprendizagem tradicionais não respondem mais às demandas do mundo contemporâneo, muito menos ao perfil do aluno do século XXI. (ROCHA, 2016, p. 73).

As competências e habilidades requeridas em uma sociedade global, cercada de incertezas, onde as informações são compartilhadas em milésimos de segundo exigem cada vez mais dos indivíduos a capacidade de reflexão crítica, a capacidade de pensar e de encontrar novas formas de resolver problemas. Competências que, segundo os críticos, estão sendo negligenciadas pela escola. Por isso, segundo Rocha (2016) a inovação tornou-se uma das exigências principais para a participação efetiva do cidadão na sociedade global.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e a cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de continuar a aprender por si mesmos e com os outros no decorrer de toda a vida profissional. (HARGREAVES, 2012, p. 354).

As inovações que surgiram em decorrência das transformações do mundo do trabalho e das aceleradas mudanças tecnológicas, em cada período da história, exigem

mudanças nas formas de agir e de pensar de uma sociedade. E, conseqüentemente mudanças na escola, uma instituição capaz de fazer frente a esses novos conhecimentos, com uma nova forma de pensar e fazer a educação. Resta verificar se a escola está preparada para esse novo tempo.

No caso específico dos professores resulta em uma mudança na sua prática educativa, na sua forma de fazer ou de ensinar, de acordo com Rocha (2006, p. 74) numa práxis refletida em uma ação, uma atividade profissional transformadora e adequada aos fins. A inovação no espaço escolar pressupõe renovar a prática pedagógica a partir do desenvolvimento profissional do docente

No cenário contemporâneo, exige-se cada vez mais que as pessoas inovem, mudem. Mudar assume o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente às situações novas que emergem. Do professor, exige-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua “profissionalidade”. Para tanto é necessário que o professor utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos, criando assim, respostas flexíveis que tenham em conta a mudança permanente, a diversidade e a independência que caracterizam, no momento presente, as situações educativas. (FARIAS, 2006, p. 68).

As mudanças requeridas exigem de alunos e docentes uma nova forma de pensar e fazer a escola. Uma escola mais inclusiva, tecnologicamente conectada, preocupada com as questões sociais e ambientais, sobretudo uma escola que valorize o conhecimento construído em detrimento do modelo reprodutivista que tem permeado as instituições escolares contemporâneas. Portanto, a escola precisa repensar as suas práticas, transformando e adotando estratégias que possibilitem a construção de novos conhecimentos mais coerentes com as demandas educacionais do século XXI. A adoção de novas formas de ensinar com metodologias que colocam o sujeito como centro do processo de ensino aprendizagem, que possam desenvolver a autonomia, a flexibilidade e a capacidade de construir novos conhecimentos.

A escola é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais "aberto" e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos "fechados" do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 1998, p. 3)

As inovações pedagógicas estão ressurgindo como alternativas para que as instituições de ensino possam repensar o seu fazer pedagógico. Convém salientar que muitas atividades caracterizadas como inovação são na realidade “releituras” ou novas formas de “fazer” a educação, “vestindo” com novas “roupagens” práticas que foram descobertas ou utilizadas em épocas passadas. A inovação possui essa característica de “melhoria” diferente de invenção, sendo, portanto, válido e viável discutir a escola por essa perspectiva. Nesse processo de discutir a inovação na escola, o importante é que não se perca de vista o fundamental que é a aprendizagem dos alunos.

A reflexão sobre a inovação pedagógica como estratégia de alavancar a aprendizagem dos alunos, através de novas práticas docentes surge então como uma possibilidade de refletir e de alguma maneira inferir na melhoria da escola pública brasileira. A inovação sozinha ou descolada de propostas sistêmicas não pode ser responsabilizada pelo fracasso ou melhoria da educação, mas refletir sobre o processo de inovação nas escolas já é um começo.

O processo de reestruturação da escola perpassa pela mudança de cultura, a mudança na forma como a escola e seus grupos concebem a mudança e a forma como compartilham e executam essas mudanças. As mudanças tendem a gerar no grupo incertezas e desestabilidade justamente por buscar algo novo, que muitas vezes está no campo do desconhecido. O esforço coletivo para compreender as exigências que se fazem para a escola, a mudança que as crenças e os modelos escolares que somente reproduzem o conhecimento são os melhores e reflexão sobre a prática docente são alguns caminhos para buscar a mudança.

Thurler (2007, p.10-12), ao pesquisar as condições as condições favoráveis e desfavoráveis que influenciam no potencial de mudança da instituição escolar e que podem tornar-se um problema para a inovação em educação a partir das características da cultura e do funcionamento da escola, encontrou como condições desfavoráveis a mudança na escola a forma como as organizações do trabalho podem ser percebidas, a medida que a estrutura organizacional é rígida com cada um protegendo o seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos, sua agenda de encargos. Nas relações profissionais impera o individualismo, a estrutura de “caixa de ovos”, com poucas discussões sobre assuntos profissionais. A forma como os professores imaginam a sua profissão, como um conjunto de rotinas a serem assumidas, cada um por si, sem pensar muito. O fato de apenas uma parte da equipe aderir ao projeto que foi concebido e redigido em uma lógica tomada de poder, até

mesmo para ver-se livre diante das autoridades. Na forma como o diretor da escola privilegia a gestão, funcionando sozinho, no modelo da autoridade burocrática, quando o papel e a função do diretor de escola inscrevem-se como um modo de exercício do poder. Observa-se como desfavorável o fato dos professores considerarem o estabelecimento como um simples local de trabalho, cujo futuro não lhes concerne, quando existe a obrigação de resultados e de meios e quando prestam-se contas à autoridade.

Como condições favoráveis a mudança, Thurler (2007, p.10-12) encontrou a organização flexível e negociável, recomposta em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas. A colegiatura e cooperação, trocas sobre os problemas profissionais, empreendimentos comuns. A maneira como os professores imaginam sua profissão como estando voltada para a solução de problemas e para a prática pensada. O fato da equipe perceber que o projeto é o resultado de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos, à estratégia de aplicação. Quando observa-se que existe liderança cooperativa e prática de uma autoridade negociada. O fato de eles se reconhecerem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade. Existe a obrigação de competências, prestam-se constas a seus pares.

Evidentemente, esses componentes formam um sistema, que estão ligados por uma relação de dependência mútua; dependência recíproca, no entanto, de acordo com a autora, é necessário, porque sua interdependência não é total .

Muitos estabelecimentos escolares apresentam características contraditórias, sejam por estar em transição entre os dois modelos de funcionamento, ou por serem solicitados por várias culturas e vários modelos de funcionamento. Essas características são, em parte, os mesmos. Tal fato nada tem de estranho: as escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes. (THURLER, 2007, p. 10)

A forma como a escola se organiza entre a sua cultura e os seus padrões de funcionamento, caracterizam uma instituição de ensino voltada para dentro ou fora. Aberta para as possibilidades de inovação e aliada aos novos tempos com práticas educacionais coerentes com esses novos momentos e com uma dinâmica social aliada aos interesses dos alunos dessa geração.

1.3 Inovação em foco: discutindo e ampliando conceitos.

Na própria etimologia da palavra, inovação derivada do latim *innovare*, que significa incorporar, trazer para dentro, inserir o novo, a novidade (GARCIA, 2014). Dessa forma, na origem a inovação significa simplesmente renovação, porém, há várias concepções sobre o que é uma inovação. Diferentemente do que possa ser interpretado a inovação é distinto de invenção, que é capacidade de inventar. Os estudos sobre inovação destacam a ideia de ‘novo’, identificando-a como uma referência de sua definição. Este entendimento, entretanto, não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, algo original, de ‘primeira mão’, numa invenção.

Muitas vezes, o novo, pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente noutro lugar. As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a. (FARIAS, 2002). A inovação pode ser vista como qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de uma organização.

Sobre a noção de inovação há diferentes concepções, portanto, o problema, segundo Hernández et.al. (2000), não é definir inovação, mas a sua interpretação ou o reconhecimento do ponto de vista do indivíduo que a ela se refere.

A inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela. (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 19)

No entanto, o termo inovação nem sempre é utilizado com a sua significação mais correta. Ele é frequentemente utilizado como sinônimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, sem, no entanto, se tratarem de realidades iguais (CARDOSO,1992). A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas naturalmente pelo sistema.

A inovação é, pois, uma mudança intencional e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. A inovação não é uma simples renovação, pois implica romper com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial. (CARDOSO, 1997).

1.3.1 Inovação em educação e a inovação associada a mudança

Um dos maiores desafios para as organizações no mundo contemporâneo é a inovação. Essa temática está na agenda de pesquisadores há várias décadas, surgindo primeiramente, nos Estados Unidos na década de 50 (HERNÁNDEZ et.al.2000). Vários outros movimentos coordenados por organismos estrangeiros, como a OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico que tem por objetivo promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e ao bem-estar social de pessoas por todo o mundo, ligados ao movimento de qualidade e avaliação, fizeram com que o tema “inovação” permanecesse em pauta e ganhasse destaque na educação nos últimos tempos, sobretudo pela influência na elaboração das políticas educacionais brasileiras vigentes. A OCDE (1969) define como inovação “a busca de mudanças que, de forma consciente e direta, tem como objetivo a melhoria do sistema educativo”.

As inovações em educação começam a fazer parte do discurso pedagógico e da cultura escolar, americanos, como medida para os problemas sociais que estavam surgindo e como forma de darem uma resposta alternativa às escolas ou para a sociedade.

Pensava-se que esses problemas poderiam ser abordados a partir da escola se fossem aplicadas uma série de reformas. Isto pressupunha estabelecer uma relação, que será diferente em cada país, entre problemas sociais e mudanças na educação escolar. (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 20).

As reformas e mudanças implementadas naquele país exercem grande influência na direção que tomam as inovações educativas em outros países, não sendo diferente no Brasil. As inovações passaram a ser prescritas às escolas brasileiras como uma alternativa ao desafio pela busca qualidade da educação.

Com efeito, o discurso promovido pela reforma no campo da educação em marcha na América Latina e, em especial no Brasil, foi construído com base em acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias para a modernização da educação e do ensino. A educação passa, então, a desempenhar papel crucial, sendo postulada como área estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico em tempo de mercado internacional e competitivo. Emerge, assim, um novo ‘consenso mundial’ traduzido na política educacional caracterizada pela expressão “para todos”, sob o qual se materializa o discurso em favor da melhoria da qualidade do ensino. Trata-se, de um “contexto de mudança tutelada” em que se produz “uma verdadeira indústria da mudança”, haja vista a crença na capacidade de “planificar, de preparar as pessoas para a aceitarem, de a dosear dentro dos limites do desejável” (FARIAS, 2002, p.4)

As reflexões de Farias (2002) demonstram o conflito social, epistemológico, político e econômico em que se delineiam a necessidade de mudança na educação, bem como sua relação com a noção de inovação. As bibliografias, em geral, demonstram uma combinação isenta do significado e implicações desses termos, porém, quando se trata de inovação em educação, uma complexa teia de interações subjetivas se articula entre os mesmos.

De acordo com Farias (2002, p. 04), a inovação como uma forma de expressão da política educacional, tem sido utilizada com diferentes ênfases nos processos de reforma. Para Canário (1995, p.165), nos anos 1960 e 1970, predominou a concepção e introdução de inovações na escola a partir de “cima”, com base quer no poder coercitivo da administração, quer na racionalidade intrínseca da inovação proposta. Nota-se nesse período, de acordo com Farias (2002, p. 04), um esforço de adaptação ao domínio educativo do modelo industrial de produção de inovações. Na década de 1980, persiste a implementação de múltiplas inovações, sendo a mudança concebida numa perspectiva técnica.

A reforma educativa que se delineia a partir dos anos 1990 consagra a escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para sua mudança (BARROSO, 1996, p.09). Este enfoque de acordo com Farias (2002,p.03) pode ser percebido no discurso dominante nas diretrizes políticas, as quais ressaltam a autonomia da escola, as escolas eficazes, a gestão centrada na escola, entre tantas outras referências. Este movimento de territorialização no âmbito da escola, das políticas e práticas administrativas é decorrente da crise do Estado educador (BARROSO, 1996, p.09).

Essa perspectiva político econômica, que atravessa a nova ordem mundial, está presente nos discursos oficiais brasileiros, e a educação, como uma das instituições que alicerça a sociedade, também está sujeita a essa exigência. Em um documento do Ministério da Educação e Cultura sobre Inovação em gestão da educação pública, a autora Maria das Graças Galvão de Souza, afirma que

A sociedade precisa das inovações para melhorar continuamente seu bem-estar e sobrevivência, e este é um dos grandes desafios contemporâneos. Relacionando-o com a educação nacional, devemos propiciar oportunidades inovadoras para que os desafios atuais da educação sejam superados; precisamos, pois da criatividade, das ideias e das inovações de todos os profissionais da educação e em todas as áreas, desde a gestão à aprendizagem e ao processo de transformação e preparação dos que buscam o sistema educacional para sua auto realização pessoal e profissional. Portanto, registrar as inovações, seus ganhos e limitações, são de importância capital. (MEC, 2006, p.4)

A inovação em educação é, de acordo com Cardoso (1997), uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são hoje largamente aceitas. A inovação pedagógica requer uma ação persistente, tenciona melhorar a prática educativa, o seu processo deve poder ser avaliado e para se constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (CARDOSO, 1992, p. 87).

Nesse contexto, a inovação passou a ser introduzida na educação, com a perspectiva de mudança e melhoria do sistema educativo, num primeiro momento com enfoque tecnológico, o que implicava na prática, na perspectiva dos idealizadores algo muito simples e estreito do que é inovação, o qual, segundo Hernández et.al. (2000), se fundamenta na ideia tecnológica de que o importante é prestar atenção ao plano das inovações, já que os professores irão adotá-las de imediato, acreditando que o plano por si só é essencialmente bom e por suas intenções de melhoria quando forem levadas a prática.

A inovação não é sinônimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de "inovação instituída" (CARDOSO, 2002), quer dizer, uma inovação que resulta da implementação de políticas educacionais que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Como se depreende facilmente, o conceito de inovação ultrapassa largamente o conceito de reforma. (CARDOSO, 1992, p. 96).

A reforma é um processo que, em linhas principais, pretende modificar as metas e o marco global das atividades da instituição educativa, deixando em segundo plano a atenção aos métodos de trabalho escolar. No entanto, falar de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudanças dos alunos e implica uma organização diferente de trabalho, para a qual devem ser utilizados métodos mais eficazes. (HERNÁNDEZ et.al. 2000, p. 26)

Uma reforma pode mudar uma legislação, os objetivos do ensino, o projeto político pedagógico, mas talvez não consiga inserir uma mudança na prática diária da sala de aula. A noção que parece fundamental para definir o que é inovação, ou o que se poderia compreender como sendo o campo da inovação, talvez seja primeiramente definir o caminho e o significado que a mudança poderá ocasionar em determinados contextos educativos.

Entendemos por inovação educativa um processo planificado, orientado para introduzir e facilitar melhorias (mudanças qualitativas), tendentes a substituir o estado das práticas atuais por outro considerado mais desejável, à luz de

determinadas opções de valor (princípios e concepções educativas). As concepções atuais sobre inovação coincidem em que o nível decisivo para pensar a inovação não é o nível central, mas o nível local, ou seja, considera-se a escola como a unidade básica de mudança educativa. (ALONSO, 1998, p.197).

A perspectiva de Alonso (1997) ressalta a ideia de que para produzir inovação é preciso utilizar estratégias que permitam refletir, de forma inter-relacionada, na mudança do pensamento e do discurso (concepções, crenças, representações, atribuições, perspectivas), nas práticas (atitudes, comportamentos, formas de atuar e de intervir), assim como nos contextos sociais e organizativos em que aquelas são geradas e desenvolvidas.

Ocorre que modelos predeterminados, impostos ou de “cima para baixo”, conforme denominado por Hernández et.al. (2000) tendem a:

[...] oferecer a ideia de que uma inovação responde ao mesmo tempo a um sistema fechado e flexível, prefixado e adaptável, planejado e aberto a iniciativas, hierárquico e igualitário. Quer dizer, um modelo que idealiza o objeto da inovação e, principalmente a maneira de envolver e fazer participar seus destinatários. (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 22).

Processos implementados ou executados nessa perspectiva muitas vezes levam ao fracasso, são descontinuados, ou em outras situações, os envolvidos precisam se adaptar aos objetivos do programa em que estão atuando, deixando de lado a característica da inovação. Propostas que seguem essa lógica deixam pouco a oferece em termos do que se pode aprender com elas. Farias (2002) destaca que o fracasso das reformas educativas centralizadoras tende a atribuir aos professores o papel de meros executores das políticas formuladas. A ideia de fracasso se refere a pouca efetividade das reformas em suscitar mudanças reais no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos alunos.

O mundo está vivendo uma era de mudanças que influenciam na forma como os indivíduos se relacionam, como aprendem, como trabalham. As mudanças que ocorrem na sociedade no início do século XXI e que impactam na forma como vemos e vivemos no mundo hoje, exigirão da sociedade, dos professores, enfim da escola, um considerável esforço. A mudança acelerada e imprevisível, baseada no conhecimento e caracterizada pela incerteza, tem contribuído para a emergência de novos padrões de produção e de relação social.

São designações como ‘sociedade do conhecimento’, ‘sociedade da informação’ e ‘sociedade cognitiva’ que permitem perceber, de modo mais contundente, o deslocamento que ocorre na atualidade no eixo catalisador da vida em sociedade: de um sistema fundado na produção de bens materiais

para um sistema centrado no conhecimento e na informação. Trata-se, portanto, de um contexto social em transição que, além de sinalizar a existência de uma nova consciência artística e cultural, expressa a consciência de transformações radicais no modo de produção da existência humana e de suas condições históricas. (FARIAS, 2002 p.07).

Estas modificações, segundo Farias (2002), repercutem sobre todos os territórios da vida social e têm suas características traçadas em fatores diversos, os quais encontram sua origem em transformações mais amplas situadas na estratégia financeira. É a partir deste contexto que, segundo Hargreaves (2000), se deve analisar e compreender as atuais demandas de mudança na educação. Este desafio exige que não se desconsidere o jogo de forças que perpassa o embate social, negando o determinismo político, econômico e tecnológico. Assim, para Hargreaves (2000),

[...] a tarefa de compreender a educação e a mudança educacional implica no compromisso com a “sociedade informacional pós-moderna de forma crítica mas não restritiva ou demissionária”, tanto no que diz respeito ao “seu contributo para a economia sustentável e crescimento tecnológico” quanto no que se refere à “ameaça que representa para a igualdade, oportunidade, identidade cultural e vida pública” (HARGREAVES, 2000, p.15).

Segundo Farias (2002), o mundo está mudando, as regras do jogo já não são as mesmas. A educação e a escola não podem ficar alheias a esse processo. A necessidade de introduzir mudanças regulares e constantes na maneira de organizar a escola e quando colocá-las em prática nos sistemas educacionais é uma questão que se torna pano de fundo para uma situação ainda sem resolução, por isso, a importância de fazer pesquisas nesse sentido. É importante, segundo Hernandez et. al (2000), tornar claro quando se pode falar de mudança *versus* não – mudança em educação, ou se a inovação pode ser feita sem mudança ou a mudança sem inovação, ou o sentido da mudança.

Esse é um problema com os qual se defrontam especialistas, gestores e os professores quando se trata de inovação, qual o sentido da mudança que se pretende institucionalizar.

O que cada pessoa ou grupo entende por mudança e inovação, bem como as opiniões sobre a pertinência das mesmas são muito variadas e costumam estar em consonância com a posição estamental que se ocupa no sistema escolar. (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 30).

É comum, quando se trata de mudanças, ser mais contrário a aceitá-la, sobretudo, se a mesma for imposta, do que participar do seu fomento. Na maioria das vezes, as mudanças

não são recebidas com tranquilidade, prevalecendo a predisposição a resistir às situações que impliquem em alterações na prática pedagógica vigente.

Contudo, vale lembrar que os professores não agem desse modo por razões frívolas. Não é nada fácil para os docentes deixarem de agir conforme crenças e práticas confirmadas pela experiência em favor de mudanças que eles não conhecem nem cujo significado compreendem e das quais desconfiam (FARIAS, 2002, p.04).

Do outro lado, segundo Hernandez et. al (2000), cada um dos grupos e das pessoas envolvidas em um processo de inovação pode analisar, conceituar e avaliar as mudanças produzidas ou não por uma inovação de forma muito diversa. O próprio envolvimento no processo de inovação, depende da análise dos benefícios formativos, que cada um dos envolvidos, possa obter. Por isso, a importância de um processo de comunicação que esclareça as condições, os elementos e os fatores da inovação que atendam a perspectivas distintas para todos os envolvidos e interessados no processo.

Para Hernández et. al (2000), quando o processo de mudança ocorre no campo da atuação e do comportamento, em situações do tipo social, está ligado ao processo cognitivo e afetivo dos que participam dele.

Os indivíduos, ao modificarem a suas condutas racional e emocionalmente, através do conhecimento de que existe uma melhor forma de atuar, desenvolvem ao mesmo tempo suas próprias capacidades intelectuais e suas habilidades profissionais. E isto parece ser assim porque, é na relação entre inovação e as pessoas, a realidade subjetiva implicada no contexto individual e organizativo de cada um, que se situa a pedra angular da problemática da mudança. (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 30)

1.3.2 As múltiplas dimensões da inovação em educação.

Os diferentes significados do campo da inovação educativa não podem ser considerados por somente um único aspecto. Por isso, Hernández et. al. (2000) assinalam que qualquer tipo de inovação no currículo escolar, pode ter cinco dimensões referentes a mudanças:

a) nos conteúdos do currículo, em sua seqüenciação e nos materiais a serem utilizados; b) na organização formal em no meio físico em que se desenvolve o ensino. Essa dimensão refere-se principalmente, às condições nas quais interagem os usuários de uma inovação; c) nas funções e relações dos usuários envolvidos na inovação. Na opinião dos autores, este é um dos aspectos que apresenta maior complexidade; d) no conhecimento e na compreensão que os usuários da inovação têm de diferentes aspectos da

mesma (fundamentação, valores, objetivos, estratégias para colocá-la em prática, etc), o que implica aceitar que, se não existe uma compreensão real da mudança trazida por uma inovação, é difícil que esta gere o efeito desejado. e) internalização da mudança, a necessidade de que as pessoas a avaliem de uma maneira positiva e comprometam-se com a sua prática. (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 30)

Para esses autores, esta última poderia ser a primeira pista de como analisar um estudo de experiências consideradas inovadoras, sem a internalização da mudança, os outros aspectos seriam apenas uma camada externa e produziriam inovação sem mudança. Hernández et. al. (2000, p. 29) reavaliam as dimensões anteriores e as define como: a possível utilização de novos materiais e tecnologias; o possível uso de novos enfoques de ensino (atividades, estratégias didáticas, etc); a possível alteração de crenças ou pressupostos pedagógicos subjacentes às novas políticas ou programas educativos.

Essas dimensões se revestem de complexidade, uma vez que é mais fácil produzir materiais do que mudar crenças, porém, para que a inovação seja considerada efetiva, todas essas propostas devem ser inter-relacionadas.

A partir desses critérios, Hernández et. al (2000) dizem que uma inovação ocorre quando: novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo, por exemplo, o uso de computadores, a educação para a paz, para o consumo, etc.; práticas alternativas às já existentes são desenvolvidas. No caso da educação brasileira, temos observado um forte incentivo ao uso das novas tecnologias na escola, bem como a implantação no currículo de temas como a inclusão e diversidade, da pessoa com deficiência, de gênero, raça e etnia, o estímulo à preservação ambiental e a adoção de metodologias mais ativas.

Nas escolas definidas como inovadoras, de acordo com Hernández et. al. (2000), consideram-se não somente as mudanças no currículo, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, ideias e, inclusive, pessoas. E isso gera a necessidade de uma definição que destaque também o processo de intenção da inovação.

Uma definição que leva em conta essa intenção seria a caracterizada por González e Escudero (1987) como uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, “mecanismos e processos que são o reflexo de uma série de dinâmicas explícitas que pretendem alterar ideias, concepções e metas, conteúdos e práticas escolares, em alguma direção renovadora em relação à existente.” (HERNÁNDEZ et.al.2000, p. 29)

Nesse contexto, a inovação não é algo simples e de fácil implementação, mas algo complexo em que os processos de compreensão, análise e significação são uma constante. Segundo Hernández et.al (2000, p.29), isso faz com que a inovação seja uma tarefa socialmente necessária, escolarmente útil e, provavelmente, enriquecedora em nível pessoal.

Essa é uma visão que vem sendo produzida na educação a partir dos anos de 1960 do século XX, com a reconceitualização da educação escolar de maneira geral e da inovação educativa em particular. Durante muito tempo, por conta do enfoque tecnológico e positivista da educação, a inovação era levada em consideração somente após a demonstração de sua efetividade e também não se levava em consideração se as escolas geravam inovações por si mesmas.

1.4 Política Pública em Inovação no Brasil

Conforme já vimos anteriormente neste capítulo, a inovação nem sempre precisa ser inédita (invenção) e, muitas vezes, se caracteriza em uma melhoria nos serviços, processos ou produtos. No Brasil, as políticas públicas educacionais seguem a concepção de reformas educacionais incorporadas na educação básica com o objetivo de melhorar os processos e modelos de gestão, na infraestrutura, no acesso a educação, na reformulação dos currículos e na melhoria da qualidade em educação. Para Carbonell (2002), ao contrário das propostas de inovação educacional, as reformas são tentativas que podem produzir resultados de caráter meramente quantitativo, não produzindo transformações substantivas. Ao mesmo tempo o autor afirma que algumas propostas pedagógicas introduzidas pelas reformas educacionais são aplicadas nas escolas há muito tempo; que outras reformas jamais serão aplicadas, menos ainda se impostas por decreto e não mediante a um amplo processo de formação; e, por último, inovações educativas relevantes nem sempre chegam a se configurar uma reforma, são interrompidas antes (CARBONELL, 2002, p.23).

A premissa implícita nas reformas educacionais é de que é possível transformar a escola por meio de interferência externa ou imposições de cima para baixo. É provável que as escolas sejam encorajadas a transformar a sua prática a partir de diretrizes e normas formuladas nas políticas públicas, porém, o princípio que fundamenta esta tese é de que a inovação já se encontra na escola e, muitas vezes, são alternativas pedagógicas criadas pelo corpo docente e seus gestores, superando a ideia de reforma e evoluindo para a construção de uma cultura da inovação.

As reformas educacionais estão vinculadas a movimentos que buscam transformar a educação por meio de intervenções pelas políticas públicas de caráter amplo, como a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Organização Brasileira, o PNE – Plano Nacional de Educação e a BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Estas reformas tiveram como objetivo promover e operar mudanças estruturais na educação pública procurando reorganizar a escola e normatizar um currículo comum. É importante compreender como essas reformas são construídas, suas concepções e diretrizes e os impactos que acarretam na educação escolar, portanto, na sequência faremos uma breve síntese das atuais políticas que podem ser consideradas como indicativos de inovação no Brasil, para a contextualização do leitor.

Para Cavallo et. al. (2016), a necessidade de criação de novas estratégias e estruturas já estão presentes na legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 no seu artigo 2º quando afirma que a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] e no seu artigo 3º quando determina os princípios e bases da educação nacional, a LDB flexibiliza a educação e abre várias possibilidades para novas formas de organização da vida escolar. Apesar de não explicitar o termo inovação, para Cavallo et.al.(2016), a legislação abre novas perspectivas de mudança, porém, na prática, o modelo adotado na educação pública permanece incorporando eventualmente modificações parciais.

O PNE (Plano Nacional de Educação) 2014- 2024, aprovado pela Lei 13.005 de 2014, apresentam indícios de uma política preocupada com a melhoria dos seus processos quando apresenta um conjunto de metas (6, 7,10 e 13) voltadas para a promoção da qualidade educacional, com a proposta de uma melhoria da qualidade da educação e a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos que se fundamenta essa sociedade. O conjunto de metas (8 e 19) também apresenta alguns indícios dessa preocupação ao trazer nesse conjunto de metas as diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos, com ênfase na promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental. O PNE 2014-20224 apresenta explicitamente na meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, especificamente na estratégia 7.12 a proposta de incentivar práticas pedagógicas inovadoras em educação, conforme apresentado a seguir:

Estratégia 7.12 - incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas *pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem*, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014, p. 8).

A meta 9 do PNE 2014-2024 prevê “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Também explicita o fomento a projetos inovadores, especificamente na estratégia 9.9 “[...] apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as)” (BRASIL, 2014, p. 9).

Na meta 6, a melhoria da educação, se traduz na proposta de “educação em tempo integral” para uma parcela da população, as estratégias previstas para esta meta contemplam a definição de critérios de adesão pelas instituições educacionais, a estruturação, operacionalização e fomento a esse modelo de educação. Na meta 7, outros indícios podem ser identificados na meta 7, estratégia 7.4: “[...] a melhoria contínua da qualidade educacional”; na estratégia 7.5: “[...] formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional [...]”. Na estratégia 7.7, aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para “a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas”. Na meta 08 que trata de escolarização da população de 18 a 29 anos, jovens e adultos, na estratégia 8.5,

promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2014, p. 09).

É possível perceber nas reformas previstas no PNE, indícios de uma política de melhoria e de mudança na educação, conforme demonstrado nas estratégias citadas anteriormente, para esta modalidade de ensino e para outras que constam no documento, apesar de que essas medidas ainda não saíram do papel.

Na meta 13, que trata-se de “[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior”, destacamos a:

[...] estratégia 13.4 promover a *melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia* e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.(BRASIL, 2014, p. 12).

Essa estratégia explicita a necessidade de adequação curricular do curso de pedagogia para fazer frente inclusão de temas que contemplem a discussão e o estudo de temas essenciais à educação e, a conseqüente melhoria na formação dos professores da educação básica.

A meta 19 do PNE 2014-2024 trata de [...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...], as estratégias previstas para essa meta são relativas a implementação dos conselhos, estímulo e fortalecimentos dos conselhos escolares e dos conselhos de acompanhamento e controle fiscal (Fundeb, alimentação escolar, conselhos regionais, entre outros), favorecimento da autonomia administrativa e pedagógica e a formação de diretores e gestores escolares. Para Cavallo et. al. (2016, p. 155), o Plano Nacional da Educação propõe práticas pedagógicas inovadoras sempre que trata da qualidade da educação.

Ressalta-se, neste texto, no que tange às citadas, políticas públicas prevista no PNE 2014-2024, e muitas outras que contam no Plano, que apesar dessas metas terem sido definidas e constar no documento base, na realidade prática algumas dessas metas estão em execução, outras não saíram do papel e outras foram totalmente desestruturadas, por conta das questões econômicas e das políticas atuais em educação. A execução do PNE tem sofrido

constantes abalos com a falta de repasses financeiros por parte da união e pelas medidas de contenção adotadas por parte dos sistemas educacionais de Estados e Municípios. Um exemplo são as metas 08 e 09 que se referem à escolarização de jovens e adultos. Nessa modalidade de ensino há um desmonte do sistema com fechamento de salas de aula e encerramento de turmas dos projetos de Educação de Jovens e Adultos nas escolas e nenhum subsídio ou política efetiva de fomento por parte da União para essa modalidade. O discurso apresentado como justificativa pelos sistemas educacionais é de que falta demanda, ou seja, não tem alunos interessados em participar das aulas nessa modalidade. Porém, os projetos de Educação de Jovens e Adultos que deixaram de ser ofertados não foram substituídos por outro, de melhoria ou de inovação ou de nenhum outro modelo. Simplesmente deixaram de ser disponibilizados à população, sinalizando a falta de políticas públicas em educação e de promoção dos direitos humanos.

1.4.1 A Base Nacional Comum Curricular e a Inovação

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) foi outra reforma educacional implantada na educação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública brasileira. A BNCC para o ensino fundamental foi aprovada em dezembro de 2017 e propõe-se a orientar a educação Brasileira nas próximas décadas, de acordo com o documento, o Brasil, um país de dimensões continentais, terá uma “base comum que define as aprendizagens essenciais a que todos os alunos têm direito na educação básica” e coloca de acordo com o documento a educação brasileira em “compasso com as demandas do século XXI”.

O debate sobre a implantação de uma base nacional comum curricular teve início com a Constituição Federal de 1988. Para atender as finalidades previstas no artigo 205 da Constituição que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A carta Magna reconhece, no seu artigo 210, que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, Lei nº 9394/96, determina que a União firmasse um pacto interfederativo, um acordo entre os vários níveis de

governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos. A LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que orientava para a elaboração de Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica e para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Na BNCC (2017), a inovação se apresenta primeiramente quando estabelece o pacto interfederativo, visando criação e o fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. A execução de um projeto como a BNCC depende da sustentabilidade financeira e essa função deverá ser exercida pelo MEC, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (BRASIL, 2017, p. 15).

Nos fundamentos pedagógicos, a BNCC apresenta como política de inovação o compromisso com a educação integral quando afirma que:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo,

analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse sentido, a BNCC está se referindo à formação integral, visando à formação e ao desenvolvimento global do sujeito, em todos os seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e emocionais, independente do tempo que ele permanece na escola e a que consideração sobre a inovação é uma demanda da sociedade atual.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, *com os desafios da sociedade contemporânea*, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. (BRASIL, 2017, p. 17).

O termo inovação aparece em outros quatro momentos na BNCC (2017). Na área de geografia anos iniciais, na unidade temática mundo do trabalho, como objeto de conhecimento “trabalho e inovação tecnológica”, na unidade temática mundo do trabalho, objeto de conhecimento desigualdade social e o trabalho, nas habilidades “[...] estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro” (BNCC, 2017, p. 339).

Na área de geografia, anos finais do ensino fundamental, quando trata das contribuições do ensino de geografia: “[...] inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro (BRASIL, 2017, p.335), e no objeto de conhecimento “cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas” (BRASIL, 2017, p.341).

Ao analisar os excertos da BNCC observa-se que a inovação está fortemente vinculada a inovação tecnológica. De acordo com Hernandez et. al. (2000), quando novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo, como por exemplo, o uso de computadores. Na BNCC (2017), o uso da palavra tecnologia aparece trinta e três vezes ligadas aos seguintes termos: (20) tecnologias digitais de comunicação e informação; (1) tecnologias e o ambiente; (1) usos mais democráticos das tecnologias; (3) tecnologias; (1) novas tecnologias; (1) os efeitos das novas tecnologias na cognição e na organização social; (2) tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística; (2) utilizar novas

tecnologias; (1) práticas de leitura e novas tecnologias; produção de novas tecnologias; novos materiais e tecnologias (como automação e informatização). As palavras a seguir aparecem: “tecnológico” (11); “tecnológica” (9); e “tecnológicos” (9). Alguns exemplos de como esses termos são utilizados na BNCC:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017 p. 63).

De acordo com a BNCC (2017), levar em consideração esses novos e multiletramentos e a adoção das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um

[...] “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. (BRASIL, 2017, p. 68).

O tratamento das práticas leitoras BNCC (2017) compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre

outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BNCC, 2017, p.70).

Na BNCC (2017), a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana podem ser analisados sob diferentes formas:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BNCC, 2017, p. 71).

Portanto, em se tratando de inovação pedagógica, novas tecnologias e currículo escolar, observa-se nos excertos acima tendência majoritária em identificar a tecnologia como parte integrante do currículo escolar em todas as suas instâncias, a inovação pedagógica foi citada pontualmente conforme já demonstrado. Nesse sentido observa-se que o conceito de inovação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular se confunde com inovação tecnológica.

Importante refletir se as escolas possuem condições de trabalhar com todas essas demandas, possuindo realidades geográficas, culturais, sociais tão distintas umas das outras. Portanto, urge repensar a capacitação docente e a formulação de políticas de formação de professores que contemplem a realidade das demanda da escola do século XXI.

1.4.2 Programas e projetos de Inovação no Brasil

O Ministério da Educação realizou em 2015 uma chamada pública para criar a Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica, a ação tinha como objetivo,

criar bases para uma política pública de fomento à inovação e à criatividade e estabelecer parâmetros e referências em inovação e criatividade na educação básica brasileira; conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o

perfil da inovação e criatividade na educação básica; fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas; ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além do seu polo inicial. (BRASIL, 2015, p. 5).

A chamada pública destinava-se às organizações educativas que atuavam de forma inovadora e criativa, organizações educativas que estavam desenvolvendo planos de ação para inovar e criar estratégias e práticas pedagógicas com o intuito de promover o aprendizado e o desenvolvimento de seus estudantes de maneira integral. Podiam participar também escolas públicas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e EJA) das redes públicas federal, estaduais/distrital e municipais. Escolas privadas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e/ou ensino médio integrado e EJA). Associações, organizações sociais (OS) e organizações da sociedade civil que atuavam no campo da educação com crianças, adolescentes e/ou jovens. Instituições educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais que atuavam com crianças, adolescentes e/ou jovens.

Os parâmetros de inovação e criatividade elaborados, de acordo com Cavallo et. al. (2016, p.156), abrangiam dimensões gestão; currículo; ambiente; metodologias; conexões intersetoriais e em rede das organizações educativas. No total, 683 organizações se inscreveram na Chamada. Como resultado, foram reconhecidas 178 instituições, entre escolas e organizações não governamentais. Destas, 136 são instituições já com experiência na prática da inovação e 42 apresentaram planos de ação consistentes no caminho da inovação e criatividade.

Possivelmente em decorrência do fato de a divulgação ter sido feita prioritariamente pelos meios de comunicação do MEC, a maioria dos inscritos foram escolas, tendência que se repetiu entre as reconhecidas como inovadoras (74,3%). Do total das organizações inovadoras, 52,8% são públicas e 47,2% são particulares. (CAVALLO et.al., 2016, p. 157).

De acordo com o resultado da chamada pública, a inovação atinge todos os níveis de ensino da educação básica, com propostas que envolvem crianças da educação infantil, alunos do ensino fundamental, alunos do ensino médio e da educação de jovens e adultos. Ressalte-se que, no ensino médio, há inovação tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico. Para Cavallo et.al. (2016, p.157), as organizações inovadoras possuem um modelo pedagógico heterogêneo, apresentam formas de organização do tem diferenciadas, diferentes formas de gestão, do espaço e do currículo.

A gestão democrática está presente em várias dessas organizações, com as decisões e regras sendo elaboradas de forma colegiada entre estudantes, funcionários, familiares e professores. Diversas destas organizações mapeadas na chamada pública utilizam diferentes ferramentas para promover uma educação ambientalmente responsável. Outras formas de aprendizado foram também destacadas pela iniciativa.

Algumas das escolas reconhecidas no mapeamento realizado pelo MEC não trabalham com aulas, utilizam outras metodologias, buscam oferecer aos seus estudantes a possibilidade de aprender a teoria vinculada à prática, através da investigação científica de fato, permitindo aos estudantes que reflitam com base na experiência. Estas escolas já romperam com a estrutura rígida de divisão do conhecimento por disciplinas, buscando formas mais integradoras de trabalhar-lo. Em algumas escolas os estudantes trabalham por projetos ligados aos seus interesses e aprendem como aquilo que escolhem estudar está conectado aos conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento. (CAVALLO et.al., 2016, p. 157).

As organizações educativas mapeadas trabalham com diversas ferramentas de avaliação que não se restringem a provas e notas, pois, de acordo com Cavallo et. al (2016, p. 157), essas organizações compreendem que memorizar e reproduzir conteúdos, que hoje são facilmente acessíveis, é pouco eficiente do ponto de vista da aprendizagem. A autoavaliação aparece como uma ferramenta bastante valorizada, numa perspectiva que favorece o autoconhecimento e a cooperação. A cultura popular, a arte, as atividades corporais, a filosofia, inclusive aspectos ligados à espiritualidade, assim como o tempo livre para o brincar, também são valorizados pela maior parte das organizações.

A diversidade de experiências, coletadas na chamada pública, segundo Cavallo et. al.(2016), pode possibilitar ao Ministério da Educação e demais agentes da gestão pública produzirem orientações para as políticas públicas de currículo, avaliação e gestão, que levem em consideração a rica diversidade cultural do país e as experiências de educadores, estudantes e comunidades, valorizando a inovação e criatividade.

Em novembro de 2016, o CONSED Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação elaborou as Diretrizes para uma nova Política de Inovação e Tecnologia Educacional (2017-2021), para que servisse de subsídio para elaboração de uma nova política de inovação e tecnologia educacional que consiga promover a qualidade, equidade e contemporaneidade na educação pública brasileira, e que contribua para uma melhor gestão nas redes de ensino

Nas últimas décadas a inovação e a tecnologia tiveram papel decisivo no avanço de vários setores da sociedade, contribuindo para transformações que promovem qualidade e acesso a bens e serviços. Infelizmente o impacto positivo destas transformações ainda não foi sentido plenamente na educação. (CONSED, 2016,p.1).

Para a OCDE (2016), a inovação e tecnologia são vetores de desenvolvimento em vários países do mundo. Para o CONSED (2016, p. 2), para o setor educacional, a inovação e a tecnologia têm o potencial de melhorar exponencialmente a gestão e de oferecer a todos os estudantes brasileiros múltiplas oportunidades de aprendizagem oferecidas por abordagens pedagógicas inovadoras e com o uso de tecnologia.

De acordo com as Diretrizes, para uma nova Política de Inovação e Tecnologia Educacional (2017-2021), a inovação e o uso de tecnologia na educação podem trazer grandes benefícios à educação em relação a diversos aspectos, os quais incluem:

[...] a gestão, que preconiza o uso de tecnologia na gestão das redes de ensino pode promover ganhos de eficiência em processos administrativos, redirecionando os recursos otimizados para áreas fundamentais para qualidade e equidade na educação pública[...]; a qualidade, com a utilização de tecnologias educacionais permitem a customização da experiência educativa, atendendo alunos com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem[...]; a equidade: tecnologias permitem que a educação de qualidade possa ser oferecida em qualquer região do país, superando barreiras sociais e geográficas[...]; a contemporaneidade, crianças e jovens vivem em uma cultura digital, que além de permeada pelo uso de tecnologia, promove a valorização do protagonismo e da participação ativa no processo de aprendizagem[...]. (CONSED, 2016, p. 2).

Para o CONSED (2016), é importante a criação de uma Política Nacional de Inovação e Tecnologia Educacional que estabeleça as diretrizes nacionais, e possa garantir que todos os estados e municípios possam implementar ações de inovação e tecnologia que atendam suas necessidades locais, e os permita oferecer a todos os estudantes brasileiros uma educação de qualidade.

O Programa de Inovação Educação Conectada foi instituído através do Decreto 9.204, em novembro de 2017, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. O Programa de Inovação Educação Conectada visava conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.

O Programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura que se complementam e devem estar em equilíbrio, para que o uso de tecnologia digital tenham efeito positivo na educação.

A dimensão de visão é orientadora do programa e deve estimular o planejamento da inovação e da tecnologia como elementos transformadores da educação nos estados e municípios. Para isso, se baseia em quatro valores: equidade, contemporaneidade, melhoria de gestão e qualidade. Na dimensão formação, o MEC pretende desenvolver materiais e oferta formação continuada a professores, gestores e articuladores. A estratégia vai cobrir três frentes: formação inicial, formação continuada e formação para articulação. Na dimensão recursos educacionais digitais é disponibilizado o acesso a recursos educacionais digitais e incentiva a aquisição e a socialização de recursos entre as redes de ensino. Na dimensão de infraestrutura estão previstos investimentos em ações que asseguram condições para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas. Essas ações são disponibilizadas pelo MEC por meio de apoio técnico e financeiro para apoiar a ampliação do acesso ao serviço de conectividade, a implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de internet e a aquisição de dispositivos eletrônicos. (BRASIL, 2017, p.8-9).

Ainda em 2017 foi aprovado na Câmara dos Deputados, Projeto de Lei 9.165/2017 instituindo a Política de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica a Política de Inovação Educação Conectada. Este projeto está no Senado Federal como Projeto de Lei 142/2018 aguardando votação.

CAPÍTULO II– CULTURA, CULTURA ESCOLAR E INOVAÇÃO: CONEXÕES E ENTRELACAMENTOS.

2.1 A Dimensão cultural

O longo processo de evolução humana, de acordo com Cuché (1999), começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação do homem do meio ambiente natural a uma adaptação cultural.

Ao longo desta evolução, que resulta no *Homo sapiens sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, sendo “substituídos” progressivamente pela cultura/isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo homem que se revela muito mais funcional que a adaptação genética por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. (CUCHE, 1999 p. 190)

A cultura, segundo Cuché (1999, p. 191), permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos. A cultura é dinâmica porque é alterada por quem dela se apropria. (SACRISTAN, 2007, p.32). Em suma, a cultura torna possível a transformação e ao mesmo tempo que o faz adaptar-se as mudanças.

A noção de cultura se revela, então, o instrumento adequado para acabar com as explicações que torna natural os comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura.

Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como fome, o sono, o desejo sexual, etc... são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades. Os domínios em que não há constrangimento biológico, os comportamentos são orientados pela cultura. Por isso, a ordem; “Seja natural”, frequentemente feita às crianças, em

particular nos meios burgueses, significa, na realidade: “Aja de acordo com o modelo da cultura que lhe foi transmitido” (CUCHE, 1999 p. 191)

O termo “cultura”, de uso frequente nas ciências sociais, dada a sua complexidade semântica ou polissêmica, se revela também, segundo Forquin (1993) um dos mais equívocos e enganadores. O conceito de cultura engloba uma variedade de sentidos, sendo usados em situações que caracterizam diferentes abordagens. Os estudos nessa área mostram que há diversas formas de abordar a questão da cultura. A cultura pode designar, segundo Forquin (1993):

a) A cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. b) a cultura considerada como o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”; c) um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e características de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo; d) uma herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual. (FORQUIN, 1993, p.11-12).

A noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que nos remete à cultura culta como legado da memória histórica, compreende a arte, a literatura e a pintura, mas também outras manifestações mais gerais. Tem que ver também com as formas, aos modos de vida e de pensamento dos membros de uma sociedade ou de seus grupos (GIDDENS, 2005, p.128).

Qualquer que seja o sentido preciso que possa ter sido dado à palavra e não faltaram definições de cultura, sempre existiram desacordos sobre sua aplicação a esta ou àquela realidade. O uso da noção de cultura leva diretamente ao simbólico, ao que se refere ao sentido, isto é, ao ponto sobre o qual é mais difícil de entrar em acordo.

A cultura pode então ser entendida como o domínio do simbólico que é constituído por crenças, assunções, valores, ritos e artefatos, historicamente constituído através de um processo conflitual, numa dinâmica permanente de reconstrução, pelo qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a

sua comunicação com o grupo, organizacional e societal. (SARMENTO, 2004, p.90)

A cultura é um “contexto de significados”, um “sistema de relações” e uma linguagem de códigos (SARMENTO, 2004, p.128). As formas de comunicação, comportamentos, ações e objetos utilizados pelos homens são carregadas de significados que fornecem um referencial capaz de lhes permitir a atribuição de sentido ao mundo no qual vivem e as suas próprias ações.

Entretanto, a cultura não pode ser vista como algo que atribui ao indivíduo um papel do qual ele não possa escapar. Ela não se impõe ao indivíduo determinando seus comportamentos, mas atua influenciando as orientações pelas quais cada um defende seus interesses e suas convicções no interior do conjunto social. Pode -se dizer então que os desejos e interesses dos indivíduos, por mais naturais que pareçam, estão sempre impregnados dos significados atribuídos ao que está em jogo. Toda cultura é caracterizada por formas de oposição que levam a uma determinada forma de articulação de interesses e é nesse sentido que ela pode ser tida como um sistema de símbolos e significados compartilhados, que serve de mecanismo de controle. (SARMENTO,2004, p. 129)

O encontro das culturas, de acordo com Cuché (1999), não se produz somente entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa. Percebe-se que as hierarquias sociais determinam as hierarquias culturais, o que não significa que a cultura do grupo dominante determine o caráter das culturas dos grupos socialmente dominados.

A defesa da autonomia cultural é muito ligada à preservação da identidade coletiva. “Cultura” e “identidade” são conceitos que remetem a uma mesma realidade, vista por dois diferentes. Uma concepção, essencialista da identidade não resiste mais a um exame do que uma concepção essencialista da cultura, A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar as suas relações com os grupos vizinhos. A análise cultural conserva, atualmente, toda a sua pertinência e se revela sempre apta a dar conta das lógicas simbólicas em jogo no mundo contemporâneo. (CUCHE, 1999 p. 192)

A palavra “cultura” é utilizada muitas vezes para impor uma leitura da realidade, que esconde frequentemente uma tentativa de imposição simbólica. Seja no campo político, religioso, na empresa, na escola ou em relação aos imigrantes ou à diversidade étnica, a cultura não pode ser determinada, ser decretada, ela não pode ser manipulada como um

instrumento corriqueiro, banal ela está relacionada a processos extremamente complexos e, na maior parte das vezes, inconscientes.

O verdadeiro lugar da cultura são as interações individuais que produzem sistemas culturais de troca. Uma cultura, segundo Cuché (1999, p. 193), é um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações. Por isso mesmo, ele se opunha às concepções substancialistas da cultura. Mais do que procurar a existência de uma ou de múltiplos significados fundamentais para a definição de cultura, o importante, na visão do autor, é se fixar na análise dos processos de elaboração da cultura

Não basta, no entanto, descrever estas interações e seus efeitos., é preciso considerar o “contexto” das interações, e cada contexto impõe as suas regras e suas convenções, supõe expectativas particulares entre os indivíduos. De acordo com Cuché (1999, p. 193), a pluralidade dos contextos de interação explica o caráter plural e instável de todas as culturas e também os comportamentos aparentemente contraditórios de um mesmo indivíduo que não está necessariamente em contradição (psicológica) consigo mesmo. Por esta abordagem, torna-se possível pensar a heterogeneidade de uma cultura ao invés de nos esforçarmos para encontrar uma homogeneidade ilusória.

A abordagem interacionista leva a questionar o valor heurístico do conceito de “subcultura”, ou mais exatamente a distinção entre “cultura” e “subcultura”. Se a cultura nasce das interações entre os indivíduos e entre grupos de indivíduos, é errôneo encarar a subcultura como uma variante derivada da cultura global que existiria antes dela. Os conceitos de cultura e de subcultura foram elaborados segundo uma lógica da subdivisão hierarquizada do universo cultural da mesma maneira como os biólogos pensam a evolução do mundo em espécies e subespécies. (CUCHE, 1999, p. 194).

Na construção cultural, o que vem primeiro é a cultura do grupo, a cultura local, a cultura que liga os indivíduos em interação imediata uns com os outros, e não a cultura global da coletividade mais ampla. O que se chama “cultura global” é o resultado das relações dos grupos sociais que estão em contato uns com os outros e, logo, do relacionamento de suas próprias culturas.

A cultura é compreendida a partir de então como um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo. Os elementos que compõem uma cultura não são jamais integrados uns aos outros pois provêm de fontes diversas no espaço e no tempo. Em outras palavras, há um “jogo” no sistema, especialmente porque se trata de um sistema extremamente complexo.

A cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração é “porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si. Para analisar um sistema cultural, é então necessário analisar a situação sócio histórica que o produz como ele é (CUCHE, 1999 p. 195).

Nesse sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo fundamental da educação, sua fonte e sua justificação última, a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado e de uma “tradução docente” que a cultura se constrói, se transmite e se perpetua. A educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.

Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada uma sem a outra e toda a reflexão desemboca imediatamente na consideração de outra. (FORQUIN, 1993, p. 14)

A escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, segundo Barroso (2002), quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

2.2 A dimensão da cultura escolar e a inovação

Redigir algo sobre cultura e educação é desafiador para Veiga- Neto (2003, p. 05), pois muito já foi dito sobre esses dois termos, mesmo assim sempre aparece algo novo a desafiar a lógica.

Isso decorre em parte da própria complexidade e múltiplos sentidos dos dois termos do binômio; uma rápida consulta a algum manual de antropologia ou de pedagogia revelará a notável polissemia dessas duas palavras e até mesmo fortes desacordos entre aqueles que falam delas. E quantas não vêm sendo as suas ressignificações ao longo da história... Tais ressignificações vêm proliferando especialmente nas últimas décadas. Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. (VEIGA-NETO, 2003, p. 05)

A educação, com as suas várias vertentes e incontáveis possibilidades, se apresenta como um campo praticamente inesgotável, as áreas de atuação escolar são variadas e a multiplicidade das temáticas contribuem para a composição do tema cultura escolar. Os muitos entendimentos sobre o que seja cultura e sobre o que seja educação e o papel atribuído a cada um, de acordo com Veiga-Neto (2003), com os seus diferentes argumentos, ações e estratégias tem tornado as questões culturais um tema de interesse crescente seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana.

Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Mas tal centralidade não significa considerar a cultura como uma instância epistemologicamente superior as demais instâncias sociais, como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social. (VEIGA-NETO, 2003, p. 06).

Prosseguindo com a análise, Veiga-Neto (2003, p.6) afirma que assiste-se hoje a uma autêntica reviravolta cultural, que pode ser sintetizado como a compreensão de que a cultura “[...] é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

Essa mudança cultural acontece em todos dos espaços sociais, acontece no campo acadêmico e no campo das práticas sociais. Para Veiga-Neto (2003, p.7), está ocorrendo a desnaturalização dos fenômenos sociais, ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, “[...] mas como algo historicamente construído é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos”.

A educação escolarizada foi colocada a princípio a serviço de uma modernidade que deveria se tornar a mais homogeneizadora e a menos ambígua possível. Uma sociedade mais previsível e segura possível. Ou, usando o pensamento de Bauman (2000), “[...] a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo. Um mundo mais limpo seria aquele que desenvolvesse uma *cultura universalista*” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

A crise da modernidade e o advento da pós-modernidade trouxeram o rompimento com as questões monoculturais e com a chamada cultura universalista e a ênfase em uma dimensão teórica intelectual multicultural, mudando a ênfase de uma política homogeneizadoras e de dominação para um olhar mais sensível para uma política que abrange os diferentes, as diferenças e as minorias. As grandes marcas da pós-modernidade, de acordo com Hargreaves(1998, p. 10), são a impermanência e a instabilidade observadas no atual momento histórico. Pontos de apoio, como valores e normas que, anteriormente, garantiam ao

ser humano segurança e continuidade, desaparecem. A incerteza gera crises nos campos econômico, político e social, as quais atingem tanto as pessoas quanto as instituições.

O modelo homogeneizador, hierarquizado e verticalizado de organização da estrutura e do funcionamento dos tempos e espaços escolares, de acordo com Silva e Machado (2010), embora se mostre totalmente incompatível com o paradigma emergente e ineficaz para o enfrentamento e a transposição das demandas sociais contemporâneas, ainda teima em se apresentar como um dos aspectos delineadores da cultura escolar neste século.

É, portanto, do antagonismo instaurado na lacuna entre os clamores por novas educações, resistências e sofrências docentes diante do novo, que emergem os pontos de tensão em face da necessidade de fomento à disseminação das inovações educacionais e transmutação da cultura escolar vigente. (SILVA; MACHADO, 2010, p. 121)

Para as autoras (2010, p. 127), ao deflagrar, no âmbito escolar, o processo de transposição da unicidade cultural para o transcultural, novo posicionamento passa a permear as práticas educativas efetivadas no interior da escola. Como resultado, aumenta-se o grau de profissionalismo e cidadania dos agentes envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, as ações pedagógicas rompem com o modelo verticalizado, racional burocrático de gestão das instituições escolares, marcado pela fragmentação, hierarquização e enrijecimento disciplinar dos seus currículos. Para Thurler (2001, p. 89), os estabelecimentos escolares não possuem a mesma cultura e que a cultura de um estabelecimento escolar particular determina, em parte, as características inovadoras da instituição:

[...] essa evolução foi estimulada pelo recurso à perspectiva cultural em outros tipos de organização, especialmente nas empresas. Mas essa transferência só pode ser feita em razão do fracasso de numerosas reformas escolares, o que obrigou a tomar consciência da complexidade da realidade, a descobrir ou a reconhecer pouco a pouco a parte oculta e os limites das inovações que ignoram a instituição escolar como um lugar de vida com sua cultura própria (THURLER, 2001, p. 89).

Tudo isso influencia diretamente no campo da cultura onde se apresentam os maiores conflitos, onde é possível e necessário procurar além das aparências superficiais, tornando-se um vasto campo para a pedagogia e para a educação. A escola, como um ambiente essencialmente plural, abre perspectivas pedagógicas desafiadoras, produtivas e interessantes no campo pedagógico. A escola para inovar precisará romper com essa cultura monocultural, unificadora e homogeneizadora, romper com o paradigma de padronização da instituição escolar e considerar em sua essência uma escola plural, viva, dinâmica e

participativa, que possam construir valores ao longo de sua história, que agreguem a diversidade, a variedade de pessoas, práticas e pensamentos.

2.3 A cultura da escola

Ao analisar os diferentes sentidos da cultura escolar, a diversidade de abordagens teóricas utilizadas na sua definição e a identificação das atividades que a tornam uma realidade concreta é possível identificar três tipos de abordagens para a cultura escolar:

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 2012, p. 182)

Cabe destacar, de acordo com Falsarella (2018, p. 623), que os termos “cultura escolar” e “cultura da escola” são usualmente considerados como portadores do mesmo significado básico relacionado à cultura interna de cada instituição. A perspectiva interacionista, de acordo com Barroso (2012, p.182), diz respeito à cultura de cada escola em particular e como instituição, produzida pelos atores organizacionais nas relações de uns com os outros, com o espaço e com os saberes, mas dentro dos limites estabelecidos pelos esquemas globais de funcionamento das escolas na sociedade.

A utilização do termo “cultura de escola” (BARROSO, 2012) remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar”, enquanto expressão original, peculiar, singular dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores. Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta”. Isto significa que, se queremos falar da “cultura escolar”, não

podemos ficar pelo nível macro do sistema, mas temos que ir ao interior das escolas “reais” para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus membros.

No entanto, há autores que fazem uma diferenciação entre eles. Para Forquin (1993), a cultura da escola diz respeito ao mundo interno da escola, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, bem como aos modos de regulação e transgressão instituídos. Já a cultura escolar se refere ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos socialmente valorizados, selecionados e transmitidos deliberadamente em todas as escolas. Falsarella (2018), em consonância com Barroso (2012), concorda que a definição de cultura de escola pode ser associada à visão interacionista, enquanto a de cultura escolar estaria mais associada às visões funcionalista e estruturalista, nos termos de Barroso (2012).

A visão da escola, enquanto transmissora do conhecimento produzido no meio externo, e a maneira como a escola está organizada pedagógica e administrativamente, respectivamente nas suas dimensões “funcionalista e estruturalista” (BARROSO, 2012), têm sido questionadas em seus mais diversos domínios, desde o currículo à didática até os aspectos organizacionais da escola.

Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se define mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local. Estudar a rede de significados que compõe a cultura escolar permite a identificação dos mitos, crenças e valores que direcionam determinado grupo-escola, construídos ao longo do tempo pela história cotidiana vivenciada por seus membros, e que identificam cada escola em particular. (FALSARELLA, 2018, p. 623).

De acordo com a autora (2018), os membros de uma instituição escolar partilham experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão e, também, conflitos e desacordos, que os caracterizam como grupo.

De acordo com a definição de Pérez-Gómez (2001), a expressão cultura escolar enuncia um conjunto de valores, sentimentos, significados, práticas, rituais, crenças, modos, hábitos, expectativas e concepções compartilhados pelos membros da comunidade escolar. Para Silva e Machado (2010, p.126) a aglutinação desses elementos influencia e interage ativamente no modo como se dá o exercício das atribuições de cada membro no âmbito institucional ao qual está vinculado, seu modo de se relacionar, ser, conviver, fazer, de se apropriar e aprimorar os saberes de sua profissão, de se perceber na construção de suas

múltiplas identidades, representações sociais, sentimento de pertença, participação nos processos decisórios e de normatização interna da organização.

É o caráter de comunhão, segundo Sacristán (1999), que cria o contexto e regula as atividades do grupo. Para Falsarella (2018, p. 623), é a natureza compartilhada das ações que gera a cultura da escola, e não experiências individuais não transferidas. Além da experiência proporcionada a seus próprios agentes, ações compartilhadas produzem padrões sociais (rotinas, regras, formas de saber fazer) que são utilizados não só no momento de sua produção, como também em ações futuras. As ações que geram a cultura na escola não se constituem meramente parte do passado que se observa como algo estático; ao contrário, possuem continuação ao longo do tempo, permanecem sendo operacionalizadas, subsidiando as ações dos sujeitos que as partilham entre si ou para novos elementos que passem a integrar a organização escolar. Para Thurler (2001, p. 90), a cultura de um estabelecimento escolar é ativamente construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça em grande parte inconsciente. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e evolutivo de um processo de aprendizagem.

A cultura estabiliza-se como um conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade (THURLER, 2001,p.90).

A cultura compartilhada significa que tradições foram acumuladas. Para Sacristan (1999, p.94), as tradições são entendidas como modelos educativos ou “corpos consistentes de pensamento e de prática vinculados a determinados valores”. Para Thurler (2001, p.96) em torno desse núcleo sólido de conhecimentos, valores e normas, há componentes menos vitais que resultam de tradições cuja origem ninguém mais conhece, ou de arranjos pragmáticos aos quais não se atribui importância exagerada, possíveis de serem rompidos. O que para Falsarella (2018) não significa negar a autonomia de ação dos sujeitos, pois o mundo das regras não é estrutura imutável que impossibilita ações inovadoras. A existência de um clima aberto que permite a crítica e a permanente reconstrução do legado recebido é condição para a superação do imobilismo (FALSARELLA, 2018, p. 624).

Para Sacristán (1999, p. 95), o difícil desafio da pedagogia moderna é harmonizar as duas linhas básicas de ação a tradição e a inovação, como formas concomitantes de continuidade e de criatividade: reproduzir tradições valiosas e depurar e melhorar as que

deixam de ter utilidade. Falsarella (2018, p. 624) propõe, então, falar em dois ciclos com relação à tradição o ciclo inovador e ciclo reprodutor.

A percepção de que o ciclo reprodutor já não serve ocorre quando surgem novas condições sociais ou culturais às quais as práticas existentes já não conseguem responder. No entanto, não se pode falar em alternância. No mais das vezes acontece que ciclos inovadores convivem com ciclos reprodutores, criando contradições que estimulam conflitos e divergências, que tanto podem provocar avanços quanto retrocessos. (FALSARELLA, 2018, p. 624).

Para Ramos (2018, p.16), a cultura escolar estaria mais em conformidade com a cultura de alunos e famílias provenientes de meios com as características valorizadas pela instituição e, em relação à cultura de alunos oriundos de meios populares, o que prevalece são algumas tensões. Nessa discussão, a própria relação entre a escola e a família é essencialmente uma relação entre culturas. Para Silva (2003, p. 356), a relação entre culturas pode apresentar duas formas de desfecho no espaço escolar: uma de confronto, quando há baixa comunicação entre cultura escolar e cultura dos alunos, e outra de conflito ou choque cultural, quando a descontinuidade entre as culturas é total.

A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização. O projeto de mudança da escola pública requer condicionalmente uma mudança de cultura, uma alteração nos seus sistemas de valores e crenças que transforma sua estrutura, símbolos, mitos e padrões, transformando-se ao final, ao longo de sua história, na cultura da escola.

Uma maneira de realizar a mudança cultural é promover a mudança de comportamento. Nem toda mudança comportamental, no entanto representa mudança cultural. Para tanto é necessário que as justificativas do comportamento também sejam mudadas. Isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças só ocorre caso as pessoas sejam levadas a perceber o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. Isso provoca um sentimento de ansiedade, perda de autoconfiança que gera motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura. (TEIXEIRA, 2002, p. 146).

A inovação escolar, de acordo com Rocha (2016), desenvolve-se no âmbito da escola, em um processo institucional que com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos por meio de processos institucionais como participação e compromisso dos envolvidos nos sistemas educativos, liderança e identidade. Participam desse processo gestores,

professores, alunos, pais, responsáveis e outros agentes sociais. Portanto, em um espaço escolar disposto a mudar e a construir uma cultura de inovação, pressupõe a construção de um sistema de crenças e valores que levam a rever suas práticas continuamente e que transformam sua cultura ao longo da história. A cultura escolar pode ser utilizada para acessar um jogo de tensão entre as diferentes matrizes de culturas que naturalmente desafiam a escola, especialmente no trabalho pedagógico (RAMOS, 2018, p. 3).

A escola de acordo com Farias (2006, p.15) é um espaço de “interpretação e reinterpretação da política educacional”. Nesse sentido, para Thurler(2001, p. 95), a cultura constitui o filtro pelo qual os membros da instituição escolar se apropriam da informação que vem de fora e a assimilam, interpretam as ocorrências da vida escolar, as intervenções dos pais, da autoridade escolar, os novos dados da pesquisa, bem como qualquer ideia ou sugestão posta em circulação dentro do estabelecimento escolar. Portanto, é na relação que se estabelece entre os professores e as inovações em sua prática diária que a mudança acontece ou não, pois são os vínculos gerados a partir dessa interação que produzem significado e imprimem um sentido e significado, renovado ou não, cultura e a prática docente.

2.4 A cultura da inovação

Os estudos que marcaram o desenvolvimento da “noção e da prática de inovação” (HERNANDEZ, et,al. 2000) assinalam três momentos, entre outras tantas perspectivas: a primeira de orientação tecnológica, que trazia a ideia de que a tecnologia era sinônimo de progresso; a segunda é a política, para essa concepção, a inovação é objeto de conflitos e compromissos (ambas comentadas no capítulo anterior) e a terceira perspectiva é a cultural, que tem como objetivo estudar os efeitos das inovações intangíveis e difusas .

Em virtude das diversas acepções do conceito de inovação, comuns, especialmente no campo educacional, para Silva e Machado(2010, p. 124) ocorrem equívocos e confusões acerca da definição dos conceitos de inovação, mudança e reforma, muito embora constituam um trio conceitual distinto, porém interdependente. No sistema educativo, muitas vezes procede-se a reformas institucionais, curriculares e pedagógicas que podem ou não constituir-se em inovações educacionais e vice-versa. A construção de uma cultura de inovadora preconiza a permanente reconstrução coletiva das inovações, de modo que, de acordo com Silva e Machado(2010, p. 124), ao se disseminar entre os membros de uma organização, essa é apropriada por aqueles em virtude de seus interesses e da sua cultura. Ao

se incorporar uma inovação, essa sofre adaptações aos interesses e às necessidades da organização e de seus membros.

Esse enfoque considera os distintos setores envolvidos em uma inovação como partes integrantes de distintas culturas ou subculturas que representam conflitos de valores e que adotam significados diferentes em relação à realidade. Desse ponto de vista, a inovação é concebida como a interação de culturas diferenciadas, sendo preciso estudar a forma como as pessoas interpretam os fatos (HERNANDEZ, et. al.2000, p. 27-28).

Assiste-se a uma mudança de paradigma que se traduziu no desenvolvimento recente dos “estudos da escola” (BARROSO, 1996) e tem expressão mais direta no aparecimento de novas áreas disciplinares, ou de objetos de pesquisa específicos, como por exemplo, o estudo “das escolas eficazes” (BARROSO, 1996) ou das “escolas inovadoras” (HERNANDEZ, et.al.2000).

A evolução do movimento das escolas eficazes, desde o final dos anos de 1960 do século XX, é determinante para o reconhecimento do estabelecimento de ensino como um novo objeto da ciência. Um dos maiores contributos do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local. (NÓVOA, 1992, p.2). Para Thurler (2001, p. 96), o movimento para o estabelecimento de uma cultura da inovação, inevitavelmente levam ao questionamento do “status quo” e obrigam a todos os envolvidos no processo ao questionamento de suas práticas. De acordo com o contexto de cada um ou de cada instituição, os sujeitos estarão mais ou menos dispostos a investir os esforços necessários, ou mais ou menos inclinados a se submeterem a autoridade. Ou seja, a existência ou não de uma cultura capaz de conferir uma identidade e constituir um elemento definidor de uma cultura escolar inovadora se reflete e se manifesta de múltiplas formas no contexto educativo, sobretudo na forma como os professores compreendem e as desenvolvem o seu cotidiano de trabalho.

É tentador procurar distinguir, de maneira esquemática, de um lado as culturas típicas propícias à inovação e de outro, as culturas típicas que caracterizam os estabelecimentos escolares escassamente inovadores. Se tais distinções fossem bastante simples, permitiriam acrescentar às listas das características das escolas eficazes as dos traços típicos daquelas que oferecem as melhores condições para um uso eficiente da mudança. Então se poderia fazer o retrato da escola ideal e apresentá-la aos estabelecimentos escolares, convidando-os a se aproximarem dele. (THURLER, 2001, p. 98).

Evidentemente, as coisas são mais complexas, uma complexidade difícil de delimitar, uma vez que tudo está contido na escola, o trabalho dos alunos, as aprendizagens, a ação pedagógica, a orientação dos conhecimentos, as convicções e crenças, a prática docente, as estruturas de desigualdade social. Para Thurler (2001), nessas condições, toda a solução simples, está destinada ao fracasso.

A complexidade do sistema exclui os processos simplificadores centrados em certas características isoladas para elaborar uma estratégia de mudança. Para a cultura, totalidade complexa e compositiva é válido dizer que é tentador, mas falacioso, reduzir a uma dominante, assim como o é para outros aspectos do funcionamento. (THURLER, 2001, p. 98).

Diante da complexidade de uma determinada cultura, Thurler (2001) destaca que alguns observadores procuram fazer surgir algumas características como sendo as “mais verdadeiras e/ou as mais importantes” para o desenvolvimento da inovação, tais como: a estrutura, as finalidades, a personalidade dos líderes, o clima, o estilo de gestão e algumas outras características pontuais. Para Thurler (2001, p. 98), cada uma destas características permite identificar um dos aspectos da cultura organizacional, mas não permite captar a cultura na sua globalidade. Portanto, a tentação de isolar determinados aspectos da cultura de um estabelecimento escolar ou a tentativa de tratar os estabelecimentos escolares como um todo requer cautela. Thurler (2001, p. 98) duvida da utilidade de definir “perfis” que poderiam levar a ocultar a diversidade interna entre os professores, respectivamente entre subculturas.

No entanto, pensamos que utilizadas com certa prudência, algumas tipologias elaboradas com base em pesquisas qualitativas sérias podem representar ferramentas interessantes para identificar o funcionamento dos estabelecimentos educacionais empenhados em um processo de mudança, assim como para determinar as modalidades de intervenção mais adequadas (THURLER, 2001, p. 98).

A respeito da cultura da inovação, as lógicas dos estabelecimentos escolares não podem ser percebidas de maneira puramente racional ou mecânica, já que é uma organização composta por seres humanos e, por conseguinte, sofre alto grau de indeterminação. Os estabelecimentos educacionais poderão variar o seu nível de desempenho, de acordo com o contexto local, que podem influenciar ou não a sua maneira de explorar as novas formas de melhorar o seu processo pedagógico.

2.5 A cultura docente e o professor como agente de inovação

A perspectiva de escola, enquanto espaço privilegiado da mudança e inovação, coloca aos professores novos desafios, segundo Alonso (1998), representados em algumas das metáforas atualmente utilizadas, tais como: "o professor como investigador", "o professor reflexivo", o professor como "construtor do currículo", o professor "agente de inovação", "mediador de currículo", "colegas em desenvolvimento curricular", por contraposição a outras que o entendem como "consumidor de currículo" ou como "executor de programas".

Fullan (1993), ao refletir sobre os novos papéis e exigências que se colocam aos professores enquanto agentes de inovação, agrupa-os nas seguintes perspectivas:

Os professores do futuro deverão procurar um *compromisso pessoal com princípios e propósitos educativos/morais* que orientem a sua ação [...]; os professores devem aperfeiçoar o seu *conhecimento e competência profissional*, numa relação cada vez mais estreita entre a teoria e a prática [...]; a reflexão sobre as relações entre os propósitos educativos a nível de escola e outros temas relacionados com o *desenvolvimento social e a política educativa*, deve fazer parte intrínseca da ação docente [...]; o professor deve participar produtivamente em *processos interativos e colaborativos* com outros professores, administradores, pais e outros agentes da comunidade [...]; devem desenvolver hábitos e capacidades de *aprendizagem e pesquisa* continuadas, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho [...]; os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se na complexidade dinâmica dos processos de mudança. (FULLAN, 1993, p.81).

O conhecimento, segundo Fullan (1993), é a chave para legitimar a autonomia e eficácia profissional, na medida em que o desenvolvimento do conhecimento e da competência exige cada vez mais do docente, dada a complexidade e a diversidade dos problemas educativos com os quais os professores se veem confrontando no cotidiano das escolas.

Por outro lado, para Alonso (1998), o professor enquanto agente de inovação ao centrar no “desenvolvimento curricular” enquanto tarefa central da intervenção profissional dos professores, tradicionalmente desvalorizada nas políticas curriculares centralizadoras e uniformizadoras que atribuíam ao professor um papel de executor ou mediador acrítico de programas e materiais curriculares elaborados fora do seu contexto de realização, reflete sobre o novo papel dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular; ou construtores de currículo num contexto de inovação e de mudança escolar. (ALONSO, 1998). O incremento de experiências inovadoras nas escolas e na prática docente e a sua

disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua (NÓVOA, 1992, p. 18).

Para Rocha (2016, p.95), o professor como agente de inovação ou “profissional inovador” possui como característica a capacidade de “autonomia, independência e auto valorização frente ao que desenvolve em suas práticas educacionais, construindo um vínculo de pertencimento com os colegas e a comunidade escolar”. Ao atuar como um mediador do processo de inovação, o professor precisa considerar a possibilidade de realizar uma reflexão sobre a sua ação. Para Schön (2000, p. 32) refletir “*sobre*” a ação significa pensar “retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” ou ainda segundo o autor refletir na “*ação*”.

Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar uma nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fizemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

Para transformar a sua prática e inovar, Rocha (2016, p. 96) ressalta que é conveniente que a mudança se “faça presente no contexto educacional”, pois, mudar significa alterar as regras do jogo, aprender novos códigos culturais, desnaturalizar ou refletir sobre os padrões atuais (MESSINA, 2001, p.231).

No contexto da mudança, para Silva e Machado (2010, p. 124), é demasiadamente comum haver resistência docente. A resistência docente em si pode assumir múltiplas significações, tais como: temor à mudança, enrijecimento e cristalização da cultura docente, rejeição a imposições que, dentre outros aspectos, podem culminar numa ameaça aos processos de inovação.

Para Farias (2006, p.4), a mudança é exigente e se situa na confluência de uma dupla tensão: uma decisão movida pelo desejo e pela necessidade e, ao mesmo tempo, pressionada pela ameaça de sofrimento que a ação de rever-se impõe. Mas o que o docente precisa mudar? O modo de pensar, de refletir, interagir e que subsidia a ação e a forma como se relaciona com os objetos, conteúdos e pessoas ao seu redor. Para Farias (2006, p. 4), o docente enquanto profissional que pretende inovar a sua prática necessita mudar o modo de atribuir sentido à prática. Mudança é prática (FARIAS, 2006) e mudar, pressupõe um movimento para transformar a prática. Dar um novo significado a prática pressupõe que os fundamentos que levam à atuação docente sejam repensadas, acarretando como consequências

transformações embasadas em justificativas essenciais a mudança, implicando assim em novos valores e crenças.

2.6 A Construção da cultura da inovação nas escolas

A transformação da ação educativa contempla modificações substanciais no comportamento e na forma de pensar, instituindo um exercício complicado na medida em que é fundamental conhecer, compreender e atuar em novas circunstâncias.

As modificações no plano das atitudes e das estruturas não preparam os sujeitos apenas para administrar a mudança, mas reforçam posteriormente, o sentimento dos diversos sujeitos de que seu estabelecimento escolar é capaz de mudar, o que aumenta, sua abertura diante de mudanças posteriores e permite instaurar o “circulo virtuoso da mudança” (THURLER, 2001,p.103).

A cultura da escola, para Teixeira (2002), é desenvolvida e aprendida pelos docentes que nela atuam. A construção da cultura da escola é um processo essencialmente social a partir do qual alunos, professores e todos os seus membros se encontram envolvidos em um processo de interação constante em que criam e recriam a cultura escolar. Essa interação determina o tipo de organização ela se constitui, sendo mais favorável ou menos favorável a mudança. Para Thurler (2001, p. 102), a cultura tem importância apenas porque embasa o funcionamento do estabelecimento escolar como sistema de ação coletiva e organizada. Mesmo desorganizada, povoada de sujeitos individualistas mergulhados em uma cultura independente, um estabelecimento educacional é um sistema de ação coletiva.

Para Farias (2006, p.4), esta compreensão não deposita no docente e na sua interpretação subjetiva a prioridade da mudança. A mudança não é exclusividade das peculiaridades do sujeito, mas exerce um papel importante nesse contexto.

É o ator social que, pela sua ação, constrói um novo sentido para sua prática, mudando-a. Esta perspectiva reconhece o ator como sujeito capaz de iniciativa e de escolha, cuja ação é concebida como uma experiência social que gerencia, ao mesmo tempo, lógicas e racionalidades diferentes num sistema social caracterizado pelo movimento de lógicas diversas. A mudança é uma atividade cognitiva e crítica. (FARIAS, 2006, p. 04).

Farias (2006) e Teixeira (2002) concordam que os professores podem ser responsabilizados por criar obstáculos a inovação, essa responsabilização tem seu fundamento nas representações dominantes do senso comum escolar. As resistências dependem da relação

entre a cultura da escola e a proposta de mudança. Uma mudança, de acordo com Teixeira (2002, p. 178), é recebida com suspeição e relutância quando a expectativa de comportamento contida na nova prática política contraria as concepções em que se assenta o modo de vida da escola. A autora reforça ainda que essa resistência está ligada inseparavelmente a razão de ser da escola e à identidade profissional dos professores, essas concepções variam na intensidade em que são sustentadas. Algumas embora bem arraigadas, podem ser modificadas, enquanto outras podem tornar a mudança ainda mais complexa.

É pertinente, especialmente antes de estabelecer reformas ambiciosas que exijam modificações profundas tanto das representações quanto nos comportamentos dos membros envolvidos, conceder atenção especial ao funcionamento das instituições escolares e às suas culturas respectivas, analisar seu tecido social e os modos de interação que ali vigoram. De acordo com a situação do estabelecimento escolar e de suas culturas respectivas, pode-se prever que algumas reformas estariam destinadas ao fracasso antes mesmo de terem começado (THURLER, 2001, p. 94).

A mudança da prática docente é meramente uma intencionalidade, uma probabilidade, uma expectativa. A perspectiva de mudança é uma atitude pessoal e não pode ser transferido a outros, somente docentes comprometidos e empenhados podem de fato consolidar a mudança em sua ação educativa. Isto porque, de acordo com Farias (2006, p. 04), o sentido da mudança é tributário de uma lógica que articula tanto a cultura dos professores quanto as relações sociais em que estão envolvidos, ambas mediatizadas pelas interações cognitivas e afetivas que as tornam coerentes e significativas. Transformar a educação depende de como os docentes refletem e agem, de acordo com Farias (2006, p. 04), conseqüentemente está fortemente vinculada às crenças, valores e sentido prático já interiorizados e constituintes de sua cultura profissional.

Constitui-se assim, de acordo com Silva e Machado (2010) o grande desafio do sistema educacional brasileiro, neste século XXI, a tomada de decisões e a adoção de posturas e atitudes que corroborem a elucidação da questão fundamental, promover ações que viabilizem e deem sustentabilidade às propostas e práticas inovadoras na educação compatíveis com a perspectiva de configuração e composição da mudança de cultura e da construção de uma cultura de trabalho colaborativo.

A cultura docente apresenta-se como o patrimônio simbólico compartilhado pelos professores, o qual dá sentido à sua ação educativa; expressa um

conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor, exercendo forte influência na maneira como as interações comunicativas e relacionais são construídas na sala de aula, na escola. É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo. Mais ainda, nas situações de incerteza e conflito que caracterizam o espaço de ação do professor, é a cultura do grupo que lhe oferece suporte, significado, abrigo e identidade (FARIAS, 2006, p.5).

A cultura docente se manifesta nos dispositivos usados em classe, nas características, no significado e disposição para a convivência entre os professores e os demais envolvidos no processo escolar, nos procedimentos para a resolução dos problemas apresentados, na forma como desempenha a sua função e na forma de gestão de sua prática que adota e que se apropria. Ao final, a cultura local da escola determinará as necessidades sentidas, a maneira como os professores irão julgar o valor da mudança, interagir, tentar e confrontar suas experiências.

A cultura docente, de acordo com Farias (2006, p.5), abrange duas dimensões: “conteúdo e forma”. O que os professores pensam, fazem e dizem constitui o conteúdo de sua cultura profissional; a forma consiste os padrões de relacionamento e os modelos de associação entre os professores. Ao se referir a essas dimensões, Garcia e Farias (2005) enfatizam que a distinção é muito importante, pois é justamente através das formas da cultura que é possível realizar a influência sobre os conteúdos da cultura docente. É por meio das configurações da cultura docente que é possível perceber se há ou não mudanças substanciais na prática docente. É possível identificar quatro grandes formas da cultura dos professores: o individualismo, a “colegialidade” artificial, a “balcanização” e a colaboração. (FARIAS, 2006, p.5).

O individualismo é a forma de cultura predominante nas escolas, caracterizando-se pelo isolamento do professor em sua sala de aula. A cultura da colaboração se caracteriza pelo estabelecimento de relações que emergem dos próprios docentes, não sendo imposta pela hierarquia superior da escola, tampouco decorrente das limitações do ambiente de trabalho, o que não significa que não possam ser apoiadas pelo poder administrativo da instituição. Na cultura da colegialidade forçada predomina um conjunto de procedimentos formais, burocráticos, para envolver o professor no desenvolvimento de iniciativas elaboradas pela própria escola ou externamente geradas. A cultura colaborativa difere da colegialidade forçada por sua permanência no tempo, sua espontaneidade, seu caráter público e orientação para o desenvolvimento profissional. A balcanização se caracteriza pela formação de pequenos grupos de professores no interior da escola (“as panelas” ou “feudos”), isolados entre si, sendo pouco provável que um professor pertença a mais de um grupo ao mesmo tempo (FARIAS, 2006, p.6).

O processo de dar um novo significado a mudança pode ser desenvolvido com a elaboração de novas formas de convivência e relacionamento e atividades colaborativas. Tem sentido afirmar que, na esfera da educação, a mudança não é resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes.

Farias (2006, p.6) afirma que a mudança envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos agentes presente no contexto educativo e, principalmente, do professor. É o desenvolvimento de uma visão coletiva e com sentido moral, mediatizado pelo conhecimento, que fomenta as alterações gradativas no modo de agir e de pensar docentes em interação num dado contexto de trabalho, provocando, assim, mudanças. Mas mudar não é nada confortável. (FARIAS, 2006, p.6).

A sabedoria popular já sentencia de longa data: “mudar dá trabalho”. A questão é: a que trabalho essa afirmação se refere? Ou melhor, qual seu significado? Ao implicar uma renovação profunda a mudança mobiliza capacidades de cunho intelectual e emocional, as quais se apresentam como as duas dimensões constitutivas do trabalho da mudança. Mudanças no âmbito pedagógico do processo educativo escolar solicitam um trabalho árduo dos professores, o qual se situa para além das alterações didático-metodológicas de natureza meramente técnica. Inovações pedagógicas que afetam diretamente o trabalho docente em sala de aula, isto é, a prática de ensino, reclamam atividades complexas e não lineares. Diante do desconhecido, de situações de ensino diferentes daquelas até então experimentadas, os professores sentem necessidade de se inteirar acerca delas. É preciso conhecer a proposta de trabalho implantada, seus pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos para, então, transformá-la em atividades passíveis de realizar na sala de aula (FARIAS, 2006, p.6).

Para Thurler (2001, p.123), a ação inovadora corre o risco de andar em círculos, de cair no ativismo e esvaziar-se progressivamente de seu sentido se o projeto de mudança não de transformar em um processo, fundado em objetivos claros, dos métodos de decisão e do trabalho. A atividade intelectual dos docentes em relação à transformação de sua prática se apresenta nas deliberações que eles necessitam adotar para embasar os seus posicionamentos, bem como no esforço empreendido para colocá-la em prática.

Postar-se como um sujeito crítico e ao mesmo tempo aberto às oportunidades de aprender é essencial para que o professor não se posicione, quer pela omissão quer pela atitude ingênua, nem de modo aquiescente nem complacente politicamente com as propostas de mudança que chegam à escola. Assim, é imprescindível primeiramente que ele descubra o significado da mudança mediante o esclarecimento de seus pressupostos

morais, filosóficos e políticos. Este é um passo fundamental para que o professor possa creditar seu apoio à mudança e desenvolver ações que assegurem sua implementação, bem como garantam, a longo prazo, sua consolidação na prática docente. (FARIAS, 2006, p.7)

Para esclarecer o sentido da mudança, o professor precisa “decodificar a política em termos prático” (HARGREAVES, 2000, p.122). Para Farias (2006, p. 07), cabe-lhe a tarefa, nada fácil, de “discernir seu significado, traduzindo-as de forma que seja possível concretizá-las na sala de aula”. Uma atividade dessa natureza, além de um trabalho pessoal de leitura, reflexão e análise requer um esforço colaborativo que possibilite compartilhar as dificuldades, compreender com profundidade o significado da mudança, bem como desenvolver pautas conjuntas de trabalho que respeitem a forma de ensinar e as práticas de cada um em sala de aula. Implica decidir acerca da realização do trabalho em que situações inovadoras reivindicam um trabalho intelectual árduo, um investimento considerável de tempo e energia.

Uma mudança dessa natureza não acontece por “osmose”, por imposição administrativa ou motivada simplesmente por uma vontade pessoal determinada (HARGREAVES, 2000, p. 123). Ela envolve de acordo com Farias (2006)

[...] em primeiro lugar, a assunção da mudança como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal mediante a aquisição de um repertório novo de habilidades, conhecimentos e práticas. Em segundo, é preciso garantir condições de trabalho que estimulem tal atitude. Ingredientes como tempo, situações de socialização e apoio profissional são imprescindíveis, pois os professores precisam ler, estudar, trocar experiências, discutir dúvidas e ideias, buscar soluções, estabelecer pautas de trabalho conjugadas e muitas outras atividades de cunho tanto individual como coletivas. A ausência de espaço e tempo institucional (inclusão no calendário escolar) que fomente este tipo de relacionamento entre os professores, de apoio administrativo e pedagógico que subsidie os recursos humanos e materiais necessários, torna a mudança como uma oportunidade de desenvolvimento profissional crítico e politicamente comprometido apenas uma quimera.(FARIAS, 2006, p.7).

Mudanças essenciais na prática docente em sala de aula exige a construção de um processo de desenvolvimento profissional mais afeiando com a construção de uma cultura coletiva, cooperativa e participativa. Para Teixeira (2002, p. 179), a inovação requer a integração de condições coletivas de criatividade nas escolas. Não pode ser imposta autoritariamente por meio de medidas administrativas que venham do exterior da escola ou

que, sendo geradas no seu próprio interior não leve em conta as peculiaridades daquela realidade cultural. A atividade pedagógica docente, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e as aprendizagens escapam à lógica do decreto (TEIXEIRA, 2002, p. 179).

As escolhas para operar coletivamente confrontam os professores com dilemas que eles não podem resolver por simples escolha majoritária. Cada um deve esforçar-se para compreender a lógica do outro, o que obriga a tomar consciência da complexidade e da diversidade das maneiras de introduzir coerência que para ele é evidente, comporta uma forma de necessidade lógica e parece simples bom senso. Assim quando ele é confrontado com a coerência dos outros, as evidências desabam. Começa, então, um doloroso trabalho de construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza os seus efeitos (THURLER, 2001, p. 126).

Farias (2006, p.8) considera que esta forma de cultura não se apresenta disseminada na prática docente, e isto significa reaprender a mediar a interação sociocognitiva no âmbito escolar e, sobretudo, na sala de aula. Isso não é fácil nem simples. Para Hargreaves (2000, p.121), pressupõe uma atividade cognitiva intensa na medida em que chama aprendizados que requerem um “sofisticado processo de raciocínio e entendimento conceitual superiores”. Portanto, a atividade intelectual para a mudança reclama uma elaboração mental complexa que permita compreender e articular múltiplos aspectos, além de extrair ensinamentos que orientem teórica e praticamente a ação educativa (FARIAS, 2006, p.8). Além do trabalho intelectual, a mudança reclama também um investimento considerável de energia emocional.

Thurler (2001) ressalta:

a importância do clima e da cooperação profissional, que ofereçam aos professores segurança, apoio e bem-estar necessários para que eles ousem questionar suas práticas e engajar-se nos processos de mudança. Esta última é, então, imaginada e conduzida graças a uma ação concertada e a uma reflexão comum sobre os problemas e as práticas que contribuem, por sua vez, para a evolução da cultura da escola; os professores falam mais facilmente dos problemas pedagógicos com que se acham confrontados, começam a cooperar de modo rotineiro, mesmo fora dos momentos centrados na inovação propriamente dita, habitam-se a modificar as estruturas internas e a construir estratégias, desenvolvem conhecimentos, habilidades competências em matéria de resolução de problemas e de mudança planejada. (THURLER, 2001, p. 102).

Para Farias (2006, p.8), o caráter emocional do trabalho da mudança faz referência ao movimento psicológico, de conotação agradável ou penosa, que acompanha as múltiplas relações do professor no âmbito da escola e abrange as diferentes formas de como o

professor mobiliza suas energias emocionais, seus sentimentos e seu esforço psicológico para relacionar-se com os demais membros da escola tendo como foco a promoção de ações educativas inovadoras.

O ato de ensinar também envolve uma “prática emocional”. É ela que dá o “tom” à rede de relações sociais engendradas no interior da escola, servindo tanto para cativar e incentivar as pessoas quanto para afastá-las e desestimulá-las. Assim, cabe ao professor, como mediador de grande parte dessas relações, dominar suas emoções e o modo de expressá-las. Isto porque aquilo que o professor faz, diz ou deixa transparecer através de atitudes, gestos ou expressões corporais, afeta substancialmente as relações que permeiam a interação de professores e alunos, professores e pais, professores e representantes da administração escolar e entre eles próprios. Nesse sentido, entendo que a prática emocional é central, e não periférica, à agenda do aprendizado e do aperfeiçoamento do ensino. (FARIAS, 2006, p.8)

As incursões feitas sobre o processo de mudança em educação, principalmente no âmbito da escola e da classe, revelam sua complexidade. Para Farias (2006, p.9) mudar a prática docente reclama um trabalho intelectual e emocional, assim como o rompimento com culturas docentes individualistas, “balcanizadas” ou mesmo colaborativas artificialmente. Em locais de trabalho em que estas formas de relacionamento predomina é ainda mais complexo e doloroso mudar a prática de ensino visando a melhorá-la.

Para Teixeira (2002, p. 179) a inovação no âmbito de uma instituição como a escola não pode ser um empreendimento solitário, relativo a apenas alguns poucos interessados entusiastas da causa. Cada docente de acordo com o campo de ação na sua instituição, com as suas crenças e comportamentos, exerce a influência nesse processo de modo que se pode dizer que, de acordo com a autora, a maioria dos atores que integram uma organização não tem a oportunidade de jogar um papel relevo na ação, mas todos tem a oportunidade de fazer escolhas e de influenciar os ingredientes da mudança.(TEIXEIRA, 2002, p. 179).

Os desafios da mudança não são poucos, mas acredita-se que ela é possível. Para Farias (2006, p.9), cabe ressaltar ainda que a mudança não se faz por si mesma. Ela é feita pelas pessoas envolvidas no processo. No âmbito da educação, quando o alvo é a prática de ensino e a melhoria da aprendizagem do aluno, o docente se sobressai como sujeito central para que ela possa ser desenvolvida com êxito. Pode-se dizer, de acordo com Teixeira (2002, p. 181), que qualquer mudança na escola exige tempo e esforço. Ela requer, sobretudo, a construção compartilhada de uma nova ordem que se prove mais adequada e mais efetiva e

que garanta a segurança e a satisfação dos envolvidos. Trata-se, portanto, de construir uma nova cultura na escola, o que supõe a substituição de muitas das crenças e valores que até então orientaram a ação pedagógica por outras mais apropriadas ao tempo histórico que está sendo vivido.

Construir coletivamente o sentido da mudança consiste em ajudar o grupo a considerar as representações de uns e de outros, a aceitar a grande diversidade dos pontos de vista e das prioridades, a provocar o debate de ideias, ou mesmo a estimular a controvérsia. O desenvolvimento profissional e o desempenho da ação só progredem ao preço de uma sólida cultura de confronto, que permita a cada um suportar a dúvida e a contradição e discutir os estratos mais ocultos da cultura do estabelecimento escolar.

Fazer conexões é o mesmo que construir vias de comunicação, o que significa afirmar que não há ação colaborativa sem a reciprocidade do compartilhamento de informações relevantes entre todos os envolvidos na mudança de cultura e na construção de uma cultura inovadora nas instituições educacionais. O processo coletivo e simultâneo de troca de informações, embutido nessa forma de organização, constitui um dos ativos impulsionadores da construção da cultura de inovação na escola e desse processo podem resultar conhecimentos decorrentes das relações e dos vínculos de confiança estabelecidos entre os profissionais envolvidos no processo inovador.

CAPÍTULO III – OS ESTUDOS ANTERIORES EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR

Com o propósito de evidenciar como a inovação pedagógica, inovação escolar e cultura e inovação tem sido conceituada, bem como os modelos teóricos adotados para a sua compreensão, foi realizada, no primeiro semestre de 2018, uma pesquisa nas principais bases de dados disponíveis no país. Primeiramente por intermédio “Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES”, na biblioteca do “IBICT – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia” e na “SciELO - Scientific Electronic Library Online”. Incluiu-se como área do conhecimento a educação e, no primeiro momento, a busca retornou produções sobre o tema inovação no campo da administração e negócios, economia, engenharia de produção, psicologia, comportamento organizacional, sociologia e antropologia. Foi feito, então, um refinamento na busca on line, utilizando os descritores específicos e definindo como opção de busca os últimos cinco anos (2018, 2017, 2016, 2015 e 2014).

Buscou-se, ainda, revisar tanto artigos que se valem da análise da cultura de inovação, práticas pedagógicas inovadoras e cultura escolar como objeto central ou como um dos focos do estudo, quanto aqueles que realizam pesquisas com o propósito de verificar a relação entre cultura escolar ou inovações pedagógicas.

A primeira busca foi realizada com o descritor “inovação pedagógica e cultura escolar”, da forma descrita não foram encontrados registros em nenhum das duas principais bases de dados, o Banco de Teses da Capes e a biblioteca do IBICT. Sendo assim, os descritores foram desmembrados e as buscas ocorreram conforme registrado na sequência: “inovação pedagógica”, “inovação escolar”, e “cultura e inovação”.

3.1 Busca CAPES, IBICT e Scielo em inovação pedagógica

No quadro 2 abaixo, apresentamos a busca de anterioridade realizada com o descritor “inovação pedagógica” nas bases de dados Capes, IBICT e SciELO, número de teses e artigos analisados e não analisados, na sequência detalhamos cada um dos resultados encontrados.

Quadro 2–Descritor “Inovação pedagógica”.

Base de dados	Teses encontradas	Teses analisadas.	Teses não analisadas
Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	25	05	20
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.	06	-	06
	Artigos encontradas	Artigos Analisados	Artigos Não analisados
SciELO - Scientific Electronic Library Online	05	01	04

Fonte: a autora, 2019.

Com o descritor “inovação pedagógica” foram localizadas vinte e cinco teses de doutoramento, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, porém, ao analisá-las com mais aprofundamento, verificou-se que, do total, vinte não tinham nenhuma relação com a temática, objeto da presente pesquisa, pois relacionavam-se a assuntos distintos como: estágio supervisionado; estudo sobre a repetência; habilidades gráficas para licenciados em química; habilidades de identificar na área de biologia; a formação da habilidade no ensino médio no Brasil; trabalhos experimentais em ciências naturais no ensino médio; a formação docente para o ensino da natureza; pesquisas sobre educação e tecnologias; inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967); (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade; gênese e materialidade da noção de competência na prática pedagógica de professores de uma escola de ensino médio; inovação da formação médica na Espanha e no Brasil; ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos : arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular; aceleração da aprendizagem – resultado de decisões curriculares no contexto escolar, limites e possibilidades do ensino médio

politécnico; das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução dentre outras, sendo, portanto, descartadas.

Na biblioteca do IBICT – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia foram encontradas seis teses e todas descartadas. As teses descartadas tinham os seguintes títulos: as ideias pedagógicas e a inovação na Primeira República brasileira: entre a tradução cultural e a gramática da escola; do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática; educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional; inovação e práticas pedagógicas: o moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina; animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980; inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores.

Na SciELO - Scientific Electronic Library Online, foram encontrados cinco artigos com o descritor “inovação pedagógica”, um analisado e os demais foram descartados, pois abordavam temas como: os benefícios da utilização das TIC no Ensino Superior: a perspectiva docente na E-Learning; Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos; Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida; a apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte e não tinham relação com a presente pesquisa.

Do total das teses, do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cinco foram analisadas, dentre elas a tese de Melo (2017) “inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes”. Melo (2017) elegeu, como objetivo dessa tese, verificar em que medida os professores utilizam as tecnologias emergentes e, a partir desse diagnóstico, elaborou um modelo de plataforma para propiciar a formação permanente e colaborativa que, no formato de rede social, pudesse auxiliar os professores a intercambiar informações acerca dos conhecimentos produzidos em sua prática. Melo (2017) utilizou como referentes teórico-metodológicos a pesquisa quali-quantitativa, a qual possibilitou a análise de dados estatísticos, assim como a leitura qualitativa do contexto da pesquisa. Do ponto de vista teórico, Melo (2017) utilizou a revisão bibliográfica. Para discutir a formação docente, utilizou os estudos, fundamentalmente, de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Perrenoud (2000) e Marcelo Garcia (2001); utilizou os escritos de Pedró (2010) para pensar o conceito de inovação e, sobre as tecnologias se apoiou em Pretto (2011), Moran *et al* (2012) e Buzato (2010). Como resultado, Melo (2017) verificou, que os professores não utilizam de forma

satisfatória as tecnologias digitais na sua prática, mas estão constantemente conectados; são motivados pelos pares, alunos, documentos oficiais e pela coordenação pedagógica. No contexto da inovação pedagógica, Melo (2017) a define como:

No meio pedagógico, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado das coisas vigente. Numa perspectiva mais reflexiva no campo educacional, inovar, em termos metodológicos, tem significado de estruturar métodos de ensino que levem o aluno a utilizar habilidades intelectuais, a exercitar o pensamento reflexivo, na solução de problemas e na tomada de decisões. Já inovar, no ponto de vista da didática, tem significado de criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e a interação social dos alunos, bem como estimulem a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual. Os métodos e técnicas de ensino constituem, possivelmente, a dimensão pedagógica mais sensivelmente afetada pelas tentativas de produção de mudança educacional, senão em termos qualitativos, pelo menos quantitativamente. Dentre as várias hipóteses que podem ser aventadas para explicar o fenômeno, não nos parece desprezível considerar a proposição de que talvez esta constitua a dimensão sobre a qual o professor tem mais controle e, portanto, mais condições de atuar. (MELO, 2017, p. 64).

Todavia, Melo (2017, p. 64) destaca ainda que a inovação não é solução mágica que possa ser aplicada para resolver todos os problemas da esfera educacional. Muitas das propagadas inovações podem provocar até mesmo retrocesso e prejuízos à qualidade dos sistemas educacionais. Assim, destaca que inovação em educação deve ser acompanhada de questionamentos como: a quem interessa; por quem foi proposta ou implementada e a quem poderá beneficiar. A tese de Melo (2017) irá auxiliar na análise das dimensões cinco – tecnologia e na dimensão seis - metodologias diferenciadas na presente tese.

A tese de “animação cultural: uma inovação na escola pública fluminense” de Marcos Antônio Macedo das Chagas, não foi passível de análise e estudo, pois é um trabalho anterior à plataforma Sucupira.

A tese “as crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN”, de Fábio Alexandre Araújo dos Santos (2013) foi selecionada para análise, porém descartada. O objetivo da tese de Santos era estudar as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no Ensino Médio Inovador, mas a análise desta tese foi descartada por seu foco não de relacionar aos objetivos da presente pesquisa.

A tese “programa ensino médio inovador- ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São

Luís”, de autoria de Rocha (2016) teve objetivo analisar necessidades formativas de professores que emergiram no contexto de atuação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas de São Luís/MA com vistas à formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Para atingir tal propósito, a autora optou pelo referencial teórico da concepção Histórico Cultural na teoria da Atividade de Leontiev (1983, 1998) e Vigotsky (2003), como fundamentos principais das análises, mantendo um constante diálogo com estudiosos dessa teoria e da área de formação de professores como Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1995), Carbonell (2002), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Muñoz e Hernández (2008), Núñez (2009), Ramalho e Núñez (2011a, 2011b), Marcelo (2013), entre outros. As análises dos dados revelaram para Rocha (2016) que as necessidades formativas apresentadas pelos professores emergiram ao materializarem sua atividade prática profissional docente nos diversos contextos de atuação do PROEMI. De acordo com Rocha (2016), para os professores, uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação continuada, tendo a criatividade, como um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente. No contexto da inovação pedagógica, para Rocha (2016), a busca por inovações nas práticas pedagógicas é

um caminho fertilizado de incertezas, medos, angústias e inseguranças que permeiam a profissionalidade docente quando se tenta novas alternativas nas práticas pedagógicas, ou seja, no ato de ensinar, mas é preciso fazer parte da cultura docente para que se tenha cada vez mais êxito no fazer pedagógico (ROCHA, 2016, p. 74).

Para se aderir as inovações pedagógicas é essencial que as instituições educacionais compreendam as inovações, seus conceitos e os motivos sociais e culturais que levam a implementação de mudanças e as inovações pedagógicas no contexto da escola, em que contexto elas ocorrem e quem a promove.

Compreende-se que a categoria inovação pedagógica é ampla, complexa e polissêmica a qual é determinada por um contexto que é histórico, político, social e cultural, e visa mudanças significativas e qualitativamente para melhor, imbuídas de uma concepção de sociedade e de homem, ou seja, é um processo humano que existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social. (ROCHA, 2016, p. 74).

Para Rocha (2016), a inovação busca um salto de qualidade em relação a um estado anterior. Para a autora, significa o novo em detrimento do velho ou o novo se renovando a partir do velho, a inovação surge sempre a partir de algo preexistente e que já foi produzido pela humanidade, pode também em alguns casos surgir de algo totalmente novo.

Figueiredo (2015, p. 11), ao pesquisar o “Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI : o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil : o caso do Distrito Federal”, ressalta que a inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. No âmbito educacional, segundo Figueiredo (2015, p. 99), a inovação tem seu registro na chamada “era da informação”, mais precisamente no século XX, consolidando-se no século XXI. O centro do debate recai sobre as deficiências dos sistemas públicos de ensino, que passam a investir em experiências pedagógicas inovadoras como fonte de qualidade educacional. Essa abordagem implica em um remodelamento dos modelos de gestão e das práticas pedagógica dos docentes.

A inovação adentra nas escolas como um mecanismo estratégico de “regulação social e pedagógica”[...]. A inovação tem ocupado tempo e espaço nas discussões educacionais provocadas pelo governo, por políticos, gestores, professores, estudantes e pela sociedade. Daí resulta um bom número de propostas e projetos vindos dos formuladores de políticas públicas ostentando um tipo novo de incremento educacional que, adaptado ao trabalho pedagógico, é condição assegurada para a boa aprendizagem do estudante (FERREIRA 2015, p. 101).

Na SciELO - Scientific Electronic Library Online, encontra-se o artigo Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?, de Maria Luiza Belloni (1998). Neste artigo, a autora não trata diretamente da inovação, mas discute o uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação e na prática docente. A ênfase dada pela autora a essas questões irá nos auxiliar a avaliar o uso dessas mídias na escola.

Inventar metodologias de ensino com base em estratégias integradoras e interdisciplinares, não apenas integrar "disciplinas", mas desenvolver ações integradas entre os diferentes cursos de formação de professores e especialistas que culminem em estágios que levem para as escolas propostas inovadoras, integradas, orgânicas, propostas de pesquisa-ação que revolucionem o cotidiano escolar. Um primeiro passo importante pode ser dado com propostas de educação para a mídia que introduzam na escola a discussão sobre o tema. (BELLONI, 1998, p. 8).

3.2 Busca CAPES, IBICT e Scielo em inovação escolar

No quadro 3 abaixo, apresentamos a busca de anterioridade realizada com o descritor “inovação escolar” nas bases de dados Capes, IBICT e SciElo, número de teses e artigos analisados e não analisados, na sequência detalhamos cada um dos resultados encontrados.

Quadro 3–Descritor “inovação escolar”.

Base de dados	Teses encontradas	Teses analisadas.	Teses descartadas
Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	04	02	02
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.	05	03	02
	Artigos encontradas	Artigos Analisados	Artigos descartados
SciELO - Scientific Electronic Library Online (*inovação educacional)	02	-	02

Fonte: a autora, 2019.

No Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foram descartadas as teses: A Escola na Mídia: nada fora do controle e a tese a implementação da inovação no ensino de ciências- identificando obstáculos ideológicos: o estudo de caso do Projeto IRES.

Na biblioteca do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia foram descartadas as teses: Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades e Inovação e hibridez, A disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas por não terem relação com a temática da presente pesquisa.

Na SciELO - Scientific Electronic Library Online a pesquisa foi realizada com o descritor inovação educacional, visto que o descritor inovação escolar não retornou nenhum artigo. Os artigos atitudes com relação à educação a distância em uma universidade e o artigo Basta implementar inovações nos sistemas educativos? Foram descartados por não se relacionar a presente pesquisa.

Do total das teses, do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, duas foram analisadas, dentre elas a tese “o movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI” de Tathiana Gouveia da Silva Barrera (2016). A autora discutiu o conceito de movimento

educacional, constatando de que está em curso atualmente no Brasil um movimento de renovação escolar protagonizado por escolas, fundações, órgãos públicos, startups e produtores culturais. Segundo Barrera (2016), as consequências desse movimento ainda são incertas. A bibliografia utilizada pela autora indica a continuidade de um movimento de resistência, ao mesmo tempo que ocorre em paralelo um processo de intensificação das técnicas de governo de si. Nesse movimento, são sugeridas tanto mudanças que alteram superficialmente o modelo escolar quanto outras que propõem mudanças significativas, resultando em novos processos educacionais. Compreendendo a escola como um instrumento de produção das estruturas sociais (Bourdieu e Passeron; Petitat; Vincent, Lahire e Thin), Barrera (2016) concluiu que mudanças profundas na forma escolar implicam transformações antropológicas, ressaltando que os possíveis desdobramentos do movimento dependem de escolhas coletivas, sendo de todos a responsabilidade para a construção desse futuro ainda incerto e nunca determinável. Barrera (2016) afirma que os processos de mudança e inovação encontram-se diante da tensão passado-futuro, tradição-inovação, velho-novo. De maneira geral, é um processo de substituição de uma prática pela implantação de outra. A tese *Design Thinking: estruturantes teórico-metodológicos inspiradores da inovação Escolar* de João José Bignetti Bechara (2017) chamou a atenção quanto ao tema para uma análise mais detalhada, porém o documento ainda não está disponível para consulta pública.

Na biblioteca do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia foram analisadas três teses dentre elas a tese “A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação” de Gláucia Melasso Garcia de Carvalho (2018). Na tese, o conjunto de indicadores construídos por Carvalho (2018) a partir da interpretação de informações levou à construção de quatro hipóteses sobre as formas que se expressam a subjetividade social favorecedora da inovação:

[...] abertura para criação de espaços sociais de emergência de protagonismo dos indivíduos na escola; permeabilidade à existência de diferenças e contradições entre posicionamentos sobre a escola e sua condução; comprometimento com trabalhos de qualidade e compromisso na proposição de soluções originais para situações demandadas. Essas hipóteses ensejam a conclusão de que a ação da direção escolar contribui para a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação especialmente no que diz respeito à questão da implicação pessoal e dos exemplos da vida do diretor. (CARVALHO, 2018, p. 12)

A tese construída por Carvalho (2018) está diretamente associada à importância dos exemplos pessoais das diretoras como elementos geradores de espaços de identificação da

inovação na escola com a constituição do grupo, apresentando a interpretação de que, no caso estudado, a inovação avança da ideia de projeto de inovação para o processo inovador e deste para a trilha inovadora, que está mais vinculada aos princípios do projeto político-pedagógico da escola do que propriamente às etapas tradicionais de concepção-implementação-avaliação de um projeto inovador.

A tese “experiências artísticas como potência - vivências escolares no dilema da inovação”, de autoria de Marcel Iucef Hamed (2018), busca fazer uma leitura dos modos artísticos (dentro da escola) e, principalmente, pinçar possíveis movimentos de acionamento a partir das potências artísticas em recorte específico de escolas que se auto conclamam e se movimentam dentro de um discurso nomeado como escolas inovadoras. Para Hamed (2018, p. 75), a inovação proposta na atual década está centrada em alterações que passam por mudanças tecnológicas, mas também por mudanças na tecnologia da informação, nas metodologias ativas, descentralização do papel do professor (gestores) e metodologias de projetos. Ou seja, estes dois mundos (trabalho e educação) coabitam fortemente dentro de um mesmo discurso em comum – inovação.

A tese “Inovação em educação: museus permeados por tecnologia como inspiração para o ambiente escolar” de Roberto Sanches Padula (2015) o objetivo é verificar os ganhos educacionais que poderiam ser proporcionados por um ambiente escolar com design inovador inspirado no ambiente e estratégias curatoriais e pedagógicas de museus permeados por tecnologia. A pesquisa bibliográfica realizada por Padula (2015) sobre o tema inovação traz a conceituação do Manual de Oslo e do Centre for Educational Research and Innovation da OECD (2004; 2010) e do Joint Research Centre da Comissão Europeia (2009). Padula (2015) concluiu que museus podem inspirar diversos tipos de mudanças em escolas, aqui agrupadas na forma de uma proposta de espaço escolar inovador, agradável, flexível, permeado por tecnologia, que valorize educação informal e possibilite práticas de aprendizagem diferenciadas das que normalmente acontecem em salas de aula tradicionais, de forma a proporcionar ganhos no processo de aprendizagem.

3.3 Busca CAPES, IBICT e Scielo em cultura e inovação

No quadro 4 abaixo, apresentamos a busca de anterioridade realizada com o descritor “cultura e inovação” nas bases de dados Capes, IBICT e SciELO, número de teses e artigos analisados e não analisados, na sequência detalhamos cada um dos resultados encontrados.

Quadro 4 –Descritor “cultura e inovação”.

Base de dados	Teses encontradas	Teses analisadas.	Teses descartadas
Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	03	-	03
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.	09	-	09
	Artigos Encontradas	Artigos Analisados	Artigos descartados
SciELO - Scientific Electronic Library Online (cultura escolar)	73	-	73

Fonte: a autora, 2019.

Com o descritor cultura e inovação, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foram encontradas três teses, mas foram descartadas. As teses não analisadas foram Cultura e Inovação em Organizações: Proposta de desenvolvimento etnográfico a partir de estudo em elos da cadeia de valor de uma pequena software house de Campinas/SP; Cultura Organizacional e Inovação: o caso da Drogaria Araújo; Desempenho em Processos de Compras e Contratações Públicas: um Estudo a Partir da Inovação e das Práticas Organizacionais, nenhuma delas com relação com a presente pesquisa.

As teses da biblioteca do IBICT – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia descartadas foram: Inovação e cultura organizacional: um estudo dos elementos culturais que fazem parte de um ambiente inovador; Cultura de inovação em pequenas e médias empresas industriais inovadoras; Framework da cultura organizacional nas universidades para a inovação social; Cultura de inovação e sua influência no desempenho em inovação de produtos na indústria têxtil de Santa Catarina; da Ideia ao Mercado: um caminho desenvolvido por meio de mapas conceituais para difundir a cultura da inovação e induzir sua gestão; Influência da cultura organizacional na relação entre estrutura formal para inovação e processo criativo estudo em ambientes organizacionais e A arte dos "quadrinhos" e o literário: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura; Cultura da inovação e resistência à implementação de inovações tecnológicas no Estado da Bahia; Reforma e inovação: valores culturais e políticas de inovação no Brasil e nos Estados Unidos. As teses foram descartadas tendo em vista que os estudos estão ligados a inovação organizacional, empresarial e industrial assuntos e temas que não são o foco da presente pesquisa.

A busca na SciELO - Scientific Electronic Library Online com o descritor cultura e inovação retornou setenta e três teses, mas em uma análise dos títulos percebemos que os mesmos não tinham referência com a temática.

3.4 Busca CAPES, IBICT e Scielo em cultura escolar

No quadro 5 abaixo, apresentamos a busca de anterioridade realizada com o descritor “ cultura escolar” nas bases de dados Capes, IBICT e SciElo, número de teses e artigos analisados e não analisados, na sequência detalhamos cada um dos resultados encontrados.

Quadro 5 –Descritor “cultura escolar”.

Base de dados	Teses encontradas	Teses analisadas.	Teses descartadas
Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	00	-	00
IBICT – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia.	00	-	00
	Artigos Encontradas	Artigos Analisados	Artigos descartados
SciELO - Scientific Electronic Library Online (cultura escolar)	49	03	46

Fonte: a autora, 2019.

Com o descritor “cultura escolar”, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES não foram encontradas teses. Com esse mesmo descritor não foram encontradas teses ,a biblioteca do IBICT – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia.

A busca na SciELO - Scientific Electronic Library Online com o descritor “cultura escolar” retornou quarenta e nove artigos, dos quais três (3) foram analisados e quarente e seis (46) descartados. Dos artigos descartados, muitos faziam referência à inovação no ensino em saúde, inovação no ensino da matemática, práticas inovadoras no ensino de física e química, dentre outros artigos. Os artigos analisados foram: “livro didático como indício da cultura escolar”, de Kazumi Munakata (2016). No artigo aborda-se as possibilidades de utilizar o livro didático como fonte para pesquisas e sobre a cultura escolar. Para isso, discute as noções de livro didático, cultura escolar e cultura material. Examina-se vários exemplos de livros didáticos da França, Espanha, Argentina e do Brasil, abordando

elementos constitutivos da cultura escolar, como conteúdos das disciplinas escolares, exercícios e atividades, avaliações, ideologias, valores morais e de civilidade, cotidiano escolar, sensibilidades estéticas materiais escolares e organização das práticas de ensino. O artigo “socialização e cultura escolar no Brasil”, de Francicleo Castro Ramos (2018), faz uma reflexão sobre a ampliação da escola para as classes populares no Brasil com o objetivo de responder às perguntas sobre os aspectos institucionais da escola pública brasileira e sobre sua capacidade de ensinar e educar para uma sociedade democrática: Qual tem sido o sentido da escola pública brasileira? Ela tem criado um ambiente capaz de ensinar e educar para uma sociedade democrática? Após destacar o papel do Estado no processo de afirmação da socialização escolar e na tarefa de realizar reformas sociais importantes e, posteriormente, apontar as mudanças na natureza da escola, o artigo conclui que o lento processo de democratização do ensino e a fragilização pela qual passou a sua constituição se revelam mais assustadoramente perigosos na possibilidade de não conseguir criar uma cultura escolar que estabeleça condições adequadas para valorizar as características individuais e sociais dos alunos na aprendizagem. O artigo os “estudos sobre cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação e poder”, de Ana Maria Falsarella (2018), versa sobre temas relacionados à cultura de instituições escolares em seu funcionamento cotidiano: tradição escolar, clima organizacional, participação e partilha do poder, conceito de comunidade. Trata-se de uma exploração teórica, sem pretensão de esgotar a literatura a respeito dos assuntos. Situa-se no campo de estudos da Sociologia da Educação. Visa a contribuir para clarear conceitos significativos relacionados aos estudos sobre a escola, levantar pontos para reflexão e sugerir subsídios para análises de pesquisas empíricas desenvolvidas na área da educação. Destaca que estudar a escola em seu funcionamento cotidiano é desafio difícil para o pesquisador, mas que traz ricas contribuições para a escola e para os estudos acadêmicos.

3.5 Caracterização, conceitos e conclusões dos estudos anteriores em inovação educacional

Na análise do conteúdo de cada tese ou artigo, buscou-se identificar os seguintes elementos:

1. Caracterização das teses e dos artigos selecionados: o foco do estudo (se tratavam de “inovação pedagógica”, “inovação escolar”, “cultura e inovação” e “cultura escolar”);
2. Conceitos de inovações pedagógicas, inovação escolar, cultura e inovação e cultura escolar.
3. Conclusões apontadas pelo autor.

Quadro 6. Caracterização, conceitos e conclusões dos estudos em inovação educacional.

Teses/ autores	Inovação pedagógica/inovação escolar / cultura da inovação/cultura escolar*	Conceitos de inovações pedagógicas, inovação escolar, cultura e inovação, cultura escolar.	Conclusões apontadas pelo autor
<p>Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes. João Ricardo Freire de Melo(2017).</p>	<p>Inovação pedagógica</p>	<p>O termo inovação é considerado polissêmico, plural e complexo, principalmente quando relacionado a conceitos provenientes do campo da educação, por exemplo, inovação pedagógica, inovação curricular, inovação educativa.</p> <p>As definições conceituais, acerca da fragilidade teórica do conceito de inovação para explicar os processos inovadores que são desenvolvidos na educação, o termo inovação vem sendo assumido como um fim em si mesmo e como solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Toma-se o pressuposto inclusive de que não há uma neutralidade do conceito de inovação, o qual pode trazer em si valores positivistas de progresso e desenvolvimento. Portanto, inovação não é apenas um conceito evasivo mas também extremamente dependente do contexto.</p>	<p>A tecnologia inovadora é um bem social que agrega valor aos produtos e serviços tornando-se chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região. Os avanços dessa tecnologia devem ser entendidos como aliados aos processos educativos em qualquer modalidade de ensino.</p>
<p>Programa ensino médio inovador- ProEMI no maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. Helianane Oliveira Rocha (2016)</p>	<p>Inovação pedagógica</p>	<p>A busca por inovações nas práticas pedagógicas é um caminho fertilizado de incertezas, medos, angústias e inseguranças que permeiam a profissionalidade docente quando se tenta novas alternativas nas práticas pedagógicas, ou seja, no ato de ensinar, mas é preciso fazer parte da cultura docente para que se tenha cada vez mais êxito no fazer pedagógico.</p> <p>Compreende-se que a categoria inovação pedagógica é ampla, complexa e polissêmica a qual é determinada por um</p>	<p>Uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação docente agregando novos elementos ao desenvolvimento profissional, possibilitando assim transformações na prática. A criatividade é um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente.</p>

		<p>contexto que é histórico, político, social e cultural, e visa mudanças significativas e qualitativamente para melhor, imbuídas de uma concepção de sociedade e de homem, ou seja, é um processo humano que existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto da ação humana sobre o ambiente ou meio social.</p>	
<p>Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI : o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil : o caso do Distrito Federal. Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo (2015).</p>	Inovação pedagógica.	<p>empreende-se que a gênese da palavra inovação está fundamentada no campo da produção econômica. Na educação, este conceito é ressignificado e apropriado como adjetivo de mudança, ou seja, como um acontecimento marcado pela incorporação de novos experimentos nos processos pedagógicos.</p>	<p>A inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. Infere-se que a proposta de Redesenho Curricular compõe um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o Ensino Médio, percebido na conexão dos macrocampos com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em sua inter-relação com as vivências sociais dos estudantes. Sendo assim, depreende-se que esse escopo do Programa, do ponto de vista da inovação pedagógica, é importante para dimensionar as intenções de melhoria das políticas públicas de educação básicas específicas para o Ensino Médio.</p>
<p>Design Thinking: estruturantes teórico-metodológicos inspiradores da inovação Escolar. João José Bignetti Bechara (2017)</p>	Inovação pedagógica.	<p>A inovação na escola passa pelo entendimento de que pode e deve contar com a participação de todos os seus integrantes, de forma flexível e em constante transformação. A comunicação, a avaliação constante, as possibilidades de vivenciar os projetos planejados favorecem o ciclo</p>	<p>Inovação não significa propriamente a inserção das TDIC na escola; antes, precisa de mecanismos para ser apropriada, tanto por alunos quanto por professores, pela escola e todos devem refletir, participar, avaliar e estabelecer fundamentos</p>

		<p>de adoção de inovação por parte de professores.</p> <p>Existem múltiplas interpretações sobre o que seja uma inovação escolar. Na maioria das vezes, esta confusão se alia ao advento das novas tecnologias digitais de informação e de comunicação.</p>	<p>que poderão impulsionar os seus eixos norteadores.</p> <p>Para inovar com projetos usando as tecnologias, sua implantação requer uma gestão capaz de identificar, avaliar, validar, organizar e compartilhar ações adequadas ao contexto investigado e motivadoras de mudanças ou transformações inovadoras.</p>
<p>A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação de Gláucia Melasso Garcia de Carvalho (2018).</p>	<p>Inovação escolar/ Cultura da inovação.</p>	<p>Entendemos por inovação, 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 as reformas educacionais dizem respeito a uma escala ampla das mudanças que, no caso brasileiro, acontecem em função de medidas legais.</p> <p>A inovação, a experiência inovadora, seus processos de implantação e implementação e os potenciais de melhoria para a educação resvalam, necessariamente, nos processos de constituição da comunidade educativa, em nível local.</p>	<p>aponta para a ação da direção escolar que contribui para a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação a partir de seus exemplos de vida e de sua implicação pessoal com o sucesso das propostas de trabalho da escola, gerando espaços de identificação, de emergência de protagonismos, de encontros e trocas de proposições educativas, criando um ambiente de movimento contínuo em direção à inovação.</p>
<p>Experiências artísticas como potência - vivências escolares no dilema da inovação de autoria de Marcel Iucef Hamed (2018)</p>	<p>Inovação pedagógica</p>	<p>Pensar em projetos é típico do trabalho do artista, o conceito, a melhor solução expográfica ou a coerência nos materiais. Não é de se estranhar que as escolas inovadoras, muitas vezes, busquem atravessar seus currículos por processos e projetos artísticos.</p>	<p>Algumas convicções se adensaram durante esse percurso, principalmente no campo da fragilidade do discurso da inovação. Um discurso que existe mais para promover um fato novo no espectro escolar do que propriamente se debruçar nas extremidades da escola para enxergar o que está acontecendo. Nada menos potente do que se vestir novamente de algo novo.</p>
<p>Inovação em educação: museus permeados por tecnologia como inspiração para o ambiente escolar de</p>	<p>Inovação escolar</p>	<p>A inovação é importante em qualquer atividade, incluindo educação, pois os jovens estão sendo preparados para serviços que ainda não foram</p>	<p>A inovação, que é vista no setor produtivo como uma das chaves para ter mais lucro e aumentar a competitividade, na</p>

Roberto Sanches Padula (2015)		<p>inventados, com uma inimaginável tecnologia, em um contexto em que os seres humanos estarão lutando para sustentar a vida na terra. É necessário melhorar a educação de forma inovadora para atender as necessidades dos aprendizes do século XXI.</p> <p>A inovação é a criação, desenvolvimento e implementação de um produto, serviço ou processo que gere valor. Tem que ser possível com a tecnologia existente, desejado pelos usuários e viável no seu ambiente ou mercado. Quando se pensa em inovação em educação, a associação mais comum é o uso da tecnologia, o que não é totalmente correto, uma vez que a tecnologia por si não dá conta da complexidade do processo pedagógico.</p>	<p>educação deve ser vista como a forma de conseguir acompanhar a evolução da sociedade. A inovação neste pode ser em métodos pedagógicos, novas técnicas, mudanças no espaço escolar ou no uso da tecnologia digital, que é sempre o aspecto mais lembrado quando se pensa em inovação em educação.</p>
Livro didático como indício da cultura escolar de Kazumi Munakata (2016)	Cultura escolar	<p>O importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar</p>	<p>A cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc.</p>
Socialização e cultura escolar no Brasil de Francicleo Castro Ramos (2018)	Cultura escolar	<p>a cultura escolar pode ser utilizada para acessar um jogo de tensão entre as diferentes matrizes de culturas — que naturalmente desafiam a escola, especialmente se o trabalho pedagógico adotar a perspectiva que frisa ser</p>	<p>A questão é que não podemos perder de vista a capacidade da instituição escolar de alimentar uma interação com seu público a fim de tornar a experiência do mundo popular um potencial elemento para a</p>

		importante considerar os contextos culturais dos alunos, mas sem cair no extremo do relativismo —, a socialização é uma chave de entendimento da complexa interação entre as afirmações individuais dos alunos que remetem às suas culturas de origem e à prática institucional que orienta o processo de ensino-aprendizagem, sendo esse a ocorrer segundo os valores mais amplamente difundidos de uma determinada sociedade	socialização escolar. Vale ressaltar que essa aproximação não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma forma de construir um ambiente no qual o estudante seja recebido como um sujeito de direito (Burgos, 2014), capaz de fortalecer os valores democráticos. Então, trata-se de uma cultura escolar que firma o pacto democrático com os jovens da classe popular nas interações específicas, entre os atores da escola: gestores, professores, alunos e seus responsáveis pedagógicos.
Os estudos sobre cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação e poder de Ana Maria Falsarella (2018)	Cultura escolar	Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local.	A cultura escolar demonstra a força das tradições e por isso promover mudanças na educação é uma questão complexa. Igualmente complexa é a investigação sobre como elas ocorrem dentro da escola, no cotidiano. Seu estudo demonstra o difícil equilíbrio entre reprodução e inovação.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

* Definição construída pela autora a partir da leitura dos textos dos autores.

Procurar compreender como se caracterizava cada tese ou artigo selecionado, os conceitos utilizados e as conclusões apontadas por cada autor permitiu uma aproximação com o referencial teórico utilizado pelos autores, isso contribuiu para a própria seleção do referencial teórico utilizado na presente tese, alguns contemplados nas teses e artigos analisados e amplidos de acordo com o enfoque dado a presente tese “inovação pedagógica e cultura escolar”. Os conceitos de inovação pedagógica, inovação escolar, cultura e inovação e cultura escolar favoreceu a compreensão de que a inovação é um conceito complexo e polissêmico, que a busca por um modelo de inovação pedagógica na escola perpassa pela mudança da prática docente, pela incorporação de novos processos e experimentos pedagógicos. A busca pela inovação na escola pressupõe um trabalho coletivo, uma mudança de postura e a elaboração de uma proposta educativa em consonância com as exigências da educação no século XXI e que a cultura escolar é um componente essencial para a construção

de uma cultura de inovação nos estabelecimentos educativos. Os estudos e pontos de vista dos autores analisados permitiu o aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos especificados e também serviu de subsídio para a análise dos dados coletados na presente pesquisa.

CAPÍTULO IV – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 A pesquisa sobre inovação pedagógica e cultura escolar

A pesquisa educacional no Brasil, proporcionou grandes avanços para os estudos em educação, mas, de acordo com Lüdke e André (1986) necessita se aproximar mais da escola, dos membros da comunidade escolar e dos temas de interesse da coletividade. É fundamental que a pesquisa educacional deixe os redutos científicos e de fato passe a integrar a realidade da escola. A interagir com os professores de forma que os mesmos possam ser não somente objetos de pesquisa, mas também, sujeitos do processo de novas descobertas que podem transformar sua prática e o fazer pedagógico das escolas.

A posição de Lüdke e André sobre a pesquisa educacional é que:

[..] ela se situa dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele, professor, administrador, orientador,..etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Para Alves – Mazotti e Gewandsznajder (2002, p.144), alguns dos estudos científicos educacionais no Brasil não possuem um aprofundamento teórico e metodológico em relação ao fenômeno estudado, os temas escolhidos são irrelevantes, há uma seleção das teorias -metodológicas por modismo, aplicação imediata dos resultados e com pouca interferência na prática e poucos resultados concretos. As pesquisas são pouco divulgadas, os

estudos costumam ser muito específicos, limitando a pesquisa e a aplicação ao local de trabalho do pesquisador o que resulta em pesquisas fragmentadas e irrelevantes, que pouco contribuem para o conhecimento e para a prática mais ampla. Por isso, organizamos esta pesquisa de forma que, havendo necessidade ou interesse por parte das instituições educacionais, ela possa ser replicada para outros sujeitos, com culturas e práticas inovadoras diferenciadas e em construção, uma vez que com os instrumentos de pesquisa procuramos contemplar as prováveis dimensões da inovação no campo escolar.

A natureza complexa da questão: Inovação Pedagógica e Cultura Escolar propõe necessariamente uma abordagem qualitativa de investigação, com um posicionamento na análise dos dados, que nos permita dar conta da riqueza, singularidade, dinamicidade e abrangência do nosso foco de estudo: a inovação pedagógica no contexto da escola, entendidos como processos de criação e produção de significados sobre a ação, num cenário de múltiplas dimensões e interações entre os indivíduos, o contexto social e cultural que os rodeia.

Esta metodologia favorecerá o desenvolvimento e a análise da pesquisa, possibilitando uma visão integral do estudo, considerando as variáveis educacionais na construção de uma escola inovadora e a influência da cultura da escolar nas mudanças na escola e no envolvimento e comprometimento dos professores com o trabalho inovador. De acordo com Bogdan e Biklen:

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de através do trabalho intensivo de campo[...]

[...]A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN 2013, p. 25).

A pesquisa qualitativa oportunizará ao pesquisador captar influências da cultura por permitir ao pesquisador conhecer o contexto social em que a educação básica regular está inserida, o papel dos sujeitos da pesquisa nesse contexto, sem perder de vista que o docente sofre as pressões da contemporaneidade no ambiente de trabalho, isso impacta diretamente a prática pedagógica. Consideramos, ainda, que o paradigma qualitativo tem condições de captar o cotidiano das instituições educacionais, a essência do ambiente organizacional educacional e suas implicações no contexto da atividade do docente.

Outro fator importante é que a abordagem qualitativa descritiva favorece a interpretação e análise de dados com base nos dados coletados, sem essa possibilidade a análise qualitativa não teria significação em si.

Os dados descritivos obtidos na pesquisa são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras fileiras nas terceiras e quartas séries? e, outras desse tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)

Pesquisa qualitativa e exploratória.

[...] a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25)

Concomitantemente à revisão da literatura, o percurso investigativo buscou dados que ofereceram suporte empírico para a análise e compreensão das dimensões inovadoras na educação e as variáveis que possam interferir na construção de uma pedagogia inovadora. A coleta de dados realizada através de um questionário aplicado aos docentes sujeitos da pesquisa. A percepção dos docentes sobre a inovação e a cultura escolar foi analisada com os dados obtidos a partir da aplicação de um questionário (Apêndice I).

4.2 A pesquisa

A presente pesquisa centrada na temática Inovação Pedagógica e Cultura Escolar: convergências do nosso tempo -“Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva de uma escola da educação básica” realizada no município de Dourados-MS, em uma escola da educação básica da rede estadual de ensino. O Objetivo geral da presente tese é analisar as interações que se geram entre uma inovação pedagógica e a cultura do contexto escolar, investigando a percepção dos docentes relativos as multiplas dimensões inovadoras

em uma escola da rede estadual de ensino de Dourados, MS. Com os seguintes objetivos específicos: a) analisar e compreender os processos de inovação pedagógica que são implantados na escola; b) investigar como funcionam as dimensões inovadoras na educação, se elas impactam ou não na escola, proporcionando uma reflexão de temas atuais como: inovação pedagógica, cultura da inovação, currículo escolar, gestão democrática; tecnologia, metodologias diferenciadas, inclusão e diversidade, projetos educacionais, desenvolvimento socioambiental e educação e desenvolvimento, que fazem parte da escola; c) identificar processos pedagógicos inovadores e as motivações que levaram os docentes a empreender inovações pedagógicas em suas práticas; d) discutir a influência dos componentes culturais no envolvimento e comprometimento dos professores com as práticas pedagógicas inovadoras.

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa descritiva que favorece a interpretação e análise com base nos dados coletados. A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador captar influências da cultura por permiti-lo conhecer o contexto social em que a educação básica regular está inserida, o papel dos sujeitos da pesquisa nesse contexto, sem perder de vista que o docente sofre as pressões da contemporaneidade no ambiente de trabalho e isso impacta diretamente a prática docente. O instrumento de coleta de dados foi o questionário baseado no modelo Likert, anteriormente descrito, alinhado aos objetivos da presente pesquisa e construído de forma a captar a percepção dos docentes quanto a múltiplas dimensões em inovação na educação básica.

Durante a coleta de dados foram utilizadas algumas estratégias para a efetividade da pesquisa. A primeira orientação da gestão da escola, campo da pesquisa, foi para que os questionários fossem deixados na escola e depois coletados em data previamente marcada. Foi o que fizemos, e, após duas reuniões com a gestão sem retorno dos questionários, tivemos que rever a estratégia. A proposta de enviar os questionários via formulários do google também não foi adiante tendo em vista a não liberação dos endereços de e-mail pela escola. Sendo assim, utilizamos dois aplicadores, devidamente orientados e capacitados para a aplicação do instrumento. Esses aplicadores ficaram dedicados na escola, por duas semanas, nos períodos, matutino, noturno e em algumas tardes para realizar a coleta “in loco”. Eles coletaram a assinatura nos termos de consentimento livre e esclarecido, convidando os professores a colaborar, aplicaram os questionários, auxiliando no preenchimento e recolhendo-os imediatamente após as respostas.

A escola campo da pesquisa possui em média cento e quatro professores e gestores em todos os períodos, atuando nas modalidades ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos e no projeto AJA (Avanço Jovem da

Aprendizagem). Desse total, vinte e oito professores participaram espontaneamente da pesquisa e esses professores não serão nominados para preservar a confidencialidade da pesquisa, apesar de sua maioria ter preenchido o seu nome completo no questionário.

4.3 Questionário: um olhar para o instrumento

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagens e desvantagens:

As vantagens, segundo as autoras:

a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201-202)

As desvantagens, segundo as autoras:

a) Percentagem pequena dos questionários que voltam. b) Grande número de perguntas sem respostas. c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente. f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra. g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões. j) Exige um universo mais homogêneo. (LAKATOS; MARCONI; 2003, p. 202)

Analisando as vantagens e desvantagens na elaboração de um questionário e em razão do questionário ainda ser uma técnica bastante utilizada na coleta de dados de pesquisas educacionais, pois permite, como enfatiza Lakatos e Marconi (2003, p. 201), maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas, menor risco de distorção pela não influência do pesquisador, a decisão foi pelo uso do questionário para os docentes. O instrumento permite ainda uma abordagem analítica

explorando as relações entre dimensões da inovação pedagógica e cultura escolar, presentes na pesquisa.

O uso do questionário pressupõe um instrumento bem elaborado, que atenda de forma efetiva aos objetivos da pesquisa, seja útil e válido aos pressupostos da pesquisa. O questionário é um instrumento de medida utilizado para verificar a realidade sobre um objeto em estudo. Para realizar essas avaliações, segundo Dalmoro e Vieira (2008), os pesquisadores precisam desenvolver instrumentos adequados para que as medidas correspondam efetivamente ao que se deseja verificar e para que a distorção do fragmento coletado seja o menor possível, para aumentar a segurança diante dos recursos disponíveis, e desta forma os resultados sejam um reflexo da realidade. Com o intuito de tornar mais confiáveis e válidas a coleta são utilizadas as escalas de mensuração. O modelo escolhido do questionário utilizado nessa pesquisa, foi baseado no formato Likert. Dalmoro e Vieira (2008, p.1) afirmam que, desde que Rensis Likert introduziu seu método em 1932, diversos estudos provindos de diversas áreas como psicologia, educação e marketing têm investigado as implicações do uso de diferentes formatos de escalas tipo Likert. A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários de percepção. Desde a publicação de sua obra, a escala formulada por Likert tem se tornado popular. As razões para isto, segundo Dalmoro e Vieira (2008), incluem o tipo de psicométrica utilizada na investigação, a dificuldade de generalizações com o uso de grande número de opções de marcação, e a natureza complexa de escalas alternativas.

Quadro 7: Questionário baseado na escala Likert

DIMENSÃO 1- INOVAÇÃO						
1. Discordo. 2. Discordo pouco. 3. Discordo parcialmente ou concordo parcialmente 4. Concordo bastante. 5. Concordo totalmente.		1	2	3	4	5
IN-01	Como você observa as discussões a respeito da Mudança na escola.					

Fonte: Elaborado pela autora baseado na escala Likert (2008).

Na elaboração do questionário baseado no modelo da escala Likert, Dalmoro e Vieira (2008) destacam que:

[...] as propriedades básicas de uma escala tipo Likert são confiabilidade, validade e sensibilidade [...] que o aumento do número de categorias utilizadas no questionário aumenta a consistência interna do instrumento, e um questionário com pequeno número de categoriais resulta em uma baixa variabilidade e confiabilidade, as quais aumentam à medida que se amplia o número de categorias de respostas. (2008, p. 4).

Com a preocupação de apresentar um bom instrumento foi construído, inicialmente, um questionário piloto composto pela identificação pessoal do docente (tempo de docência, formação, área atuação, níveis de atuação, jornada de trabalho, dentre outros). E a parte de perguntas e respostas foi subdividida em dez dimensões, contemplando a inovação e a cultura inovadora ênfase da presente pesquisa. Foram incluídas no questionário as múltiplas dimensões: 1-inovação; 2- cultura da inovação; 3- currículo escolar; 4- gestão escolar democrática; 5- tecnologia; 6-metodologias diferenciadas; inclusão e diversidade; 8- projetos educacionais; 9- desenvolvimento socioambiental; 10 – educação e desenvolvimento. Ao final de cada eixo com as dimensões propostas, foi deixada uma questão aberta que possibilitasse ao respondente a liberdade de expressão.

No desenho das perguntas, do questionário baseado em cinco colunas, conforme quadro 6, a intenção foi captar e conhecer os valores, as percepções e os interesses do docente participante da pesquisa, no que diz respeito à inovação pedagógica e cultura da inovação existente na escola. Dessa forma, elaboramos questões que possibilitassem um levantamento de dados e permitisse a identificação de percepções, necessidades, aspirações, motivações, comprometimento, respeito, incentivo, cooperação, valorização, trabalho em equipe, liderança, do professor em seu cotidiano escolar, dentre outros, relacionando sempre aos objetivos da pesquisa.

A elaboração de questões fechadas, com um roteiro preestabelecido permitiu aos docentes assinalar suas respostas em cinco colunas numa escala de discordo, discordo pouco, discordo parcialmente ou concordo parcialmente, concordo bastante, concordo totalmente. A resposta ao questionário pode variar de acordo com a dimensão que está sendo investigada naquele eixo. O processo de elaboração do questionário, para Lakatos e Marconi (2003, p. 202), “ é longo e complexo, exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas e os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico”. Com a elaboração do questionário, o ponto de vista das autoras foi ratificado, pois o instrumento foi extremamente demorado, com todas as questões codificadas, a fim de facilitar a análise posterior.

Depois de elaborado, o questionário foi apresentado primeiramente no grupo de pesquisa GEBEM – Formação, trabalho e bem-estar docente, da Universidade Católica Dom Bosco. A segunda versão foi aplicada para um professor da rede pública de uma escola com

características similares. As sugestões da população escolhida contribuíram para a versão final do questionário. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 203), o teste prévio serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: “a) Fidedignidade, qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; b) Validade, os dados recolhidos são necessários à pesquisa; c) Operatividade, vocabulário acessível e significado claro”. O teste prévio permite fazer uma estimativa dos resultados futuros.

O instrumento, questionário, utilizado nesta pesquisa foi elaborado em duas partes, sendo a primeira parte a identificação dos participantes da pesquisa e a segunda parte com as questões específicas. O documento, na íntegra, está disponível no Apêndice I.

Com os dados coletados no questionário parte I - Identificação, foi possível traçar um perfil dos professores que atuam na educação básica, em especial, na escola pesquisada. O perfil dos docentes pesquisados pode ser consultado no capítulo dos resultados da pesquisa.

Na segunda parte foram abordados as dez dimensões e suas relações com a inovação pedagógica e a cultura escolar na percepção dos docentes da escola pública. Foram pesquisados as seguintes dimensões: dimensão 1 – inovação; dimensão 2- cultura da inovação; dimensão 3- currículo escolar; dimensão 4 – gestão escolar democrática; dimensão 5 – tecnologia; dimensão 6 – metodologias diferenciadas; dimensão 7 – inclusão e diversidade; dimensão 8 - projetos educacionais; dimensão 9- desenvolvimento socioambiental; dimensão 10 – educação e desenvolvimento.

O questionário foi disponibilizado para todos docentes em efetivo exercício na escola, a mas a devolutiva foi opcional ou seja a participação na pesquisa foi voluntária. Conforme Minayo:

[...] alguns cuidados devem ser tomados com o processo de amostragem, com a finalidade de refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões: privilegiar os sujeitos que detêm as informações e experiências que o pesquisador deseja conhecer; considerar um número suficiente para a reincidência das informações; escolher um conjunto de informantes que possibilite a apreensão de semelhanças e diferenças. (MINAYO, 2002, p. 43).

Foram estabelecidos alguns critérios pela autora para a escolha da escola pesquisada e posterior autorização pela Secretaria de Estado de Educação, e dentre eles destacamos: Escola com bom desempenho no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, este critério foi adotado somente para auxiliar na escolha da escola, escola com projetos culturais, científicos, esportivos, literários, tecnológicos e as chamadas

atividades extracurriculares; escola que adote novas formas de gestão; com baixos índices de evasão; com reconhecimento e valorização social por parte da comunidade; escola com demanda por vagas pela população; escola com funcionamento nos três turnos; escola com número significativo de alunos; escola com número significativo de professores; escola que era considerada problema (social, pedagógico, de gestão ou de infra estrutura) e que sofreu consideráveis transformações. Não foi considerada uma exigência que a escola atendesse a todos esses critérios, mas pelos menos alguns deles.

CAPÍTULO V – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: O QUE MOSTRAM OS DADOS

O trabalho pedagógico docente, as novas formas de mediar a aprendizagem e a forma como desempenha o seu trabalho, impactam diretamente na forma como o aluno desenvolve o seu processo de aprendizagem. As políticas educativas descritas no relatório da OCDE (2006) tem enfatizado o professor e trabalho docente, com destaque para o professor e suas práticas em sala de aula, consideradas a de maior influência no desempenho dos alunos.

O professor, no contexto da mudança em educação, passa a exercer um papel fundamental, porém, para Thurler (2007, p.20), seja qual for a fonte que a inspire, uma mudança considerada só se tornará efetiva se aparecer apresentar mais vantagens do que inconvenientes, condição essencial para que tenha sentido aos olhos do profissional envolvido. As teorias de inovação ignoraram ao longo de décadas, o sentido da mudança para os professores, à medida que negam a complexidade das instituições educacionais, das práticas pedagógicas dos docentes e da autonomia dos atores (THURLER, 2007, p.21). Ao ignorarem esses fatores, os “reformadores” ou as políticas de inovação têm se demonstrado ineficazes ou se perderam ao longo da história da educação pública. Thurler (2007, p. 21) procura demonstrar que o sentido da mudança é uma “construção individual, coletiva e interativa” e que depende de interesse próprios e que possui a sua própria lógica.

5.1 O Perfil dos professores que atuam na educação básica na escola pesquisada.

A primeira parte do pesquisa é destinada a identificação dos participantes, e os gráficos abaixo demonstram o perfil do público docente sujeitos da pesquisa. Para traçar este

perfil foram utilizados os dados de identificação dos professores participantes da pesquisa. O objetivo foi analisar o perfil quanto a idade, escolaridade, atuação e algumas características do trabalho docente. Os resultado permitem conhecer e ampliar a compreensão sobre quem são os professores que atuam na escola pesquisada e oferecer subsídios para compreender o que pensam os professores

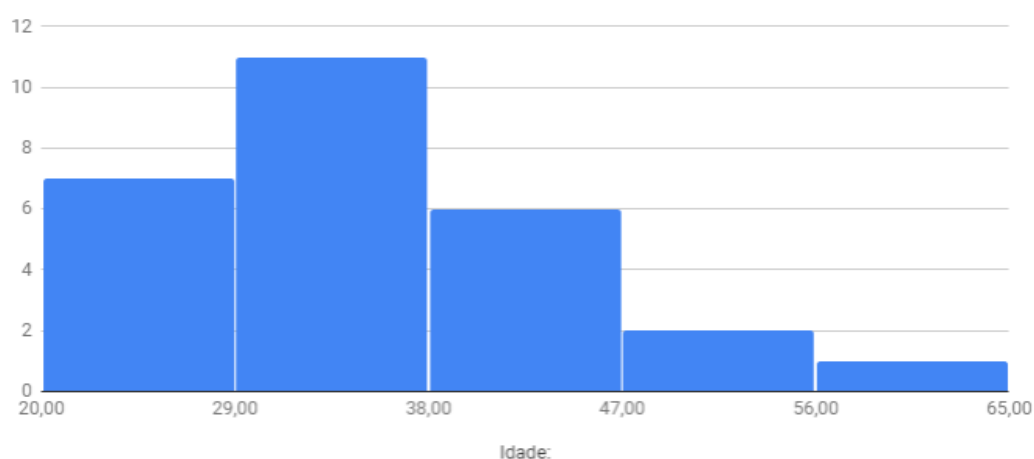
Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos. (ANDRÉ, 2009,p.51)

Carvalho (2018, p. 9-10) aponta que as recentes transformações no ambiente profissional dos docentes interferem diretamente o perfil dos novos professores. São mudanças como: reformas educacionais com reestruturação no trabalho docente; instituição de políticas de *(des)valorização* (grifo meu) salarial do docente; aumento da demanda por professores na educação básica; aumento das exigências normativas para formação dos docentes; desafio das inovações tecnológicas; perfil socioeconômico e desigualdades na população atendida.

Num contexto complexo como esse, velhos modelos de escola e de ensino tornam-se rapidamente inadequados, a escola e os docentes são demandados a lidar com novas formas de transmissão de conhecimentos e novos conteúdos, ao mesmo tempo em que se sujeitam às demandas tradicionais de socialização de conhecimentos e valores padronizados. É um cenário que coloca em xeque alguns conceitos que se consideravam básicos na construção da identidade docente e exige da escola uma nova postura em relação à sociedade. São mudanças que afetam diretamente o professor e que exigem, também deles, uma nova postura de atuação na intermediação do processo de ensinoaprendizagem. São necessárias novas práticas escolares, mas a formação dos docentes e a estruturação das escolas adaptam-se a um ritmo mais lento que o necessário.(CARVALHO, 2018 p. 9-10)

A percepção dos docentes sobre a inovação pedagógica no ambiente escolar, foco do trabalho está presente na segunda parte da pesquisa.

Gráfico 1 – Idade dos participantes.



Fonte: a autora, 2019.

O histograma com a representação da idade dos participantes da pesquisa demonstra que há uma variação entre 23 a 60 anos de idade, sendo que as idades mais baixas predominam e a média de idade dos professores é de 32 anos. Carvalho (2018) elaborou o documento perfil dos professores da educação básica para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e o estudo demonstrou que os professores típicos brasileiros em 2017 possuem idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Gatti e Barretto (2009) fizeram uma análise mais detalhada (consideraram as faixas: até 29 anos, de 30 a 37 anos, de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais): afirmam que a maior parte dos docentes mais jovens (até 29 anos) leciona na educação infantil; no ensino fundamental, afirmam as autoras, a distribuição por faixas etárias é mais equilibrada; já para o nível médio, o estudo apontou prevalência de professores acima de 30 anos. Os dados nos permite afirmar que os sujeitos da pesquisa são professores relativamente jovens se compararmos com os dados do INEP e mais coerente com os dados levantados por Gatti e Barreto (2009), se levarmos em conta que os respondentes são professores do ensino fundamental anos finais e ensino médio. A idade dos professores sujeitos da pesquisa espelha,

de certa forma, o fluxo de professores ao longo da carreira. Professores mais antigos, mais estáveis, estão se aproximando da aposentadoria, sendo substituídos por docentes mais jovens.

Para Carvalho (2018, p. 28), a faixa etária do professor pode ser relacionada, também, com a postura que o professor assume em relação ao uso de novas tecnologias. Professores mais jovens, a princípio, por terem maior familiaridade na utilização desses recursos, teriam maior facilidade em assimilá-las em sua prática docente. Professores mais antigos, por outro lado, mais acostumados às práticas tradicionais de ensino, podem mostrar uma postura mais passiva diante do uso de ferramentas tecnológicas, demandando maior esforço de capacitação na assimilação do uso de tais tecnologias no processo de mediação de ensino aprendizagem.

Gráfico 2 – Sexo

Contagem de Sexo:



Fonte: a autora, 2019.

Do total dos sujeitos da pesquisa 51,9% são do sexo feminino e 48,1% do sexo masculino. Carvalho (2018), no estudo perfil do professor da educação básica do INEP, constata que do total dos professores brasileiros 81% são mulheres. Autores como Gatti e Barreto (2009) reiteram que as informações levantadas apontam a predominância das mulheres em todas as etapas da educação básica. A proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, de acordo com os estudos do INEP (2018), à medida que progredem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). Já a participação dos homens progredem de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio.

A predominância da presença feminina na educação tem seus fundamentos na história e, de acordo com Viana (2001, p. 83 e 84), pode ser observada ao longo de todo o século vinte, nas chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes já aprovados como funcionários públicos –, nas escolas seriadas instituídas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas. No ensino realizado sob a tutela do Estado, no Brasil, a presença da mulher nasce no final do século dezenove, relacionada, especialmente, com a ampliação do ensino público primário. Para Vianna (2001), nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a atividade de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias.

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA, 2001, p. 84).

Assim, desde o século vinte, de acordo com Vianna (2001), gradativamente os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século vinte, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Para Vianna (2001, p. 88) até 1980, a discussão de gênero na docência foi pouco explorado nos estudos sobre educação no Brasil.

Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas. (VIANNA, p. 88).

A discussão das questões de gênero suscita uma série de controvérsias, igualdade e desigualdade, valorização ou falta de atratividade na carreira, profissão de menor prestígio social por estar ligada predominantemente a presença da mulher no mercado de trabalho, relações de poder entre o masculino e o feminino, a reprodução de estereótipos na escola, dentre outros. Para Carvalho (2018), em que pesem tais controvérsias, a perspectiva de gênero

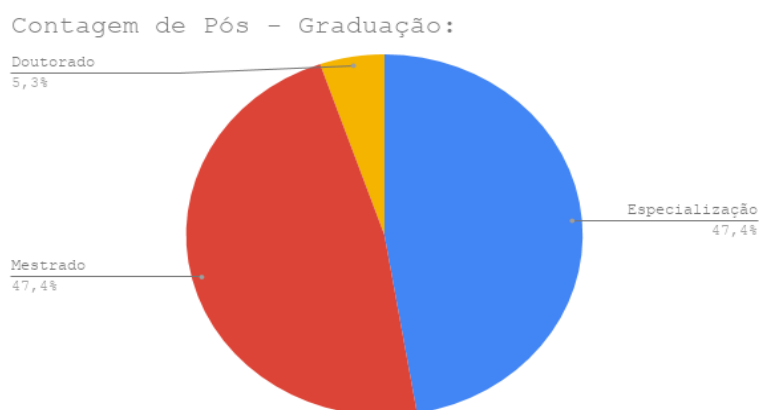
é aspecto importante que deve ser considerado na reflexão e na compreensão das características das relações que se constituem entre professores e alunos no contexto escolar, e é aspecto importante também nas definições de políticas para carreira docente.

Com relação à formação em nível de graduação dos professores sujeitos da pesquisa, a resposta é bastante variável, tendo em vista que os níveis de atuação são organizados por área de conhecimento. Responderam ao instrumento de pesquisa os professores com formação, sendo 01 em artes visuais, 01 em artes cênicas, 03 em ciências biológicas, 01 com formação dupla (pedagogia e ciências biológicas, 01 educação artística, 02 em educação física, 01 com licenciatura dupla filosofia e história, 01 em geografia, 03 em história, 03 em letras, 01 letras português/inglês, 01 licenciatura em química, 01 em geografia e arquitetura, 04 em matemática, 02 em química, 01 em letras literatura, 01 não especificou a formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Mais recente, o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) estabeleceu, em sua Meta 15, que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”(BRASIL, 2014).

Gráfico 3 – Formação em nível de pós – graduação.

19 pessoas responderam.



O gráfico 3, demonstra a formação em nível de pós graduação do total de sujeitos da pesquisa, 67,85%, possuem pós – graduação, 32,2 % não responderam. Do total que responderam 47,4 % (9) professores possuem especialização Lato Sensu e 47, 4% possuem pós - graduação stricto sensu – mestrado e 5,3% (1) com doutorado. Os cursos de pós-graduação são nas área de educação especial, educação a distância e em sexualidade; mestrado em entomologia e doutorado em produção vegetal; educação especial; educação especial e mestrado em matemática e educação científica; educação matemática e ensino de ciências e educação especial; especialização em reprodução humana assistida (embriologia), mestrado em entomologia; ensino de ciências naturais e coordenação pedagógica; especialização em educação especial, matemática financeira e estatística e mestrado em educação matemática; mestrado em história regional, fronteiras e representações; química; coordenação pedagógica; arte educação em artes visuais, dança, teatro e música e deficiência intelectual; metodologia do ensino superior; mestrado em antropologia; mestrado em educação; arte educação.

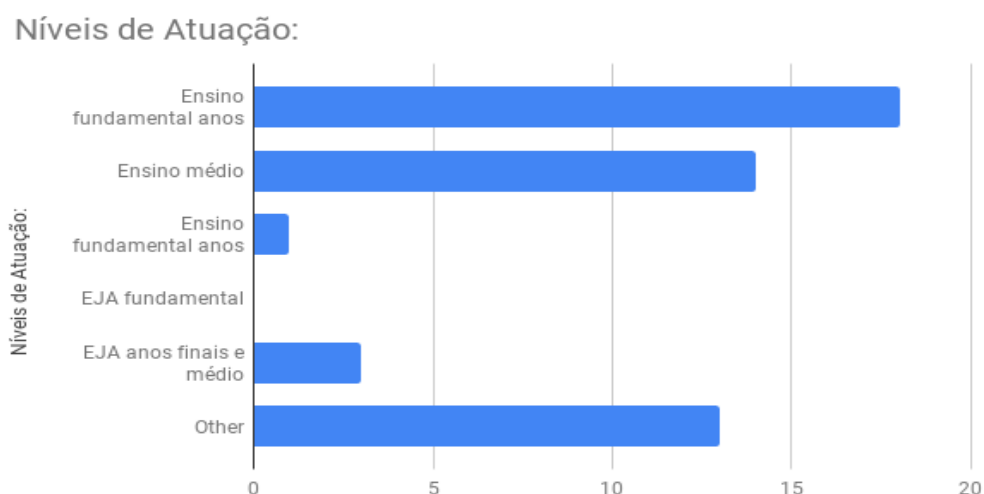
O gráfico 3 mostra a distribuição dos professores com pós-graduação, *lato* ou *stricto* na escola e observa-se que metade dos pós-graduados possui títulos de mestre e doutor (52,7%) acima dos docentes com nível de especialização, a ocorrência de professores mestres e doutores na educação básica, vem ratificar os dados do INEP (2018) de crescimento ao longo dos anos.

Apesar da presença evidente desses percentuais na escola pesquisada, ainda é preciso uma grande evolução, em termos de Brasil, para que se atinja a meta 16 do Plano Nacional de Educação, que estabelece que ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação, Lato ou Stricto sensu até o final de vigência do PNE. Dados do observatório do PNE (2019) demonstram que somente 36,2% da meta foi alcançada.

Para Carvalho (2018, p.47), é possível observar que, em números absolutos, a quantidade de pós-graduações cresce ao longo do tempo, indicando que mais professores estão obtendo essa titulação, movimento observável para todos os tipos pós-graduação, embora a quantidade de doutores ainda seja muito pequena em relação às demais.

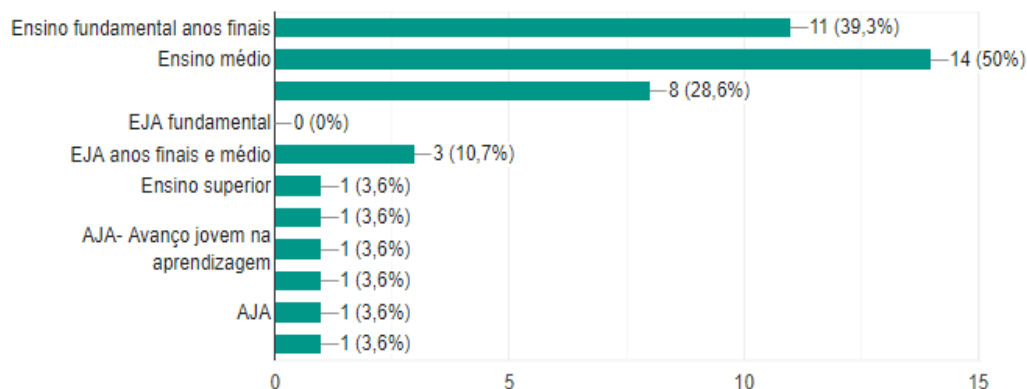
Com relação aos elementos da pesquisa, professores com maior escolarização podem estar mais sensíveis e predispostos a refletir sobre as mudanças na educação, sua participação como sujeito na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e na sugestão de melhorias para a educação. Veremos ao longo da pesquisa se essa hipótese se comprova.

Gráfico 4 – Professores por etapas e modalidade de ensino



Fonte: a autora, 2019.

Gráfico 5 – Professores por etapas e modalidades de ensino.



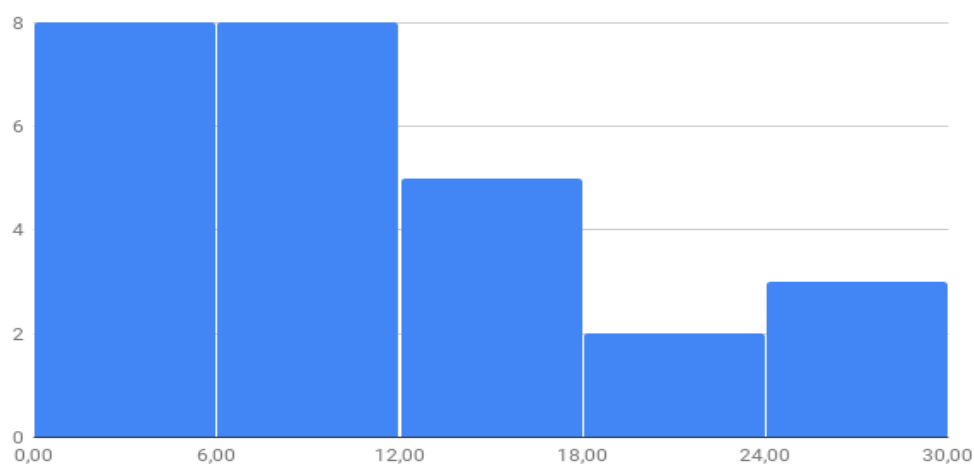
Fonte: a autora, 2019.

O gráfico 4 mostra onde estão alocados os professores por nível de atuação. A escola básica pesquisada oferece o ensino fundamental nos finais e o ensino médio na forma regular e na modalidade da educação de jovens e adultos e o projeto AJA- Avanço Jovem da Aprendizagem. Do total de professores pesquisados, 39,3% estão no ensino fundamental anos finais, 50% no ensino médio, 28,65% nas etapas do ensino fundamental anos finais e ensino

médio, ao mesmo tempo, por conta do regime de organização curricular disciplinar, ministram aulas em mais de um nível ou modalidade de ensino. Atuam na educação de jovens e adultos anos finais e médio 10,7% dos professores e atuam no AJA 14,4% e no ensino superior 3,6% em outro local. Todos os professores são licenciados por área de formação, conforme a exigência da LDB 9394/96. Carvalho (2018) ressalta que os professores com maior quantidade de turmas provavelmente são os que lecionam para anos finais e ensino médio. Segundo dados do INEP(2018), para a educação infantil e para os anos iniciais, a maioria dos professores leciona em uma ou duas turmas. Para os anos finais, a maioria leciona para um intervalo entre 3 a 10 turmas; já para o ensino médio, a maior fração de professores leciona em 6 ou mais turmas. São dados que corroboram o fato de que a quantidade de turmas a que o professor se dedica está relacionada à etapa de ensino.

Os sujeitos da pesquisa ministram as disciplinas nas áreas de ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia), ciências da natureza (biologia, química e física), matemática, artes, educação física, linguagens e códigos (língua inglesa e língua portuguesa). A quantidade de turmas e disciplinas que o professor leciona influencia o seu seu contexto de trabalho e deve ser levado em conta quando se analisa a função e atribuição do docente na escola. A organização curricular por disciplina adotada pela educação pública brasileira tem causado uma sobrecarga no trabalho do professor à medida que ele precisa cumprir a sua carga de trabalho em etapas, modalidades, turmas e disciplinas variadas. Alguns professores, de acordo com Carvalho (2018, p. 50), ministram aulas em mais de uma turma, mais de uma escola, mais de uma disciplina, ampliando o seu raio de ação, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais. O pressuposto é o de que quanto mais vínculos, escolas, turmas, disciplinas o professor tiver, maior será seu esforço para administrar e planejar o ensino e as relações com os alunos, o que pode vir a comprometer a qualidade de seu trabalho e seu equilíbrio profissional.

Gráfico 6 - Tempo de atuação na docência em anos

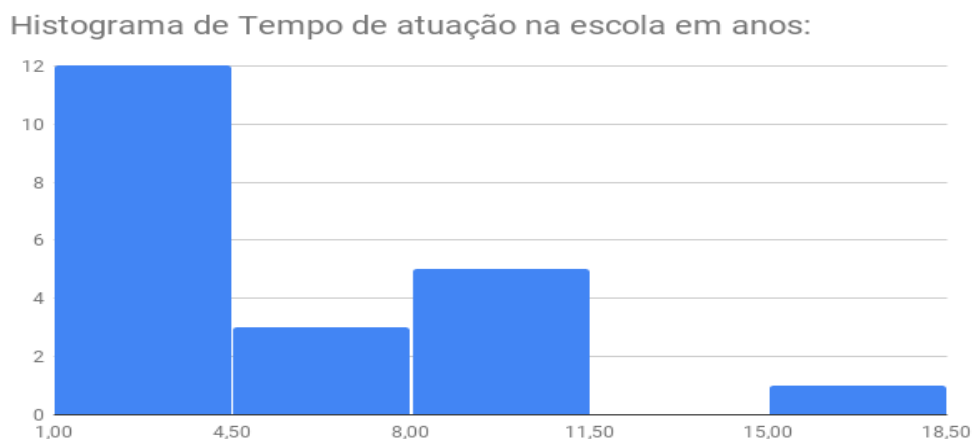


Fonte: a autora, 2019.

O gráfico 6 mostra o tempo de docência em anos dos participantes da pesquisa. A média de atuação na docência varia de 02 a 29 anos, com parte dos valores variando na média é de 8,5 anos de atuação na docência. Nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (2007), em 1997 14,6% dos docentes tinham mais de 21 anos de trabalho, percentual que, em 2007, representava mais de 25%; e em 1997 os profissionais com menos de cinco anos de carreira representavam 27,6%, enquanto que em 2007 totalizavam 17,1%. Souza e Gouveia (2011) especulam que a faixa etária dos professores pode estar associada à maior experiência profissional, se se considerar que permanecem mais tempo na carreira, têm maior amadurecimento em suas ações pedagógicas e no enfrentamento de desafios. Inversamente, professores mais novos têm menos experiência em lecionar que professores mais antigos. Carvalho (2018, p.51) aponta que os professores brasileiros têm, em média, 14 anos de experiência como docente. Observa-se que a experiência docente está relacionada com a idade média dos professores. Para Carvalho (2018, p. 51), os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados. No entanto, alguns estudos tomam a faixa etária como indicadora da experiência do docente. Por exemplo, uma faixa etária mais jovem indica, em geral, menores oportunidades de eventos letivos vivenciados.

No caso desta pesquisa pode representar o envelhecimento da população docente, que está sendo substituída por professores mais jovens e com menos tempo de experiência na docência.

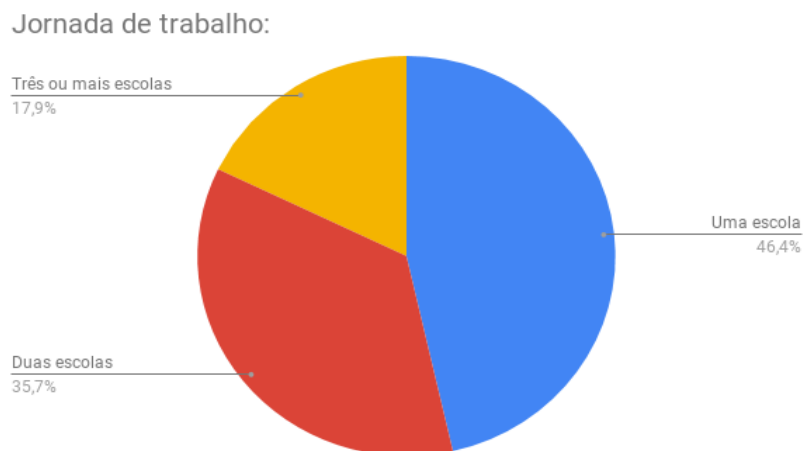
Gráfico 7 – Tempo de atuação na escola pesquisada.



Fonte: a autora, 2019.

O gráfico 7 mostra que o tempo de atuação na escola varia de 01 a 18 anos, sendo que a predominância são professores com menos tempo de atuação na escola. A média é de 04 anos de atuação na escola. Esses dados corroboram com os dados anteriores, ao mesmo tempo que os docentes possuem menos tempo de docência, eles possuem menos tempo na escola. Isso está ligado diretamente a forma de contratação dos professores substitutos, também chamados de temporários. A eles são destinados as vagas remanescentes, nem sempre na mesma escola, causando uma rotatividade de professores na escola e dificultando também o desenvolvimento do trabalho docente pela falta de continuidade, aumentando ainda mais a precariedade do trabalho docente.

Gráfico 8 – Jornada de trabalho do docente.



Fonte: a autora, 2019.

O gráfico 8 demonstra a jornada de trabalho do docente participantes da pesquisa. Os dados demonstram que 46,4% atuam em uma única escola. E que 53,6 % atuam em duas ou mais escolas, demonstrando que os docentes desdobram – se em diferentes escolas para cumprir a sua jornada de trabalho.

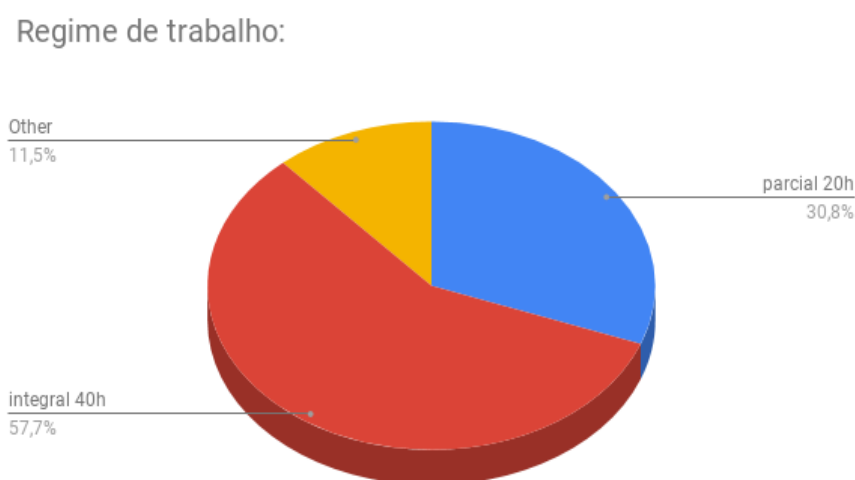
Segundo dados do INEP (2018), em todas as etapas de ensino e em todos os anos, mais de 90% dos professores lecionam em uma ou em duas escolas (em menor proporção). A frequência de professores que lecionam em três escolas ou mais é maior no ensino médio, somando quase 10% desses professores em 2017. Já na educação infantil, o percentual de professores que lecionam em três ou mais escolas fica um pouco acima de 1%. Esses dados confirmam o fato de que professores das séries iniciais, em geral, lecionam em menos escolas, uma vez que sua dedicação à turma é em tempo integral e multidisciplinar.

No contexto geral dos professores, nos dados do INPE (2018) observa-se que a maioria trabalha em apenas uma escola, mas os valores obtidos mostram que alguns professores, como exceção, trabalham em quatro escolas ou mais. O estudo analisou a quantidade de escolas classificadas por faixas: uma escola; duas escolas; três escolas; quatro ou mais escolas. Os dados mostram que cerca de 80% dos professores lecionam em uma escola e cerca de 17% trabalham em duas escolas, no ano de 2017. As demais faixas mostraram percentuais pequenos.

O trabalho docente, para Carvalho (2018,p. 52), envolve um conjunto de atividades que vai além de apenas transmitir conteúdos na sala de aula, envolvendo também tempo para organização, planejamento e acompanhamento das atividades escolares. Mesmo

em sala de aula, não existem concepções fixas para sua atuação, em função da realidade dinâmica das relações humanas que se estabelecem. O professor tem que ser capaz de lidar com as situações conforme se apresentam, mobilizando os recursos pedagógicos adequados a cada aluno.

Gráfico 9- Regime de trabalho docente



Fonte: a autora, 2019.

Os professores, sendo 57,4% deles atuam em regime integral e 30,8 % em regime parcial e 11,5 % atuam com carga diferenciada ou intermediária (horista), 0,3% não responderam.

Para Carvalho (2018), o tipo de vínculo do professor com a escola está diretamente relacionado com a valorização da carreira do docente. Os profissionais com vínculo temporário são contratados, a princípio, para suprir necessidade temporária de professores. Ocorre, no entanto, que em algumas redes de ensino esse tipo de vínculo vai sendo prolongado indefinidamente, trazendo uma situação profissional precária para esses professores.

Além disso, segundo Carvalho (2018), com o objetivo de suprir a demanda de professores para a população em idade escolar, algumas redes de ensino aumentam a jornada média de trabalho desses profissionais, dificultando a atuação dos que têm a jornada fragmentada entre diversos vínculos entre diferentes redes e escolas. São condições que

impactam diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino

Para Gatti e Barreto (2009), a carreira no setor público, por outro lado, está associada a algumas vantagens, como estabilidade, aposentadoria mais vantajosa e carreiras mais estruturadas, o que pode significar maior estabilidade profissional desses docentes.

5.2 O docente da escola pública frente as demandas da inovação e a crise do trabalho

O estudo demonstrou que a idade dos docentes varia entre 23 a 60 anos de idade, com predomínio das idades mais baixas, a média de idade dos professores é de 32 anos. Os dados permitem afirmar que os sujeitos da pesquisa são professores relativamente jovens se levarmos em conta que os respondentes são professores do ensino fundamental anos finais e ensino médio, onde a idade média é um pouco mais elevada. Os participantes da pesquisa são, na sua maioria, do sexo feminino, com nível superior, graduação, na área de conhecimento em que estão atuando. Tendo em vista que os níveis de atuação são organizados por área de conhecimento, a formação é bastante variável. Todos os professores respondentes possuem, especialização *Lato sensu* e a formação *Stricto sensu* (mestrado) no mesmo percentual e o doutorado com menor representatividade.

Os docentes estão lotados no ensino fundamental nos finais e o ensino médio na forma regular e na modalidade da educação de jovens e adultos e no projeto AJA- Avanço Jovem da Aprendizagem. Ministram aulas nas áreas e disciplinas de ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia), ciências da natureza (biologia, química e física), matemática, artes, educação física, linguagens e códigos (língua inglesa e língua portuguesa). A média de atuação dos docentes na profissão é de oito anos e meio de atuação na docência, a média é de quatro anos de atuação na escola, sendo que a maioria atua em duas ou mais escolas, demonstrando que os docentes desdobram – se em diferentes escolas para cumprir a sua jornada de trabalho. Uma parte dos professores atuam em regime integral e uma parcela considerável em regime parcial ou atuam com carga diferenciada ou intermediária (horista). Do total dos docentes da pesquisa, mais de quarenta por cento dos professores são convocados ou contratados temporariamente.

Conhecer quem é o professor da educação básica é passo essencial para a compreensão do cenário em que estão atuando, em especial das políticas diretamente relacionadas aos docentes. Para Carvalho (2018), é importante estudar as mudanças no perfil do professor e entender o quanto a representação que se tem desse profissional corresponde

ou não à situação real da profissão. Levando-se em conta as mudanças ocorridas no contexto da sociedade moderna e nas políticas educacionais, nas demandas da sociedade em favor das mudanças da escola, essas informações são fundamentais tanto para identificar fatores que afetam a atuação, a cultura do docente e impacta na qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes no percurso da prática docente e na implantação das políticas educacionais. Afinal, em última instância são os docentes os garantidores (ou não) de que qualquer mudança e ou política educacional chegue efetivamente na escola.

A teia que entrelaça a trama do exercício da docência se reveste de grande complexidade, as características dos docentes, são como elementos que compõem o cenário das atividades da docência na escola, em especial na escola pesquisada. As condições de trabalho podem sinalizar as perspectivas de futuro para a educação pública brasileira e se reveste de maior complicação quando tratamos de mudança de cultura e de práticas pedagógicas inovadoras num contexto de precarização do ensino, demonstra que não são poucos os desafios a superar nessa direção, sinalizados pelas análises realizadas.

Some-se a isso o fato de que, apesar de fundamental para o desenvolvimento da educação no país e de protagonismo na adoção de práticas inovadoras na escola, a profissão docente passa por uma série de adversidades composta por uma crise de identidade,

A palavra “crise” se origina da palavra grega *krísis* e significa fase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de determinadas situações. É também definida como manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio ou um estado de dúvidas e incertezas, um momento perigoso ou decisivo, de muita tensão e conflito. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.35)

A crise da profissão docente é agravada por aspectos variados, tais como a baixa atratividade da carreira, a baixa demanda por cursos de licenciatura, a evasão de professores do ensino básico, baixa qualidade de formação dentre outros. Gatti, Barretto e André (2011) indicam a existência de grandes dificuldades em se elaborar e implementar políticas docentes para atrair, formar e manter nas escolas os melhores professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), o que acaba gerando impactos negativos na aprendizagem e no desempenho dos alunos.

Existe certo consenso de que a profissão docente, referindo-se aos profissionais que atuam na educação básica, sofre um processo de desvalorização há décadas, sendo que a condição desses profissionais é muito variável no país, dependendo da rede em que são contratados, da etapa

de ensino em que atuam e até mesmo da formação que receberam. (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

O pouco prestígio social da profissão, baixos salários, condições de trabalho por vezes degradantes, indisciplina e violência na escola, esses múltiplos fatores compõem um cenário pouco atraente da carreira docente, afetando a permanência de professores atuando na educação básica.(GATTI; BARRETTO, 2009).

As condições para ingresso na carreira de magistério da educação básica, se dará mediante concurso público, conforme a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 206 define que o ensino será ministrado nos seguintes princípios [...] “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Entretanto, estamos vivenciando um movimento de precarização do ensino público, direitos constitucionais estão sendo retirados da população em favor de um movimento de recuperação econômica, no qual os prejuízos econômicos foram causados por décadas de corrupção e má gestão do dinheiro público.

No dia 11 de julho de 2019, o Estado de Mato Grosso do Sul aprovou a Lei complementar n 266 que dispõe sobre o Estatuto dos profissionais da educação básica. O artigo 17-B da presente Lei determina que a remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 horas semanais será estabelecido em “tabela própria” a ser fixada em regulamento observadas os seguintes condicionantes. “[...] III- não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os profissionais da educação básica”. Essa política implementada pelo Estado de Mato Grosso do Sul enfatiza e ilustra com propriedade o momento de precarização que a educação está vivenciando, profissionais atuando na educação pública sem concurso e recebendo um valor inferior ao salário do professor efetivo.

São numerosos estudos que demonstram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores combinado à deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, a crescente feminização do magistério, entre outros aspectos que foram ocorrendo nas últimas décadas do século passado. Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares. Por tais razões, a questão da

valorização docente no contexto brasileiro adquire centralidade na atualidade. (OLIVEIRA, 2013, p.53).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a meta dezoito trata da valorização dos profissionais da educação básica, na estratégia 18.1 o PNE planeja estruturar as “redes públicas de educação básica” de modo que, até o início do “terceiro ano” de vigência deste PNE, “noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes públicas da educação básica”. Se levarmos em consideração os recentes acontecimentos no Estado de Mato Grosso do Sul e a realidade de outros estados da federação e que o PNE está no quinto ano de vigência, pode-se considerar que essa estratégia não foi e não será cumprida na vigência do PNE atual. A situação da valorização do profissional da educação básica está cada vez mais crítica no país.

Nessa escola pública pesquisada, do total dos cento e quatro professores, somente cinquenta e seis docentes são efetivos, os demais quarenta e oito docentes são convocados, ou contratados temporariamente, representando 46,15% do efetivo de professores como professores temporários.

A grande quantidade de vínculos temporários, com ligeira tendência de crescimento, demonstra, na verdade, uma distorção no sistema de ensino, pois expressa a precarização do vínculo de trabalho para esses profissionais. Eles têm as mesmas responsabilidades dos profissionais concursados, mas com salários menores e sem direito a formações continuadas e outros benefícios da carreira de docentes (GATTI, 2010).

É nesse contexto de desvalorização política educacional que estão inseridos grande parte os professores da pesquisa.

5.3 A percepção dos docentes na pesquisa

Na segunda etapa da pesquisa foram investigados como os docentes percebem as dez dimensões definidas na pesquisa como características da inovação em ambientes escolares. Os itens pesquisados referem-se as dez dimensões da inovação, sendo: a dimensão 1 – inovação pedagógica (IN), a dimensão 2 – cultura da inovação (CI), dimensão 3 – currículo escolar (CE), dimensão 4 – gestão escolar democrática (GED), dimensão 5 – tecnologia educacional (TE), dimensão 6 – metodologias diferenciadas (MD), dimensão 7 – inclusão e diversidade (ID), dimensão 8 – projetos educacionais (PE), dimensão 9 –

desenvolvimento socioambiental (DS), dimensão 10 – educação e desenvolvimento (ED), as abreviaturas serão utilizadas para evitar o excesso de repetição dos termos no texto. Cada eixo será analisado a luz do referencial teórico encontrado durante todo o período da pesquisa.

5.3.1-Dimensão 1 –Inovação

As mudanças sociais têm refletido na escola básica e demandado um movimento de renovação de suas práticas. Nesse sentido, o tema inovação, apesar de não ser novo, tem ressurgido no campo educativo como uma proposta emergente no sentido de encontrar um novo caminho para a educação. Como vimos no capítulo um e dois da presente tese, qualquer processo de inovação educativa, perpassa obrigatoriamente pelo docente e sua capacidade de refletir criticamente, encontrar novos modelos e transformar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, propôs-se a ouvir o que pensam os professores sobre inovação um dos eixos principais da presente pesquisa, no sentido de compreender como os educadores percebem a inovação um tema que está no cerne das discussões sobre a transformação da escola. Nessa Dimensão 1 Inovação (IN) foram elaborados dez tópicos, listados abaixo, nos quais os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – discordo, 2 discordo pouco, 3 discordo parcialmente ou concordo parcialmente , 4 concordo bastante e 5 concordo totalmente para cada uma dos questionamentos. Para a análise, vamos utilizar os indicadores 1, 2,4, 5. O indicador três será o elemento neutro, significando na pesquisa aquele docente que não possui uma posição totalmente definida quanto aos itens pesquisados.

Quadro 8-. DIMENSÃO 1- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Discordo. 2. Discordo pouco. 3. Discordo parcialmente ou concordo parcialmente 4. Concordo bastante. 5. Concordo totalmente.		1	2	3	4	5
IN-01	Como você observa as discussões a respeito da Mudança na escola.	↓ 4,2	↓ 16,7	→ 37,5	↓ 20,8	↓ 20,8
IN-02	A escola é atrativa para o aluno.	↓ 7,1	↓ 10,7	→ 39,3	→ 25	↓ 17,9
IN-03	Para você discutir inovação na escola faz sentido.	↓ 0	↓ 7,1	↓ 3,6	↓ 17,4	↑ 71,4
IN-04	Práticas pedagógicas criativas e flexíveis podem colaborar com o processo de aprendizagem.	↓ 0	↓ 0	↓ 7,1	↓ 17,9	↑ 75
IN-05	Você acha importante discutir a inovação pedagógica na escola.	↓ 0	↓ 0	↓ 3,6	→ 28,6	↑ 67,9
IN-06	A inovação quando ocorre, é igual na teoria e na prática da escola.	↓ 10,7	↓ 21,4	→ 46,4	↓ 21,4	↓ 0
IN-07	A inovação influencia o aprendizado do aluno.	↓ 0	↓ 0	↓ 11,1	→ 44,4	→ 44,4
IN-08	O vínculo docente com a inovação é importante.	↓ 0	↓ 0	↓ 0	→ 40,7	↑ 59,3
IN-09	A Inovação pode ser encontrada na escola.	↓ 3,6	↓ 3,6	→ 39,3	→ 39,3	↓ 14,3
IN-10	Você acha importante colocar em prática novas ideias na escola.	↓ 0	↓ 0	↓ 3,6	→ 28,6	↑ 67,9

Fonte: a autora, 2019.

IN-01 - Na análise das respostas do eixo IN 01 como você observa as discussões a respeito da Mudança na escola, observa-se que 4,2% dos sujeitos da pesquisa discordam a respeito da mudança na escola, 16,7% dos docentes discordam das discussões sobre o tema. Outros 37,5% dos sujeitos da pesquisa discordam parcialmente ou concordam parcialmente a respeito da mudança na escola. Os 20,8% concordam bastante a respeito das mudanças e outros 20,8% dos docentes da pesquisa concordam totalmente com as discussões que estão ocorrendo na sociedade a respeito da mudança na escola. Nesse sentido pode-se observar que na escala 4 concordo bastante e 5 concordo totalmente, somam juntos 41,8% das respostas, ou seja, menos de cinquenta por cento do total das respostas. Pode-se considerar que na percepção dos professores, os resultados demonstram que há um indício favorável a mudança

na escola e a necessidade da escola mudar ainda não é uma questão consolidada. Para Rocha (2016) a sociedade atual encontra-se mergulhada em um complexo processo de transformações que atingem de profundamente as bases estruturais que até então se encontravam assentadas nas diversas formas de organização, de trabalho, de relações sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivo, assim como na aprendizagem.

Os impactos dessa mudança tem atingido profundamente o setor educacional grande responsável pela formação dos cidadãos, pois, vive-se hoje em uma sociedade que dada as características de mutabilidade e incerteza que regem o atual desenvolvimento da sociedade exige uma aprendizagem e formação continuada constantes. (ROCHA, 2016, p. 23).

De acordo com Carbonell (2002, p. 20), as chamadas pedagogias inovadoras apontam para a existência de uma crise instalada na escola ligada, principalmente, a pouca receptividade aos novos modelos culturais que impactam na vida de crianças e de jovens gerando entre eles, novos comportamentos identitários. Segundo essas pedagogias, o distanciamento da escola dessas novas formas de pensar e de se comportar perante a sociedade tem prejudicado a sua conexão com o mundo real.

Para Melo (2017, p. 23), a escola é um espaço privilegiado de interação social, mas esta deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje disponível e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via rede permitindo fazer as pontes entre conhecimentos, tornando-se movimento de aprendizagem formação e transformação.

Mudanças pedagógicas requerem um enorme investimento de esforços por parte dos professores, “individual e coletivamente” (Melo, 2017, p. 68). Portanto, toda mudança na educação escolar perpassa pelos professores e pelos seus papéis. Para que as inovações ocorram são exigidas mudanças na maneira de se estruturar o processo de ensino e aprendizagem na organização escolar e pedagógica, nessa perspectiva, o protagonismo do professor ganha forte destaque. Nesse sentido, de acordo com Rocha (2016, p.31), é importante colocar os professores como “atores principais nos processos de mudanças” que venham a acontecer na escola. Independente de qual seja a proposta ou projeto de mudança ou inovação a ser implantado na escola, merece ter os professores como principais agentes desse processo, pois a adesão ou não desses profissionais é condição de sucesso ou fracasso de qualquer processo de mudança.

IN-02- Na análise das respostas se a escola é atrativa para o aluno, observa-se que 7,1% dos sujeitos da pesquisa discordam da atratividade da escola, 10,7% discordam pouco e

39,3% discordam parcialmente ou concordam parcialmente. Do total dos sujeitos da pesquisa 25% concordam bastante que a escola é atrativa para o aluno e 17,9% concordam totalmente sobre a atratividade da escola para o aluno.

Para Daros (2018, p. 03), ao conversar com alunos da educação básica sobre os “modos de ensinar e de aprender”, o ensino essencialmente “transmissivo”, cujo centro do processo é o professor, é motivo de grandes insatisfações. Os alunos reclamam não só do fato de terem de ficar horas ouvindo, mas também das organização de aula rígidas com horários pré-definidos, da enorme distância entre os conteúdos propostos em sala de aula com a vida pessoal e cotidiana e com a metodologia e os recursos pedagógicos pouco atraentes.

[...] As necessidades, os desejos, as vontades, os interesses derivam tanto de uma abordagem antropológica e sociológica, em termos de integração a uma comunidade, a uma cultura, a uma classe social, a uma organização, quanto em termos de estratégias de atores, de relações de poder, de conformismo (PERRENOUD, 1996, p. 24).

Ainda segundo Daros (2018, p. 03), ao conversar com os professores, as queixas são similares. Reclamam da falta de envolvimento, do excesso de desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente.

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados. Nesse contexto, tem se mantido intactos, muito giz, caderno e caneta. Quando mudam, ganham uma nova roupagem por meio da utilização de instrumentos audiovisuais, como a inserção de filmes, vídeos, e apresentações gráficas e projetores multimídia. Já os alunos continuam a receber o conteúdo passivamente e cada vez mais esperam tudo produzido pelos professores. (DAROS, 2018, p. 03)

Moran e Bacich (2018, p. 02) afirmam que as “pesquisas atuais da neurociência” comprovam que o “processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano”, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera “conexões cognitivas emocionais”. Essa falta de conexão com a “forma” (DAROS, 2018) como a escola se apresenta pode justificar o desinteresse dos alunos. Além do perfil dos estudantes, que estão conectados, vivem em rede, com a informação (o que não significa conhecimento) em tempo real, os estudantes se tornaram consumidores de tudo que é produzido no mundo virtual. Para Melo (2017, p. 162), há uma necessidade de mudança no perfil desses estudantes de “consumidores a criadores”, os estudantes precisam “aprender a

fazer e criar em vez de apenas consumir conteúdo”. Inovar, na educação, de acordo com Melo (2017, p. 66), tem o significado de organizar o ensino de forma que o aluno se envolva “ativamente na realização de tarefas de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem”, obtendo avaliações e incentivos imediatos. Nesse contexto, de acordo com (Rocha, 2016, p. 53) o estudante torna-se o “foco central desse processo de reestruturação curricular”, pois é, em função das suas necessidades de aprendizagens que devem ocorrer as mudanças.

Analisando os dados de resposta a esse item percebemos que o que pensam os professores pode, muitas vezes, não retratar a realidade sobre o que pensam os alunos sobre a escola.

IN 03- Na análise das respostas do item IN 03 para você discutir inovação na escola faz sentido, procurou-se compreender a percepção dos docentes sobre o sentido da inovação. Do total dos sujeitos da pesquisa, 7,1% discordam pouco se discutir inovação na escola faz sentido, 3,6% discordam parcialmente ou concordam parcialmente, 17,9% concordam bastante e 71,4% dos docentes concordam totalmente sobre discutir o sentido da inovação na escola.

A necessidade de inovação e as dinâmicas das transformações do mundo do trabalho, principalmente, iniciado a partir da década de 1970 com o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico das forças produtivas, exige mudança nas “formas e meios de pensar e agir sobre sociedade”(ROCHA, 2016, p. 74). A autora (2016) compreende que no limiar do século XXI, marcado por profundas transformações não há mais espaços na escola, para práticas que não fertilizem as mudanças pedagógicas. Desta forma, pode-se afirmar que os processos de ensino e aprendizagem tradicionais não respondem mais às demandas do mundo contemporâneo muito menos ao perfil do aluno do século XXI (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Para Melo (2017, p. 152), as mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento têm desafiado os centros educacionais de formação no sentido de oferecer uma “formação compatível com a necessidade deste momento histórico”. Sendo assim, discutir a inovação na escola faz todo o sentido, conforme afirmaram 89.3% dos sujeitos da pesquisa.

IN 04- Na análise das respostas do item IN 04, práticas pedagógicas criativas e flexíveis podem colaborar com o processo de aprendizagem, demonstra que 7,1% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente que as práticas pedagógicas

criativas colaboram com a aprendizagem dos alunos. Os 17,9% dos docentes concordam bastante e 75% concordam que as práticas pedagógicas criativas e flexíveis favorecem o processo de aprendizagem dos alunos.

A formação inicial e continuada de professores, especialmente nas últimas décadas, tem buscado alinhar a docência com uma postura profissional. Nesse contexto, de acordo com Melo (2017, p. 170), “a função do professor é complexa, exigindo o redimensionamento de sua prática pedagógica em face das demandas da sociedade atual”, tendo como protagonistas a formação de cidadão críticos e reflexivos a partir de uma abordagem dialógica, holística, criativa, inovadora e de base tecnológica.

Dimensão didático-pedagógica torna-se fundamental para que os professores obtenham as prerrogativas necessárias a adoção de uma prática criativa, inovadora e diferenciada rompendo com os modelos tradicionais, estáticos e desinteressantes que ainda hoje habitam a escola (MELO, 2017, 171).

No caso específico dos professores, a mudança advém da sua práxis educativa, ou seja, a forma como desenvolve a sua prática pedagógica. Trata-se aqui de uma “práxis refletida em uma ação” (ROCHA, 2016, p.74), o que Shön (2000) denomina de ação-reflexão- ação. A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das suas práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia, nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar que formação de professores é de acordo com Nóvoa (1995, p.48) falar de “investimento educativo nos projetos da escola”.

[...] os estabelecimentos escolares devem se pautar por uma lógica transformacional, centrada na resolução de problemas e na ampliação das competências profissionais, centrado na ampliação constante das estratégias pedagógicas, como consequência a escola passa a ser um lugar de exploração cooperativa e de aprendizagens coletiva, construindo uma identidade coletiva. (THURLER, 2001, p.132).

Construir uma identidade como uma equipe de profissionais-pesquisadores-reflexivos capazes de transformar a sua prática pedagógica e melhorar os processos de aprendizagem dos alunos.

IN 05- Na análise das respostas do item IN 05, é importante discutir a inovação pedagógica na escola demonstra que 3,6% discordam parcialmente ou concordam parcialmente com a discussão da inovação na escola, os 28,6% dos docentes concordam bastante e 67,9% concordam totalmente. Esses dados mostram que para a totalidade dos

docentes da pesquisa discutir inovação na escola é importante. Isso demonstra que a equipe de docentes está aberta a refletir sobre novas práticas, o que é um começo para discutir a inovação.

Para Rocha (2016, p. 74), a busca por inovações nas práticas pedagógicas precisa fazer parte da cultura docente para que se tenha cada vez mais êxito no fazer pedagógico tendo em vista que, conforme coloca Farias (2006, p. 34), acusa - se a escola de não preparar os indivíduos para a sociedade de conhecimento, para convivência em ambientes cada vez mais informatizados, situações de trabalho e mudanças flexíveis, dominados pela lógica do mercado competitivo global, predominando uma forte desconfiança em relação aos resultados do ensino. Rocha (2016, p. 74) compreende que em um contexto em que é cobrado da escola a preparação dos indivíduos para conquistarem espaços na sociedade do conhecimento, entende-se que tal formação deve ser respaldada nas mudanças constantes e nas inovações pedagógicas da escola.

Uma inovação é um processo que envolve a seleção, a organização, a utilização criativa de elementos vinculados à gestão educacional, ao currículo, ao processo de ensino, sendo normal que uma inovação educativa impacte em mais de um âmbito, já que pode responder a uma necessidade ou problema que regularmente exige uma resposta integral e difere de acordo com os objetivos e critérios da inovação. Rocha (2016) especifica os tipos de inovação relacionados à escola.

Quadro 09 - Tipos de inovação relacionadas à escola.

Critérios	Inovação Pedagógica	Inovação escolar	Inovação socioeducativa
Espaços em que se desenvolve	sala de aula	Escola	Comunidade
Âmbito a ser inovado	Prática pedagógica	Processos institucional	Processos sociais
Promotor	Professor	Gestão e professores	Agentes Sociais
Finalidade	Melhorar a aprendizagem dos estudantes e a prática	Melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio dos	Promover a formação dos agentes sociais

	pedagógica dos docentes, como a relação com os alunos, avaliação, metodologias.	processos institucionais como participação e compromisso dos setores educativos, liderança, identidade.	para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
Participantes	Professor e estudantes	Gestor, professores, alunos, pais, responsáveis e outros agentes sociais.	Pais, responsáveis, agentes sociais, professores e alunos.

Fonte: Rocha (2016, p. 88) baseada em Muñoz e Hernandez (2008).

Em relação aos significados atribuídos à inovação educacional, Carbonell, (2002, p.20) parte da premissa de que inovação se define como um conceito carregado de intenções voltadas para a modificação intencional e sistematizada de atitudes, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Portanto, para uma definição do termo inovação no campo educacional, seja, inovação pedagógica, inovação escolar, inovação socioeducativa é necessário compreender os espaços em se desenvolvem, seus objetivos e fins para então definir de acordo com os estudos realizados aquele termo que melhor se adequa as ações realizadas no âmbito da sala de aula e da escola .

IN 06. Na análise das respostas do item IN 06, a inovação, quando ocorre, é igual na teoria e na prática da escola, mostra que 10,7% dos docentes discordam da afirmação. Os 21,4% dos docentes discordam pouco da afirmação de que a inovação é igual na teoria e na prática. 46,4% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente da afirmação e os 21,4% dos docentes concordam bastante. A ênfase da resposta do grupo no eixo 3 discordo parcialmente ou concordo parcialmente pode demonstrar que o grupo não tem uma definição clara quanto relação com a inovação ser igual na teoria ou na prática. Para Hernandez et, al.(2000), a inovação requer sempre um forte componente prático.

Para Melo (2017, p. 38), a busca do novo em educação tem sido frequentemente acompanhada do tecnicismo da supervalorização de métodos e técnicas, o que é uma forma de transformar os meios e fins. O desafio da Inovação pedagógica é o de contribuir para transformar as práticas docentes construindo,

uma nova configuração do processo ensino aprendizagem capaz de integrar articuladamente processo e produto dimensão intelectual e afetiva objetividade e subjetividade, assimilação de conhecimentos e construção criativa, compromisso com saber e a questão do poder na escola, dimensão

lógica e psicológica, aspectos gerais e específicos da aprendizagem, dimensão política e técnica da prática pedagógica, função de ensino e de socialização da escola, fins da educação, meios e estratégias. (MELO, 2017, p. 38).

Uma das estratégias mais recorrentes e eficientes para desenvolver inovação com os educandos é o ensino com pesquisa. Para Melo (2017, p. 58), ensino e pesquisa são inseparáveis na essência, ambos mediam o conhecimento e promovem a aprendizagem. O ensino se faz entre outros modos no ato de pesquisar. Pesquisar se faz no ato de aprender. Ambos possuem os seus próprios caminhos, mas, se entrecruzam na busca do conhecimento.

IN 07. A análise das respostas do item IN 07, a inovação influencia o aprendizado do aluno, demonstra que para 11,1% dos docentes que discordam parcialmente ou concordam parcialmente, os 44,4% dos docentes concordam bastante com a afirmação e para os 44,4% concordam totalmente. Considera-se nesse item que é consenso entre os professores da escola pesquisada que a inovação influencia no aprendizado do aluno.

A escola precisa se tornar um ambiente inteligente que fomente aprendizagem a partir de metodologias e recursos que motivem e estimulem a criatividade. Melo (2017, p. 37) cita ainda a importância de a escola oferecer atividades pedagogicamente inovadoras permitindo a comunicação entre professores e pais de alunos, que estimule a capacidade do aluno de pensar e se expressar claramente, solucionar problemas e tomar decisões adequadamente.

É fundamental a necessidade da persistência no desenvolvimento da criatividade, persiste, portanto, a necessidade de cultivar pedagogias que enfatizem a criatividade que desenvolvam conhecimentos aplicados como forma de melhorar a capacidade de resolução de problemas que promovam a aprendizagem permanente e capacidade de adaptação e de mudança, à medida que o ambiente de trabalho às exija e que adaptem o ensino e a aprendizagem de forma que a aprendizagem possa ser acessada nos locais, estilos e gêneros mais eficazes para cada estudante individualmente, e que maximizem seu desempenho e suas habilidades (HARGREAVES, 2002, p. 367).

Para Rocha (2016, p. 89), a inovação e criatividade são categorias que se encontram intrinsecamente ligadas, para que haja inovação é preciso que se tenham recursos humanos altamente criativos nos campos materiais e simbólicos da vida humana. As ações e projetos inovadores, à medida que desenvolvem a criatividade dos alunos e fomentem a busca

de soluções para os problemas reais de aprendizagem dos alunos na escola podem influenciar significativamente no aprendizado dos alunos.

IN 08. Na análise das respostas do item IN 08, o vínculo docente com a inovação é importante, demonstra que a totalidade dos sujeitos da pesquisa concorda com a afirmação, ratificando o que os estudiosos do tema que a inovação somente se consolida na escola, menos com a elaboração de políticas públicas e muito mais pela ação docente. Portanto, para aqueles que consideram inovar uma atitude importante pode significar maiores possibilidades de inovar.

Quando se trata de inovação na escola, observa-se, de acordo com Melo (2017), que, de um lado, encontram-se professores dispostos a adotar em sua prática as mais diversas metodologias e dinamizar as aulas, alguns inclusive adoram adotar tudo que se encontra na “moda”; do outro lado, têm-se aqueles professores que possuem aversão às inovações. Para Melo (2017, p.36), estes preferem não se aventurar em novos formatos mantendo sua prática segura, impassível diante das mudanças que vão surgir. Ambos os estilos de professores correm o risco de tornar sua prática docente dissonante da realidade dos alunos.

[...] a busca por estar constantemente atualizados com as novas perspectivas postas por uma sociedade em constante mudança muitos professores buscam adotar novas metodologias e práticas muitas vezes de forma superficial, que não condizem com a realidade em que estão inseridos. Os professores que, por outro lado demonstram aversão a inovação e demonstram resistência ao novo, ministram aulas desinteressantes, expositivas e sem a participação dos estudantes; limitam-se as mesmas formas avaliativas e acreditam que ao expor o conteúdo de forma inteligível fizeram a sua parte. Diante desse quadro, a formação assume um papel fundamental (MELO, 2017, p. 36).

Por isso a necessidade de adotar uma prática docente reflexiva, pautada nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos, com capacidade discernir entre os modismos e as práticas inovadoras que realmente possam agregar conhecimento e oportunizar o desenvolvimento de novas aprendizagens para os alunos.

IN 09. Na análise das respostas do item IN 09, a inovação pode ser encontrada na escola, demonstra que 3,6% dos docentes discordam da afirmação, 3,6% dos docentes discordam pouco, 39,3% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente. Outros 39,3% concordam bastante e 14,3% concordam totalmente. Então, considerando a resposta de 53,6% dos docentes da pesquisa, eles consideram que a escola pesquisada possui práticas consideradas inovadoras na escola.

A necessidade de se introduzir mudanças nos sistemas de ensino e consequentemente nas instituições escolares, de acordo com Rocha (2016, p.83), é algo que não se tem como fugir porque a escola precisa se adaptar às mudanças, para saber estar num mundo em contínua transformação, a escola tem de estar na mudança, tem de ser capaz de mudar a si própria.

IN 10. Na análise das respostas do item IN 10, é importante colocar em prática novas ideias na escola, as respostas demonstram que 3,6% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente, 28,6% concordam bastante e 67,9% concordam totalmente sobre a importância de colocar em práticas novas ideias na escola. Considera-se então que, para grande parte do grupo de professores, a necessidade de colocar em prática novas ideias na escola é importante, o que sinaliza para o grupo tem a consciência da necessidade de mudança da escola, mas talvez ainda não tenham encontrado um caminho coletivo e integrado para a transformação da escola.

Ao final do bloco de questões relativos a inovação, foi solicitado aos professores sujeitos da pesquisa que dessem o exemplo de uma prática escolar eleita por eles que retrate o eixo inovação. Do total de participantes, 21,42% responderam e citaram as “aulas práticas e dinâmicas”, as “aulas no laboratório de matemática”, “a utilização da tecnologia”, “a multidisciplinaridade. Ex: biologia e química”, “a criação de histórias com foto (recriação), “pesquisa e produção de artigo científico” e “estimular o desenvolvimento de competências socioemocionais” como modelos de inovação pedagógica praticada na escola. Observa-se que poucos responderam a esse item, citando ações pontuais, desenvolvidas por alguns professores como uma prática pedagógica inovadora.

No eixo inovação pedagógica, o consolidado das respostas dos docentes, após a análise dos dados, demonstrou que 41,6% dos sujeitos concordam com as discussões a respeito da mudança da escola, ao mesmo tempo, 42,9% que consideram que a escola como está estruturada hoje é atrativa para o aluno. Ao mesmo tempo, 88,8% reafirmam que discutir a inovação na escola faz sentido. Para 92,5% dos professores práticas pedagógicas criativas e flexíveis podem contribuir com o processo de aprendizagem e que para 96,5% é importante discutir inovação pedagógica na escola e 32,1% não consideram que, quando a inovação ocorre, ela é igual na teoria e na prática, e 89,6% compactuam com a ideia de a inovação influenciar o aprendizado dos alunos. Os 32,1% sinalizam que os professores ficaram em dúvida sobre a igualdade entre teoria e prática, discutida em detalhe no eixo IN. 06, no qual

Melo (2017) faz referência ao inter-relacionamento ensino e pesquisa, e na dimensão 8 no eixo PE.06 no qual Hernandez (1998) detalha as etapas de um projeto de inovação. Dentre as etapas do projeto está a busca detalhada do referencial de informações e do referencial teórico que embasa o processo de trabalho com a inovação. Portanto, para desenvolver propostas inovadoras na escola exige-se a articulação teoria e prática, o resultado pode ser visto na prática, mas a sua fundamentação é essencialmente teórica.

Continuando a análise, observa-se que, para 100% dos docentes, o vínculo com a inovação é importante para que a inovação aconteça. Nesse sentido Thurler (2001) e Hernandez (1998) afirmam que a adesão dos docentes aos processos inovadores facilita a implementação de uma cultura da inovação na escola, adesão significa a inexistência do boicote ao projeto por parte dos professores e uma maior facilidade na solução dos problemas que surgirem durante o processo de implantação da inovação. Para 53,6% dos docentes, a inovação pode ser encontrada na escola que atuam e, para 96,5% dos docentes, colocar em prática novas ideias é importante.

As respostas deste eixo podem ser consideradas um paradoxo, pois em basicamente todas as respostas os docentes sinalizam a necessidade da adoção de uma postura inovadora em relação ao tema, afirmando que são favoráveis a discutir a mudança, mas a concepção de escola na forma como está estruturada ser considerada ainda atrativa para o aluno é controverso com uma postura favorecedora da inovação. A mudança é parte da inovação e, muitas vezes, para inovar é necessário mudar, superar, romper ou transformar algo muita vezes não tão bom em algo melhor. Nesse sentido, pode-se perceber que os professores anseiam por mudança, mas ao mesmo tempo receiam perder aquilo que já conhecem, ou seja, o modelo de escola secularmente organizado.

5.3.2 Dimensão 2 – Cultura da Inovação

Conhecer a cultura da escola é uma das tarefas essenciais quanto se pensa em desenvolver a inovação pedagógica na escola. A maneira como os “*Habitus*” (BOURDIEU, 1994) dos atores da escola são organizados, como percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e as ações, as interpretam e dão sentido é a sua cultura. Esses conhecimentos socialmente partilhados no âmbito da escola contribuem para influenciar cada indivíduo e, ao mesmo tempo que ela se torna um “*código comum*” a todos, ou seja, a cultura da escola. Portanto, para conhecer a cultura da inovação na escola é interessante conhecer o que pensam os seus atores.

O tema cultura da inovação é o eixo investigado na dimensão 02 e um dos temas principais da presente pesquisa. No sentido de compreender o que pensam os educadores sobre a cultura da inovação, analisou-se as suas respostas sobre os principais temas que estão no cerne das discussões sobre a temática. Na Dimensão 2-Cultura da Inovação (CI), foram elaborados dez tópicos, listados abaixo, nos quais os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço, 2 pouco, 3 parcialmente, 4 bastante e 5 totalmente para cada uma dos questionamentos. Na análise dos dados o três foi considerado elemento neutro.

Quadro 10. DIMENSÃO 2- CULTURA DA INOVAÇÃO

1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4	↓ 5
CI-01	A escola é aberta a inovação.	↓ 0	↓ 0	→ 32,1	↑ 42,9	→ 25
CI-02	A escola possui histórico de inovação.	↓ 0	↓ 7,7	→ 30,8	→ 26,9	→ 34,6
CI-03	A inovação faz fazer parte do cotidiano da escola ou somente para abordar alguns componentes curriculares.	↓ 0	↓ 10,7	↑ 42,9	→ 32,1	↓ 14,3
CI-04	O processo de inovação na escola é imposto, surgiu a partir de programas propostos pela SED.	↓ 14,3	↓ 3,6	↑ 39,3	→ 28,6	↓ 14,3
CI-05	O processo de inovação na escola é espontâneo, surgiu da discussão interna do grupo.	↓ 10,7	↓ 10,7	↑ 42,9	→ 25	↓ 10,7
CI-06	Os professores se reúnem para refletir e discutir sobre a sua prática.	↓ 3,6	↓ 10,7	→ 35,7	→ 32,1	→ 17,9
CI-07	A cultura da inovação é incentivada e valorizada pela comunidade escolar.	↓ 0	↓ 7,1	↑ 39,3	↑ 42,9	↓ 10,7
CI-08	A inovação permite sua adaptação as diferentes realidades da escola.	↓ 0	↓ 3,6	→ 21,4	↑ 50	→ 25
CI-09	A inovação deve fazer parte do ensino fundamental e médio.	↓ 3,6	↓ 0	↓ 3,6	↑ 39,3	↑ 53,6
CI-10	A inovação deve fazer parte somente do ensino médio.	↑ 50	→ 25	↓ 10,7	↓ 3,6	↓ 10,7

Fonte: a autora, 2019.

CI. 01. Ao analisar as repostas do item CI 01, a escola é aberta a inovação percebe-se que, para 32,1% dos sujeitos da pesquisa, a escola é parcialmente aberta à inovação. Para 42,9% dos docentes, a escola é bastante aberta à inovação e para 25% dos

docentes, a escola é totalmente aberta a inovação. Apesar do que acreditam os professores, não há menção no Projeto Político Pedagógico da escola sobre o termo inovação escolar, e isso demonstra que a inovação pode se encontrar na prática do docente e no cotidiano da escola sem fazer parte dos registros escolares formais.

Existe uma expectativa de que as instituições educacionais se apresentem como escolas abertas, visando tanto a garantir, de acordo com Abramovay (2003, p.370), a incorporação de aprendizagens significativas da sua rede de relacionamentos, através da exploração de diferentes tempos e espaços educativos, como ainda manter relações mais horizontais entre os corpos discentes e docentes. Para Carvalho (2018, p. 31), a escola possui uma visão inovadora na medida em que considera as organizações como ambientes abertos em permanente processo de trocas com o macro ambiente que as abriga. De acordo com Carbonell (2002, p.21), a inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. Entretanto, as discussões pedagógicas na escola sobre a inovação ainda são incipientes, de acordo com Figueiredo (2015, p. 177), o que exige a incorporação de elementos responsáveis por combater essa situação de indiferença diante das discussões pedagógicas, no sentido de fortalecer a etapa de construção coletiva e elementos democráticos da proposta apresentada pela escola.

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta a mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador. (CARBONELL, 2002, p.31)

Nessa perspectiva, a inovação só terá o sentido de mudança relevante para os grupos sociais que habitam a escola quando estiver associada a um conjunto de ações e práticas que impactem em seu projeto político pedagógico. Carvalho (2018 p. 38) também reafirma esse ponto de vista, quando aponta que um dos indicadores de importância na caracterização de escolas que inovam está na verificação das mudanças que ocorrem em seus projetos pedagógicos.

CI. 02. Ao analisar as repostas do item CI 02, a escola possui histórico de inovação, percebe-se que, para 7,7% dos docentes a escola possui pouco histórico de inovação. Para 30,8% dos docentes, a escola possui parcialmente histórico de inovação, para

26,9%, a escola possui bastante histórico de inovação e, para 34,5%, o histórico de inovação encontra-se totalmente na escola.

O PPP (2018, p. 29) da escola cita o contexto mundial que traz transformações políticas, culturais e éticas, juntamente com constantes crises econômicas na chamada era da globalização e que reflete nas ações da escola.

No Brasil, também vivenciamos estas mudanças que interferem principalmente nas diversas estruturas que compõem a sociedade. Diante deste quadro, a escola enfrenta constantes desafios para a construção do processo histórico, social, democrático e cultural dos discentes, pautados nos valores preconizados pela instituição. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 29).

Nesse sentido, percebe-se que a Escola é vista como uma instituição histórica e cultural que incorpora interesses ideológicos e políticos e, de acordo com o PPP (2018, p. 30), constitui-se em um espaço em que as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas. Suas ações são resultados de confrontos, os quais se realizam de acordo com o quadro de diversidades e desigualdades, que faz parte de um processo chamado viver.

A preocupação da escola, de acordo com Abramovay (2003), em organizar e transformar a memória social da escola através do registro das atividades produzidas, formando um significativo acervo, de várias formas, fotográfico, pela produção de vídeos e livros demonstra que:

O cultivo dessa memória também se manifesta nos tempos e espaços criados para a participação de ex-alunos e outros membros da comunidade que mantêm vínculos criativos e/ou nutrem afetos pela escola. Além de elemento importante no incremento da auto-estima, o zelo pela memória contribui ainda para o estabelecimento de um sentimento positivo de pertencimento a esse espaço escolar público, concretizando uma existência social. (ABRAMOVAY, 2003, p.373).

Assim é possível, de acordo com Carvalho (2018), construir um indicador de respeito e valorização dos processos históricos da escola como constituinte das configurações da subjetividade social, sobretudo de expressões da subjetividade social favorecedora da inovação, do respeito e valorização dos processos históricos da escola e sobre a importância adquirida, ao longo da constituição histórica do processo de construção de inovação na escola.

CI. 03. Ao analisar as respostas do item CI 03, a inovação faz parte do cotidiano da escola ou somente para abordar alguns componentes curriculares, percebeu-se que, para 10,7% dos docentes, a inovação pouco faz parte do cotidiano da escola. Para 41,9% dos docentes, a inovação faz parte parcialmente do cotidiano da escola. Para 32,1 % dos docentes, a inovação está bastante presente no dia-a-dia da escola e, para 14,3%, a inovação está totalmente presente no cotidiano da escola.

De acordo com o PPP (2018), para alcançar o ideal de Escola que todos almejam, a escola desenvolve trabalhos focada em situações problemas presentes no cotidiano da escola.

As propostas são alicerçadas no cotidiano escolar, com vistas à superação dos problemas detectados, procura proporcionar a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito, a liberdade e tolerância, a arte e o saber assim como formar um ser humano que, por meio da vivência escolar, esteja apto para participar efetivamente de toda e qualquer atividade referente às necessidades de uma sociedade [...] este documento expressa a ideologia de escola e todo o seu fazer pedagógico, com foco na aprendizagem dos alunos. Em busca do ideal, pressupõe ações coletivas de reflexão acerca dos conceitos e práticas. Requer uma avaliação geral e contínua exigidas pela dinâmica do cotidiano escolar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 03).

Muitas escolas, de acordo com Abramovay (2003), constroem respostas para o seu cotidiano, promovendo ações que melhoram o clima escolar, revertendo de forma criativa situações relacionadas à violência, sob o olhar dos seus próprios integrantes.

O tratamento mais individualizado dessas ações, por parte dos órgãos estaduais de educação, pode, certamente, constituir fator de sua maior qualificação e enriquecimento, no sentido de tornarem-se mais abertas à participação dos jovens e da comunidade; interagirem com as práticas curriculares cotidianas da escola; terem caráter sistemático; incorporarem um maior número de alunos e professores e atentarem às especificidades dos jovens, tirando partido de seu potencial criativo e de sua disposição para o novo (ABRAMOVAY, 2003, p.84).

A incorporação desse tipo de trabalho às atividades curriculares contribui para a mudança do cotidiano escolar no desenvolvimento de relações mais solidárias e integradoras. Significa para Abramovay (2003, p.383) apoiar as diferentes experiências, ações e iniciativas desenvolvidas pelas escolas, evitando-se a descontinuidade dos projetos e incentivando a incorporação destas atividades no cotidiano escolar. Por conseguinte, a inovação dos conhecimentos curriculares, sob o ponto de vista pedagógico, só obtém sentido para vida

escolar do estudante se for para “favorecer situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua vida profissional” (CANÁRIO,1999, p. 3).

Se a inovação, de acordo com Carvalho (2018), é aqui assumida como um processo dinâmico e complexo, permeado de elementos de novidade para o cotidiano da escola e que envolve intenções e direção à melhoria de processos e resultados

[...] nas instituições educativas, a inovação está imbricada com mudanças no projeto pedagógico da instituição, além de ser assumido que é no projeto pedagógico em que se encontram as expressões de importantes aspectos culturais, dos objetivos, valores e aspirações de uma comunidade educativa, bem como os meios e recursos para sua viabilização, entende-se que a inovação é, mais que uma questão de polarização entre o técnico ou o humano, um assunto que demanda estudo mais aprofundado, de maneira a discutir o valor das expressões da subjetividade em sua constituição no seio das instituições (CARVALHO, 2018, p. 47)

O que está em jogo, no momento de deflagração e de implementação de um processo de inovação em uma instituição educativa, está centrado, de acordo com Carvalho (2018, p. 48) nas pessoas, nas suas produções e nas relações entre as pessoas que participam do cotidiano da escola, como se constituem, como se articulam e como direcionam suas intenções nos processos de mudança que são intrínsecos à inovação.

No PPP (2108, p. 16), os indicadores de qualidade, indicadores internos e o ambiente educativo são ordenados e sinalizam com clareza para alunos e professores o propósito da instituição, promovendo o respeito, alegria, amizade, solidariedade, disciplina, exercício dos direitos e deveres e o combate à discriminação. Todos estes aspectos são considerados no cotidiano escolar de acordo com o documento da escola pesquisada.

CI.04. Ao analisar as respostas do item CI 04, o processo de inovação na escola é imposto ou surgiu a partir de programas propostos pela SED, 14,3% dos docentes afirmam desconhecer de onde surgiu o processo de inovação na escola. Para 3,6% dos docentes, o processo de inovação na escola foi um pouco imposto através das políticas da SED. Para 39,3%, o processo de inovação foi parcialmente imposto pelas políticas da SED. Para 28,6%, o processo de inovação foi bastante imposto ou surgiu a partir dos programas propostos pela SED. Para 14,3%, o processo de inovação foi totalmente imposto ou a partir dos programas de propostos pela SED.

Para Carbonell (2002, p. 21), a inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhes são ditadas. A diversidade de estratégias favorecedoras da inovação para Abramovay (2003) é significativa, pois traz consigo a perspectiva de transformação das práticas convencionais de gestão e organização das escolas e de seu posicionamento em relação às questões que lhes são impostas. A inovação permite à escola ir além dos programas e reformas impostos pelos sistemas de educação, permite desenvolver a criatividade e a interação a partir da contribuição de todos os membros da escola, se tornando um processo de construção coletiva.

CI.05. Ao analisar as respostas do item CI 05, o processo de inovação na escola é espontâneo, surgiu da discussão interna do grupo, demonstra que 10,7% dos docentes desconhecem de onde surgiu a inovação na escola. Para outros 10,7%, a inovação surgiu um pouco de forma espontânea. Para 42,9% dos docentes, a inovação espontânea foi parcial, para 25,% dos docentes, a inovação foi bastante espontânea e, para 10,7%, a inovação foi totalmente espontânea.

As mudanças surgem das coisas que já existem e são melhoradas, assim, para Abramovay (2003, p.33), as conversas vão ganhando continuidade e solidez. Freire afirma que não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros. A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro. O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (FREIRE, 1992,p.118). Para Carbonell (2002), a inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências da escola e as interações da classe. Sendo assim, a inovação pode surgir espontaneamente do coletivo, a partir de uma prática já existente e refinada no processo dialógico entre os docentes pertencentes ao grupo da escola.

CI. 06. Ao analisar as respostas ao item CI 06, os professores se reúnem para refletir e discutir sobre a sua prática, observa-se que 3,6% dos docentes desconhecem se os professores se reúnem para discutir a sua prática. Para 10,7% dos docentes, os professores se reúnem pouco. Para 35,7% dos docentes, os professores se reúnem parcialmente. Para 32,1% dos docentes, os professores se reúnem bastante e 17,9% dos docentes estão totalmente envolvidos em reuniões para discutir a sua prática pedagógica docente.

Abramovay (2003) coloca em discussão que, para compreender as diferentes percepções e os sentidos atribuídos ao termo inovação, é importante refletir sobre os mecanismos de integração (diálogo, cooperação e participação).

A busca por uma educação humanista, onde a diversidade fosse percebida como uma dimensão complementar e não antagônica, provocou uma série de estudos, que buscavam refletir sobre o universo escolar como um fenômeno total, não mais determinado por uma ou outra dimensão (econômica, social, cultural), mas pela forma como estas dimensões afetavam o cotidiano escolar (ABRAMOVAY, 2003, p.50).

Para que os estudos citados por Abramovay (2003) possam resultar em mudanças e transformações da escola e da prática pedagógica docente, precisa ser construído um espaço de reflexão, integração e compartilhamento de experiências no contexto da escola. De acordo com o PPP (2018, p. 210), ao buscar a Formação Continuada, os educadores podem estar constantemente refletindo sobre suas práticas, avaliando-as e criando possibilidades para que as mudanças ocorram no cotidiano escolar.

CI. 07. Ao analisar as respostas ao item CI 07, a cultura da inovação é incentivada e valorizada pela comunidade escolar observa-se que, para 7,1% dos docentes a inovação é pouco valorizada. Para 39,3%, a inovação é parcialmente valorizada. Para 42,9% , a inovação é bastante valorizada e, para 10,7%, a inovação é totalmente valorizada pela comunidade.

No caso da escola, a visão da inovação como um processo e não como produto ou ação isolada, para (Carvalho 2018, p. 38), pode ser representada por seu projeto pedagógico, já que é este que reflete o conjunto de concepções sobre educação, cultura e valores da mesma forma que é entendido pela comunidade escolar. Mas, para Abramovay (2003, p.82), o que chama a atenção nas escolas com ações de inovação considerada pontuais é a capacidade de aglutinar, incentivar os diferentes atores. As ações encontram-se ainda embrionárias, mas podem reverter em estratégias mais programáticas e de proporções maiores, se devidamente incentivadas e se houver investimento efetivo do coletivo da escola.

Para (Carvalho, 2018, p. 39), a cultura da organização tem sido outro tema frequentemente associado à questão da inovação nos ambientes organizacionais, como elemento favorável ao seu desenvolvimento e à criação de um ambiente que favoreça as condições para o desenvolvimento das expressões de criatividade, interação e inovação. Nas escolas observadas sob o prisma das relações e práticas que se estabelecem entre os sujeitos,

de acordo com Abramovay (2003, p.322), percebe-se a importância da construção de mecanismos de valorização cujo funcionamento, na maioria das vezes, se dá no sentido do resgate de suas identidades. O olhar respeitoso do outro pode provocar uma série de mudanças nos comportamentos e atitudes dos jovens e dos professores, significando valorização e reconhecimento social. A estratégia de valorização revela uma visão da escola que a considera para além de um lugar de aprendizagem, na medida em que exerce funções de cuidado e atenção para com o outro, fato que repercute positivamente.

CI. 08. Ao analisar as respostas ao item CI 08, a inovação permite sua adaptação às diferentes realidades da escola, observa-se que 3,6% dos docentes consideram que permite pouca adaptação, 21,4% dos docentes consideram que permite parcialmente, para 50%, a inovação permite bastante adaptação. Para 25%, a inovação permite totalmente a adaptação as diferentes realidades da escola.

As instituições escolares, de acordo com Abramovay (2003), podem ser percebidas como modelos, não únicos, dos pressupostos básicos, morais e éticos que determinado grupo desenvolve no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna.

Uma vez que os pressupostos funcionem suficientemente bem para serem considerados válidos, são ensinados aos demais integrantes como a maneira correta para lidar com aqueles problemas. Dentro desta perspectiva, a inovação aparece como uma experiência capaz de reordenar/mediar/negociar as interações tanto externas quanto internas, não apenas do ponto de vista das ações que gera, mas dos valores que transmite (ABRAMOVAY, 2003, p.46).

Por esse pressuposto, a inovação na escola pode ser adaptada, melhorada ou recriada em novos contextos, devendo levar em conta os contextos educacionais, sociais e culturais da realidade presente. Uma inovação não é necessariamente uma novidade, pode ser vista como uma estratégia de melhoria e nesse sentido ser “novo” naquele espaço educacional.

CI. 09. Ao analisar as respostas ao item CI 09, a inovação deve fazer parte do ensino fundamental e do ensino médio, observa-se que 3,6% dos docentes desconhecem a informação. Para 3,6% dos docentes, a inovação deve fazer parte parcialmente do ensino fundamental e médio. Para 39,3% dos docentes, a inovação deve estar bastante presente no

ensino fundamental e médio e, para 53,6%, a inovação deve fazer parte totalmente tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

A criatividade é entendida como um processo complexo da subjetividade humana e, de acordo com (Carvalho, 2018, p. 55), considerando sua dupla condição de subjetividade individual e social os processos de construção coletiva de uma escola de ensino fundamental. A inovação associada a criatividade e às configurações e mudanças nas representações da subjetividade social ao longo do tempo podem ser elementos favorecedores da inovação escolar. Carvalho (2018) considera as mudanças positivas na subjetividade social da escola em direção a uma visão compartilhada de educação, como um dos sentidos de cooperação e participação e como um papel relevante de integração às práticas pedagógicas em escolas de ensino fundamental. Partindo desse pressuposto, a inovação escolar pode ser componente integrante do processo pedagógico do ensino fundamental.

CI. 10. Ao analisar as respostas ao item CI 10, a inovação deve fazer parte somente do ensino médio, 50% dos docentes que responderam a pesquisa disseram desconhecer a informação. 25% disseram concordar pouco com a informação. 10,7% dos docentes disseram concordar parcialmente com a afirmação. Os 3,6% dos docentes concordaram bastante e 10,7% concordaram totalmente com a informação. Pela maioria das respostas podemos considerar os docentes da escola pesquisada consideram que inovação deve fazer parte de todos os segmentos da escola e não somente estar presente em um nível de escolaridade.

Os anos de 2016 e 2017, trouxeram novidades para a educação e uma reforma educacional voltada para o ensino médio e, para as bases curriculares de toda a educação básica, foi encaminhada pelo poder executivo, ao Congresso Nacional, como medida provisória, o que causou, durante o ano em questão, movimentações reivindicatórias por parte de alunos e educadores das redes de ensino médio e superior públicos.

O ponto central dessa reforma ocorreu em torno da reorganização do currículo das escolas de nível médio em vista dos estudantes que pretendiam ingressar no ensino superior. E, com esse olhar voltado para um ensino fundamentado no exercício das práticas educativas, a inovação se alinha ao sentido da mudança (FIGUEIREDO, p. 117).

A inovação pedagógica no âmbito das instituições de educação devem permear todos os níveis, fundamental, médio e superior e todas as modalidades de ensino presencial ou a distância, não sendo prerrogativa de uma única modalidade ou de um único sistema educacional.

Ao final do bloco de questões relativas à cultura da inovação foi solicitado aos professores sujeitos da pesquisa que dessem o exemplo de uma prática escolar eleita por eles que retrate o eixo cultura. No campo destinado aos comentários de forma livre, a prática elencada pelos docentes faz referência as “atividades previamente definidas no cronograma escolar, ex: festa junina; jogos interclasses”, “projetos”, “festas típicas, comemoração da criação do Estado”, “os alunos criam desenhos relacionando sua cultura com a matéria”, “ações de cidadania, solidariedade e sustentabilidade”. Ações com indicativos de atividades de inovação, mas que aparentemente não se configuram projetos de inovação escolar sistematizados pela escola.

No mapeamento consolidado da dimensão Cultura da Inovação, percebe-se que, para 67,9% dos docentes, a escola é aberta a inovação, com registro de histórico anteriores de inovações, para 61,5%, e de acordo com o ponto de vista de 46,4% dos sujeitos, a inovação faz parte do cotidiano da escola

Na perspectiva de 42,9% dos docentes, o processo de inovação na escola é imposto, ou seja, surgiu a partir de programas propostos pela SED, 35,7% dos professores consideram que o processo de inovação na escola é espontâneo, surgiu da discussão interna do grupo e 50% dos professores consideram que se reúnem para refletir e discutir sobre a sua prática. Segundo 53,6% dos sujeitos, a cultura da inovação é bastante incentivada e valorizada pela comunidade escolar e, para 75%, a inovação permite sua adaptação às diferentes realidades da escola.

No item a inovação deve fazer parte do ensino fundamental e médio, 92,9% dos professores concordaram com a afirmação e 75% discordaram da afirmação de que a inovação deve fazer parte somente do ensino médio. Nesse sentido, observa-se que os professores estão coerentes com uma lógica de inovação para o estabelecimento escolar, onde propostas inovadoras fazem parte de todos os seguimentos escolares.

5.3.3-Dimensão 3 – Currículo Escolar

A inovação das práticas curriculares tem de ser construída e apropriada pelas pessoas, na complexidade dos contextos, o que envolve dimensões políticas e culturais, entre

outras. A concepção de currículo como instrumentalizadora da prática, de acordo com Alonso (1998, p. 353), não serve para mudar as práticas na escola. O currículo, na perspectiva de Alonso (1998,p. 363), perpassa pela interconexão entre as dimensões teóricas e práticas, prescritivas e interativas, explícitas e ocultas, rompendo com o pensamento curricular parcial e dicotômico e acentuando o caráter problemático e reflexivo das decisões sobre o currículo. Para a autora, o currículo é uma construção social complexa que acentua e reforça a sua “função reprodutora” ou a sua “função inovadora” e transformadora das práticas, conforme a natureza da mediação determinada pelas concepções curriculares. Compreender como os currículos podem representar as inovações na escola e como os professores as percebem com condições mais ou menos favoráveis a mudança e em que direção sinaliza o currículo da escola onde atuam nos levou a investigar o tema currículo escolar como um dos eixos da inovação escolar. Sendo assim, analisou-se suas respostas sobre os principais temas que estão no cerne das discussões sobre cultura da inovação.

Na análise dos dados da dimensão 3, Currículo Escolar será utilizado a abreviatura (CE). Nessa dimensão foram elaborados dez tópicos, listados abaixo, onde os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço, 2 pouco, 3 parcialmente, 4 bastante e 5 totalmente para cada uma dos questionamentos. Na análise a coluna 3 foi considerada elemento neutro.

Quadro 11- DIMENSÃO 3- CURRÍCULO ESCOLAR

1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
CE-01	O P P P da escola contempla práticas e/ou projetos inovadores.	↓ 0	↓ 3,6	→ 25	↑ 39,3	→ 32,1
CE-02	A escola desenvolve projetos interdisciplinares.	↓ 0	↓ 10,7	→ 21,4	↑ 50	→ 17,9
CE-03	Os seus Planos de ensino /plano de aula contemplam práticas e ou projetos considerados inovadores.	↓ 0	↓ 3,6	↑ 35,7	↑ 39,3	→ 21,4
CE-04	O seu plano de trabalho contempla sequência de unidades / conteúdos.	↓ 0	↓ 0	↓ 14,3	↑ 50	↑ 35,7
CE-05	O currículo da escola favorece a perspectiva multicultural.	↓ 0	↓ 3,6	↑ 39,3	→ 25	→ 32,1
CE-06	A inovação ocorre igualmente em todas as áreas do currículo escolar.	↓ 3,6	→ 17,9	↑ 42,9	→ 17,9	→ 17,9
CE-07	Há mais Inovação na área de matemática e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento.	→ 25	↓ 7,1	↑ 42,9	→ 17,9	↓ 7,1
CE-08	Há mais Inovação na área das ciências da natureza, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento.	→ 21,4	↓ 7,1	↑ 39,3	→ 25	↓ 7,1
CE-09	Há mais Inovação na área das ciências humanas, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento	→ 22,2	↓ 0	↑ 37	→ 29,6	↓ 11,1
CE-10	Há mais Inovação na área de linguagem e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento	→ 21,4	↓ 3,6	↑ 35,7	→ 32,1	↓ 7,1

Fonte: a autora, 2019.

CE-01. A análise das respostas ao item CE 01, o Projeto Político Pedagógico da escola contempla práticas e/ou projetos inovadores, demonstra que, para 3,6% dos docentes, o PPP contempla poucos projetos de inovação. Para 25% dos docentes, o PPP contempla parcialmente os projetos de inovação. Para 39,3% dos docentes, o PPP contempla bastante dos projetos de inovação. Para 32,1% dos docentes, o PPP contempla totalmente os projetos de inovação. A análise do PPP da escola pesquisada não encontrou registros sobre a menção de projetos inovadores na escola. O PPP (2018, p. 15) da escola apresenta os registros dos projetos que desenvolve atualmente, tais como, festa junina e temática; projetos culturais e desportivos: xadrez, basquete, tênis de mesa, futsal, teatro e dança; jivas (jogos internos);

Fecatéc (Feira das Ciências, Arte e Tecnologias); família e escola; clube de matemática; PIBID – Programa institucional de bolsa de iniciação à docência; curso de leitura instrumental preparatório para vestibular de espanhol, porém sem mencioná-los como projeto de inovação ou de qualquer outra modalidade.

A elaboração de projetos na escola deve levar em conta as condições básicas de realização, mas, de acordo com Figueiredo (2015, p. 44), com ressalvas para alterações mediante às especificidades de cada escola, considerando as questões locais dentro da sua realidade sócio-cultural e ambiental, dadas as diferenças regionais de cada uma das escolas. O que se espera é poder garantir a aprendizagem dos estudantes dentro de um contexto amplo e diversificado de oportunidades educacionais. (FIGUEIREDO, 2015, p. 44).

O segmento docente tem importância preponderante nos processos de inovação nas escolas e o fato de cerca de 71,4% dos professores considerarem que a escola desenvolve práticas ou projetos inovadores e o fato de aceitarem esse fato é levado em consideração enquanto elemento constituinte da subjetividade social dessa escola.

A ideia de que as trilhas inovadoras, entendidas como espaços ampliados dos projetos inovadores e consequência possível a partir da interpretação da existência de uma subjetividade social favorecedora da inovação, estas também podem ser entendidas como espaços potenciais de emergência de sujeitos ou de agentes sendo reafirmada uma vez que oportuniza aos alunos, professores e servidores técnicos, protagonismo em diferentes etapas dos projetos inovadores. (CARVALHO, 2018, p. 166).

Os vestígios de inovação surgem em situação de vivência histórica dos projetos inovadores na instituição educacional, onde, de acordo com Carvalho (2018), conflitos e contradições emergem de processos de relacionamento entre os pares que são eminentemente dialógicos e que sugerem, em sua essência constitutiva, oportunidade de novos desdobramentos e de situações de aprimoramento que estão, necessariamente, associados aos movimentos intangíveis da comunidade escolar. A ideia de inovação está relacionada diretamente aos projetos inovadores dentro da escola.

Nessa linha de compreensão é que se entende que a inovação não é elemento extrínseco às vivências e conflitos da comunidade, mas justamente é resultado de suas intenções e dos valores expressos. O projeto é inovador por que faz diferença e não faz diferença porque é inovador, em mais um jogo de palavras necessário. Assim, caberia dizer que, mais importante que caracterizar um ou outro projeto como inovador importante mesmo é fazer a distinção entre o que é relevante e o que não é relevante para o alcance dos objetivos do projeto pedagógico. (CARVALHO, 2018, p. 169).

Com relação ao aprimoramento de políticas públicas para a área de inovação educação, uma sugestão, de acordo com Carvalho (2018), é a criação de espaços virtuais ou presencias de compartilhamento de práticas educativas inovadoras em que os sistemas de ensino nas suas diferentes instâncias, nacional, estadual e municipal, possam socializar experiências exitosas, no sentido de potencializar projetos inovadores emergentes bem como apoiar professores e gestores escolares que desenvolvam boas práticas.

CE-02. A análise das respostas ao item CE 02, a escola desenvolve projetos interdisciplinares, demonstra que, para 10,7% dos docentes a escola desenvolve poucos projetos interdisciplinares. Para 21,4% dos docentes, a escola desenvolve parcialmente projetos interdisciplinares. Para 50% dos docentes, a escola desenvolve bastante os projetos interdisciplinares. Para 17,9% dos docentes, a escola desenvolve totalmente os projetos interdisciplinares. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade ganham destaque no Projeto Político Pedagógico da escola.

[...] a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade partem do pressuposto que a realidade é una e indivisível e o conhecimento aberto, com verdades apenas relativas, desta forma, o professor deverá possibilitar meios para utilização de métodos de ensino que desenvolva, no estudante, aptidão para estabelecer diálogos entre os componentes curriculares/ disciplinas, relacionando os diferentes segmentos das áreas e superando a concepção unidirecional e fragmentada. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade têm o grande desafio de transpor a lógica das disciplinas isoladas e a sistematização de conteúdos apresentados nos manuais didáticos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, 14).

Para Fazenda (2008, p. 21), a interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao “conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história[...]”. Falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. (FAZENDA, 2008, p. 21).

Assim, os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008, p. 21).

Nos termos enfatizados por Fazenda, é possível de se perceber que outra composição de escola começa a se desenhar, trata-se de modelos escolares promissores de uma organização pedagógica horizontalmente democrática. Nessa perspectiva, Figueiredo (2015, p. 94) afirma que é possível perceber currículos flexíveis, trabalho coletivo entre professores, destaque para a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos, desenvolvimento de projetos pedagógicos que fomentem a participação da família e parcerias privadas na escola, maior envolvimento dos estudantes nas atividades escolares e extraescolares, entre outras. Figueiredo (2015, p. 102) porém adverte para que tudo isso não seja somente visto como estratégias para elevar os indicadores de desempenho escolar através de resultados imediatistas guiados pelo binômio da eficiência e da eficácia.

Para Figueiredo (2015, p. 94), por sua vez, o princípio da contextualização atua como um recurso metodológico utilizado para atingir os objetivos traçados nos planejamentos das aulas, além de ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas. Na interpretação de Lopes (2001, p. 120), a interdisciplinaridade corresponde a uma visão epistemológica do conhecimento, enquanto que a contextualização trata das formas de ensinar e aprender.

Esses são alguns questionamentos, segundo Fazenda (2008, p. 141), sobre os quais é necessário refletir continuamente “com criticidade, com postura interdisciplinar, com perspectiva de saltos qualitativos”. Apenas assim poderão ocorrer outras formas de fazer ciência, ocasionando grandes reformulações e revoluções científicas. Muitas vezes são necessárias mudanças profundas na forma de ser, pensar e agir. Não apenas inovar por inovar. Para a autora (2008), as ações construídas com base na troca fortalecem o professor enquanto pesquisador interdisciplinar e abrem o caminho da busca conjunta de transformações significativas na medida em que propõem inovações em suas práticas.

CE-03. A análise das respostas ao item CE 03, os seus Planos de ensino /plano de aula contemplam práticas e ou projetos considerados inovadores, demonstra que, para 3,6% dos docentes, demonstra pouco. Para 35,7%, demonstra parcialmente. Para 39,3%, demonstra bastante e, para 21,4%, demonstra totalmente.

Entende-se por inovação, de acordo com Carbonell (2002), 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. É no

contexto da atividade de ensino que o professor exerce dinamicamente sua atividade prática profissional, como atividade principal. Uma das funções principais do professor no contexto escolar, no exercício de sua profissão é planejar, organizar e dirigir suas ações objetivando o pleno desenvolvimento do estudante. Para Rocha (2016, p. 145), atividade esta baseada nas dimensões teórico e prática, que o levam a realização consciente, crítica e criativa de seu trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, para Freitas (2005, p. 111), o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo; planejar, estabelecer relações, compreender, associar. A capacidade de lidar com representações que substituem o real possibilita ao homem libertar-se do espaço e tempo presentes, efetuar relações mentais na ausência das coisas, imaginar e planejar intencionalmente.

[...] os professores antes de materializarem as suas práticas pedagógicas, as planejam primeiramente no campo mental, depois projetam cada ação a ser realizada e, na maioria das vezes, imaginam, antecipam a concretização dessas práticas, antes mesmo de acontecer, além do tempo e espaço de sua materialização, por meio de suas representações mentais. (ROCHA, 2016, p. 194)

Para Bechara (2017, p. 112), a elaboração do planejamento escolar necessita de amplo e profundo conhecimento da escola, de seus personagens, de sua história, de seu plano político-pedagógico e tantos outros aspectos que possam auxiliá-la a compreendê-la. O planejamento da ação pedagógica, como ressalta Libâneo (2013), é inerente a função docente porque trata-se de um processo de racionalização e organização da ação docente. É a partir dele que se articulam contexto escolar e contexto social. O planejamento da ação pedagógica, segundo Melo (2017, p. 173), deve ser compreendido de forma sistêmica, como parte de um todo. Deixa de ser uma exigência normativa e passa a refletir a organicidade da ação docente.

Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras de forma sistemática na escola, é um desafio e, o caminho para superar esse desafio é o conhecimento atualizado de forma que este venha a contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes que se encontram em processo de desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, emocionais e físicas e precisam desenvolvê-las integralmente para tornarem-se cidadãos aptos a construir a sociedade em que vivem. (ROCHA, 2016, p. 24)

Análise das necessidades formativas é o processo que permite estabelecer as prioridades sobre as necessidades, o que possibilita planejar e orientar os processos de aprendizagem. Da mesma forma que a formação continuada pode ser uma estratégia para

colaborar com os docentes na construção de planos de trabalho que retratam claramente a mudança das práticas pedagógicas no contexto escolar.

CE-04. A análise das respostas ao item CE 04, o seu plano de trabalho contempla sequência de unidades / conteúdos, demonstra que, para 14,3% dos docentes, o plano de trabalho contempla parcialmente a sequência de unidades/conteúdos. Para 50% dos docentes, o plano de trabalho contempla bastante. Para 35,7% dos docentes, o plano de trabalho contempla totalmente a sequência de unidades ou conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Para Rocha (2016, p. 102), a escola insere-se em um determinado contexto sócio histórico nos quais sofre as consequências de seu entorno e dos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, de acordo com Carbonell (2002, p. 25), em processos de inovação existem fases de turbulência, momentos e sequencias controladas e incontroladas, “propostas que avançam coerentemente para uma mesma direção e outras que perdem gás e se ramificam em mil atividades desconexas... e frequentemente se dá um passo adiante e dois pra atrás, [...]”. Práticas pedagógicas inovadoras não ocorrem por decretos, pois, de acordo com Carbonell (2002,p. 25), estas centram-se mais em processos que no produto, mais no caminho do que na chegada. Para Rocha (2016, p. 103), nesse caminhar se encontra a possibilidade de novos caminhos ou rotas. E são nessas possíveis rotas que surgem fatores que podem tanto facilitar quanto dificultar esse caminhar em busca de práticas pedagógicas inovadoras no interior da escola. Entretanto, a construção do conhecimento, planejado, com a presença e suporte das novas tecnologias trouxe a certeza, de acordo com Bechara (2017, p. 115), de que constitui-se um conjunto de saberes não-estáveis, não lineares ou sequenciais. Nesse sentido, quando se trata de inovação na escola, o plano de trabalho pode não ser suficiente para demonstrar todo o caminho que está sendo percorrido para a construção do conhecimento inovador.

CE-05. A análise das respostas ao item CE 05, o currículo da escola favorece a perspectiva multicultural, demonstra que, para 3,6% dos docentes, o currículo da escola favorece pouco a perspectiva multicultural. Para 39,3% dos docentes, o currículo escolar favorece parcialmente. Para 25%, favorece bastante e, para 32.1%, favorece totalmente a perspectiva multicultural na escola. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola não registra esse termo. Mas, para Candau (2011), a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos,

[...] “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada

um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. Esta tem sido uma busca que tem orientado muitas de minhas atividades nos últimos anos e também de inúmeros educadores e educadoras que, desde o “chão da escola”, se atrevem a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no seu dia a dia. (CANDAUI, 2011, p. 253)

Na verdade, segundo Lima (1999, p.27), as culturas em permanente estado de mutação e mobilidade são entendidas e avaliadas nas suas múltiplas articulações, sob critérios dialéticos. O processo cultural consubstancia-se na sua própria trajetória e tem como objeto de análise a contínua transformação de algo dinâmico, que se constitui no diálogo permanente entre continuidade e ruptura, inovação e tradição. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Candau (2011, p. 247) propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Candau (2010) considera fundamental “reinventar a escola” para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Candau (2016) acredita no potencial dos educadores para,

[...] construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes. (CANDAUI, 2016, p. 807).

Levando em conta as proposições de Candau (2016), a escola que se propõe inovadora deve privilegiar em suas práticas a perspectiva multicultural, com abertura para pontos de vista diversos que agreguem valor ao diferentes discursos que compõem a instituição educativa, mas, que ao final, levem a um único objetivo, a construção de uma escola democrática, inclusiva e inovadora para todos.

CE-06. A análise das respostas ao item CE 06, a inovação ocorre igualmente em todas as áreas do currículo escolar, demonstra que 3,6% dos docentes desconhecem. Para 17,9% a inovação ocorre pum pouco em todas as áreas do currículo escolar. Para 42,9% a

inovação ocorre parcialmente em todas as áreas do currículo escolar. Para 17,9% a inovação ocorre bastante no currículo e para 17,9% a inovação ocorre totalmente em todas as áreas do currículo escolar. As inovações pedagógicas podem integrar e interagir com todas as áreas do conhecimento, serve para Rocha (2016) como um condutor para se trabalhar a interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade entre os conteúdos escolares. Portanto, desenvolver a inovação não pode ser uma prerrogativa de uma única área da escola, mas um trabalho coletivo, integrado, interdisciplinar com o envolvimento de todos os docentes e apoio da gestão.

CE-07. A análise das respostas ao item CE 07, há mais Inovação na área de matemática e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento, demonstra que 25% dos docentes desconhecem a afirmação. Para 7,1% demonstra que há pouca inovação na área de matemática. Para 42,9% dos docentes a inovação na área de matemática e suas tecnologias é parcial. Para 17,9% dos docentes há bastante inovação na área de matemática e suas tecnologias e para 7,1% a inovação na área de matemática e suas tecnologias é total. Nas áreas específicas precisa-se de conhecimentos e habilidades inerentes a área, porém deve-se considerar que todas as áreas podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizada e com novas propostas pedagógicas que oportunizem transformações significativas e inovadoras no contexto escolar. Para Rocha (2016, p. 222) a inovação perpassa por todas as áreas do conhecimento e que necessariamente, exige-se do professorado um saber interdisciplinar.

CE-08. A análise das respostas ao item CE 08, há mais Inovação na área das ciências da natureza, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento demonstra que 21,4% dos docentes desconhecem a afirmação. Para 7,1% um pouco, para 39,3% dos docentes a inovação na área das ciências da natureza é parcial. Para 25% dos docentes a área de ciências da natureza é bastante inovadora e para 7,1% dos docentes a área de ciências da natureza é totalmente inovadora. Rocha (2016 p. 54) destaca a necessidade de trabalhar pedagogicamente de forma interdisciplinar os saberes, tendo em vista que a realidade é dinâmica e encontra-se dialeticamente uma e diversa ao mesmo tempo e não compartimentada, fragmentada. A proposta de criação e implementação objetivando inovações pedagógicas nas escolas, pode ser inserida no currículo da escola de forma gradual, considerando as necessidades da realidade específica de cada escola de forma a possibilitar ações educativas que reconheça e amplie as necessidades e desejos dos alunos do século XXI.

CE-09. A análise das respostas ao item CE 09, há mais Inovação na área das ciências humanas, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento, demonstra que 22,2% dos docentes desconhecem a afirmação. Para 37% dos docentes a inovação nas áreas de ciências humanas é parcial e para 29,6% a área de ciências humanas é bastante inovadora. Para 11,1% dos docentes a área das ciências humanas é totalmente inovadora. De acordo com Rocha (2016, p. 222), faz-se necessário uma participação política efetiva da sociedade civil nos atuais contextos sociais. Por isso, a formação política por meio da participação estudantil na escola torna-se mecanismo de conscientização política na luta por seus direitos e cumprimento dos seus deveres como um cidadão na busca de uma sociedade justa e igualitária. A sociedade global anseia por novas lideranças e, um dos caminhos é a formação política dos jovens desde cedo na escola. Nesse sentido, o conhecimento oriundo das ciências humanas, se desenvolvido de forma crítica, atualizado e contextualizado com o tempo histórico pode ser um valoroso instrumento para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e conscientes. Em tempos de polarização entre direita e esquerda, entre real e virtual, entre discurso de ódio e paz, essa área se constitui como fundamental para a reflexão sobre o processo de desenvolvimento pessoal e, sobretudo, humano.

CE-10. A análise das respostas ao item CE 10, há mais Inovação na área de linguagem e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento de mostra que 21,4% dos docentes demonstram desconhecer a afirmação. Para 3,6% um pouco e para 35,7% parcialmente. Para 32,1% a inovação na área de linguagens e suas tecnologias é bastante inovadora. Para 7,1% a área de linguagens e suas tecnologias é totalmente inovadora. Rocha (2016, p. 222) considera que para as atividades pedagógicas terem sucesso e alcançarem os objetivos propostos, necessita que os professores dessas áreas específicas para serem os protagonistas desse processo junto aos estudantes objetivando novas aprendizagens a partir de ações propostas. Partindo desse raciocínio, Figueiredo (2015, p. 152) entende-se que a proposição de um currículo unitário, menos excludente e mais flexível, desenhado com a participação dos sujeitos das escolas, não só influenciaria na busca pela estabilidade do fluxo escolar, como propiciaria a compreensão crítico-reflexiva destes sujeitos em suas interações sociais. Significa dizer que, a efetividade do currículo na aprendizagem implica naquilo que os jovens estudantes pensam sobre eles mesmos e sobre o mundo, num

exercício crítico de percepções e objetividades experimentadas na escola, com vistas a sua atuação na sociedade.

No campo livre para os comentários dos docentes, para que exemplificasse uma prática eleita que retratasse o eixo currículo, os docentes registraram a “investigação matemática na forma de gestão democrática”, “desenvolver aulas seguindo as propostas curriculares”, “a revolução inglesa no ano do ensino fundamental”. Como essas respostas foram objetivas e pontuais e apareceram somente na fala de três sujeitos da pesquisa, não foi possível perceber um trabalho coletivo, interdisciplinar ou integrador nessas atividades práticas.

No mapeamento consolidado da Dimensão 3-Currículo Escolar, para 71,4 dos docentes, o PPP da escola contempla práticas e/ou projetos inovadores, para 67,9% dos docentes, a escola desenvolve projetos interdisciplinares. Para 60,7% dos docentes, os seus Planos de ensino /plano de aula contemplam práticas e ou projetos considerados inovadores. Para 85,7% dos docentes, o seu plano de trabalho contempla sequência de unidades / conteúdos, esse assunto foi discutido com detalhes no eixo CE 04 para Carbonell (2002), Rocha (2016) e Bechara (2017) as sequências controladas e lineares podem não ser uma estratégia favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Na continuidade da análise dos dados observa-se que, para 57,1%, o currículo da escola favorece a uma perspectiva multicultural. Para Candau (2010,2011, 2016), a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos e a autora acredita no potencial dos professores na construção de propostas educativas coletivas e plurais. A inovação ocorre igualmente em todas as áreas do currículo escolar para 35,8% dos docentes. Os 32,1% dos professores consideraram que desconhecem ou consideram pouca a inovação na área de matemática e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento. Para 32,1% dos docentes, há mais Inovação na área das ciências da natureza, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento. Para 40,7%, há mais Inovação na área das ciências humanas, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento. Para 39,2%, há mais Inovação na área de linguagem e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento.

5.3.4-Dimensão 4 – Gestão Escolar Democrática

Reconhece-se que a mudança, segundo Thurler (2001), não pode ser feita sem liderança, uma consequência lógica consiste em reconhecer também que a liderança não é necessariamente algo definido ou ligado a um estatuto, a liderança pode surgir de múltiplas fontes, tanto internas quanto externas. Thurler (2001, p. 157) afirma que no processo de mudança a liderança assume diversas formas e pode ser encontrada nas fontes formais e informais de liderança. Para a autora (2001), na perspectiva da transformação da cultura da escola o líder coopera com os outros para modificar determinados aspectos do estabelecimento escolar ou das práticas pedagógicas. Espera-se do líder, segundo Thurler (2001, p. 157), que considere a melhor maneira de administrar a escola, introduzir uma avaliação de alunos ligadas a uma gestão mais diferenciada de seus percursos, experimentar uma nova divisão do trabalho, mudar as estruturas ou as abordagens didáticas.

No âmbito da escola, a equipe gestora é formada pelos diretores e coordenadores, são a equipe gestora formalmente instituída para a função, no caso de projetos essa função de liderança pode ser assumida pelos professores. A análise da dimensão Gestão Escolar Democrática dar-se-á com base no trabalho de liderança da equipe gestora que geralmente está a frente das mudanças nas organizações escolares. Essa tese reconhece a Gestão escolar democrática como um dos eixos importantes quando se estuda a inovação pedagógica no ambiente escolar.

Na análise dos dados da dimensão 4, para gestão escolar democrática será utilizada a abreviatura (GED). Nessa dimensão foram elaborados, dez tópicos, listados abaixo, onde os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço, 2 pouco, 3 parcialmente, 4 bastante e 5 totalmente para cada uma dos questionamentos.

Quadro 12- DIMENSÃO 4 – GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

1. desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4	↓ 5
GE- 01	O ambiente físico escolar favorece a inovação.	↓ 3,6	↓ 10,7	→ 25	↑ 42,9	→ 17,9
GE- 02	O modelo de Gestão favorece a participação da equipe	↓ 0	↓ 3,6	→ 25	↑ 53,6	→ 17,9
GE- 03	O modelo de gestão adotado na escola estimula e incentiva a inovação.	↓ 0	↓ 3,6	→ 25	↑ 50	→ 21,4
GE- 04	O clima organizacional favorece a inovação.	↓ 0	↓ 10,7	→ 25	↑ 39,3	→ 25
GE- 05	Os conflitos do grupo são discutidos e negociados.	↓ 7,1	↓ 7,1	→ 25	↑ 53,6	↓ 7,1
GE- 06	O relacionamento interpessoal, entre os membros da comunidade escolar favorece o trabalho em equipe.	↓ 0	↓ 10,7	↓ 14,3	↑ 50	→ 25
GE- 07	A escola valoriza e incentiva a diversidade (étnica, racial e de gênero)	↓ 0	↓ 7,1	↓ 7,1	↑ 53,6	→ 32,1
GE- 08	A escola valoriza e incentiva a inclusão da pessoa com deficiência, dos jovens em situação de vulnerabilidade e daqueles que não puderam concluir os estudos na idade certa.	↓ 0	↓ 0	↓ 10,7	↑ 46,4	↑ 42,9
GE-09	As decisões da escola são decididas com a participação colegiada de todos os segmentos da escola.	↓ 0	↓ 0	↓ 7,1	↑ 46,4	↑ 46,4
GE-10	A escola faz Relatórios de práticas inovadoras desenvolvidas.	↓ 7,1	↓ 7,1	→ 28,6	→ 35,7	→ 21,4

Fonte: a autora, 2019.

GE. 01. A análise das respostas ao item GE 01- **O ambiente físico escolar favorece a inovação**, demonstra que 3,6% dos docentes dizem desconhecer se o ambiente físico escolar favorece a inovação. Para 10,7% dos docentes, o ambiente físico pouco favorece a inovação. Para 25% dos docentes, o ambiente físico favorece parcialmente a inovação. Para 42,9% dos docentes, o ambiente físico favorece bastante a inovação. Para

17,9% dos sujeitos da pesquisa, o ambiente físico escolar favorece totalmente a inovação. O ambiente físico escolar, onde os sujeitos da pesquisa atuam possui boas instalações físicas, é ampla, arejada foi recentemente reformada e possui boa organização dos espaços escolares. Porém, necessita de manutenção e investimentos na melhoria do espaço físico e pedagógico, como por exemplo: investimento no laboratório de ciências e química; implementar os laboratórios de arte, matemática, ciências Humanas, redação e línguas; ampliação da rede lógica (internet) para a melhoria do desempenho acadêmico e condições de trabalho e viabilizar o conserto dos elevadores para alunos com necessidades educacionais especiais que estão desativados e a construção de rampas para acesso ao piso superior. Para uma escola que se propõe inclusiva o acesso ao ambiente físico é indispensável.

Importante esclarecer que os recintos escolares, como espaços sociais, de acordo com Carvalho (2018, p.50), não podem ser confundidos com espaços meramente físicos, de socialização ou de coabitação, mas são compreendidos como aqueles onde se dão relações constituídas, simultaneamente, como fonte e produção de sentidos subjetivos.

Nesta proposta, também o espaço físico aparece como um local “aberto ao atendimento individual ou de grupos” devendo ser espaço de permanência voluntária e não obrigatória. Este também pode ser considerado um paradigma a ser alterado, cujos mecanismos de controle e supervisão também serão, necessariamente, revistos. Nesse processo de revisão é importante a consideração da dimensão de valores, de poder, de antiguidade e de precedência poderão ser questionados, uma vez que a escolha dos espaços, antes submetida a projetos arquitetônicos alheios à constituição dos projetos pedagógicos ou ainda submetidos à vontade da gestão, estão sujeitos às necessidades dos projetos de aprendizagem, que tem sua centralidade no aluno e em sua autonomia, considerando que a autonomia aqui, pode ser duplamente compreendida enquanto meio e finalidade das proposições. (CARVALHO, 2018, p. 73)

Nesse sentido a escola deve ser vista como uma possibilidade de vir a ser transformada em um ambiente de socialização de experiências inovadoras e a adequação dos seus ambientes físicos e pedagógicos deve estar vinculada ao projeto pedagógico da instituição, porém, manutenções básicas e de acessibilidade são essenciais para a construção de um espaço em que os seus membros queiram e possam permanecer livremente.

GE. 02. A análise das respostas ao item GE 02, o **modelo de Gestão favorece a participação da equipe**, demonstra que, para 3,6% dos docentes, o modelo de gestão pouco favorece a participação da equipe. Para 25% dos docentes, o modelo de gestão favorece

parcialmente a participação da equipe. Para 53, 6% dos sujeitos da pesquisa, o modelo de gestão favorece bastante a participação da equipe. Para 17,9% dos docentes, o modelo de gestão favorece totalmente a participação da equipe. De acordo com o PPP da escola pesquisada, o modelo de gestão adotado na escola é o democrático participativo.

Que acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente pela Comunidade Escolar e discutidas publicamente. [...] busca o envolvimento de Pais, Alunos, Professores, Funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar para que ocorra maiores chances de discussão de propostas, implementação de ações conjuntas e tomada de decisões a fim de se obter bons resultados educacionais, melhorar a escola e até o País. Esta forma de direção denomina-se Gestão Escolar e sua função constitui-se em: organizar, coordenar e acompanhar todas as atividades desenvolvidas na escola de forma a auxiliar e gerenciar os diversos setores e todos os integrantes da coordenação e técnicos administrativos no cumprimento das Leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do Sistema de Ensino, a fim de garantir o alcance dos objetivos educacionais da Unidade Escolar, definidos nas Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.8)

O mesmo documento afirma que a gestão enfoca um modelo de gestão democrática e participativa, com transparência e preocupação com a qualidade. (PPP, 2018, p. 17). O papel da gestão dos sistemas educacionais, juntamente às instituições de ensino, para Ferreira (2009), aponta elementos centrais para mediar os processos de melhoria da qualidade do ensino, mas com a ressalva de serem ajustados às regras do mercado. Para Figueiredo (2015, p. 33), nesse contexto a gestão escolar torna-se um instrumento político para a articulação e implementação de programas e de projetos, cuja finalidade é a de melhorar a qualidade do ensino, por via de mecanismos de aferição e controle de desempenho de estudantes.

Em estreita relação com essas diretrizes traçadas sob os padrões internacionais de governança pública, a gestão da escola passa a ser o principal ponto por onde deveriam começar as mudanças na educação [...] a “revolução na gestão” da educação brasileira como o grande passo do governo em direção à consolidação das reformas. Sob este enfoque, o exercício da gestão escolar tende a potencializar os processos econômicos na medida em que esta nova modalidade de gestão, visivelmente observada no cotidiano das escolas, “cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo”. Posto isso, o que de fato se percebe é a incorporação da gestão escolar a novos parâmetros de regulação pedagógica, concebida em favor dos interesses atinentes ao fortalecimento do mercado capitalista. Na prática, essa concepção de gestão está harmonizada à lógica do mercado, uma vez que

atribui uma racionalidade técnica à organização do trabalho pedagógico mercantilizando os conteúdos e saberes. (FIGUEIREDO, 2015, p. 61-62).

De outra parte, Krawczyk (2005, p. 340) destaca a precariedade das condições estruturais existentes nas escolas públicas brasileiras, revelada na “baixa qualidade do ensino” e no investimento cada vez mais crescente da “privatização da sua gestão”, como sendo uma particularidade relevante a ser considerada e, por conseguinte, para se definir com mais acerto o desenho das políticas. Acrescente-se, a isso, à situação de precariedade das escolas, outras intercorrências como o desinteresse dos jovens pela escola, os problemas disciplinares, “[...] condições precárias de oferta do ensino, escolas mal equipadas, a qualidade do material didático, condições econômicas desfavorecidas” incidindo de algum modo na qualidade do ensino ofertado e na continuidade do percurso escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista (PARO, 1998, p 307.).

Como expressou Figueiredo (2015 p. 107), a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço. A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. (DOURADO, 2015, p. 924). Conforme apontado por Oliveira (2009, p. 90-91), a gestão da educação, quando constituída no âmbito dos sistemas de ensino, aponta na direção de uma educação de qualidade, seja ela na quantificação ou não dos seus resultados. De outra forma, busca-se alcançar estes resultados pela via de novos fomentos pedagógicos. Nesse sentido, os usos da gestão na organização do fazer pedagógico, além de reestruturar o projeto da escola, são o modo estratégico para operacionalizar as novas políticas

de educação impulsionadas pelas demandas produtivas do mercado capitalista, a exemplo do uso racional de recursos operacionais e eficiência nos resultados.

No campo da inovação em gestão da educação pública, para Figueiredo (2015), é evidente que o alvo são os processos de gestão empreendidos em qualquer âmbito, tanto em órgãos gestores de sistemas educacionais como no âmbito das unidades escolares, incluindo o empreendimento de inovações de caráter pedagógico nessas instâncias, pois a dimensão mais importante da gestão educacional é a pedagógica. E a gestão pedagógica se constrói no coletivo, com a participação e interação de todos os envolvidos no processo educacional.

GE. 03. A análise das respostas ao item GE 03, **o modelo de gestão adotado na escola estimula e incentiva a inovação**, demonstra que para 3,6% dos docentes o modelo de gestão pouco influencia na inovação. Para 25% dos docentes, o modelo de gestão influencia parcialmente na inovação. Para 50% dos docentes, o modelo de gestão influencia bastante no estímulo e incentivo a inovação. Para 21,4 % dos docentes, o modelo de gestão influencia totalmente no estímulo e no incentivo a inovação escolar.

É atribuído ao papel do gestor, partidário da inovação, a responsabilidade por introduzi-la na realidade escolar, sendo, de acordo com Carvalho (2018, p.19), a inovação vista como a introdução de elementos estranhos ao cotidiano do trabalho pedagógico docente pelo gestor da escola. Para Figueiredo (2015, p.109), o olhar voltado para a gestão da escola tem sido acompanhado, quase sempre, por proposições políticas e projetos focados em estratégias pedagógicas inovadoras.

Por trás disso, existe a ideia de afiançar a autonomia das escolas, tornar possível um currículo flexível, adaptado às necessidades de um alunado diverso e à profissionalização do trabalho docente. Nessa perspectiva, a gestão escolar, ao passo que se desvencilha das determinações puramente normativas, se institui em um mecanismo político fomentador de práticas educacionais inovadoras. (FIGUEIREDO, 2015, p. 109)

É importante ressaltar que o papel do gestor educacional e do diretor de escola e as formas como exerce a gestão adquire importância na medida em que, para Carvalho (2018 p.18), o gestor atue como o catalizador de determinadas visões particulares de educação e de gestão, assumindo por vezes, papel de protagonista para conduzir, acompanhar e representar diferentes segmentos de interesse envolvidos na instituição escolar, inclusive nos processos de inovação educativa. Outro aspecto que pode ser destacado no tocante à figura do gestor em

sua relação com a inovação, de acordo com Figueiredo (2015, p. 40), está associado às possibilidades de seu pensamento e sua expressão criativa no momento de interpretar o sentido de reformas educacionais e o significado de eventos dos contextos internos e externos que sejam favoráveis às mudanças, trabalhando esses elementos a partir das condições da instituição escolar. Nesse sentido, o modelo de gestão adotado e o papel do gestor modelo de gestão influencia totalmente no estímulo e no incentivo a inovação escolar.

GE. 04. A análise das respostas ao item GE 04, o **clima organizacional favorece a inovação** demonstra que para 10,7% dos docentes o clima organizacional pouco favorece a inovação. Para 25% dos docentes, o clima organizacional favorece parcialmente a inovação. Para 39,3%, o clima organizacional favorece bastante na inovação. Para 25% dos docentes, o clima organizacional favorece totalmente a inovação.

A importância do papel do gestor na construção de um clima favorável a inovação é atribuído, de acordo com Carvalho (2018, p. 40), a elementos tais como sua formação e experiência profissional e importância no que concerne à qualidade de sua atuação. Alonso (1998) destaca a importância da liderança democrática e acolhedora do diretor, assim como a distribuição do poder e das responsabilidades.

As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos professores participar ativamente na construção do conhecimento profissional e aos alunos do conhecimento significativo. Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas, estimulando o desenvolvimento simultâneo da profissão e da vida dos professores. (ALONSO, 1998 p.67).

Por mais que os professores estejam motivados, interessados e comprometidos em reavaliar e inovar suas práticas pedagógicas, para Rocha (2016, p. 204), sem a participação de toda a comunidade escolar e uma relação afetiva consolidada e saudável entre todos os membros dessa comunidade em clima de respeito, apoio e solidariedade, dificilmente haverá mudanças significativas. Em qualquer que seja a instituição educacional, busca-se o trabalho coletivo, em equipe visando o sucesso de todos os envolvidos. Para Marcelo (1995), os distintivos de uma cultura de colaboração seriam: a existência de metas partilhadas, a implicação dos professores na tomada de decisões, a possibilidade de um trabalho conjunto e as oportunidades de aprendizagem dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa supõe uma aposta em romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 1995, p.163).

As iniciativas consideradas inovadoras, de acordo com Abramovay (2003, p. 27), propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos. Portanto, pode-se observar a importância do bom clima escolar, como fator de êxito para a implementação das práticas inovadoras nas instituições escolares.

GE. 05. A análise das respostas ao item GE 05, **os conflitos do grupo são discutidos e negociados**, demonstra que 7,1% desconhecem essa situação. Para outros 7,1%, os conflitos do grupo são pouco discutidos ou negociados. Para 53,6% dos docentes, os conflitos do grupo são bastante discutidos e negociados e, para 7,1% dos docentes, os conflitos são totalmente negociados

O tema da gestão participativa e da gestão da participação para Carvalho (2018, p. 40) aparecem como uma das prerrogativas da função do gestor escolar enquanto elemento constituinte das funções de direção ou coordenação na escola, definida como “atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 7), valorizando portanto, o papel do gestor, na instituição escolar, como o elemento responsável por articular diferentes segmentos sociais em direção aos objetivos estabelecidos, sejam estes relacionados a contextos de mudança ou não. A experimentação de conflitos e dilemas, de acordo Alonso (1998, p. 206), relacionados com os novos papéis que os professores são chamados a desempenhar, assim como os conflitos provenientes da existência de pontos de vista diferentes sobre a complexidade do ensino, é outro dos problemas vivenciados e que precisa de apoio, negociação e supervisão para ultrapassá-lo, sendo essa mediação e negociação muitas vezes realizada pelo gestor educacional.

GE. 06. A análise das respostas ao item GE 06, **o relacionamento interpessoal, entre os membros da comunidade escolar favorece o trabalho em equipe**, demonstra que, para 10,7% dos docentes, pouco interfere. Para 14,3% dos docentes, o relacionamento interpessoal

entre os membros da comunidade escolar favorece parcialmente o trabalho em equipe. Para 50% dos docentes, o relacionamento interpessoal favorece bastante e, para 25% dos docentes, o relacionamento interpessoal favorece totalmente o trabalho em equipe.

Para Rocha (2016, p. 105), no contexto da sociedade contemporânea o trabalho em equipe é uma das exigências nas diferentes formas de prática social, seja ela produtiva, política ou educativa. A ideia de que o trabalho coletivo, com certeza, contribui para as inovações pedagógicas na escola é compartilhada por vários outros autores estudiosos da inovação como Carbonell (2002); Thurler (2001) e Hernandez e, al (2000). Uma escola que busca construir um histórico de inovação precisa construir práticas coletivas e compartilhadas em prol do objetivo maior da instituição escolar.

GE. 07. A análise das respostas ao item GE 07, **a escola valoriza e incentiva a diversidade (étnica, racial e de gênero)** demonstra que, para 7,1% dos docentes, a escola valoriza pouco. Para 7,1%, a escola valoriza parcialmente, para 53,6% dos docentes, a escola valoriza e incentiva bastante a diversidade étnica, racial e de gênero na escola. Para 32,1% dos docentes, a escola valoriza totalmente a diversidade étnica racial e de gênero no ambiente escolar.

A sociedade em que vivemos, de acordo com Marcelo (2012, p. 180), encontra-se diretamente relacionada ao nível de formação dos sujeitos e a capacidade de inovação e de empreender desses sujeitos, impondo a escola uma nova cultura de aprendizagens alternativas que viabilize uma educação de qualidade. O mesmo autor acrescenta ainda: Integrar a pluralidade no ensino, fazer possível uma escola para todos, simboliza um dos compromissos que os sistemas educativos têm. (Marcelo, 2012, p. 181). Para Rocha (2016, p. 31), nossas escolas e institutos tornaram-se espaços multiculturais nunca antes como agora, as diversidades étnicas, linguísticas, religiosa, cultural e social haviam estado em tão evidência. Essa multiplicidade está representando um desafio e uma oportunidade para docentes. No contexto da inovação essa diversidade cultural constitui-se uma riqueza que agrega ainda um maior valor ao processo de construção de inovação nas escolas.

GE. 08. A análise das respostas ao item GE 08, **a escola valoriza e incentiva a inclusão da pessoa com deficiência**, dos jovens em situação de vulnerabilidade e daqueles que não puderam concluir os estudos na idade certa, demonstra que, para 10,7% dos docentes, a escola valoriza parcialmente. Para 46,4%, a escola valoriza bastante e, para 42,9% dos docentes, a escola valoriza e incentiva totalmente a inclusão da pessoa com deficiência dos

jovens em situação de vulnerabilidade e daqueles que não puderam concluir seus estudos na idade certa, público característico da educação de jovens e adultos.

A escola inclusiva deve ir mais longe, na medida em que deve ser um lugar que pertence a todos, onde todos são aceitos e apoiados pelos colegas e outros membros da comunidade escolar. Para Pinto (2012, p.50), onde o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser visto como um membro necessário e importante da comunidade escolar. A educação inclusiva deve acolher a diversidade humana, comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a cada estudante da comunidade, o direito inalienável de pertencer a um grupo, considerando que em uma sociedade democrática devem-se oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus membros.

Tudo isto, de facto, se apresenta como uma inovação pois contempla os atributos fundamentais inerentes a um processo educativo inovador: a introdução de uma novidade no sistema educativo e no funcionamento das escolas, visando uma mudança intencional consubstanciada num processo que pretende a melhoria da prática educativa. Esta assenta em valores que se pretendem na construção de uma sociedade mais aberta à diversidade e valorizadora das diferenças, prosseguindo uma escola para todos e em que todos os cidadãos tenham iguais possibilidades de acesso e sucesso. (PINTO, 2012 p.88).

GE. 09. A análise das respostas ao item GE 09, **as decisões da escola são decididas com a participação colegiada de todos os segmentos da escola**, demonstra que, para 7,1% dos docentes, as decisões são parcialmente decididas em situações de colegialidade. Para 46,4 % dos docentes, a decisões são bastante decididas de forma participativa e colegiada. Para 46,4% dos docentes, as decisões da escola são totalmente decididas com a participação colegiada de todos os segmentos da escola.

Alonso (1998, p. 68) debruça-se sobre “duas tipologias da cultura colaborativa na escola: a colegialidade interdependente e a colegialidade forçada”. “A colegialidade interdependente” caracteriza-se por ser forte e consistente, no sentido em que existem ideias, valores e normas claras e partilhadas pelos professores, permitindo um tipo de estrutura organizacional aberta e baseada na participação democrática e construída em função de permitir aquela partilha de ideias, valores e normas. A colegialidade forçada é definida por Hargreaves (1992, p. 229) como um tipo de procedimentos formais e burocráticos para incrementar a atenção acerca da necessidade dos professores planificarem conjuntamente. As características da colegialidade forçada são, de acordo com Hargreaves (1992, p. 235),

limitada no espaço e no tempo; imposta; forçada; regulada; previsível; o público sobreposto ao privado; orientada para a implementação; estilo masculino. Para a mesma autora, a cultura colaborativa possui como característica a persistência ao longo do tempo e espaço; evolutiva; natural; espontânea; imprevisível; o público misturado com o privado; orientada pelo desenvolvimento; estilo feminino. Na busca pela inovação pedagógica nas escolas, todos os segmentos possuem relevância, portanto, as decisões na escola devem procurar ser definidas com a participação colegiada de todos os segmentos da escola.

GE. 10. A análise das respostas ao item GE 10, **a escola faz relatórios de práticas inovadoras desenvolvidas** demonstra que 7,1% dos docentes desconhecem a elaboração de relatórios de resultados. Outros 7,1% dos docentes afirmam que a escola faz poucos relatórios de práticas inovadoras. Para 28,6% dos docentes, a escola elabora bastante relatório de resultados e, para 21,4% dos docentes, a escola desenvolve totalmente os relatórios de práticas desenvolvidas na escola. O registro das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas na escola sejam através de fotos, vídeos, portfólios são importantes para além de demonstrar o percurso, o processo trilhado pela inovação permita sempre ao consultar esses documentos históricos fazer uma reflexão sobre as práticas adotadas reformular, aprimorar ou reconstruir o caminho percorrido. Um relatório consubstanciado é um instrumento de compartilhamento de boas práticas na escola.

Nos comentários livres sobre o eixo gestão escolar democrática, os docentes retrataram como exemplificação desta prática as “reuniões por área de conhecimento”, “reunião de áreas afins para discussão dos conteúdos mínimos”, “a escola realiza reuniões onde a maioria dos professores está presentes para tomar decisões”, “trabalhos diversos com os alunos sobre a interdisciplinaridade”. Esses exemplos demonstram que a escola está percorrendo um caminho de discussão coletiva e participativa das situações problemas apresentado na escola. Quando se trata de educação todos os esforços para uma ação educativa baseada na participação e no diálogo merece destaque, pois, apesar de uma prática difícil de ser executada tendo em vista os diversos perfis pessoais que compõem a escola, ao final esse é o caminho que apresenta maiores e melhores resultados educacionais.

No consolidado da Dimensão 4- Gestão Escolar Democrática, para 60, 8% dos docentes, o ambiente físico escolar favorece a inovação. Para 71,5% dos sujeitos da pesquisa, o modelo de Gestão favorece a participação da equipe, para 71,4%, o modelo de gestão adotado na escola estimula e incentiva a inovação. Para 64,3%, o clima organizacional

favorece a inovação. Para 60,7%, os conflitos do grupo são discutidos e negociados. O relacionamento interpessoal, entre os membros da comunidade escolar favorece o trabalho em equipe para 75% dos docentes. Para 85,6%, a escola valoriza e incentiva a diversidade (étnica, racial e de gênero). Para 89,3%, a escola valoriza e incentiva a inclusão da pessoa com deficiência, dos jovens em situação de vulnerabilidade e daqueles que não puderam concluir os estudos na idade certa.

As decisões da escola são tomadas com a participação colegiada de todos os segmentos da escola para 46,4% dos docentes e, para 57,1%, a escola faz Relatórios de práticas inovadoras desenvolvidas. Nessa dimensão, o gestor escolar exerce um papel crucial, liderando para a mudança e para a transformação, no sentido de contribuir, fomentar, estimular e desenvolver a construção de uma cultura da inovação na escola. O gestor da escola pesquisada está com um bom score em praticamente todos os eixos, necessitando somente melhorar os registros de práticas inovadoras desenvolvidas na escola, e isso sinaliza como uma característica positiva para o desenvolvimento de uma cultura da inovação na escola.

5.3.5-Dimensão 5 – Tecnologia Educacional

A reflexão sobre o uso de tecnologia na escola pode ocorrer de diversas formas. De acordo com Mendonça (2018), pode-se pensar o usos das tecnologias como foco do estudo, como uma prática pedagógica ou como um recurso universal da sociedade atual, que causam grande impacto nas relações sociais e profissionais. As tecnologias, qualquer que seja o enfoque, modificam o ambiente no qual elas estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Para Bacich (2018, p.138), considerando um ambiente escolar com tecnologias digitais em que um conhecimento esteja sendo construído, há três tipos de relações: a relação professor-tecnologia na qual o professor busca utilizar uma ferramenta tecnológica específica para potencializar a construção do conhecimento pelo aluno. A relação aluno(s)-tecnologia é caracterizada por interações constantes com as ferramentas tecnológicas e a relação professor-aluno(s)-tecnologia com o professor tendo que se tornar um mediador na realação do aluno com a ferramenta na busca de informação e construção do conhecimento. Em qualquer que seja a forma ou o modelo adotado para o uso das novas tecnologias na escola, o professor exerce um papel fundamental ao organizar, selecionar, definir e mediar o processo de aprendizagem dos alunos mediados

pela tecnologia. Por isso, é fundamental compreender como os professores percebem e se utilizam da tecnologia na escola. Essa dimensão tecnologia educacional foi construída com o objetivo de conhecer através das respostas dos professores a realidade tecnológica e pedagógica das escolas que são essenciais para a mediação tecnológica do docente.

Na análise dos dados da dimensão 5, tecnologia educacional foi utilizada a abreviatura (TE). Nessa dimensão, foram elaborados dez tópicos, listados abaixo, onde os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço, 2 pouco, 3 parcialmente, 4 bastante e 5 totalmente para cada uma dos questionamentos. Na análise dos dados o item 3, foi considerado o elemento neutro.

Quadro 13 - DIMENSÃO 5- TECNOLOGIA

1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
TE-01	O laboratório de informática na escola é suficiente para as suas práticas pedagógicas.	7,1	25	46,4	7,1	14,3
TE-02	A escola disponibiliza outros laboratórios para a sua prática docente.	7,1	10,7	17,9	28,6	35,7
TE-03	A escola disponibiliza equipamentos (lousa digital, microscópio com tablete, jogos interativos, impressora 3D ou outros).	0	14,3	21,4	32,1	32,1
TE-04	A escola disponibiliza outras tecnologias de informação e comunicação para as práticas docentes.	0	10,7	32,1	35,7	21,4
TE-05	A escola possui conexão com a rede mundial de computadores.	7,4	11,1	29,6	29,6	22,2
TE-06	A escola disponibiliza internet sem fio para alunos.	75	7,1	7,1	7,1	3,6
TE-07	A escola disponibiliza internet sem fio para os professores.	10,7	3,6	28,6	32,1	25
TE-08	O celular para as atividades pedagógicas na escola é liberado.	14,3	10,7	28,6	28,6	17,9
TE-09	Você utiliza no seu cotidiano práticas pedagógicas com as novas TICs.	0	7,1	42,9	35,7	14,3
TE- 10	Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo.	8,3	12,5	41,7	29,2	8,3

Fonte: a autora, 2019.

TE. 01. A análise das respostas ao item TE 01, o laboratório de informática na escola é suficiente para as suas práticas pedagógicas, demonstra que 7,1% dos docentes desconhecem se o laboratório é suficiente. Para 25% dos docentes, o laboratório de informática atende pouco as demandas da escola. 46,4% dos docentes afirmam que o laboratório de informática atende parcialmente as práticas pedagógicas. Para 7,1%, o laboratório atende bastante a realização das práticas docentes e, para 14,3% dos docentes, o laboratório de informática da escola é totalmente suficiente para a suas práticas pedagógicas. Podemos observar nas respostas que o laboratório de informática da escola não atende às necessidades pedagógicas dos docentes. Para promover a educação é necessário a garantia de um ambiente infraestrutural com condições para que a aprendizagem possa de fato acontecer. De acordo com Melo (2017, p. 167) é patente a necessidade de políticas públicas que visem diminuir as discrepâncias e promover condições mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar favorável. Portanto, por esse pressuposto torna-se indispensável proporcionar um ambiente físico de infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas.

há uma vasta gama de pesquisas que demonstram a importância de se tem uma estrutura tecnológica adequada nas escolas. No Brasil, a deficiência dos recursos é apontada como fator fundamental na capacitação docente. Estruturas escolares essenciais estão com recursos insuficientes, e, no Brasil, está é considerada uma das razões para as falhas na preparação de profissionais de TIC's. Essa importância é vista historicamente, desde a inserção de computadores na escola. (MELO, 2017, p. 168)

Citamos como exemplo o fato de muitas escolas terem sido equipadas com computadores no final da década de 1980, mas como não receberam não forneceram suporte técnico ou oportunidades de desenvolvimento de pessoal, os computadores estavam disponíveis e acessíveis, e, de acordo com Melo (2000, p. 168), inúteis para os professores devido à falta de suporte técnico e treinamento e rapidamente se tornaram obsoletos pela evolução tecnológica, muitos ainda sem serem utilizados. A integração das tecnologias da informação e de comunicação nos processos educacionais pode ser uma estratégia de grande valor, desde que, de acordo com Melo (2017, p. 152), esta integração considere as TICs como meios e não finalidades educacionais. Para o autor (2017), a devida apropriação das tecnologias digitais na escola a infraestrutura pelas quais se verifica as condições físicas de uma escola e a existência de equipamentos são cruciais para que uma solução tecnológica educacional possa ser instalada e mantida. As escolas não foram planejadas, organizadas nem

construídas para o uso das tecnologias, com uma infraestrutura adequada, em salas de aula e em todos os locais onde são ou venham a ser usados os equipamentos.

Para o uso adequado das tecnologias podem ser necessárias adaptações e construção de espaços físicos, bem como a compra de mobiliário adequado. A manutenção e a segurança dos equipamentos bem como o material de consumo são aspectos importantes, quase sempre sob a responsabilidade da própria instituição escolar. Além disso, de acordo com Moran e Almeida (2005, p. 126), embora os órgãos centrais façam aquisições mais volumosas, pode haver interesse da escola em aumentar o número de equipamentos recebidos, sem esquecer das demandas de atualização na tecnologia, um fato corriqueiro nos dias de hoje. Ou seja, oferecer as bases operacionais para que o uso da tecnologia flua naturalmente exige do gestor grande dose de autonomia, iniciativa, criatividade, bem como capacidade de captação de recursos e de negociação com diferentes atores. Do ponto de vista dos gestores educacionais, nas diferentes instâncias dos entes federados, as principais mudanças são, de acordo com Moran e Almeida (2005, p.90), incorporar a ideia e o conceito de integração de mídias digitais e montar, nas escolas, laboratórios que incluam equipamentos, hardware e softwares capazes de permitir a captação de som e imagens bem como o desenvolvimento de produções personalizadas.

TE. 02. A análise das respostas ao item – TE 02, a escola disponibiliza outros laboratórios para a sua prática docente, mostra que 7,1% dos docentes desconhecem outros laboratórios, 10,7% dos docentes dizem que a escola pouco disponibiliza outros laboratórios. Para 28,6%, a escola disponibiliza bastante outros laboratórios. Para 35,7%, a escola disponibiliza totalmente outros laboratórios para a sua prática docente. Dados estatísticos apresentados no relatório do censo escolar apresentam os seguintes dados relativos ao uso de laboratório na escola.

Enquanto o acesso à internet é uma realidade em 95,1% das escolas de ensino médio, o laboratório de ciências é encontrado em apenas 44,1% delas. Esse importante espaço de aprendizagem está presente em 38,8% das escolas de ensino médio da rede pública, e em 57,2% na rede privada. Ainda em relação à dependência administrativa, o Censo Escolar (2018) revela que 83,4% das escolas federais têm o laboratório de ciências no ensino médio. A estrutura das estaduais e municipais, por outro lado, afeta a cobertura, com 37,5% e 28,8%, respectivamente. Outros recursos tecnológicos e espaços de aprendizagem são mais frequentes, caso da biblioteca, em 87,5% de todas as escolas de ensino médio; e o laboratório de informática, presente em 78,1%. (INEP, 2018, p. 30)

O próprio PPP (2018) da escola afirma da necessidade de melhoria nos seus laboratórios. Como detalhado pelo INEP, a existência de laboratório para outras áreas não é uma realidade da escola brasileira e nem mesmo o laboratório de informática chega a alcançar 100% das instituições escolares no País. Dos laboratórios existentes muitos carecem de insumos e materiais necessários às atividades pedagógicas.

TE. 03. A análise das respostas ao item TE 03, a escola disponibiliza equipamentos (lousa digital, microscópio com tablete, jogos interativos, impressora 3D ou outros), demonstra que 14,3% dos docentes afirmam que a escola disponibiliza pouco. Para 21,4% dos docentes, a escola disponibiliza parcialmente outros equipamentos. Para 32,1% dos docentes, a escola disponibiliza bastante outros equipamentos e, para 32,1% dos docentes, a escola disponibiliza totalmente equipamentos como lousa digital, microscópio, tabletes, jogos interativos, impressora 3D ou outros.

Para Melo (2017), os conhecimentos derivadas da ciência, quando aplicados na prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, ferramentas, recursos, produtos, enfim, a tecnologias.

Essa passa a ser considerada comum uma aplicação de conhecimentos científicos na resolução de problemas. Portanto um produto da ciência que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas pré-definidos. O conhecimento científico permite desenvolver um saber técnico graças ao qual o homem é, progressivamente, capaz de se libertar das contingências naturais. (MELO, 2017, p. 68).

Da mesma forma, para todas as demais atividades que realizamos em nossas vidas, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicos para serem utilizados, na busca de melhores formas de viver. De acordo com Melo (2017, p. 68), ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade chamamos de tecnologia. Para construir qualquer equipamento os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias.

Nas atividades cotidianas lidamos com vários tipos de tecnologias, dificilmente nossa vida cotidiana seria possível, neste estágio de civilização, sem as tecnologias.

Elas invadiram definitivamente nosso cotidiano e já não sabemos viver sem fazer uso delas. Por outro lado, acostumamos-nos tanto com os produtos e os equipamentos tecnológicos que os achamos quase naturais. Nem pensamos o

quanto foi preciso de estudo, criação e construção para que essas tecnologias chegassem às nossas mãos. (MORAN; ALMEIDA, 2005, p. 93).

Essas tecnologias comuns à vida cotidiana e ao ambiente de trabalho precisam chegar até a escola, porém o relatório estatístico do censo escolar (2019), onde foram incluídos itens na coleta de dados sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos (lousa digital, computador portátil, tablet e internet disponível para professores, alunos e administração), apresenta os seguintes dados:

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (8,8%), projetor multimídia (52,9%), computador de mesa (34,3%) ou portátil (20,4%) para os alunos e internet para uso dos estudantes (21,1%). Assim como constatado relativamente à infraestrutura, os itens de tecnologia estão menos presentes nas escolas de ensino fundamental do que naquelas com oferta de ensino médio. (INEP, 2019, p. 14).

Ao confrontar a percepção dos docentes em relação a esse item questionado, observa-se que a oferta desses itens na escola é relativamente boa, resta saber se são bem utilizados nas atividades práticas do docente.

TE. 04. A análise das respostas ao item TE 04, a escola disponibiliza outras tecnologias de informação e comunicação para as práticas docentes, demonstra que, para 10,7%, a escola disponibiliza pouco outras tecnologias da informação e comunicação. Para 32,1%, a escola disponibiliza parcialmente outras tecnologias na escola. Para 35,7% dos docentes, a escola disponibiliza bastante novas tecnologias de informação e comunicação. Para 21,4% dos docentes, a escola disponibiliza totalmente outras tecnologias de informação e comunicação.

As pesquisas sobre as mídias na educação têm avançado, no entanto, para Melo (2017, p. 25), está sendo difícil a articulação entre as atividades realizadas pelo professor em sala de aula, o amplo potencial das TDIC, as concepções teóricas e metodológicas que permeiam o modelo didático em vigor com os campos das disciplinas curriculares em geral. Para o autor, um desafio é estabelecer meios para que essa articulação possa ajudar o professor a assumir, com autonomia, as atividades do seu métier numa perspectiva inovadora.

Em muitos casos, de acordo com Moran e Almeida (2005), alguns espaços ou produtos são utilizados como suportes para que as ações ocorram. As chamadas "tecnologias da inteligência" (Lévy, 1993), construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas

que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais, é um exemplo.

A linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (dos computadores) são exemplos paradigmáticos desse tipo de tecnologia. Articuladas às tecnologias da inteligência, temos as "tecnologias de comunicação e informação", que, por meio de seus suportes (mídias ou meios de comunicação, como o jornal, o rádio, a televisão) realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de articulação comunicativa em todo o mundo. As tecnologias de comunicação e informação invadem o nosso cotidiano. Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade. (MORAN;ALMEIDA, 2005, p. 93)

Nesse sentido, a tecnologia da informação e da comunicação sofreram grandes transformações:

[...] as mudanças diante da tecnologia/informática, alteraram drasticamente o cenário nas últimas duas décadas, nasceu o google em 1998, aportando na bolsa de valores em 2004 como um grande ativo, nasce o linkedin em 2002, o facebook em 2004 e o youtube em 2005. O mundo passou por momentos de transição tecnológica e informacional, de aceleração das tecnologias móveis, aumento de velocidade de internet e a partir de maio de 2010, surgiu a portabilidade dos equipamentos híbridos, um grande salto tecnológico, tecnologia 4 G/ 5G, equipamentos vestíveis e uma grande troca de informações mediada pela tecnologia social, google, facebook, instagran e whatsapp, snapchat entre outros. (HAMED, 2018, p. 74).

Dentro desse cenário, dezenas de escolas públicas operam esse discurso de inovação tecnológica centrado nas premissas de trabalho e educação, atrelada à necessária mudança aos desafios da contemporaneidade. Para Hamed (2018, p. 79), no entanto, o que chama a atenção é a tentativa de encaixar o que não é muito encaixável. Talvez seja essa a chave para entender onde esse fluxo nasce errado, a tentativa de encontrar o modelo ideal e customizável. Talvez seja por isso que tantas empresas ou setores educacionais de empresas, em sua maioria privadas, estejam tão alvoraçados para pensar a forma de organizar todas essas tecnologias na escola.

TE. 05. Na análise das respostas ao item TE 05, a escola possui conexão com a rede mundial de computadores, 7,4% dos docentes afirmam desconhecer a situação na escola. Para 11,1% dos docentes, a escola oferece pouco a conexão com a rede. Para 29,6% dos docentes, a escola oferece parcialmente a conexão com a rede mundial de computadores. Para 29,6%, a escola oferece bastante a conexão com a rede. Para 22,2% dos docentes, a escola oferece totalmente a conexão com a rede mundial de computadores.

O Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 faz referências à infraestrutura tecnológica nas escolas, dados consolidados no texto Plano Nacional de Educação 2014-2024: as perspectivas tecnológicas nas escolas de Natalia Andreoli Monteiro, conforme a seguir:

Figura 2. PNE: perspectivas tecnológicas da educação básica.

PNE: perspectivas tecnológicas da educação básica	
Subcategorias	Eixos
Infraestrutura	Instalação de laboratórios, inclusive de informática Universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade Relação computador/aluno triplicada nas escolas da rede pública de educação básica Fornecimento de equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica Universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet

Fonte: MONTEIRO (2014, p. 497).

Comparando com o censo escolar (2018), na época, o Brasil contava com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673 (15,8%) ofertavam o ensino médio. Os dados são do Censo Escolar 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31 de janeiro. A disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de ensino médio é maior do que a observada para o ensino fundamental. Esses recursos são encontrados em mais de 60% das escolas em todas as dependências administrativas. Biblioteca ou sala de leitura está presente em mais de 80% em todas as dependências administrativas, passando de 90% nas redes federais e privadas. (INEP, 2018, p. 30). Observa-se que as escolas ainda estão relativamente distantes da meta prevista para até o ano de 2024, vamos esperar que até o fim do decênio todas essas metas sejam alcançadas.

TE. 06. A análise das respostas ao item TE 06, a escola disponibiliza internet sem fio para alunos, aponta que 75% dos docentes desconhecem se a escola oferece esse serviço aos alunos. Para 7,1% dos docentes, a escola oferece pouco a internet sem fio. Para 7,1% os docentes, oferecem parcialmente internet sem fio aos alunos. Para 7,1% dos docentes, a escola disponibiliza bastante a internet sem fio na escola. Para 3,6% dos docentes, a escola oferece totalmente a internet sem fio na escola para os alunos.

As tecnologias digitais aplicadas à educação segundo Melo (2017) podem potencializar a construção de uma sociedade que, ao tentar renunciar às lógicas de exclusão, aproxima-se da utopia possível de inserção para todos os seus atores sociais.

O termo acessibilidade, presente e discutido em diversas áreas, tem também na tecnologia educacional, importante significado. Ele é, de fato, para o usuário não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e de informação em formatos alternativos. (MELO,2017, p.160).

A escola que se propõe a desenvolver atividades com as tecnologias da informação e da comunicação necessita pensar em flexibilizar o acesso a rede mundial de computadores para todos os seus membros. A internet privada ainda possui um custo considerável, limitada e difícil de ser acessada em muitos lugares, sendo assim se a proposta é a inclusão através das mídias, essa inclusão deverá ser total, livre e irrestrito acesso, para que todos os alunos, que vivem em situação de desigualdade social possam ter acesso.

TE. 07. A análise das respostas ao item TE 07, a escola disponibiliza internet sem fio para os professores, demonstra que 10,7% dos docentes afirmam desconhecer a informação. Para 3,6% dos docentes, a escola pouco oferece internet para os professores. Para 28,6% os docentes oferecem parcialmente a internet sem fio para os professores. Para 32,1% dos docentes, a escola disponibiliza bastante a internet sem fio para professores e, para 25%, a escola disponibiliza totalmente a internet sem fio para os professores.

A situação dos docentes não se difere da realidade dos alunos, porém, na perspectiva dos docentes, o acesso é para organizar as situações de aprendizagem e a dos alunos é promover o desenvolvimento de novas aprendizagens. Para Melo (2017, p. 115), nesta sociedade onde os dados estatísticos, informação e conhecimento são premissas para o desenvolvimento econômico/social/profissional/educacional, os professores estão sendo chamados, cada vez mais, a lidar com conhecimentos e recursos tecnológicos. Para esse autor (2017, p. 116), “[...] nessa perspectiva, os professores requerem oportunidades formativas imersivas, baseadas no fomento à criatividade e à experimentação do professor, em arranjos de aprendizagem capazes de explorar e ampliar as relações de troca entre sujeitos.”

Portanto, o acesso a rede mundial de computadores para a organização das atividades de ensino e aprendizagem são fundamentais para o professores, que pode ainda se

utilizar desse mecanismo tecnológico para se atualizar, se aprimorar e desenvolver novas abordagens didático-pedagógicas.

TE. 08. A análise das respostas ao item TE 08, o celular para as atividades pedagógicas na escola é liberado, demonstra que 14,3% dos docentes desconhecem a informação. Para 10,7% dos docentes, o celular é pouco liberado para as atividades pedagógicas na escola. Para 28,6% dos docentes, o celular é parcialmente liberado na escola. Para 28,6% dos docentes, o celular é bastante liberado na escola. Para 17,9% dos docentes, o celular é totalmente liberado para as atividades pedagógicas na escola.

O celular passou a ser visto como um importante dispositivo para acessar a internet e a internet mostra-se plenamente atrelada às práticas mais significativas desenvolvidas pelos indivíduos em seus cotidianos. Sendo assim, o celular passou ser considerado na atualidade um apêndice do ser humano e não mais uma ferramenta exclusiva de trabalho. Utilizar o celular para as atividades didático – pedagógicas no cotidiano escolar possui valor a medida que todos possam acessá-lo sem restrições impostas pelas diferenças, sociais, econômicas e tecnológicas que ainda persistem na escola.

TE. 09. A análise das respostas ao item TE 09, você utiliza no seu cotidiano práticas pedagógicas com as novas TICs, percebeu-se que 7,1% dos docentes utilizam pouco as novas TICs em sala de aula. Outros 42,9% dos docentes utilizam parcialmente as novas TICs em sala de aula. Para 35,7% dos docentes, as novas TICs são bastante utilizadas e, para 14,3% dos docentes, as novas TICs são totalmente utilizadas.

Na busca por estar constantemente atualizados com as novas perspectivas postas por uma sociedade em constante mudança, em face da revolução tecnológica, Melo (2017, p. 36) afirma que muitos professores buscam adotar novas metodologias e práticas, muitas vezes de forma superficial, que não condizem com a realidade em que estão inseridos e que terminam por levá-los a substituir uma tecnologia mais antiga por uma mais moderna. Para o mesmo autor (2017, p. 37), o que se vê é a substituição do quadro e gin/pincel, pelo data show, a copia impressa no da livro da biblioteca, pela cópia do texto digital da internet; a memorização dos textos dos livros e apostilas impressos pela memorização dos e-books.

Maciel (2004) defende que a busca do novo em educação tem sido, frequentemente, acompanhada do tecnicismo, da supervalorização dos equipamentos, métodos e técnicas , o que é uma forma de transformar os meios em fins. O autor destaca que

o desafio da informática na educação é o de contribuir para transformar as nossas práticas pedagógicas, construindo,

Uma nova configuração do processo de ensino-aprendizagem capaz de integrar articuladamente processo e produto, dimensão intelectual e afetiva, objetividade e subjetividade, assimilação de conhecimentos e construção criativa, compromisso com o saber e a questão do poder na escola, dimensão lógica e psicológica, aspectos gerais e específicos da aprendizagem, dimensão política e técnica da prática pedagógica, função de ensino e de socialização da escola, fins da educação, meios e estratégias. (MACIEL, 2004, p. 45).

Sendo assim, o campo político e o diálogo entre os alunos, docentes e gestores estão fundamentalmente envolvidos para alinhar o discurso, as intenções, as iniciativas e as práticas para a busca da solução tecnológica mais adequada para os projetos de inovação instalados ou a serem desenvolvidos na escola, sem perder de vista o fato de que o importante são os objetivos e os fins da educação e a tecnologia um recurso, uma ferramenta, um instrumento para alcançar esses objetivos, que ao final é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

TE. 10. A análise das respostas ao item TE 10, você utiliza conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo, demonstra que 8,3% desconhece a utilização. Outros 12,5% utilizam pouco. 41,7% dos docentes utilizam parcialmente, 29,2% utilizam bastante e 8,3% utilizam totalmente conhecimentos tecnológicos pedagógicos específicos para determinados conteúdos.

Para Alonso(1998) o “conhecimento pedagógico do conteúdo” constrói-se a partir do conhecimento da matéria ou matérias de ensino, assim como do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento dos alunos, sendo também consequência da própria biografia pessoal e profissional dos professores.

Os temas de interesse para a investigação, neste campo, relacionam-se com tópicos tais como: crenças e atitudes dos professores acerca da matéria que ensinam; opções na escolha, crítica, adaptação e utilização de materiais e recursos para a matéria a ensinar; compreensão dos conhecimentos, concepções, destrezas e estilos cognitivos, aptidões e interesses, autoconceito e expectativas dos alunos em relação a uma determinada matéria; formas mais apropriadas de representação do conteúdo para um grupo de alunos; metáforas, exemplos, demonstrações, etc; conhecimento das estratégias e métodos que tornam o conteúdo compreensível e significativo para os alunos; estratégias de avaliação apropriadas para uma matéria e estudantes em concreto; formas de

selecção e organização do conteúdos da disciplina pelos professores e alunos, etc... (ALONSO, 1998, 138).

Nesse contexto, o conhecimento tecnológico de conteúdo traduz-se na escolha, seleção e definição de recursos materiais e tecnológicos que contribuem para promover nos alunos a aquisição dos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares.

Nos comentários livres desse eixo, os docentes exemplificaram as práticas que, na percepção dos mesmos, retratava o eixo tecnologia e que complementa as resposta do item 10. As respostas dos docentes fazem referência ao “uso da sala de STE para pesquisa e aulas teóricas”, “utilização do google formulários para tarefas e/ou trabalhos”, “construção de figuras e gráficos de funções com software geogedra, etc.”, “os alunos utilizam o celular para fotografar criando obras de arte”, “criação de podcasts e blogs”, “uso de aplicativo de celular para a realização de tarefas”, “leitura e releitura de imagens através da lousa digital”. Todos esses são exemplos de recursos tecnológicos que os professores utilizam para desenvolver o seu conteúdo em sala de aula.

Independente do tipo de tecnologia, ou das estratégias a serem utilizadas, para Melo (2017, p. 59), importa que sejam ofertadas ao professor as condições necessárias desde sua formação inicial passando pela formação continuada para que possa, de forma qualificada, integrar as novas tecnologias à sua prática. Para Melo (2017, p. 59), a utilização das tecnologias deve ser incorporada ao seu cotidiano, ao seu fazer docente, não de forma estanque, mas de forma efetiva, de modo que a mediação pedagógica, com auxílio das novas tecnologias possibilite a atividade fim do processo, ou seja, a aprendizagem significativa por parte do aluno.

No mapeamento consolidado da Dimensão 5-Tecnologia, 32,1% dos docentes consideraram que o laboratório de informática na escola é pouco suficiente ou desconheciam a situação do laboratório para as suas práticas pedagógicas. Para 64,3%, a escola disponibiliza outros laboratórios para a sua prática docente. Para 64,2%, a escola disponibiliza equipamentos (lousa digital, microscópio com tablete, jogos interativos, impressora 3D ou outros). Para 57,1%, a escola disponibiliza outras tecnologias de informação e comunicação para as práticas docentes. Para 51,8%, a escola possui conexão com a rede mundial de computadores. Para 82,1% dos docentes, a escola pouco disponibiliza ou desconhece se a escola viabiliza o acesso a internet sem fio para alunos. Para 57,1% dos docentes, a escola disponibiliza internet sem fio para os professores. Para 46,5%, o celular

para as atividades pedagógicas na escola é liberado. 50% os docentes utilizam no seu cotidiano práticas pedagógicas com as novas TICs e 37,5% desenvolvem o conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo.

Na análise dessa dimensão, chama atenção o fato de 32,1% dos professores não conhecerem ou pouco utilizarem o laboratório de informática em suas aulas. Quando se começou a discutir a inovação na escola, o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica ganhou lugar de destaque nas discussões educativas e, até hoje, ainda não é uma prática consolidada na escola, não somente nesta escola, mas em várias outras escolas do território brasileiro, conforme o Censo escolar (2018). Outro eixo que demonstra a precariedade do recurso tecnológico na escola foi o fato da internet não estar disponível para os alunos e ser considerada disponível somente para 57,1% dos docentes e não para a sua totalidade.

5.3.6-Dimensão 6 – Metodologias diferenciadas

A prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais é o grande desafio da escola contemporânea. Para Daros (2018), as práticas pedagógicas inovadoras, fundamentada nas pedagogias ativas, desenvolvem-se como alternativa necessária a essa finalidade. A reinterpretação das práticas pedagógicas centradas na pedagogia ativa tem sua base conceitual nas teorias do início do século XX, em autores que defenderam uma educação pautada na aprendizagem ativa. Daros (2018, p. 8) destaca entre os teóricos: John Dewey (1930), que já enfocava a necessidade de estreitar a relação teoria e prática e defendia o que o aprendizado do aluno ocorre no inserido no contexto diário do aluno; Kilpatrick (1975), que fundamentado nas ideias da escola ativa de Dewey contribuiu ao expor o método de trabalho com projetos; Decroly (1929) também contribuiu ao explicitar a necessidade de trabalhar a partir de centros de interesse e Ausubel (1960) com a proposta de que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, para que a aprendizagem seja realmente significativa.

Segundo Daros (2018), atualmente essas teorias reinterpretadas oferecem subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade docente, em uma perspectiva de construção do conhecimento e do engajamento no processo de ensino aprendizagem por meio das metodologias de abordagem ativa.

No sentido de compreender o que pensam os educadores, sobre metodologias diferenciadas, fundamentadas nas metodologias ativas, analisou-se as respostas dos docentes sobre temas relativos a metodologias diferenciadas. Na análise dos dados da dimensão 6, metodologias diferenciadas foi utilizada a abreviatura (MD). Nessa dimensão foram elaborados, dez tópicos, listados abaixo, onde os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – discordo, 2 discordo pouco, 3 discordo parcialmente ou concordo parcialmente, 4 concordo bastante e 5 concordo totalmente para cada uma dos questionamentos, na análise o item três é considerado elemento neuto.

Quadro 14. DIMENSÃO 6 – METODOLOGIAS DIFERENCIADAS

1. Discordo. 2. Discordo pouco. 3. Discordo parcialmente ou concordo parcialmente 4. Concorde bastante. 5. Concorde totalmente.		1	2	3	4	5
MD-01	Os professores poderiam ensinar de maneira diferente do modo atual.	↓ 0	↓ 3,6	→ 25	↑ 57,1	↓ 14,3
MD-02	Novas metodologias de ensino e aprendizagem onde o aluno é o sujeito ativo no processo favorecem o aprendizado.	↓ 0	↓ 0	↓ 10,7	↑ 53,6	→ 35,7
MD-03	Práticas pedagógicas contextualizadas e integradas ao currículo favorecem o aprendizado.	↓ 0	↓ 0	↓ 7,1	↑ 60,7	→ 32,1
MD-04	A aprendizagem baseada em problemas são práticas possíveis de serem realizadas na escola.	↓ 0	↓ 0	→ 25	↑ 50	→ 25
MD-05	A aprendizagem baseada em projetos favorecem o aprendizado.	↓ 0	↓ 3,6	↓ 10,7	↑ 50	→ 35,7
MD-06	A aprendizagem baseada em equipes são passíveis de serem realizadas na escola.	↓ 0	↓ 7,1	→ 25	→ 42,9	→ 25
MD-07	“Gamificação” ou jogos. São práticas utilizadas na escola.	↓ 7,1	↓ 10,7	→ 32,1	→ 28,6	↓ 21,4
MD-08	As metodologias ativas devem permear a prática docente.	↓ 0	↓ 0	↓ 14,3	↑ 57,1	→ 28,6
MD-09	Práticas integradoras e contextualizadas facilitam a inovação.	↓ 0	↓ 0	↓ 3,6	↑ 67,9	→ 28,6
MD-10	A inovação influencia a sua prática docente.	↓ 0	↓ 0	↓ 14,3	↑ 67,9	↓ 17,9

Fonte: a autora, 2019.

MD-01. Na análise das respostas do item MD 01, **os professores poderiam ensinar de maneira diferente do modo atual** as respostas apresentadas demonstram que 3,6% dos docentes discordam pouco da afirmação, 25% dos docentes discordam parcialmente ou concorda parcialmente da afirmação de que os professores poderiam ensinar de maneira

diferente, 57,1% dos docentes concordam bastante e 14,3% concordam totalmente que os professores poderiam ensinar de maneira diferente da forma como atualmente ensinam.

Refletir acerca das metodologias pedagógicas inovadoras é, antes de tudo, não se afastar dos pressupostos que mudanças sociais carregam consigo, sejam elas atitudes, valores, crenças, sobre a relação com o saber ou sobre os caminhos percorridos pelas informações que evidenciam uma sociedade em transformação. Sendo assim, deve-se considerar, urgentemente, transformar a escola, de acordo com Brito e Fofonca (2018, p. 14), como espaço complexo, sistêmico, cultural e adequado à construção do conhecimento, muito embora exista e seja latente o desafio de se integrar a esse contexto com várias facetas, as possibilidades de autoaprendizagem e de aprendizagem colaborativa.

Tratar sobre a abordagem das metodologias pedagógicas inovadoras compreende a tessitura de redes comunicativas por meio dos processos comunicacionais, adaptados (ou não) entre si. Esse escopo de atuação da escola na atualidade demonstra a forma caótica e incongruente de como a escola e as instituições de ensino, de uma maneira geral, comportam-se frente à rápida evolução sociocultural e tecnológica - na qual a sociedade hodierna está imersa. (BRITO; FOFONCA, 2018, p. 15).

Oferecer ao fazer pedagógico novas possibilidades, atitudes e tomadas de decisão em sala de aula, pode ser enquanto professor o rompimento com os modelos tradicionais de ensino com ênfase na transmissão de conhecimento ou fugindo a educação bancária nos termos de Freire (1996). Assim, é importante conceber as metodologias inovadoras dentre as concepções de metodologias diferenciadas como aquelas que favorecem a construção do pensamento crítico e reflexivo.

[...] as metodologias ativas são entendidas como diferentes formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam, sempre com o intuito da formação crítica dos futuros profissionais [...] intenciona-se, com sua aplicação, favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos contextos do estudante. (CAMAS; BRITO, 2017, p.314).

A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é, segundo Bacich e Moran (2018), um recurso importante por estimular a reflexão sobre as questões essenciais, como relevância da utilização das metodologias ativas, para favorecer o engajamento dos alunos e a possibilidade de integração nas diversas áreas que compõem o conhecimento escolar. Abaixo uma síntese, realizada por Fofonca e Fisher (2017)

das metodologias pedagógicas inovadoras mediadas ou não pelas novas tecnologias para contextualizar o tema aos leitores deste texto.

Quadro 15 - Metodologias Pedagógicas Inovadoras

<p>1. Diálogos individuais coletivos</p>	<p>Nesta metodologia, os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma atividade segundo os objetivos orientados do professor. Um dos grupos estará envolvido com propostas <i>on-line</i> que, de certa forma (independente, muitas vezes, do acompanhamento direto do professor). Torna-se necessário valorizar os trabalhos colaborativos, mas também, momentos em que trabalhem individualmente. Após determinado tempo, há uma troca de grupos, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos. As atividades planejadas não seguem uma ordem exata, embora sejam integradas para que, ao término da aula, todos tenham tido acesso aos mesmos conhecimentos.</p>
<p>2. Expansão do espaço da sala de aula</p>	<p>Nesta metodologia, os estudantes usam o espaço da sala de aula com smartphones ou se dirigem ao laboratório de informática ou outro espaço com tablets ou computadores, pois o trabalho acontecerá de forma <i>on-line</i>. A proposta é de também desenvolver conhecimento em grupo coletivamente, mas individualmente em certos momentos. Essa metodologia acaba por potencializar o uso de tecnologias digitais em escolas que contam com laboratórios de informática ou que os estudantes contem com smartphones próprios.</p>
<p>3 Sala de aula invertida e a pesquisa on-line mediada</p>	<p>A teoria é estudada por meio da pesquisa <i>on-line</i> orientada pelo professor e ocorre, prioritariamente, no formato <i>on-line</i> com recursos e conversação para que os estudantes tirem dúvidas e, também, por meio de leituras virtuais e vídeos. O contexto da sala de aula concreta é apenas utilizado para discussões, resolução de atividades e problematizações, que ampliam os conhecimentos pesquisados. Podem-se considerar algumas maneiras de aprimorar esse método, no qual envolve a descoberta, a experimentação, como proposta pedagógica inicial, isto é, oferecendo possibilidades de mediar o fenômeno científico antes do estudo da teoria.</p>

<p>4. A construção de conhecimento individualmente</p>	<p>Cada aluno tem uma lista das propostas que deve completar durante uma aula. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, visto que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades, identificadas em alguma avaliação inicial ou prévia. A diferença desse modelo para outros modelos de rotação é que os estudantes não rotacionam, necessariamente, por todas as modalidades ou estações propostas. Sua agenda diária é individual, customizada conforme as suas necessidades. Em algumas situações, o tempo de rotação é livre, variando de acordo com as necessidades dos estudantes. Em outras situações, pode não ocorrer rotação e, ainda, pode ser necessária a determinação de um tempo para o uso dos computadores disponíveis. O modo de condução dependerá das características do aluno e das opções feitas pelo professor para encaminhar a atividade.</p>
<p>5. Curadoria: pesquisa e planejamento do conhecimento</p>	<p>Com tal metodologia todos os atores educacionais tornam-se curadores, ou seja, os modelos tradicionais em que apenas o professor traz o conhecimento previamente planejado e estruturado ao contexto formal da educação “sala de aula” abre espaço que tal planejamento privilegie que os próprios estudantes tenham acesso ao conhecimento anteriormente, seja por meio de espaços concretos, como a sala de aula regular, ou espaços imateriais como as ambiências virtuais de aprendizagem. As características desta metodologia inovadora estão centradas na pesquisa dos estudantes de forma não hierárquica e, sobretudo, estão em despertar nos estudantes a aprendizagem ativa ou a autoaprendizagem - a busca pelo conhecimento de forma autônoma, que complementa de forma enriquecida os múltiplos contextos de aprendizagem atuais (formais e não formais).</p>

Fonte: releituras de Bacich e Moran (2015); Fofonca e Fischer (2017, p. 21-22).

Em decorrência das possibilidades de pensar e repensar as metodologias inovadoras, as práticas metodológicas tradicionais que sugerem que o conhecimento é apenas transmitido na relação vertical, entre dois sujeitos docente e discente, na qual o primeiro exerce uma relação de poder sobre o segundo, é negar as mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do tempo histórico as consequências na educação.

MD-02. A análise das respostas do item MD 02, **novas metodologias de ensino e aprendizagem onde o aluno é o sujeito ativo no processo favorecem o aprendizado,**

demonstra que 10,7% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente com a afirmação. Outros 53,6% dos docentes concordam bastante e 35,7% dos docentes concordam totalmente que as novas metodologias de ensino aprendizagem nas quais o aluno é o sujeito ativo no processo favorecem o aprendizado. A participação do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem foi reconhecimento pela maioria dos docentes, confirmando a importância defendida por vários educadores de que o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem oferece novas possibilidades e ampliam os resultados na construção do conhecimento pelo aluno.

Em primeiro momento, cabe ressaltar que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, pois, ao querer que os alunos sejam proativos, os professores precisam adotar metodologias nas quais os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Para Moran (2015, p. 17), se queremos que os alunos sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

É cada vez mais necessário refletir sobre novas metodologias na educação básica, pois é na escola básica que, de acordo com Gama e Fofonca, (2018, p. 107), ocorrem mudanças significativas em sua conjuntura, especialmente na formulação de novas metodologias, nas discussões em torno do currículo e, sobretudo, no próprio papel da escola, como espaço social de apropriação e produção de conhecimento. Para Pierre Levy (1999), novos espaços de conhecimentos devem ser construídos, em que cada sujeito ocupa sua posição singular no processo de ensino e aprendizagem:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Entretanto, torna-se indispensável que os docentes procurem alternativas de ensino que contemplem novas metodologias de trabalho e, assim, para Tavares e Barbosa (2018, p.117), qualificando o ato de ensinar a partir dos recursos inovadores na educação, despertando o interesse por parte dos estudantes. Também é importante que o professor vá

além da formação inicial, buscando uma sólida formação continuada.(GAMA; FOFONCA, 2018, p. 140), uma formação contínua que não priorize, de acordo com os autores, somente o conhecimento técnico-científico, mas possa contribuir para a busca de conhecimentos pedagógicos, curriculares, didaticamente inovadores, que favoreçam o pensamento crítico próprio e de seus estudantes. Desta forma, a formação docente terá condições de promover interações entre os sujeitos da aprendizagem e os conhecimentos científicos.

MD-03. Na análise das respostas do item MD 03, **as práticas pedagógicas contextualizadas e integradas ao currículo favorecem o aprendizado** demonstram na percepção de 7,1% dos docentes da pesquisa que eles discordam parcialmente ou concordam parcialmente. Outros 60,7% dos docentes concordam bastante e 32,1% dos docentes concordam totalmente que as práticas pedagógicas contextualizadas e integradas ao currículo favorecem o aprendizado.

Observam Gama e Fofonca (2018,p.142-143), durante suas pesquisas, que o professor iniciante, ao adentrar na sala de aula, se depara com a prática pedagógica distante das teorias aprendidas nos bancos universitários.

[...] o modelo pedagógico usualmente assumido pelos formadores, especialmente aqueles dos conteúdos específicos, por conceberem o processo ensino-aprendizagem em termos de transmissão-recepção de uma elevada quantidade de conteúdos científicos, restringindo o ensino de conceitos somente a uma transmissão de informações compartimentalizadas e descontextualizadas em termos históricos e sociais. Essa é uma situação que vem perdurando-se durante muito tempo e tornou-se uma questão cultural no meio escolar. Alguns docentes que arriscam enxergar além dos conceitos e conteúdos, geralmente não são bem vistos pelos próprios estudantes que estão acostumados a “decorar” conteúdos de ciências e biologia. (SILVA, SCHNETZLER, 2001, p. 70).

A dicotomia entre a teoria aprendida nos espaços acadêmicos e a prática efetiva de sala de aula na educação básica agrava ainda mais quando os docentes recém – formados demonstram carência de conhecimento da própria disciplina que leciona neste caso. De acordo com Gil-Perez (2006), o professor passa a ser um mero repetidor de conteúdos listados nos livros didáticos e ou dos conhecimentos técnicos aprendidos.

Nesse contexto, construir novos saberes metodológicos e articulá-los a prática cotidiana do docente ainda é um imenso desafio, sobretudo quando se trata de saberes interdisciplinares e integrados que favoreçam a construção de conhecimentos

contextualizados a realidade cotidiana dos alunos. A interdisciplinaridade supõe disciplinas a serem integradas e não subcomponentes a serem tomados em conta. Se o professor quiser e souber integrar, no ensino de outras disciplinas (Barbosa, 2016). Para Artuso e Maciel (2018, p. 64), o currículo integrado tem se caracterizado como uma das formas do estudante operacionalizar/sintetizar a relação entre os saberes acumulados na humanidade e o campo científico. É uma concepção de educação que requer novas propostas metodológicas.

MD-04. Na análise das respostas do item MD 04, **a aprendizagem baseada em problemas são práticas possíveis de serem realizadas na escola**, demonstra que, na percepção de 25% dos docentes na pesquisa, eles discordam parcialmente ou concordam parcialmente. Outros 50% dos docentes concordam bastante e 25% concordam totalmente que a aprendizagem baseada em problemas são práticas possíveis de serem realizadas na escola.

Para Hernández (1998, p. 51), ensinar os estudantes a pesquisar com base em problemas advindos de situações da vida real, desenvolvendo estratégias para que eles descubram como buscar o conhecimento ao longo da vida sempre que julgarem necessário. É, segundo o autor, uma compreensão “que se realiza mediante o diálogo, a pesquisa a partir das fontes diversas de informação e a expressão reconstrutivista, mediante diferentes formatos do percurso realizado”. Em geral são problemas concretos e imediatos, como:

[...] o tratamento de água, a manipulação de alimentos ou a conscientização sobre direitos civis [...] associações profissionais, ONGs e coletivos de movimentos sociais. Pretende-se uma transformação social que não necessariamente é concreta, imediata, próxima do cotidiano dos sujeitos, nem surge obrigatoriamente de uma necessidade produtiva ou de uma demanda específica daqueles indivíduos, podendo se voltar a questões genéricas da sociedade. É o caso da valorização da cultura local, da observância de problemas em rótulo de alimentos, da proposição de alterações no trânsito, do desenvolvimento de tecnologias sociais etc. (ARTUSO; MACIEL, 2018, p. 72).

A aprendizagem baseada em projetos (PBL, do inglês problem-based learning), como é conhecida no Brasil. A PBL surgiu na década de 1960, inicialmente nas escolas de medicina do Canadá e da Holanda, e tem sido aplicada em várias outras áreas do conhecimento. De acordo com o Moran (2018, p. 16), o foco da aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema.

A PBL tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas. A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou

transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender equacionar com atividades individuais ou em grupo. (MORAN, 2018, p. 16)

Como a base do PBL é a pesquisa para a solução dos problemas encontrados, essa metodologia pode ser aplicada nas diferentes áreas do conhecimento escolar, favorece a interdisciplinaridade e a integração de diversos conteúdos científicos e implica na participação ativa do aluno na resolução dos problemas propostos pelo docente ou sugerido pelos alunos em um ambiente de análise contextualizada da realidade que os cerca.

MD-05. A análise das respostas do item MD 05, **a aprendizagem baseada em projetos favorecem o aprendizado** demonstra que 3,6% dos docentes discordam um pouco, 10,7% discordam totalmente ou concorda totalmente, 50 % concordam bastante e 35,7% dos docentes concordam totalmente que a aprendizagem baseada em projetos favorecem o aprendizado.

A aprendizagem baseada em projetos, de acordo com Moran (2018), é uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula.

No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos são trabalhados as suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias no século XXI. (MORAN, 2018, p.16).

Pode-se pensar os projetos como ações pedagógicas motivadas por temas e problemas que se deseja investigar, segundo Artuso e Maciel (2018, p. 64), com o estudante assumindo uma postura ativa na busca, produção e disseminação do conhecimento. São muitas as possibilidades de concepção e operacionalização de trabalhos por projetos. Em geral, elas estão alinhadas com determinadas visões de mundo, de ser humano e de escola.

São muitas as expressões encontradas na literatura sobre o trabalho por projetos, tais como projetos de ensino, projetos de aprendizagem, project-based learning, projetos de trabalho, pedagogia de projetos, metodologia de projetos, projetos temáticos e projetos integradores. Nem sempre essas expressões referem-se ao contexto e aos propósitos com os quais foram criadas e, por vezes, são usadas indistintamente. (ARTUSO; MACIEL, 2018, p. 73)

De acordo com os mesmos autores, a definição de projetos de trabalho, pedagogia de projetos e definições encontradas na literatura é um problema sem importância quando há definições pedagógicas claras do que se quer e os significados são compartilhados pela comunidade escolar durante a sua implementação, mas que podem se tornar um obstáculo quando disputas político-pedagógicas e de interesses conflitantes se tornam centrais na execução cotidiana do processo educacional escolar.

MD-06. Na análise das respostas do item MD 06, **a aprendizagem baseada em equipes são passíveis de serem realizadas na escola**, demonstra que 7,1% dos docentes discordam um pouco da afirmação, outros 25% discordam parcialmente ou concordam parcialmente, 42,9% dos docentes concordam bastante e 25% concordam totalmente da afirmação.

Desenvolver a aprendizagem baseada em equipes, para Artuso e Maciel (2018, p. 74), trata-se de um caminho longo de construção coletiva, de êxitos e fracassos, coerências e contradições. Para Brito e Fofonca (2018, p. 17), desenvolver trabalho em equipe pressupõe uma verificação de como se dão as diferentes ações educativas, observar, sobretudo, se o desenvolvimento pedagógico possui a intenção de uma formação crítica e, além disso, estimula o despertar para o conhecimento que está a sua volta de forma coletiva e individual, como também autônoma e participativa.

Nessa tessitura, compreendemos que ao discutirmos, problematizarmos e incentivarmos o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) [...], estamos contribuindo para a construção coletiva de processos colaborativos de ensino e aprendizagem que promovam a formação crítica da produção, recepção e da gestão de processos comunicacionais, potencializando, assim, o diálogo pedagógico..... (SCHÖNINGER;SEEMANN, 2018, p.103).

A aprendizagem baseada em equipes é, em essência, uma aprendizagem colaborativa na qual os sujeitos do processo de aprendizagem colaboram entre si para resolver os problemas, desenvolver os projetos propostos ou alcançar resultados. Como toda atividade coletiva, os conflitos podem surgir no grupo e a ferramenta essencial para a resolução de conflitos perpassa pela relação dialógica entre os membros do grupo ou da equipe de trabalho.

MD-07. A análise das respostas do item MD 07, **"Gamificação" ou jogos são práticas utilizadas na escola**, demonstra que 7,1% dos docentes discordam da afirmação,

10,7% dos docentes discordam pouco. Os 32,1% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente e 28,6% concordam bastante e 21,4% concordam totalmente.

A aprendizagem baseada em games (Games-Based Learning), a gamificação, para Pimentel (2018), tem se tornado cada vez mais um objeto de estudo e aplicação no meio educacional, visando ao engajamento e a motivação dos estudantes para que possam aprender. Os jogos, ou a gamificação, surgiu primeiramente no âmbito empresarial e, de acordo ainda com Pimentel (2018), a gamificação têm se popularizado e ganhado espaço no meio educacional no Brasil, sendo definida inicialmente como o processo de utilização da mecânica, estilo e pensamento de games, em contexto não game, como meio para resolver problemas e engajar pessoas. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. MORAN (2018, p. 21).

A gamificação implica numa proposta que vai um pouco além da implementação e uso dos games em atividades educacionais, sem desmerecer essa prática. Para Pimentel (2018, p. 78), levando em conta os estudos e investigações teóricas e empíricas na área, observou-se que fazer uso da gamificação no ambiente educacional é uma maneira de proporcionar aos sujeitos participantes da experiência a oportunidade de fazerem parte de algo em que se sintam engajados e motivados, ao tencionar que serão submetidos em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedbacks e com isso promovendo aprendizagem a aprendizagem. Ainda para Pimentel (2018), a gamificação é uma aplicação da mecânica, estética e conceito dos jogos, com o objetivo de proporcionar o engajamento entre as pessoas, motivar ações, encorajar a aprendizagem e promover a resolução de problemas. Porém, o entendimento do autor é que, no contexto educacional, a gamificação deve ir além do engajamento e da motivação, como também da intenção de que a aprendizagem seja divertida.

Esse conceito da diversão ou da animação tem provocado uma série de interrogações, principalmente quando se perde o foco da aprendizagem e são utilizadas as técnicas, metodologias ou os games somente para a diversão, esquecendo-se que nesses momentos ocorre aprendizagem, inclusive numa perspectiva tangencial. (PIMENTEL, 2018, p. 79).

Pimentel (2018, p. 79) propõe um aprofundamento do conceito, delimitando a seguinte definição: “Gamificação é o processo de utilização da mecânica, estilo e o

pensamento de games, em contexto não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio das interações entre pessoas, com as tecnologias e com o meio”. Segundo Moran (2018), existem no mercado vários jogos de construção aberta que oferecem inúmeras possibilidades de serem usadas em atividades pedagógicas, como o Minecraft, as plataformas adaptativas como o Duolingo, programas para aprender por meio da programação lúdica como o Scratch. Nesse contexto, o papel do professor é muito mais amplo e complexo, não mais centrado na transmissão do conhecimento, mas ele se torna principalmente criador de roteiros personalizados ou grupais e o do aluno aumenta exponencialmente. Para Moran (2018, p. 22) o aluno aprende o básico sozinho, no seu ritmo, e o mais avançado por meio de atividades em grupo e com a supervisão de professores. Quanto mais o aluno se envolve em desafios possíveis a sua idade, melhor ele aprende.

MD-08. A análise das respostas do item MD 08, **as metodologias ativas devem permear a prática docente** demonstra que 14,3% dos docentes discordam parcialmente ou concordam parcialmente da afirmação. Outros 57,1% dos docentes concordam bastante e 28,6% concordam totalmente que as metodologias ativas devem permear a prática docente.

Para Valente (2018), as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

No entanto, a proposta de um ensino menos centrado no professor não é nova. No início do século passado John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar a sua própria liberdade. Sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação, o *learning by doing* ou aprender fazendo, *hands on*. (VALENTE, 2018, p. 28).

Após mais de um século, os processos de ensino e aprendizagem estão cada vez mais tendendo para o uso das metodologias ativas na educação. As metodologias ativas, para Perrier e Almeida, (2018, p. 51), são abordagens educacionais que buscam engajar os estudantes no processo de aprendizagem, evitando a postura passiva do aluno como mero recipiente onde o conhecimento é armazenado. As metodologias ativas conduzem a uma posição em que o aluno é construtor do próprio conhecimento, envolvendo os alunos no processo de aprendizagem através de atividades e/ou debates em sala de aula, onde eles podem enfatizar o pensamento crítico, reflexivo, lógico discursivo ou mental e muitas vezes

envolvem o trabalho coletivo. De acordo com Moran (2015, p. 18), as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Perrier e Almeida ressaltam que

[...] o termo aprendizagem ativa trata se de uma redundância, em vista do que se conhece hoje sobre o processo de aprendizagem, independente da metodologia de ensino utilizada, pois para que a aprendizagem aconteça o aprendiz precisa ser ativo, isto é, ele desenvolve processos mentais de apropriação do objeto de conhecimento. Desse modo os autores sugerem o termo metodologias ativas como mais adequado para caracterizar situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Ademais, seja qual for a metodologia ou dinâmica de trabalho adotada pelo professor não é possível garantir que a aprendizagem ocorra, pois esta envolve ações de pensamento do aluno. Cabe ao professor criar condições favoráveis para a aprendizagem do aluno e consideramos que tais condições se relacionam com a adoção de metodologias ativas. (PERRIER: ALMEIDA, 2018, p. 52)

Considerando que as metodologias ativas buscam tornar os processos de ensino e aprendizagem mais atrativos de modo a promover o engajamento do aprendiz para que ocorra a aprendizagem significativa, estes dispositivos são recursos que precisam ser considerados no planejamento pedagógico do docente.

MD-09. A análise das respostas do item MD 09, **práticas integradoras e contextualizadas facilitam a inovação**, demonstra que 3,6% discordam parcialmente ou concordam parcialmente. Outros 67, 9% dos docentes concordam bastante e 28, 6% concordam totalmente de que práticas integradoras e contextualizadas facilitam a inovação. Essa questão recebeu quase que a unanimidade da resposta dos docentes.

Para Artuso e Maciel (2018, p.70), uma vez que a lógica da fragmentação e a compartimentação é questionada, mas ainda muito utilizada no meio educacional, propostas que surjam para dar conta da formação integral dos sujeitos, como são no caso os projetos integrados, uma vertente que busca promover uma (re)articulação entre os diferentes aspectos da vida humana deve estar presente no PPP da escola e no plano de trabalho do docente. Para Gama e Fofonca (2018, p. 140), os docentes têm conhecimento dos saberes específicos e acreditamos que este saber específico deve estar atrelado, contextualizado ao saber pedagógico, pois se faz necessário que o docente perceba a valorização não apenas do conhecimento científico tão-somente, mas que este possa contribuir para a formação de estudantes críticos, reflexivos e alfabetizados cientificamente.

MD-10. A análise das respostas do item MD 10, **a inovação influencia a sua prática docente** demonstra que 14,3% dos docentes discordam ou concordam parcialmente com a afirmação. Outros 67,9% dos docentes concordam bastante e 17,9 % concordam bastante. Estas respostas podem demonstrar que, pelo menos com relação a importância da inovação na prática, os docentes estão sensibilizados.

O impacto dessas mudanças na escola tem relação direta com as reformas curriculares para a educação de forma geral e para a formação de professores de forma específica e a cultura da instituição educacional.

O ato inovador na educação é constituído por elementos organizados por meio de fenômenos complexos. Tal conjectura sobre o papel assumido e as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores formadores e em formação dependem mormente a criatividade e a iniciativa como subsídios imprescindíveis para a abertura do ensino à inovação. Por essa razão, o aspecto identificador que baliza e direciona a inovação na educação está no planejar e pensar docente [...], entende-se que a aproximação humana (o afetivo) entre o docente que forma e o docente em formação também integra a apropriação da cultura e do desenvolvimento do pensamento moral e ético de ambas as categorias, já que nesse ambiente a formação deve ser pelo compartilhar conhecimentos, experiências e aprendizagem mútuas, incontestavelmente necessário à absorção das metodologias pedagógicas inovadoras como instrumentos de reflexão de sua práxis docente. (SARTORI; COSTA, 2018. p. 186).

Com relação ao eixo das seis metodologias diferenciadas, os docentes teceram os seguintes comentários: “discussão e análise de gráficos sobre a taxa de variação de negros, usando internet e o software de construção”, “utilização do arco de marquerez/ problematização”, “trabalhar mais a prática do que propriamente a teoria”, “dinâmicas e jogos teatrais”.

No mapeamento consolidado da Dimensão 6-Metodologias Diferenciadas, 71,4% dos sujeitos da pesquisa concordam que os professores poderiam ensinar de maneira diferente do modo atual. 89,3% concordam que as novas metodologias de ensino e aprendizagem onde o aluno é o sujeito ativo no processo favorecem o aprendizado, 92,8% concordam que as práticas pedagógicas contextualizadas e integradas ao currículo favorecem o aprendizado, 75,00% concordam que a aprendizagem baseada em problemas são práticas possíveis de serem realizadas na escola. 85,7% dos docentes concordam que aprendizagem baseada em projetos favorece o aprendizado. Para 67,9% dos docentes, a aprendizagem baseada em equipes são possíveis de serem realizadas na escola. Para 50% dos docentes, a “Gamificação”

ou jogos. São práticas utilizadas na escola. Para 85,7%, as metodologias ativas devem permear a prática docente. Para 96,5%, práticas integradoras e contextualizadas facilitam a inovação e a inovação influencia prática de 85,8% dos docentes.

A análise dos dados dessa dimensão demonstra que os índices estão bastante coerentes entre si, o que pode significar uma coesão do trabalho dos docentes e uma perspectiva diferenciada de como todas essas estratégias metodológicas podem ser utilizadas na escola. As metodologias nas quais o aluno é o sujeito ativo do processo de aprendizagem estão em destaque nesta escola, não significando que seja necessariamente algo novo, mas sinaliza a disposição do grupo de professores em romper com a educação engessada, característica da escola que enfatiza a transmissão de conteúdo em detrimento da construção do conhecimento.

5.3.7 Dimensão 7 – Inclusão e diversidade

Na dimensão 07 foi investigado junto aos sujeitos da pesquisa o tema da inclusão e da diversidade na escola. Um assunto que tem permeado as discussões e a prática docente na escola pública, à medida que as políticas educacionais da atualidade, enfatizam a presença e o atendimento aos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino. A inclusão surgiu na escola como uma possibilidade de romper com as estruturas “engessadas” de ensino e promover a inclusão “espalhando a sua ação formadora por todos que dela participam”(MANTOAN, 2003, p.12).

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo. (MANTOAN, 2003, p.12). A quebra de antigos paradigmas permite, então desvendar, descobrir a riqueza da diversidade humana e o reconhecimento de que a valorização das diferenças é condição de extrema importância para que se possa compreender como nós seres humanos aprendemos, nos relacionamos e nos expressamos dos mais variados modos com o mundo.

Segundo Mantoan (2003, p 14), se o que se pretende é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças: “Chegamos então a um impasse, pois para se reformar a instituição, temos que reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.” (MANTOAN, 2003, p.14).

No sentido de compreender o que pensam os educadores, analisaram-se as respostas sobre os principais temas que estão no cerne das discussões sobre a inclusão escolar.

Na Dimensão 7 – inclusão e diversidade (ID), foram elaborados, dez tópicos, listados abaixo, onde os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconhecimento, 2 pouco, 3 parcialmente, 4 bastante e 5 totalmente para cada uma dos questionamentos. Na análise a coluna três é considerada elemento neutro.

Quadro 16 - DIMENSÃO 7 – INCLUSÃO E DIVERSIDADE

1.desconheço Totalmente.	2. Pouco.	3. Parcialmente.	4. Bastante	5. Totalmente.		
	↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4	↓ 5	
ID-01	A escola está adaptada em termos de acessibilidade.	↓ 0	→ 28,6	→ 35,7	↓ 17,9	↓ 17,9
ID-02	Temas como inclusão e diversidade fazem parte do PPP.	↓ 0	↓ 3,6	↓ 10,7	↑ 53,6	→ 32,1
ID-03	A discussão dos temas deste tópico teve avanço nos últimos anos na escola.	↓ 0	↓ 3,6	→ 21,4	↑ 57,1	↓ 17,9
ID-04	Os serviços de apoio funcionam adequadamente na escola.	↓ 0	↓ 3,6	↓ 17,9	→ 35,7	↑ 42,9
ID-05	Os recursos humanos estão preparados para lidar com esse tema.	↓ 3,6	↓ 10,7	↑ 39,3	→ 25	→ 21,4
ID-06	Os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para atender ao aluno na perspectiva da inclusão.	↓ 10,7	↓ 17,9	↑ 39,3	→ 21,4	↓ 10,7
ID-07	As políticas de inclusão e diversidade são de difícil implementação.	↓ 7,1	↓ 14,3	→ 35,7	→ 35,7	↓ 7,1
ID-08	Os desafios inerentes ao processo de inclusão dizem somente a questão política ou incluem outros desafios, como a dificuldade do professor em atender esses alunos.	↓ 7,1	↓ 0	↑ 57,1	→ 21,4	↓ 14,3
ID-09	A escola oferece formação para atender esses alunos.	→ 25	↓ 17,9	→ 28,6	↓ 17,9	↓ 10,7
ID-10	A inclusão esta sendo bem desenvolvida pela escola.	↓ 3,7	↓ 0	→ 37	↑ 40,7	↓ 18,5

Fonte: a autora, 2019.

ID. 01. A análise das respostas ao item ID 01, **a escola está adaptada em termos de acessibilidade**, demonstra que, para 28,6% dos professores, a escola ainda está pouco adaptada. Para 35,7% dos professores a escola está parcialmente adaptada, 17,9% consideram a escola bastante adaptada e 17,9% totalmente adaptada. Os dados nos permite considerar que a maioria dos docentes 64,3% considera que a escola não é acessível para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Espera-se que na vigência do século XXI, os direitos básicos da pessoa com deficiência e garantidos constitucionalmente fossem ser encontrados na sua totalidade na escola pública, que deveria, em tese, servir de modelos para todas as escolas brasileiras. Quando se fala em acessibilidade tem- se em mente espaços físicos adaptados com rampas de

acessibilidade, barras de segurança, piso tátil, elevadores e etc. A acessibilidade envolve outros fatores que não somente o ambiente físico, mas a eliminação de toda e qualquer forma de limitação a pessoa com deficiência, envolve outras estratégias como a comunicação na escola, a atitude acessível, o material didático, os recursos de apoio pedagógico e educacional, a tecnologia assistiva e obviamente a eliminação das barreiras arquitetônicas.

As notas estatísticas do censo escolar 2017 (INEP, 2018) das escolas brasileiras demonstram, por exemplo, que o banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em 39,9% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 29,8%, dados relativos à escola do ensino fundamental. O censo escolar demonstra que para as escolas do ensino médio os banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida estão disponíveis em 62,2% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 46,7%. O censo escolar (2018) da escola objeto da pesquisa demonstra que as dependências da escola e os sanitários são acessíveis para pessoas com deficiência. A situação de acessibilidade da escola onde atuam os sujeitos da pesquisa não difere das demais escolas da federação. Isso significa que a estrutura física ainda é um fator complicador para que a inclusão se efetive. Sabe-se que a inclusão vai além da reestruturação do espaço, mas a escola que se propõe a incluir a todos deve começar minimamente eliminando as barreiras físicas.

ID. 02. A análise das respostas ao item ID 02, **a educação inclusiva está sendo eficaz na educação**, demonstra que 14,3% dos docentes consideram a escola pouco inclusiva, 28,8% parcialmente inclusiva, 46,4% bastante inclusiva e 10,7% totalmente inclusiva.

No ano de 2018, a escola registrou no censo escolar 1.968 matrículas totais, no ensino fundamental e ensino médio e 29 alunos matriculados na educação especial, representando 1,47% do total de alunos matriculados. A inclusão é muito mais do que um simples número físico, a escola inclusiva deve estar preparada para acolher os alunos com necessidades educacionais especiais, independente do número de alunos registrados na matrícula. Para 57,1% dos docentes, a escola está caminhando para a inclusão.

No contexto histórico da educação especial, o Brasil vivenciou experiências no modelo da Europa, Estados Unidos e América do Norte. O país passou pelo período da segregação, no qual as pessoas com deficiência eram marginalizadas, afastadas do convívio social, internadas em instituições manicomiais, separadas na sociedade das pessoas ditas, conforme padrão da própria sociedade, “normais”.

A inclusão “da educação de deficientes”, “da educação dos excepcionais”, ou “da educação especial”, segundo Mazzota (2001), somente passou a fazer parte da política educacional brasileira, no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta do século XX. No processo de inserção do aluno com deficiência na escola, foram integrados à escola em escolas de classes especiais ou sala de recursos, separados dos demais. O esforço de adaptação era muito mais do indivíduo/ aluno do que da própria escola. Segundo Mantoan (2003) é importante definir integração e inclusão escolar, pois apesar de significados semelhantes são empregados para expressar situações diferentes. A integração do aluno do aluno com deficiência especificamente a inserção de alunos com deficiências nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais. A integração do aluno com deficiência na escola é uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços segregados, como por exemplo, as classes especiais em escolas comuns. A integração, nesse sentido, passa a ser entendida como o “especial na educação”.

A inclusão é incompatível com a integração à medida que na inclusão a proposta é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, ninguém fora da escola básica regular. A inclusão implica uma mudança de perspectivas educacionais, pois não atinge somente apenas os alunos com deficiência, o mote da inclusão, contrário ao da integração, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, a inclusão pressupõe um atendimento sem discriminação e sem atendimento separado. A intenção da inclusão é melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos que fracassam na escola. A inclusão exige da escola um processo de transformação. A distinção da definição entre integração e inclusão é um começo para se entender o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo. (MANTOAN, 2003, p. 11)

Pinto (2012), ao falar em escola inclusiva, aponta o acesso à sala de aula comum uma possibilidade que deve ser posta à disposição do aluno com deficiência, em conjunto e em partilha com os demais colegas.

Inovação e Inclusão na escola e social consubstancia uma integração cognitiva, na medida em que o que os “alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino bom ou claramente eficaz (...) não de um ensino de tipo diferente”. É por isso que “o conceito de inclusão começa por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro não em termos de continuum educacional, mas dando relevância à permanência do aluno na classe regular” (PINTO, 2012, p. 131).

Deste modo, reconhece-se que as dificuldades sentidas pelos alunos surgem para além das suas características individuais, havendo a necessidade de considerar os modos de organização da escola e do tipo de ensino que lhes é proporcionado, o que exige uma nova concepção de escola seja capaz de atender com igualdade de condições a diversidade dos alunos que ali estão, sejam eles deficientes ou não.

Comparando a legislação educacional com a realidade educacional, observa-se que a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular ainda não se consolidou. A educação inclusiva necessita de uma reestruturação no sistema educacional para assegurar o acesso, prosseguimento e oportunidades de aprendizagens a todos. A educação inclusiva é um direito constitucional de todos.

ID. 03. A análise das respostas ao item ID 03. **Temas como inclusão e diversidade fazem parte do PPP- Projeto Político Pedagógico da escola**, demonstra que, 3,6% dos docentes da pesquisa consideram pouco, 10,7% consideram que o PPP contempla parcialmente o tema inclusão e diversidade. Para 53,6% dos docentes, a temática está bastante contemplada no PPP da escola e para 32,1% dos docentes o tema esta totalmente presente no PPP.

A resposta dos docentes na pesquisa não está em consonância com o atual PPP da escola. O documento da escola atualizado em 2018 faz duas referências ao tema “a escola está inserida no contexto socioeconômico, cultural e étnico de sua região. Possui um corpo discente heterogêneo, prioriza um ensino de qualidade, independentemente de toda a diversidade apresentada pela sociedade local e atual”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 03). No documento, percebe se que a Escola é vista como

[...] uma instituição histórica e cultural que incorpora interesses ideológicos e políticos, constituindo-se em um espaço em que as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas. Suas ações são resultados de confrontos, os quais se realizam de acordo com o quadro de diversidades e

desigualdades, que faz parte de um processo chamado *viver*. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 03).

Percebe-se que o discurso da inclusão está muito presente na fala dos professores, que demonstraram desconhecer o PPP da escola, mas não se reflete no documento da escola uma vez que o documento não apresenta em sua redação um texto que contemple a valorização da inclusão e da diversidade. Ropoli (2010) destaca que o PPP deve orientar as ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado -AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes, dentre outras ações para viabilizar o atendimento ao aluno com deficiência. Por isso a necessidade de um PPP bem elaborado e coeso que deixe claro as políticas adotadas e as práticas pedagógicas educacionais inclusivas.

O PPP de uma escola considera, no conjunto dos seus alunos, professores, especialistas, funcionários e gestores, as necessidades existentes, buscando meios para o atendimento dessa demanda, a partir dos objetivos e metas a serem atingidas. Ao delimitar os tempos escolares, o PPP insere os calendários, os horários de turnos e contraturnos na organização pedagógica escolar, atendendo às diferentes demandas, de acordo com os espaços e os recursos físicos, humanos e financeiros de que a escola dispõe. (ROPOLI, 2010, p. 24).

Para Ropoli et. al, (2010), O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes. Nesse sentido o PPP da escola pesquisada é carente de detalhamento quando ao atendimento a diversidade de alunos que fazem parte dessa comunidade escolar.

ID. 04. A análise das respostas ao item ID 04, **a discussão dos temas inclusão e diversidade teve avanço nos últimos anos na escola**, demonstra que para 3,6% dos docentes a tema inclusão e diversidade teve pouco avanço na escola. Para 21,4%, o tema foi parcialmente discutido na escola. 57,1% dos docentes consideram que os temas são bastante discutidos na escola e para 17,9% os temas inclusão e diversidade são totalmente discutidos na escola.

De acordo com Matoan (2003), problemas conceituais, desrespeito aos preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da nossa legislação educacional distorcem o

sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. A educação inclusiva tem sido utilizada de modo inadequado, como o sinônimo de inclusão, no sentido de referir-se a um objetivo político a ser alcançado a partir do movimento da inclusão escolar. Mantoan (2003) questiona se o acesso a educação escolar é garantia de inclusão, pois na educação inclusiva é a escola que precisa adaptar-se as necessidades dos alunos, buscando a sua permanência e o seu máximo desenvolvimento.

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar? (MANTOAN, 2003, p.18)

A relação da sociedade com a deficiência, ao longo da história da Humanidade, tem-se revelado quase sempre difícil, apresentando avanços e recuos. Para Pinto (2017), com a aceitação das diversidades e diferenças, surgem novas concepções e valores que enfatizam entendimentos distintos refletindo em todos os domínios da vida social e de modo particular na organização escolar e na criação de respostas educativas a todos as crianças e jovens, independentemente das suas limitações.

ID. 05. Na análise das respostas ao item ID 05, **os serviços de apoio funcionam adequadamente na escola funcionam** pouco para 3,6% dos professores, funcionam parcialmente para 17,9% dos pesquisados, funcionam bastante para 35,7% dos professores e funcionam totalmente para 42,9% da pesquisa.

Na perspectiva da educação inclusiva, segundo Ropoli et. al (2010), o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, de 2008, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é

preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. (ROPOLI et. al, 2010, p. 25)

Os serviços de apoio especializados, segundo Manton (2003, p. 24), tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum, ou seja, o trabalho pedagógico do professor apoio e do professor responsável deve ser uma atividade construída em conjunto onde o objetivo maior é o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com deficiência dentro das suas potencialidades.

ID. 06. A análise das respostas ao item ID 06, **os recursos humanos estão preparados para lidar com o tema inclusão e diversidade** demonstrou o seguinte resultado: 3,6% dos sujeitos da pesquisa demonstram desconhecer se as pessoas estão preparadas para atender alunos na perspectiva da inclusão e da diversidade, 10,7% dos sujeitos da pesquisa os professores estão pouco preparados para lidar com essa realidade. Representando 39,3%, eles se encontram parcialmente preparados para atuar com a inclusão e a diversidade na escola e, finalmente, para 21,4% acreditam que as pessoas estão totalmente preparadas para atuar de forma inclusiva e respeitando a diversidade dos alunos na escola.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições, dentre outras:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica

recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade. (MEC/SEESP, 2008).

É preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de acordo com Manton (2003, p. 42), não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. Para Ropoli et. al (2010,p. 22), a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, é condição para a melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado e específico de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar

ID. 07. Na análise das respostas ao item ID 07, os **materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para atender ao aluno na perspectiva da inclusão** tivemos o seguinte resultado: 10,7% dos pesquisados desconhecem a situação dos materiais didáticos disponíveis na escola, 17,9 % relatam que os materiais didáticos e pedagógicos são poucos para a escola. Para 39,3% dos docentes, a escola disponibiliza parcialmente materiais adaptados para o uso na escola. Para 21,4% afirmam que há bastante material pedagógico na escola para desenvolver as atividades pedagógicas com os alunos com necessidades educacionais especiais. E para 10,7% dos professores os materiais didáticos e pedagógicos são totalmente suficientes para atender a demanda dos alunos com deficiência da escola.

São recursos pedagógicos para uso do Atendimento Educacional Especializado

materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros. (ROPOLI, et. al, 2010, p. 31)

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, de 2008 é também atribuição do professor acompanhar a

funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (MEC/SEESP, 2009). O professor do AEE em conjunto com o professor da sala comum observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos.

ID. 08. A análise das respostas ao item ID 08, **as políticas de inclusão e diversidade são de difícil implementação**, demonstra que, para a maioria dos entrevistados, as políticas inclusivas ainda não saíram do papel e demonstram que os docentes possuem dificuldade em tratar esse tema na escola. Do total, 7,1% consideram totalmente difícil, para 35,7%, é bastante difícil e, para 35,7% dos sujeitos, é parcialmente difícil implementar as políticas inclusivas na escola. 14,3% consideram pouco difícil e 7,1% afirmaram desconhecer a situação das políticas educacionais no contexto inclusivo na escola.

A educação especial é uma é uma modalidade transversal que permeia todos os níveis e modalidades de ensino e a Constituição Federal de 1988 propõe um avanço significativo para a educação escolar da pessoa com deficiência quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana e um dos seus objetivos fundamentais é a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O artigo 208 da Constituição Federal regulamenta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado” o que permitiu avanços importantes como a eliminação de barreiras físicas no ambiente, a inserção do ensino da língua brasileira de Sinais – Libras, o código de braille entre outras tecnologias que precisam estar disponíveis nas escolas comuns.

O movimento mundial pela educação inclusiva, uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. Esse movimento e seus documentos, do qual o Brasil é signatário, influenciaram a adoção de políticas educacionais inclusivas, dentre eles destaca-se: a declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia (1990); a declaração de Salamanca na Espanha (1994), que dispõe sobre princípios, políticas e práticas

na área de necessidades educativas especiais e a Declaração de Guatemala- Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de preconceitos contra as pessoas portadoras(denominação da época) de deficiência (1999) e promulgada no Brasil em 2001. Esse movimento resultou em política nacionais mais inclusivas.

Na interpretação evolutiva das normas e legislações educacionais têm-se a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no seu capítulo V, trata da educação especial nos seus artigos 58, 59 e 60. No artigo 58 da LDB define-se por educação especial, a modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No corpo da LDB, no inciso primeiro, há a garantia do apoio especializado na escola regular. O inciso segundo da LDB afirma que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Segundo Mantoan (2003), temos aqui algumas controvérsias com a educação inclusiva, uma delas é ainda a possibilidade no texto da lei de “atendimento educacional em escolas especiais”, o que contraria a proposta da educação inclusiva. A outra análise, mais pessoal, demonstra que a palavra educação inclusiva não se encontra presente no corpo da LDB, no capítulo 58. Sendo possível perceber que o discurso da “integração” ainda está muito presente e permanece no corpo da Lei. Um exemplo é o fragmento da Lei “quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; professores capacitados para a integração desses educando”.

Na LDB, a oferta da educação especial tem início na educação infantil e se estende ao “longo da vida”. No artigo 59, a LDB orienta que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículo, métodos, técnicas e recursos adequados para atender as suas necessidades terminalidade específica, professores com especialização adequada em nível médio e superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns.

Os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” passaram a constar na legislação educacional brasileira a partir de 2001 com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a educação especial. Em 2008, temos então o documento do MEC – Ministério da Educação, que trata da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, um documento que acompanha os avanços do

conhecimento e das lutas sociais, visando de acordo com o próprio documento a “constituição de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade”.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n 13.005 para o decênio 2014 a 2024. Na meta 4 do PNE, que trata da educação especial inclusiva, a proposta é universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Porém, de acordo com os dados do observatório do PNE, não há dados coletados em 2018 que possibilitem o monitoramento desta meta; portanto, não há indicador que essa meta será cumprida. Isso demonstra a importância e o destaque que a educação especial e inclusiva tem recebido em nosso país, a princípio nenhum investimento.

Com relação à dificuldade de implementação das políticas públicas inclusivas no interior da escolar, Manton (2003) pensa que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões. Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente. (MANTOAN, 2003, p. 6)

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança.

ID. 09. A análise das respostas ao item ID 09, **os desafios inerentes ao processo de inclusão dizem somente a questão política ou incluem outros desafios, como a dificuldade dos professores em atender esses alunos**, demonstrou que 7,1% afirmam desconhecer, 57,1% acreditam parcialmente que há relação entre o processo de inclusão e a dificuldade dos professores. Para 21,4% dos sujeitos, existe bastante dificuldade dos docentes em atender os alunos com necessidades educacionais especiais e, para 14,3%, é totalmente possível que o maior desafio da educação inclusiva seja de fato a dificuldade dos professores em atuar na educação especial inclusiva.

A escola precisa se aproximar de questões que levam à exclusão escolar e a refletir sobre a sua prática. A exclusão na escola não é somente física, mas também

simbólicas. Essa é a mais perversa de todas para o educando com deficiência, pois podem ser considerados como os responsáveis pela forma visível da exclusão. Mesmo quando existe o discurso da inclusão, a exclusão se faz presente. Quando os alunos não são trabalhados na sua diferença e são colocadas dificuldades ou impedimentos para o seu desenvolvimento a exclusão acontece. Para Mantoan (2003, p. 11-12), o pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, inovar a escola. [...] Nesse sentido, é imprescindível questionar este modelo de compreensão que é imposto desde os primeiros passos da formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados.

Toda trajetória escolar precisa ser repensada, a organização do currículo em áreas especializadas, o material didático adaptado, a formação docente, a compartimentalização dos saberes que dificultam a articulação de uns com outros. É preciso desenvolver uma visão do essencial e do global no atendimento. A inclusão requer um cuidado específico não somente para aquele educando com deficiência, mas para todos os alunos e para cada um dos alunos.

ID. 10. A análise das respostas ao item ID 10, **a escola oferece formação para atender esses alunos**, demonstra que, para 71,5%, a educação inclusiva não é o foco da formação docente em serviço. Isso demonstra que a escola ainda não possui uma preocupação com a educação inclusiva que reflita no processo de formação dos seus professores. Já para 17,9% dos respondentes a escola é bastante ativa na formação dos docentes na perspectiva da inclusão e, para 10,7% dos docentes, a escola está oferecendo totalmente a formação aos seus professores na área.

Para Mantoan (2003, p. 24), todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. As formações continuadas na escola devem contemplar estudos e discussões a respeito da inclusão escolar, provendo fóruns, debates e oficinas que colaborem com a construção do conhecimento específico do docente e auxiliam com ideias e sugestões de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao final do questionário, foi solicitado aos professores que elencassem uma prática que retratassem o eixo inclusão e diversidade na escola. Para 17,85% docentes que fizeram referência à prática docente inclusiva, a presença do AEE- apoio educacional especializado retrata uma prática inclusiva na escola, para outros o projeto de inclusão representa uma prática retrata esse eixo. As provas adaptadas de acordo com as especificidades dos alunos representam uma prática pedagógica inclusiva. O debate sobre o preconceito racial é, na perspectiva dos docentes, uma educação inclusiva e outro enfatizou o

atendimento a alunos com deficiência por um professor apoio em sala de aula regular. Para que uma escola seja considerada de fato inclusiva, além do discurso coerentemente afinado entre os docentes, é preciso que as condições físicas, de materiais e de pessoas estejam na focados no processo de inclusão, caso contrário, a inclusão estará sendo feita somente por aqueles com maior afinidade com o tema. As poucas práticas inclusivas podem também demonstrar as dificuldades dos docentes, já apresentada nos dados acima, em identificar no seu cotidiano as práticas que sejam de fato inclusivas.

O percurso da análise deste tópico demonstra que a proposta da educação inclusiva na escola pública pesquisada é um processo em construção e que, apesar de alguns marcos conceituais observados na resposta dos docentes, a escola ainda tem muito o que desenvolver no sentido de construção de uma escola inclusiva para todos, como ocorre com a maioria das escolas públicas brasileiras. O processo de inclusão não é passível de acontecer somente por determinação legal. É necessário uma mudança de concepção e de atitude de valorização do outro e de respeito a diferença, a individualidade e as potencialidades do educando.

Compete à escola mudar para atendê-los de forma eficiente independente do grau de comprometimento. A construção dessa nova lógica educacional inclui a participação de todos os alunos com ou sem deficiência e toda a comunidade escolar, efetivando o conceito de educação inclusiva e reforçando o direito a cidadania. Muito ainda precisa ser feito no horizonte educacional para a conquista de uma educação inclusiva de qualidade para todos.

No mapeamento consolidado da Dimensão 7-Inclusão e diversidade, as respostas demonstram que, para 35,8 % dos docentes, a escola está adaptada em termos de acessibilidade. Para 85,7%, os temas como inclusão e diversidade fazem parte do PPP. Para 75%, a discussão dos temas deste tópico teve avanço nos últimos anos na escola. Para 78,6%, os serviços de apoio funcionam adequadamente na escola. Para 46,4%, os recursos humanos estão bem preparados para lidar com esse tema. Para 32,1%, os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para atender ao aluno na perspectiva da inclusão. Para 42,8%, dos docentes as políticas de inclusão e diversidade são bastante difíceis ou totalmente de difícil implementação. 35,7 dos docentes consideram bastante ou totalmente, os outros desafios, inerentes ao processo de inclusão, além da questão política. Para 42,9%, a escola oferece pouco ou desconhece a oferta de formação para atender esses alunos. Para 59,2%, a inclusão está sendo bem desenvolvida pela escola.

Nessa análise, destacamos como negativo para a escola os eixos relativos ao desenvolvimento humano para lidar com o tema inclusão e diversidade, os quais, apesar do

escore positivo, pontuaram abaixo de 50%. Os professores consideram as políticas inclusivas de difícil implementação e bastante desafiadoras. Essa dificuldade poderia ser minimizada se a escola criasse oportunidade de reuniões de estudo entre os professores, com a oferta de cursos de formação que oferecesse aos professores a oportunidade de aprofundar o seu conhecimento sobre a temática e compreender a importância da educação inclusiva para a escola. Para uma escola que se pretende inovadora, sem descuidar de suas questões sociais e humanas esse elemento é fundamental.

5.3.8-Dimensão 8 – projetos educacionais

Na dimensão 08, foi investigado, junto aos sujeitos da pesquisa, o tema projetos educacionais, um eixo importante quando se estuda a inovação pedagógica no ambiente escolar. Os projetos de educacionais, projetos pedagógicos educativos ou projetos de trabalho têm permeado as discussões na escola, como uma estratégia de fortalecimento e engajamento da participação dos alunos e também como fortalecimento e construção da identidade do estabelecimento escolar. Os projetos podem ou não ser caracterizados como inovação, podem ter modelos distintos e variáveis, tendo em vista a variedade de modelos existente na nossa literatura educacional, mas os projetos educacionais não podem perder de vista o principal objetivo educacional o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos.

No sentido de compreender o que pensam os educadores, vamos analisar suas respostas sobre os principais temas que estão no cerne das discussões sobre projetos educacionais. Na análise dos dados da dimensão 8, projetos educacionais foi utilizada a abreviatura (PE). Nessa dimensão foram elaborados dez tópicos, listados abaixo, nos quais os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço/ nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 frequentemente e 5 sempre para cada uma dos questionamentos.

Quadro 17 - DIMENSÃO 8 – PROJETOS EDUCACIONAIS.

1. Nunca 2. raramente 3. Às vezes. 4. Frequentemente. 5. Sempre.		↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4	↓ 5
PE-01	A escola possui projetos de inovação em andamento.	↓ 3,7	↓ 7,4	↑ 37	→ 25,9	→ 25,9
PE-02	Projeto de inovação já encerrados.	↓ 12	↓ 12	→ 24	→ 32	→ 20
PE-03	Outros projetos	↓ 7,4	↓ 3,7	→ 25,9	↑ 40,7	→ 22,2
PE-04	A escola desenvolve projetos para os alunos demonstrarem as suas habilidades.	↓ 3,6	↓ 3,6	→ 21,4	↑ 35,7	↑ 35,7
PE-05	A escola desenvolve projetos interdisciplinares	↓ 3,6	↓ 7,1	→ 21,4	↑ 46,4	→ 21,4
PE-06	Os projetos contribuem para impulsionar, modificar ou elaborar a inovação	↓ 0	↓ 0	→ 21,4	↑ 46,4	→ 32,1
PE-07	Os projetos realizados oportunizam ao aluno uma participação ativa	↓ 0	↓ 3,6	↓ 14,3	↑ 42,9	↑ 39,3
PE-08	Os projetos desenvolvidos proporcionam elementos para uma avaliação do aluno	↓ 0	↓ 3,6	↓ 14,3	↑ 50	→ 32,1
PE-09	Os projetos de inovação estão vinculados as características específicas do docente	↓ 0	↓ 0	↑ 37	↑ 37	→ 25,9
PE-10	Os projetos de inovação são parte ativa da escola.	↓ 7,1	↓ 0	→ 28,6	↑ 39,3	→ 25

Fonte: a autora, 2019

PE. 01. A análise das respostas ao item PE 01, **a escola possui projetos de inovação em andamento**, demonstra que 3,7% dos docentes desconhecem se a escola possui projetos de inovação. Para 7,4% dos docentes, a escola raramente desenvolve projetos de inovação. Para 25% dos docentes, a escola frequentemente desenvolve projetos inovadores e para 25,9% dos docentes a escola sempre desenvolve projetos inovadores.

O Projeto Político Pedagógico (2018, p. 15) apresenta como os atuais e principais projetos em desenvolvimento são: Festa Junina e Temática; Projetos Culturais e Desportivos: xadrez, basquete, Tenis de mesa, futsal, teatro e dança; Jivas (jogos internos) ; Fecatec (Feira das Ciências, Arte e Tecnologias); Família e Escola; Clube de Matemática; sem entretanto, denominá-los como inovação ou com qualquer outra nomenclatura.

De acordo com Thurler (2001), as escolas caracterizadas como inovadoras aproveitam as reformas do sistema educativo ou das incitações a se comprometerem em inovações para desenvolver um projeto ou se revitalizarem e modificarem, a não ser que as orientações de fora estejam em forte contradição com sua própria cultura. (THURLER, 2001, p. 116). Para Hernandez (1998), os projetos de trabalho possuem algumas características, dentre elas o autor cita:

Um percurso por um tema- problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista); onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos); um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade; cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação; o docente ensina a escutar, do que os outros dizem, também podemos aprender; há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas); uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.(HERNANDEZ, 1998, p. 83)

As escolas conseguem inscrever a inovação, de acordo com Thurler (2001), em processo de projeto realista que oferece criar condições necessárias para alcançar os seus objetivos, recomenda-se partir de uma cultura comum, centrada na negociação e na regulação contínuas que a mudança permite afirmar e adaptar; e os sujeitos coletivos podem se posicionar diante do sistema desenvolvendo sua identidade e seu próprio projeto. Para Hernandez (1998), os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escola favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno. Nesse sentido, não é possível observar essa característica na escola pesquisada.

PE. 02. A análise das respostas ao item PE 02, **a escola possui projetos de inovação já encerrados**, demonstra que 12% dos docentes nunca souberam de projetos de inovação na escola. Para 12% dos docentes, a escola desenvolve raramente projetos de inovação. Para 24% dos docentes, a escola desenvolve, às vezes, projetos de inovação. Para 32% dos docentes, a escola possui frequentemente projetos de inovação na instituição. Para 20% dos docentes, a escola sempre possuiu projetos de inovação na escola.

Os projetos de trabalho, segundo Herandez (1998) se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção de educação e da escola. Para a escola que se predispõe a inovação é recomendável levar em consideração:

A abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e vão além do currículo básico; A importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente da que acontecia em épocas recentes; os problemas que estudam os saberes organizados; o contraste de pontos de vista e a ideia de que a realidade não é senão para o sistema ou para a pessoa que a define. Daí a importância de saber reconhecer os lugares dos quais se fala, as relações de exclusão que se favorecem e de construir critérios avaliativos para relacionar-se com essas interpretações; o papel do professor como facilitar (problematizador) da

relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz; a importância da atitude de escuta; o professor como base para construir com os alunos experiências substantivas de aprendizagem. Uma experiência substantiva é aquela que não tem um único caminho permite desenvolver uma atitude investigadora e ajuda os estudantes a dar sentido a suas vidas (aprender deles mesmos) e às situações do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o diálogo com a gênese dos fenômenos desde uma perspectiva de reconstrução histórica aparece como fundamental; a função dos registros sobre o diálogo pedagógico que acontecem na sala de aula e em diferentes cenários, para expandir o conhecimento dos alunos e responsabilizá-los pela importância que tem de aprender dos outros e com os outros; a organização do currículo não por disciplinas e baseado nos conteúdos nos conteúdos como algo fixo e estável, mas sim a partir de uma concepção de currículo integrado, que leve em conta um horizonte educativo (planejado não como metas, mas, sim, como objetivo do processo) para o final da escolaridade básica. Esse horizonte educativo se perfila em cada curso e se reconstrói em termos de que os alunos podem ter aprendido ao final de cada projeto, oficina ou experiência substantiva. O currículo assim se configura como um processo em construção. O que leva ao intercâmbio entre os docentes e a não fixar o que se ensina e se pode aprender na escola de uma maneira permanente.; favorece-se a auto direção do aluno a partir de atividades como o plano de trabalho individual, o planejamento semanal ou quinzenal do que acontece na sala de aula. (HERNANDEZ; 1998, 89-90)

Os projetos assim representados se constituem como outra maneira de se relacionar com o conhecimento escolar, segundo Hernandez (1998), baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas, que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares e outros saberes não disciplinares que vão elaborando, reelaborando e construindo. Para Thurler, (2001, p. 116), o funcionamento em projeto, como modo de vida de um estabelecimento escolar, é favorável tanto as mudanças internas quanto à assimilação ativa das reformas externas promovidas pelos sistemas educacionais.

PE. 03. A análise das respostas ao item PE 03 – **Outros projetos**, demonstra que para 7,4% dos docentes a escola nunca desenvolve outros projetos. Para 3,7% dos docentes, a escola raramente desenvolve outros projetos. Para 25% dos docentes, às vezes, a escola desenvolve outros projetos. Para 40,7% dos docentes, a escola frequentemente desenvolve outros projetos na instituição e, para 22,2%, a escola sempre desenvolve outros projetos na escola.

Os projetos de trabalho, segundo Hernandez (1998), não se tratam de uma metodologia didática, e sim de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão. De acordo com esse autor (1998, p. 86), para isso os estudantes

precisam participar de um processo de pesquisa que tem sentido para eles, participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e precisam ser são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o outro e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural.

Para Thurler (2001, p. 117), o projeto é a expressão de uma vontade explícita e partilhada do estabelecimento escolar para responder às necessidades dos alunos. Ele é o centro pedagógico e considera o conjunto dos meios para converter-se no fundamento da ação coletiva, isso quando em muitas situações o projeto não passa de uma papel escrito, que permite as regras da administração.

A finalidade do ensino por projetos é promover nos alunos, a compreensão dos problemas que investiga. Para Hernandez (1998, p. 86) compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista. Com relação a esta escola em especial a Gestão Escolar em seu PPP (2018, p. 8) se propõe a desenvolver as seguintes medidas para melhoria da organização e desempenho escolar: incentivar aos projetos de pesquisa, científicos, culturais, artísticos e desportivos. Mas a escolha não detalhe como isso será desenvolvido.

PE. 04. A análise das respostas ao item PE 04 , **a escola desenvolve projetos para os alunos demonstrarem as suas habilidades.** Para 3,6% dos docentes, a escola nunca desenvolve projetos para os alunos demonstrarem suas habilidades. Para 3,6% dos docentes, a escola desenvolve raramente. Para 21,4%, a escola desenvolve, às vezes, projetos para os alunos demonstrarem as suas habilidades. Para 35,7% dos docentes, a escola desenvolve frequentemente projetos para os alunos demonstrarem suas habilidades e, para 35,7% dos docente, os alunos sempre desenvolvem projetos para os alunos demonstrarem as suas habilidades.

Para Hernandez (1998), os projetos de trabalho é uma atividade cognitiva e devem promover uma atitude de interpretação.

Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução – relação entre um original, ou seja, uma informação, um problemas, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. Essa relação supõe estabelecer caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam as manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo. A compreensão relaciona-se com a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar um tema por meio de uma nova forma. A compreensão consiste em poder levar

adiante uma variedade de atuações de compreensão que mostram uma interpretação do tema e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo. Essa atitude favorece a interpretação da realidade. (HERNANDEZ, 1998, 87).

Hernandez (1998) afirma ainda que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. Os projetos oportunizam ao aluno participar ativamente do processo de aprendizagem e a desenvolver as suas habilidades sejam elas, sociais, emocionais ou técnicas.

PE. 05. A análise das respostas ao item PE. 05, **a escola desenvolve projetos interdisciplinares**, demonstra que, para 3,6% dos docentes, a escola nunca desenvolve projetos interdisciplinares. Para 7,1% dos docentes, a escola raramente desenvolve projetos interdisciplinares. Para 21,4%, a escola desenvolve, às vezes, projetos interdisciplinares. Para 46,4% dos docentes, a escola frequentemente desenvolve projetos interdisciplinares e, para 21,4% dos docentes, a escola desenvolve projetos interdisciplinares

Este relatório, no PPP (2018, p. 6), aponta que a escola demonstra a necessidade de intensificar o acompanhamento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem antes do término de cada bimestre, intensificando os projetos interdisciplinares. No documento, a escola relata ainda que estas práticas são realizadas principalmente por meio de projetos que integram as diversas áreas e reforçam a ideia de que o conhecimento é um todo composto por partes que se relacionam. Segundo o PPP (2018, p.14), essas práticas exigem do professor constante atualização e senso democrático e, do aluno, mais motivação para a aprendizagem para que possam conectar conhecimentos entre os componentes curriculares/ disciplinas.

PE. 06. A análise das respostas ao item PE 06, **os projetos contribuem para impulsionar, modificar ou elaborar a inovação**, demonstra que, para 21,4% dos docentes, às vezes os projetos colaboram com a inovação. Para 46,4% dos docentes, os projetos frequentemente contribuem com a inovação. Para 32,1% dos docentes, a os projetos sempre contribuem para impulsionar, modificar ou elaborar a inovação.

Hernandez (1998) define as etapas de um projeto de trabalho, como a soma de várias partes e processos,

parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; inicia-se um processo de pesquisa; busca-se e selecionam-se fontes de informação; estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolhem-se novas dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações com outros

problemas; representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi conseguido; recapitula-se (avalia-se) o que aprendeu; conecta-se com um novo tema ou problema. .(HERNANDEZ, 1998, p. 83)

Todas essas definições de Hernandez (1998) se desenvolvem quando da realização de um projeto de inovação pode levar docentes e alunos a elaborar, impulsionar ou modificar processos e projetos dentre eles considerados os inovadores pela escola.

PE. 07. A análise das respostas ao item PE 07, **os projetos realizados oportunizam ao aluno uma participação ativa**, demonstra que, para 3,6% dos docentes, raramente os projetos oportunizam a participação ativa do aluno. Para 14,3% dos docentes, os projetos, às vezes, oportunizam a participação dos alunos. Para 42,9% dos docentes, os projetos, frequentemente, oportunizam a participação ativa e para 39,3% dos docentes os projetos realizados oportunizam ao aluno uma participação ativa.

Para Thurler (2001, p. 117), seja no contexto da classe, do estabelecimento escolar ou do sistema, o engajamento coletivo em um projeto comum parece um meio de integrar ações dispersas, criar sinergias, responsabilizar o conjunto de atores e mobilizar-se sobre objetivos claros. Tanto Thurler (2001) quanto Hernandez (1998) corroboram com a ideia de que os projetos de trabalho somente tem sentido com a participação ativa dos alunos e que contribuam para a construção de aprendizagens significativas para esses sujeitos.

PE. 08. A análise das respostas ao item PE 08, **os projetos desenvolvidos proporcionam elementos para uma avaliação do aluno**, demonstra que, para 3,6% dos docentes, os projetos desenvolvidos raramente demonstram elementos para a avaliação. Para 14,3% dos docentes, os projetos desenvolvidos, às vezes, proporcionam elementos de avaliação. Para 50% dos docentes, os projetos frequentemente proporcionam elementos para avaliação e, para 32,1% dos docentes, os projetos sempre oportunizam elementos para uma avaliação do aluno.

O PPP (2018, p.11) da escola descreve que o docente poderá utilizar os instrumentos avaliativos, como o planejamento, execução e apresentação de projetos e seminários; Pesquisas e apresentação (PPP, 2018, p. 11). A avaliação, de acordo com Hernandez (1998, p.89), faz parte das experiências substantivas de aprendizagem na medida em que permita a cada aluno reconstruir o seu processo e transferir seus conhecimentos e estratégias a outras circunstâncias e problemas. O Projeto se torna então um importante

instrumento, não de avaliação, mas de construção de novas aprendizagens onde a avaliação incorporada ao processo contribui para essa construção de novos conhecimentos.

PE. 09. A análise das respostas ao item PE. 09, **os projetos de inovação estão vinculados às características específicas do docente**, demonstra que, para 37% dos docentes, às vezes. Para 37% dos docentes, frequentemente e, para 25,9% dos docentes, os projetos de inovação estão sempre vinculados às características específicas do docente.

Para Thurler (2001), existem dois tipos de projetos na escola. O projeto educativo e o projeto do estabelecimento escolar.

O projeto educativo, corresponde ao projeto como *visada simbólica* ou seja, amplo, orientado por valores visões políticas e sociais, permeado por uma ética como ordenamento das operações convocadas para conduzir ao objetivo visado. A vontade de centrar o ensino aprendizagem no desenvolvimento de competências básicas é um projeto educativo, a orientação voluntária para uma escola não seletiva, na qual a aprendizagem da solidariedade e da cidadania prevalecem sobre a competição e o acúmulo de saberes disciplinares. O projeto de estabelecimento escolar está mais próximo de um programa de ação que envolve o ator coletivo, constituído pelos professores que trabalham naquele lugar geográfico e administrativo que recebe o nome de estabelecimento escolar. (THURLER, 2001, p. 118)

Portanto, a definição do tipo de projeto dependerá de como esse projeto irá se constituir como um projeto educativo ou como um projeto do estabelecimento escolar, que poderá em algumas circunstâncias ser também um projeto educativo, mas não mais com as características pessoais do docente, mas sim com os valores e a cultura da escola que o desenvolve.

PE. 10. A análise das respostas ao item PE 10, **os projetos de inovação são parte ativa da escola**, demonstra que, para 7,1% dos docentes, os projetos de inovação nunca representam a parte ativa da escola. Para 28,6% dos docentes, os projetos, às vezes, assumem essa característica, para 39,3% dos docentes, frequentemente e, para 25% dos docentes, os projetos de inovação sempre parte ativa na escola.

A escola desenvolve diversos projetos que contemplam os conteúdos do Referencial Curricular, Temas Transversais, Atualidades e Temas Interdisciplinares e Transdisciplinares que visam ao aprimoramento e ao desenvolvimento de habilidades em busca da formação humana integral. Devem ser previstos nos planejamentos dos professores e acompanhados pelos coordenadores pedagógicos (PPP, 2018, p. 14). As metodologias dos

projetos ficam a critério e iniciativa de cada professor. A coordenação sugere projetos pontuais para o desenvolvimento em toda a escola.

O processo de projeto não é um fim em si, mas, no entender de Thurler (2001), um dos componentes do estabelecimento escolar que contribui para tornar os professores atores da construção do sentido da mudança e de sua aplicação.

Essa exigência leva forçosamente a rejeitar as metodologias simplistas, a nada negar da complexidade e da fragilidade dos processos de projeto em suas dimensões sociológicas, psicológicas e antropológicas. Aqueles que buscam a mudança, e não o projeto pelo projeto, são cedo ou tarde, levados a fazer o luto da ideia de que poderia tratar-se de uma estratégia simples, ao alcance de cada estabelecimento escolar que quisesse colocar ali um pouco de boa vontade. (THURLER, 2001, p. 123)

Nessa perspectiva, a lógica de ação transformacional é, de acordo com Thurler (2001, 132), a que melhor se adequa ao futuro do projeto na escola, pois é centralizado na resolução de problemas, oferece ao aluno a oportunidade de participar ativa e coletivamente e cria a identidade coletiva dos professores como profissionais pesquisadores e reflexivos.

No item comentários, que representam o eixo projetos educacionais, os docentes ainda como exemplos de projetos desenvolvidos na escola a “feira Fecatec – projeto interdisciplinar”, “ os projetos de arte e cultura”, “a utilização de temas transversais sobre o cotidiano dos alunos”, “projetos do dia da consciência negra”.

No mapeamento consolidado da Dimensão 8 – Projetos Educacionais, as respostas dos docentes demonstram que, para 51,8%, a escola possui projetos de inovação em andamento. Para 52%, a escola possui projeto de inovação já encerrados. Para 62,9%, a escola desenvolve outros projetos, além dos projetos de inovação. Para 71,4%, a escola desenvolve projetos para os alunos demonstrarem as suas habilidades. Para 67,8%, a escola desenvolve projetos interdisciplinares. Para 78,5%, os projetos contribuem para impulsionar, modificar ou elaborar a inovação. Para 82,2%, os projetos realizados oportunizam ao aluno uma participação ativa. Para 82,1%, os projetos desenvolvidos proporcionam elementos para uma avaliação do aluno. Para 62,9%, os projetos de inovação estão vinculados às características específicas do docente e, para 64,3%, os projetos de inovação são parte ativa da escola. Os projetos se constituem, conforme defendido por Thurler (2001) e Hernandez (1998), como uma importante estratégia para implantar a inovação na escola.

Nesse sentido, percebe-se, pelas respostas dos docentes, que a escola tem oportunizado o desenvolvimento de projetos, apesar de isso não ter recebido um destaque

relevante no PPP da escola. Em análise do documento, não existe menção aos projetos de inovação e demais projetos desenvolvidos na escola são superficialmente detalhados no PPP, não oferecendo subsídios para aprofundar a análise ou tipificar os projetos da escola. Recomenda-se às escolas, de maneira geral, que construam e compartilhem portfólios dos seus projetos desenvolvidos como experiência de boas práticas na escola.

5.3.9 Dimensão 9 – Desenvolvimento Socioambiental

A educação para a transformação social, para a liberdade para o respeito ao outro, segundo Gadotti (2012) precisa ser travada no interior da escola. Uma transformação baseada no diálogo, no acolhimento, na reflexão crítica (Freire, 1996) na valorização das diferenças, para minimizar os efeitos de uma relação desigual e nociva na sociedade. Sendo assim temas que impactam na vida social e na escola precisa ser refletida pelo conjunto de atores da escola em busca da construção de uma sociedade melhor e de uma convivência coletiva saudável.

Com relação ao meio ambiente, a resolução da crise ecológica é ainda mais complexa, Viola (2016, p. 25) afirma que os problemas ambientais são “efeitos inesperados” do modelo de desenvolvimento econômico capitalista, que se ‘legitima’ atendendo as demandas de consumo da população e continua aumentando dentro de um planeta com capacidade de sustentação limitada”. Nesse sentido, a consciência ecológica, o ativismo, a educação para a preservação do meio ambiente para as futuras gerações requer um lugar de destaque nas ações educativas escolares, uma demanda que extrapola os muros da escola. Uma educação social e ambiental analisada em sentido amplo, não pode ser separada de uma discussão dos valores mais profundos que regem a sociedade humana.

No sentido de compreender o que pensam os educadores sobre Desenvolvimento Socioambiental, analisou-se suas respostas sobre os principais temas elencados como críticos para a convivência social e ambiental. Na análise dos dados da dimensão 9, desenvolvimento socioambiental, foi utilizada a abreviatura (DS). Nessa dimensão foram elaborados dez tópicos, listados abaixo, nos quais os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço/ nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 frequentemente e 5 sempre para cada uma dos questionamentos. Na análise, a coluna três é considerada elemento neutro.

Quadro 18 - DIMENSÃO 9 – DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL

	1. Nunca Frequentemente.	2. raramente.	3. As vezes.	4.	5. Sempre.	
	↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4	↓ 5	
DS-01	A escola realiza ações de Educação Ambiental	↓ 10,7	↓ 10,7	↑ 53,6	↓ 17,9	↓ 7,1
DS-02	A escola realiza ações de prevenção e redução de danos ambientais	↓ 14,3	↓ 14,3	↑ 39,3	→ 21,4	↓ 10,7
DS-03	A escola realiza ações onde os alunos podem ter contato com o ambiente natural.	↓ 17,9	↓ 14,3	→ 35,7	→ 25	↓ 7,1
DS-04	A escola realiza ações de Educação Financeira	→ 23,1	↓ 11,5	↑ 42,3	→ 19,2	↓ 3,8
DS-05	A escola realiza ações de ações sócio culturais com os alunos	↓ 14,3	↓ 7,1	→ 25	↑ 39,3	↓ 14,3
DS-06	A escola realiza ações de Ações sócio culturais com a comunidade externa	↓ 10,7	↓ 17,9	↑ 39,3	→ 25	↓ 7,1
DS-07	A escola realiza ações de prevenção a violência.	↓ 10,7	↓ 7,1	→ 28,6	→ 32,1	→ 21,4
DS-08	A escola realiza ações de Campanhas de prevenção a saúde mental	→ 22,2	↓ 14,8	→ 29,6	→ 25,9	↓ 7,4
DS-09	A escola realiza ações de Campanhas de prevenção a saúde física estilo de vida saudável	↓ 14,8	↓ 11,1	→ 33,3	→ 33,3	↓ 7,4
DS-10	A escola desenvolve projeto solidário para/com a pessoa idosa.	→ 25,9	→ 22,2	→ 33,3	↓ 11,1	↓ 7,4

Fonte: a autora, 2019.

DS. 01. A análise das respostas ao item DS - 01, **a escola realiza ações de Educação Ambiental**, demonstra que, para 10,7% dos docentes da pesquisa, a escola nunca realiza ações de educação ambiental. Para 10,7% dos docentes, a escola raramente realiza ações educacionais ambientais. 53,6% dos professores responderam que, às vezes, a escola realiza ações de educação ambiental. Para 17,9% dos docentes, a escola frequentemente realiza ações de educação ambiental e, para 7,1%, a escola sempre realiza ações de educação ambiental.

Refletir o papel da presença do homem no meio ambiente se faz a cada dia mais necessário, sobretudo o aspecto predatório dessa relação homem/natureza. A humanidade faz parte da natureza e depende dela para sua sobrevivência, mas a civilização dá a ela o poder de mexer com a natureza em escala sempre crescente, para bem ou para mal. Entre os efeitos negativos desta intervenção humana encontram-se:

destruição do solo através de seu uso abusivo, provocando erosão, inundações e alterações do clima; ameaça à vida biológica nos oceanos, lagos e rios, devido à poluição de suas águas; envenenamento da atmosfera com vapores prejudiciais; criação e produção de armas com poderes absolutos de destruição de qualquer forma de vida; concentração de atividades industriais e comerciais em áreas superlotadas, até o ponto em que as deseconomias externas do congestionamento, da poluição e da alienação da moderna vida industrial e urbana anulam os ganhos em qualidade de vida obtidos através do aumento do consumo material. (VIOLA, 2016, p. 01)

Esse comportamento humano, conforme citado por Viola (2016), já gerou múltiplas, e, às vezes, profundas crises ecológicas ao longo da história da civilização humana, e a última que estamos vivenciando nesse momento é a pandemia mundial causada pelo corona. Como produto destas crises ecológicas, algumas civilizações desapareceram. O comportamento Predatório, de acordo com Viola (2016), não é novo na história humana, não se restringe nem ao fim do século XX e nem aos últimos dois séculos de industrialismo, o que é novo é a escala dos instrumentos de predação causada pelo homem. Esses temas precisam ser debatidos no mundo (1º, 2º, 3º mundo) com consequências diversas para cada um deles, mas muito mais maléficas para os países terceiro mundistas (SANTOS, 1998) na sociedade e na escola. Para Viola (2016), é necessário uma consciência ambiental generalizada no sentido de reconhecer o caráter crucial dos problemas ecológicos no mundo contemporâneo.

DS. 02. A análise das respostas ao item DS 02, **a escola realiza ações de prevenção e redução de danos ambientais**, demonstra que, para 14,3% dos docentes, a escola nunca realiza ações dessa natureza. Para 14,3% dos docentes, a escola realiza raramente as ações educacionais ambientais. Para 39,3% dos docentes, a escola realiza às vezes as ações de redução de danos ambientais e para 21,4% dos docentes a escola realiza frequentemente ações com esse objetivo e, para 10,7% dos docentes, a escola sempre realiza ações de prevenção e redução de danos ambientais.

A exacerbada degradação social e ambiental em escala planetária, exige, de acordo com (VIOLA, 2016, p.3), que o movimento ecológico proponha um novo sistema de valores sustentado no equilíbrio ecológico, na justiça social, na não-violência ativa e na solidariedade diacrônica com as gerações futuras.

O meio ambiente surge para o movimento ecológico como uma dimensão fundamental do desenvolvimento, através da idéia-força de ecodesenvolvimento. A grande maioria dos ecologistas, exceto uma minoria romântica, é favorável a um desenvolvimento ecologicamente equilibrado

que inclui a utilização prudente da maioria das tecnologias contemporâneas, rejeitando somente aquelas intrinsecamente predatórias. Neste sentido, as propostas mais difundidas entre os ecologistas e que se referem ao desenvolvimento de tecnologias apropriadas que reflitam a interdependência da humanidade com a Terra são, entre outras, as seguintes: produção de energia flexível que trabalha com os ciclos do sol, da água e do vento; agricultura de regeneração que reabastece o solo e incorpora meios naturais de controle das pragas; fim da devastação das fontes de recursos naturais (renováveis e não-renováveis); parada do envenenamento da biosfera pelo descarregamento de lixo tóxico; drástico controle da poluição do ar efetuada pelas indústrias e meios de transporte e redução dos "níveis aceitáveis" de exposição radioativa. (VIOLA, 2016, p. 3)

A forma como tratamos o meio ambiente define a maneira de como nós, seres humanos, utilizamos os bens e recursos naturais, para suprir nossas necessidades, sem que com isso exista o esgotamento e haja suprimento para as próximas gerações. Ser sustentável é utilizar e cuidar para que não falte ao próximo que vai utilizar, formando assim uma cadeia solidária que busca preservar da melhor maneira possível o meio ambiente. As ações sustentáveis começam em casa, continuam na escola, devem ser compartilhadas pela sociedade e devem se constituir em uma ação planetária. Nesse sentido, utilizo a palavra DEVEM ser medo de parecer prescritiva, pois de fato são ações que todos nós seres humanos preocupados com a vida no planeta devemos incorporar.

DS. 03. A análise das respostas ao item DS. 03, **a escola realiza ações onde os alunos podem ter contato com o ambiente natural**, demonstra que, para 17,9% dos docentes, as escolas nunca desenvolvem atividade dessa natureza. Para 14,3% dos docentes, a escola raramente desenvolve ações com esse objetivo. Para 35,7%, a escola, às vezes, realiza ações que levem a interação do aluno com a natureza. Para 25% dos docentes, a escola frequentemente realiza e, para 7,1% dos docentes, a escola sempre realiza ações nas quais os alunos podem ter contato com o ambiente natural.

Para Seniciato e Cavassan (2009, p. 394) “ambiente natural” refere-se a fragmentos de ecossistemas brasileiros, cujas características dominantes resultam de uma evolução natural, sem indicadores, ao menos em um passado recente, de ação humana que descaracterizasse a estrutura e o funcionamento das comunidades, em especial das comunidades vegetais. No ensino sobre os ambientes naturais, assim como no ensino das ciências de um modo geral, podem ser utilizados basicamente dois recursos didáticos: primeiro, a aula teórica, na qual os conceitos em relação ao tema são apresentados pelo professor de uma forma expositiva, com a utilização de lousa, textos, slides, fotos etc, ou por meio de debates e seminários; segundo, a aula prática, na qual o professor procura apresentar os fenômenos por meio de experimentações, visitas e excursões. Ainda que diferentes na forma de

abordagem, os objetivos das aulas são comuns, no que diz respeito à compreensão dos alunos sobre estrutura e o funcionamento dos ecossistemas. (SENICIATO; CAVASSAN, 2009, p. 395)

Seniciato e Cavassan (2009, p. 385) apontam ainda que a utilização de aulas de campo nos próprios ambientes naturais é mais eficaz, em comparação com as aulas teóricas, no alcance desses objetivos por proporcionarem tanto uma visão mais integrada dos fenômenos, quanto um maior envolvimento emocional com o assunto, acarretando o aumento do conhecimento. Surpreendentemente, os resultados desses trabalhos evidenciaram também uma implicação menos explícita das aulas de campo em ambientes naturais: a formação de valores estéticos, os quais não surgiram durante as aulas teóricas.

DS. 04. A análise das respostas ao item DS 04, **a escola realiza ações de Educação Financeira**, demonstra que, para 23,1% dos docentes, a escola nunca realiza ações de educação financeira. Para 11,5% dos docentes, a escola raramente oferece atividades com esse objetivo. Para 42,3% dos docentes, a escola, às vezes, realiza atividades com esse objetivo. Para 19,2%, a escola frequentemente realiza atividades dessa natureza e, para 3,8%, a escola sempre realiza ações de educação financeira aos seus alunos.

A pesquisa realizada por Silva, Magro, Gorla e Nakamura (2017) sobre o Nível de educação financeira de estudantes do ensino médio nas escolas públicas e suas reflexões econômicas, demonstra que existe uma educação financeira eficaz entre os jovens estudantes do ensino médio, o que pode ser observado em resultados como: alguns dos jovens não são obrigados a explicar aos pais onde estão gastando seus recursos financeiros; os alunos adquiriram, em grande parte, seus conhecimentos financeiros com pais e parentes e nas práticas cotidianas, mas há pouco diálogo na família sobre questões financeiras. O conhecimento financeiro proveniente da escola é baixo, exigindo uma melhoria na qualidade desse conhecimento, nesta fase ou no futuro, incluindo cursos de graduação. Finalmente, os trabalhadores em potencial podem causar problemas sociais por sua incapacidade de gerenciar seus recursos e / ou as despesas de suas famílias.

Inserir o conteúdo da educação financeira em diferentes disciplinas escolares, mas com ênfase na matemática, é importante, segundo Silva et al. (2017), mas não com o objetivo de transformá-los em especialistas em finanças, porém, para fornecer um contato adequado com as noções fundamentais da prática econômica em sua dimensão financeira, sobretudo relacionada aos aspectos sociais que impactam em uma sociedade e também para o

discernimento de prioridades no planejamento do uso dos recursos financeiros disponíveis para as necessidades familiares.

DS. 05. A análise das respostas ao item DS 05, **a escola realiza ações de ações sócio culturais com os alunos**, demonstra que, para 14,3% dos alunos, a escola nunca realiza ações socioculturais com os alunos. Para 7,1%, a escola raramente realiza ações com esse fim. Para 25% dos docentes, a escola às vezes realiza atividades socioculturais. Para 39,3% dos docentes, a escola frequentemente realiza atividades socioculturais e para 14,3%, a escola sempre realiza ações socioculturais com os alunos.

Essa temática que esta relacionada a diversos âmbitos sociais, está presente também na escola, influenciando relações pessoais, profissionais e culturais.

Relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.(CANDAU, 2016, p. 804)

Existe, sem dúvida, de acordo com CANDAU (2016), uma crescente sensibilidade para essa temática que se manifesta em diversos âmbitos sociais: dos partidos políticos aos movimentos sociais; das ruas às redes sociais; das manifestações artísticas à produção acadêmica. Para a autora (2016, p. 804), políticas públicas são construídas e orientadas à promoção dos direitos dos diversos grupos socioculturais discriminados e subalternizados. Articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação fundamental tanto de instâncias governamentais, organizações sociais e requer um olhar também do corpo da escola.

No entanto, no âmbito da educação escolar, segundo CANDAU (2016, p. 805), é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões, pois “as diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer”. As diferenças culturais são, muitas vezes, vistas como problemas que a escola deve resolver. Estamos longe de encará-las como vantagem pedagógica. Nesse sentido, as discussões e reflexões sobre esse tema, aliado a uma formação continuada consistente para os profissionais que atuam na escola, a compreensão dos direitos humanos universais e do respeito ao outro são necessárias para uma busca de solução adequada que inclua a todos na

escola e, em especial aos alunos em suas atividades sociais e educativas, sem nenhuma forma de discriminação ou preconceito.

DS. 06. A análise das respostas ao item DS 06, **a escola realiza ações socioculturais com a comunidade externa**, demonstra que para, 10,7% dos docentes, a escola nunca realiza essas ações. Para 17,9% dos docentes, a escola realiza raramente, para 39,3%, a escola realiza às vezes. Para 25%, a escola realiza frequentemente ações dessa natureza e, para 7,1%, a escola sempre realiza ações socioculturais com a comunidade externa.

A relação escola/ família e escola / comunidade necessita ser revista e ampliada no sentido de compartilharem objetivos comuns, de envolverem a comunidade para tornar a escola um ambiente plural, participativo intercultural favorecendo as diferenças e a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas. (CANDAUI, 2016, p. 806)

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa, segundo Candau (2011, p.252), passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. Por isso, a aproximação escola comunidade tem um papel crucial como favorecedora da construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

DS. 07. A análise das respostas ao item DS 07, **a escola realiza ações de prevenção a violência**, demonstra que, para 10,7 % dos docentes, a escola nunca realiza ações de prevenção a violência. Para 7,1% dos docentes, a escola raramente realiza ações com esse objetivo. Para 28,6% dos docentes, a escola às vezes realiza ações dessa natureza. Para 32,1%, a escola frequentemente realiza ações de prevenção a violência.

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De acordo com Abramovay (2012), de um lado, pelos efeitos que tem sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender.

A violência não constitui fenômeno novo na sociedade, apresentando-se de forma complexa e diversificada. Certamente, no universo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada. Adotou-se uma concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a “microviolência” ou aquela violência que acontece no dia a dia das escolas. As diversas violências, utiliza-se no plural para mostrar os diferentes significados da violência e como afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, têm efeitos relacionados com a repetência, a evasão, o abandono escolar.(ABRAMOVAY, 2012, p.07)

São vários os tipos de violência e discriminação praticados na escola (homofobia, racismo, outros preconceitos/contra a pobreza, a mulher, a religião, a pessoa com deficiência, a gordofobia) e todos eles deixam marcas profundas em suas vítimas. Essas marcas nem sempre são visibilizadas, como se constituem em sua maioria, os traumas emocionais, que acompanham os alunos para fora da escola, ao longo de sua vida adulta. Assim para a construção de uma escola sem violências,

[...] é de indiscutível importância identificar medidas para que essas se apresentem como espaços seguros para todos os seus membros. Certamente, é consensual na sociedade que a segurança escolar constitui-se em um valor em si mesma, uma vez que afeta a vida, a integridade física, emocional e psicológica de alunos, professores, funcionários e pais/responsáveis. Ademais, a violência ou a ameaça de violência – em suas diversas modalidades – tem um impacto direto na qualidade da educação, no modo como os professores e estudantes desenvolvem seu trabalho em sala de aula, no ambiente escolar, no rendimento dos alunos e na qualidade de vida de suas famílias (ABRAMOVAY, 2012, p.18).

Diante de tal contexto, de acordo com Abramovay (2012), faz-se imperioso enfatizar a importância da educação e dos serviços de atenção especializados voltados para “convivência cidadã”; conjugar participação com responsabilidades sociais; resgatar a confiança nas instituições, espaços de socialização e proporcionar oportunidades para atividades culturais, de integração comunitária e trabalhos com a família, entre outros. Todas essas diretrizes indicam que políticas devem ser firmadas nas ações de prevenção de violência

na escola. A atuação escolar pressupõe medidas educativas e não basear-se em medidas repressivas.

DS. 08. A análise das respostas ao item DS 08, **a escola realiza ações e Campanhas de prevenção a saúde mental**, demonstra que, para 22,2% dos docentes, a escola nunca realiza campanhas dessa natureza. Para 14,8%, a escola raramente realiza ações de saúde mental. Para 29,6% dos docentes, a escola realiza às vezes ações com esse objetivo. Para 25,9% dos docentes, a escola frequentemente realiza ações dessa natureza. Para 7,4% dos docentes, a escola sempre realiza ações e campanhas de prevenção a saúde mental.

Os transtornos mentais das crianças em período escolar podem ter origem física ou emocional, muitas vezes resultantes de relações parentais negativas as quais podem refletir no baixo desempenho cognitivo do aluno no ambiente escolar.

Sobre a identificação de problemas relativos à saúde mental na população de crianças e adolescentes, o estudo de Sá et. al (2010) indicou que, a partir do ano 2000, estudos epidemiológicos na área de saúde mental da infância e adolescência começaram a ser realizados em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. As taxas encontradas são semelhantes às de países desenvolvidos, cujas estimativas atuais sinalizam que uma entre quatro ou cinco crianças no mundo sofre algum transtorno mental. Uma questão importante, de acordo com CID et. al (2015, p. 512), a ser considerada tanto pelos profissionais de serviços de saúde e educação que atendem crianças com problemas relativos à saúde mental ou não, bem como pelas políticas e intervenções de prevenção e promoção à saúde mental infantil, no sentido de planejar e implementar estratégias que possibilitem às crianças terem rotinas de atividades organizadas e respeitadas nos ambientes em que vivem, em especial, escola e família.

DS. 09. A análise das respostas ao item DS 09, **a escola realiza ações e Campanhas de prevenção a saúde física e estilo de vida saudável**, demonstra que, para 14,8% dos docentes, a escola nunca realiza ações dessa natureza. Para 11,1% a escola raramente realiza campanhas com esse objetivo. Para 33,3% a escola realiza às vezes ações dessa natureza. Para 33,3% a escola realiza frequentemente e para 7,4% a escola sempre realiza ações e campanhas de prevenção a saúde física e estilo de vida saudável.

Para Rebolo e Gutierrez (2016), o termo Qualidade de Vida é usado em vários setores da sociedade e em diversos campos de estudos: saúde, filosofia, trabalho, cidadania, religião, economia, cultura, entre outros.

O conceito Qualidade de Vida é amplo e abrangente, envolvendo as várias dimensões em que a vida humana acontece e uma variedade de condições que podem afetar a percepção do indivíduo, seus sentimentos e comportamento, incluindo, mas não se limitando, à sua condição de saúde física e mental (REBOLO; GUTIERREZ, 2016,p. 3).

A adoção de um estilo de vida saudável, com atividades físicas regulares, contribui para o desenvolvimento físico - motor e para o desempenho cognitivo do aluno favorecendo, portanto, para a melhoria da qualidade de vida e o bem- estar geral dos alunos e dos professores.

DS. 10. A análise das respostas ao item DS 10, **a escola desenvolve projeto solidário para/com a pessoa idosa**, demonstra que, para 25,9%, a escola nunca realiza projetos solidários para atender a pessoa idosa. Para 22,2% dos docentes, a escola raramente realiza projetos solidários dessa natureza. Para 33,3% dos docentes, a escola às vezes realiza projetos destinados a pessoa idosa. Para 11,1% dos docentes, a escola frequentemente realiza projetos solidários e, para 7,4% dos docentes, a escola sempre oferece projetos solidários para com a pessoa idosa.

Os idosos, grupo, particularmente numeroso, sobretudo no hemisfério norte do globo, de acordo com Santos (2020), em geral, um dos grupos mais vulneráveis, mas a vulnerabilidade não é indiscriminada.

As condições de vida prevalentes no Norte global levaram a que boa parte deles fosse depositada (a palavra é dura mas é o que é) em lares, casas de repouso, asilos. Segundo as posses próprias ou da família, esses alojamentos podem ir de cofres de luxo para jóias até depósitos de lixo humano. Em tempos normais, os idosos passaram a viver nestes alojamentos como espaços que garantiam a sua segurança. Em princípio, a quarentena causada pela pandemia não deveria afectar grandemente a sua vida, dado viverem já em permanente quarentena. O que sucederá quando, devido à propagação do vírus, esta zona de segurança se transforma em zona de alto risco, como está a acontecer em Portugal e em Espanha? Estariam mais seguros se pudessem voltar às casas onde viveram toda a vida, no caso improvável de elas ainda existirem? Os familiares que, por exclusiva conveniência própria, os alojaram em lares não sentirão remorsos por sujeitar os seus idosos a um risco que lhes pode ser fatal? E os idosos que vivem isolados não correrão agora um risco maior de morrer sem que ninguém dê conta? Ao menos os idosos que vivem nos bairros pobres do mundo podem morrer com a pandemia, mas não morrerão sem ninguém dar conta. Há ainda a acrescentar que, sobretudo no Sul global, epidemias anteriores levaram a que os idosos tivessem de prolongar a sua vida activa. Por exemplo, a epidemia do SIDA matou e continua a matar pais jovens, ficando os avós com a responsabilidade do agregado familiar. Se os avós morrerem, as crianças

correm um risco muito alto de desnutrição e fome, e, finalmente, de morte. (SANTOS, 2020, p.20-21)

No mundo pós – pandemia espera-se que a vida de uma pessoa idosa tenha tanto valor quanto a vida de um jovem e que temas como a valorização da vida, a participação do idoso na vida social, na comunidade e na escola possa fazer parte de todas as escolas do mundo. Espera-se que essa pandemia nos transforme em seres humanos melhores e mais solidários.

Nos comentários do eixo nove, a prática eleita pelos docentes que retratam o eixo desenvolvimento socioambiental é exemplificada como as “atividades que estimulam o cuidado com o meio ambiente”, “horta, conscientização sobre o lixo”, “história em quadrinhos “preserve o meio ambiente”.

No mapeamento consolidado dos dados da Dimensão 9 – Desenvolvimento Socioambiental, para 25% dos docentes a escola realiza ações de Educação Ambiental. Para 32,1%, a escola realiza ações de prevenção e redução de danos ambientais. Para 32,2%, a escola nunca ou raramente realiza ações nas quais os alunos podem ter contato com o ambiente natural. Para 34,6%, a escola nunca ou raramente realiza ações de Educação Financeira. Para 53,6%, a escola realiza ações socioculturais com os alunos. Para 32,1% dos docentes, a escola realiza ações socioculturais com a comunidade externa. Para 53,5%, a escola realiza ações de prevenção a violência. Para 37%, a escola nunca ou raramente realiza ações de Campanhas de prevenção a saúde mental. Para 40,7%, a escola realiza ações de Campanhas de prevenção a saúde física estilo de vida saudável. Para 48,1%, a escola nunca ou raramente desenvolve projeto solidário para/com a pessoa idosa.

Na análise dessa dimensão, observa-se que, na percepção dos docentes, a escola ainda não desenvolveu a cultura de valorização socioambiental. Nesse sentido, a análise se aproxima e amplia a análise realizada na dimensão 8, para uma escola que pretenda construir uma cultura de inovação, não pode se descuidar de suas questões sociais, humanas e ambientais. Esse tripé se constitui elemento fundamental para constituição de escolas inovadoras com foco no desenvolvimento humano.

5.3.10 Dimensão 10 – Educação e desenvolvimento

Na dimensão 10, foi investigado, junto aos sujeitos da pesquisa, o tema educação e desenvolvimento um eixos importante quando se estuda a inovação pedagógica no ambiente escolar. Nesse eixo, a reflexão é sobre educação e desenvolvimento e como uma instituição

escolar pode ou não favorecer a mudança, seja ela interna ou externa a partir do desenvolvimento e da capacidade de adquirir experiência, acumular recursos, construir competências e construir novos conhecimentos. Essa temática está vinculada, de acordo com Thurler (2001), ao âmbito da formação continuada e do desenvolvimento profissional do docente e da característica da escola em se transformar em uma organização “aprendente” como instituição e com coletivo das aprendizagens dos seus membros. Para que uma organização escolar se torne uma organização aprendente, seria necessário, segundo Thurler(2001), que ela aprendesse a aprender, numa proposta contrária a lógica burocrática.

No sentido de compreender o que pensam os educadores, vamos analisar suas respostas sobre os principais temas que estão no cerne das discussões sobre educação e desenvolvimento. Na análise dos dados da dimensão 10, educação e desenvolvimento, foi utilizada a abreviatura (ED). Nessa dimensão foram elaborados, dez tópicos, listados abaixo, onde os professores deveriam responder em uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desconheço/nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 frequentemente e 5 sempre para cada uma dos questionamentos.

Quadro 19 - DIMENSÃO 10 - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

1. Nunca Frequentemente. 5. Sempre.		2. raramente	3. Às vezes.	4.	5	
		↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4	↓ 5
ED-01	-A oportunidade de aperfeiçoamento Profissional é ofertada pela escola.	↓ 10,7	↓ 14,3	↑ 42,9	→ 28,6	↓ 3,6
ED-02	A elevação da Escolaridade é incentivada pela escola.	↓ 7,4	↓ 7,4	↓ 18,5	↑ 48,1	↓ 18,5
ED-03	A escola facilita o acesso ao conhecimento sobre a inovação.	↓ 0	↓ 10,7	→ 28,6	→ 39,3	→ 21,4
ED-04	Na identificação das necessidades de desenvolvimento, a inovação faz parte.	↓ 0	↓ 7,1	→ 32,1	→ 39,3	→ 21,4
ED-05	-Você faz investimento em sua formação continuada.	↓ 0	↓ 7,1	→ 32,1	→ 32,1	→ 28,6
ED-06	-Para desenvolver atividades inovadoras, você acredita que a formação é necessária.	↓ 0	↓ 7,1	↓ 17,9	→ 39,3	→ 35,7
ED-07	Você reflete (pensa) sobre o seu nível de satisfação e motivação com o trabalho.	↓ 0	↓ 3,6	↓ 14,3	→ 39,3	↑ 42,9
ED-08	A inovação é uma temática que você tem interesse em estudar.	↓ 0	↓ 3,6	↓ 14,3	↑ 42,9	→ 39,3
ED-09	Formações docentes onde o conhecimento teórico é aplicado na prática é o melhor modelo de formação.	↓ 0	↓ 3,6	↓ 7,1	↑ 60,7	→ 28,6
ED-10	A educação a distância pode ser uma ferramenta de formação para aprender inovação.	↓ 10,7	↓ 10,7	→ 35,7	→ 28,6	↓ 14,3

Fonte: a autora, 2019.

ED. 01. A análise das respostas ao item ED.01, a **oportunidade de aperfeiçoamento profissional é ofertada pela escola**, demonstra que, para 10,7% dos docentes, a escola nunca ofertou oportunidade de desenvolvimento profissional. Para 14,3%, a escola raramente oferece oportunidades de desenvolvimento profissional. Para 42,9%, dos docentes a escola, às vezes, oferece oportunidade de desenvolvimento profissional. Para 28,6%, a escola oferece frequentemente oportunidade de desenvolvimento profissional. Para 3,6% dos docentes, a escola sempre oferece oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Toda e qualquer proposta de mudança perpassa pelos docentes e sua formação; no caso dos docentes que estão em exercício profissional, a formação, o aprimoramento e aperfeiçoamento, também denominada formação continuada acontece, muitas vezes em exercício, ou seja, no ambiente escolar.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1991, p.17)

A formação contínua, de acordo com Nóvoa (1991), deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo.

investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. (NÓVOA, 1991, p. 22)

Nesse sentido, as escolas que pretendem desenvolver em seu meio a inovação, devem investir em formação continuada dos docentes, não só no sentido de instrumentalizá-los para a inovação, mas para que possam refletir sobre os objetivos e fins propostos pela inovação e, assim construir um conhecimento coletivo e integrador adotando as práticas sugeridas ou criando outras formas de inovar na escola.

ED. 02. A análise das respostas ao item ED.02, **a elevação da escolaridade é incentivada pela escola**, demonstra que, para 7,4% dos docentes, a escola nunca incentivou a elevação da escolaridade. Para 7,4%, a escola raramente incentiva a elevação da escolaridade. Para 18,5% dos docentes, a escola, às vezes, incentiva a elevação da escolaridade. Para 48,1%, a escola frequentemente incentiva a elevação da escolaridade e, para 18,5% dos docentes, a escola sempre incentiva a elevação da escolaridade dos docentes.

A elevação da escolaridade dos docentes já graduados, como é o caso dos docentes sujeitos dessa pesquisa, pode ocorrer nos cursos de especialização Lato Sensu ou Stricto Sensu e pode fazer parte do caminho da profissionalização docente à medida que ele decide continuar e ampliar a sua formação inicial.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral. (NÓVOA,1991,p.22)

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Para Tardiff, (2000, p. 2), essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.

A elevação da escolaridade pode ser incentivada, com o acréscimo mínimo de adicionais ou outros benefícios financeiros acrescidos a remuneração básica do docente. Outra forma é o fomento/ financiamento para que os docentes possam frequentar os cursos de especialização. No caso específico da escola pública o primeiro modelo é o mais usualmente encontrado. A valorização do conhecimento adquirido é uma forma de reconhecer o esforço de aprimoramento profissional, mas, quando a ênfase é na profissionalização docente, somente isso não é suficiente. Nesse sentido, o plano de cargos, carreiras e remuneração docente, quando existe, prevê remuneração diferenciada.

ED. 03. A análise das respostas ao item ED.03, **a escola facilita o acesso ao conhecimento sobre a inovação**, demonstra que, para 10,7% dos docentes, a escola raramente oportuniza o acesso ao conhecimento sobre inovação. Para 28,6% dos docentes, a

escola, às vezes, facilita o acesso ao conhecimento sobre inovação. Para 39,3%, a escola frequentemente facilita o acesso ao conhecimento sobre a inovação. Para 21,4% dos docentes, a escola sempre facilita o acesso ao conhecimento sobre a inovação.

O mundo está nos apresentando novas formas de aprender, com aprendizagens compartilhadas, aprendizagens colaborativas e a educação à distância.

Estamos perante comunidades de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade. Estas comunidades podem juntar profissionais de distintas origens e organizações, tendo um carácter provisório ou permanente. A sua riqueza reside, por um lado, no enriquecimento das práticas e da profissão, nomeadamente através do envolvimento em processos de inovação pedagógica ou de pesquisa, e, por outro lado, na integração e na participação na formação dos professores mais jovens (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Para Nóvoa (2009), ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 25). A inovação e a experimentação, devidamente avaliadas, deverão instituir-se como processos naturais (NÓVOA, 2009, p. 85) decorrentes do trabalho coletivo e colaborativo instituído nas organizações educacionais.

Apenas uma visão de aprendizagem organizacional, instituída nas organizações escolares, compreendida como um processo de desenvolvimento contínuo que leve em conta a complexidade da realidade escolar permitirá, segundo Thurler (2001, p. 182), levar adiante projetos de mudança ou inovação, evitando que tropecem cedo ou tarde em problemas arraigados no modo de funcionamento em vigor.

No processo de aprendizagem organizacional, os atores coletivos, questionam-se constantemente, indagando como? Por que? E pra que ? agimos deste ou daquele modo. A questão do como diz respeito às regras de comportamento; a de por que concerne à cultura, as normas e valores, enquanto a questão da finalidade diz respeito à identidade coletiva. É importante que todas essas perguntas sejam regularmente feitas para que o estabelecimento escolar permaneça no centro das estratégias de inovação. (THURLER, 2001, p. 182).

O acesso ao conhecimento sobre a inovação através de aprendizagens colaborativas, compartilhadas e coletivas favorecem a busca e a construção de uma identidade coletiva onde a cultura inovadora passa a fazer parte das instituições escolares.

ED. 04. A análise das respostas ao item ED.04, **na identificação das necessidades de desenvolvimento e treinamento**, a inovação faz parte demonstra que para 7,1% dos docentes, o tema inovação raramente faz parte do levantamento das necessidades de desenvolvimento. Para 32,1% dos docentes, a inovação às vezes faz parte do levantamento das necessidades de desenvolvimento. Para 39,3% dos docentes, frequentemente e, para 21,4% dos docentes, a inovação sempre faz parte da identificação das necessidades de desenvolvimento e treinamento.

A formação contínua, o aprimoramento e o aperfeiçoamento profissional devem partir das necessidades dos docentes que atuam localmente e não de propostas dos sistemas educacionais, que enviam pacotes formatados e prontos para as organizações escolares somente executarem.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, 13).

Para Nóvoa (1991, p.13), formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de valor ao saber da experiência.

Nesse sentido Nóvoa (1991, p.21), refere-se à importância de reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação. Nesse espaço de encontro (presencial ou virtual), se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal e profissional.

ED. 05. A análise das respostas ao item ED.05, **você faz investimento em sua formação continuada**, demonstra que 7,1% dos docentes raramente investem em sua formação continuada. Para 32,1% dos docentes, às vezes investem em sua própria formação.

Para 32,1% dos docentes, frequentemente investem em formação e 28,6% dos docentes fazem investimento em sua formação continuada.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Para Tardiff, (2000, p. 14), os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, segundo o autor, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Para Nóvoa (2017) o aprimoramento e o aperfeiçoamento contínuo fazem parte da essência do professor.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, [...]. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. *Aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais.

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou...

A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. O meu argumento é que para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A qualidade do ensino implica também um compromisso ético e moral, o que poderia ser designado por *imperativo pedagógico*. É interessante pensar, com Paul Ricoeur (1977), que “o discurso da acção precede o discurso ético” ou, dito de outra maneira, que há uma responsabilidade da acção e que o discurso ético não pode ser unicamente analítico e descritivo. No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a acção docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na

altura certa, estarmos à altura das responsabilidades. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Para a formação continuada chegar a efeitos marcantes, como o proposto por Nóvoa (2017), é importante que tanto o individual quanto o coletivo sejam constantemente considerados e voltados para um fim comum. Segundo Thurler (2001), evoluir continuamente para uma ação pedagógica mais assertiva, que tenha como foco os processos de ensino aprendizagem e o melhor desenvolvimento dos alunos.

ED. 06. A análise das respostas ao item ED.06, **para desenvolver atividades inovadoras, você acredita que a capacitação é necessária**, demonstra que, para 7,1% dos docentes, raramente é necessário capacitação para a inovação. Para 17,9% dos docentes, às vezes, para desenvolver atividades inovadoras a capacitação é necessária. Para 39,3% dos docentes, frequentemente e, para 35,7% dos docentes, para desenvolver atividades inovadoras sempre é necessário capacitação.

A formação contínua faz-se necessário em todos os momentos da vida profissional e no processo de inovação não é diferente.

O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores. (NÓVOA, 1991, p. 19)

O movimento de troca, compartilhamento, cooperação e parceria entre as instituições básicas e superior de educação, favorecem o processo de formação continuada de todos os profissionais envolvidos com a inovação e com a educação.

ED. 07. A análise das respostas ao item ED.07, **você reflete sobre o seu nível de satisfação e motivação com o trabalho**, demonstra que 3,6% dos docentes raramente fazem essa reflexão. Para 14,3% dos docentes, essa reflexão é realizada às vezes. Para 39,3% dos docentes, frequentemente e, para 42,9% dos docentes, refletem sobre o seu nível de satisfação e motivação com o trabalho.

Segundo Rebolo e Bueno (2014), a felicidade e a satisfação no trabalho encontram-se entre as temáticas que raramente são estudadas por aqueles que se dedicam ao estudo da vida pessoal e profissional dos professores.

Nas duas últimas décadas, maior atenção tem sido dada às questões do denominado mal-estar docente [...]. Pesquisas recentes, realizadas por pesquisadores de contextos diversos, mostram que a satisfação no trabalho pesa significativamente sobre a permanência dos professores na profissão e sobre a eficácia do ensino [...], assim como indicam, do lado oposto, que a insatisfação é um dos fatores que mais interfere no processo de abandono da profissão. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324)

Segundo as autoras, são vários os fatores endógenos e exógenos que se relacionam e podem variar a configuração do que é felicidade ou infelicidade.

A possibilidade de bem-estar, quando concretizada, não implica um estado permanente e constante de harmonia, satisfação e realização, pois a vida não permite isto e nem sempre as necessidades, expectativas e desejos são satisfeitos integralmente. Como o mal-estar é um estado incômodo, de desconforto psicológico, desencadeia reações que visam eliminá-lo ou diminuí-lo. Haverá, nesse sentido, uma tentativa de alterar as condições externas ou modificar a própria conduta e o modo de perceber as situações, com a finalidade de obter bem-estar. O enfrentamento é um processo dinâmico que implica na tentativa de adaptar-se às condições e situações que também se alteram constantemente. Ao estudar o modo como os trabalhadores reagem frente às insatisfações do trabalho, vários pesquisadores (PARKER et al., 2012; FOLKMAN, 2011; HOWARD; JOHNSON, 2004; DEJOURS, 1991; LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 1996; FOLKMAN; LAZARUS, 1984) (entre outros), identificaram não só diferentes formas de enfrentamento como, também, perceberam que recorrer a mais de uma forma (individual e coletiva, ativa e passiva, focada no problema ou na emoção) é comum e depende da intensidade da emoção produzida pela situação ou do grau de dissonância cognitiva. As estratégias de enfrentamento, além de minimizar o mal-estar, denotam envolvimento e comprometimento com o trabalho a despeito dos dissabores provocados pelos aspectos avaliados como negativos. São, assim, importantes componentes para a obtenção do bem-estar. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 328)

Portanto, considera-se que, refletir sobre a satisfação e a motivação para o trabalho são importantes, sobretudo no sentido de construir estratégias individuais ou coletivas, físicas ou emocionais de enfrentamento as pressões oriundas do trabalho, que segundo a autoras (2014) podem diminuir o mal-estar e favorecer a busca do bem-estar docente.

ED. 08. A análise das respostas ao item ED.08, **a inovação é uma temática que você tem interesse em estudar**, demonstra que 3,6% dos docentes raramente têm interesse em estudar inovação. Para 14,3% dos docentes, às vezes a inovação que tem interesse em estudar. Para 42,9% dos docentes, frequentemente tem interesse em estudar inovação. Para 39,3% dos docentes, a inovação é uma temática que possuem interesse em estudar.

Os saberes provenientes de fontes diversas através da formação inicial e contínua dos professores, do currículo e socialização escolar, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, na cultura pessoal e profissional e na aprendizagem com os pares é a concepção de saberes defendida por Tardiff e Raymond (2000). Portanto, independente dos mecanismos, meios e formulações a construção dos saberes sobre a inovação pode ser constituído como uma estratégia individual ou coletiva.

ED. 09. A análise das respostas ao item ED.09, **formações docentes onde o conhecimento teórico é aplicado na prática é o melhor modelo de formação**, demonstra que 3,6% dos docentes consideram que raramente, para 7,1% dos docentes, às vezes esse é o melhor modelo de formação. Para 60,7%, frequentemente esse é o melhor modelo de formação e, para 28,6% dos docentes, formações docentes nas quais o conhecimento teórico é aplicado na prática é sempre o melhor modelo de formação.

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria e prática.

É certo que, logo no final do século XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas as ciências práticas, a ciência política é a mais próxima da pedagogia, uma vez que tem como objectivo a acção e não o saber [...]. E, alguns anos mais tarde, em 1902, Émile Durkheim avança mesmo o conceito de teoria prática, para tentar escapar a uma inútil dicotomia (NÓVOA, 2009, p. 32).

Para Nóvoa (2009, p. 33), o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a à construção de um conhecimento profissional docente. Para a mesma autora, as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão. Nóvoa (20029) define quatro maneiras ou elementos para analisar esse debate sobre a dicotomia teoria e prática.

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa.

Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. [...] Para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de transposição didáctica, trabalhado por Yves Chevallard (1985), para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) avançou o conceito de transposição pragmática para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação. (NÓVOA, 2009, p. 34-35)

Para Tardiff (2000, p.3), tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais da educação, por conseguinte, devem, procurar a auto formação, o aperfeiçoamento e o aprimoramento contínuo através de diferentes meios, ao longo da vida.

ED. 10. A análise das respostas ao item ED.10, **a educação a distância pode ser uma ferramenta de formação para aprender inovação**, demonstra que para 10,7% dos docentes a educação a distância nunca pode ser uma ferramenta para aprender inovação. Para 10,7% dos docentes essa modalidade de formação raramente pode ser utilizada. Para 35,7% dos docentes, esse é um modelo que pode ser raramente utilizado. Para 28,6% dos docentes esse modelo pode ser frequentemente utilizado e para 14,3% dos docentes a educação a distância pode ser sempre uma ferramenta de formação para aprender inovação.

Segundo Moran (1994, p.1), a educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem, é relevante saber que a literatura traz diferentes descrições, apresenta suas vantagens, características e potencialidades. Para Moran (2007, p.89), estes ambientes não podem limitar-se à mera transposição de conteúdos. É preciso observar o componente pedagógico, a EAD possui semelhanças e diferenças com o ensino presencial. Nela são utilizados diferentes ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos. A instituição educacional pode optar por uma ou outra modalidade de ensino ou ambas numa modalidade híbrida. A educação à distância é uma inovação que pode ser utilizada para diversas formações continuadas de interesse da escola e de seus professores, inclusive para estudar e discutir sobre a inovação.

No mapeamento consolidado dos dados da Dimensão 10-Educação e Desenvolvimento, para 32.2% dos docentes, a oportunidade de aperfeiçoamento Profissional é ofertada pela escola. Para 66,6%, a elevação da Escolaridade é incentivada pela escola. Para 60,7%, a escola facilita o acesso ao conhecimento sobre a inovação. Para 60,7% dos docentes, na identificação das necessidades de desenvolvimento, a inovação faz parte, 60,6% os docentes fazem investimento em sua formação continuada. Para 75%, os docentes acreditam que para desenvolver atividades inovadoras, a formação é necessária. Para 82,2% os docentes refletem sobre o seu nível de satisfação e motivação com o trabalho. Para 82,2% , a inovação é uma temática que eles possuem interesse em estudar. Para 89,3% formações continuada para docentes onde o conhecimento teórico é aplicado na prática é o melhor modelo de formação. Para 42,9%, a educação a distância pode ser uma ferramenta de formação para aprender inovação.

O ser humano está em constante processo de desenvolvimento e, como tal, a formação deve fazer parte como um processo e é , ao mesmo tempo, um investimento pessoal ao longo da vida e coletivo que garante a perenidade das instituições e a construção de valores coletivos. Nesse sentido, percebe-se que na percepção dos docentes o investimento em formação e desenvolvimento profissional é uma dificuldade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve objetivo analisar as interações que se geram entre uma inovação pedagógica e a cultura do contexto escolar, investigando a percepção dos docentes relativos às múltiplas dimensões inovadoras em uma escola de educação básica. Para alcançar esse objetivo e viabilizar a tese proposta de que há articulação entre inovação pedagógica e cultura escolar e que a forma como os professores percebem a inovação impactam positiva ou negativamente na inovação do estabelecimento escolar e da sala de aula, foram realizadas as análises dos dados da pesquisa inovação pedagógica e cultura escolar: convergências do nosso tempo, uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva dos docentes de uma escola da educação básica que se constituiu em duas etapas. No primeiro momento, os dados subsidiaram a construção do perfil dos docentes sujeitos da pesquisa, a partir dos dados de identificação coletados na primeira parte de instrumento de pesquisa e, na sequência, a análise da percepção dos docentes relativos ao funcionamento das dimensões inovadoras na educação, se elas impactam ou não na escola, proporcionando uma reflexão de temas atuais como: inovação pedagógica, cultura da inovação, currículo escolar, gestão democrática; tecnologia educacional, metodologias diferenciadas, inclusão e diversidade, projetos educacionais, desenvolvimento socioambiental e educação e desenvolvimento. Esse foi um processo de construção, analítico, interpretativo e simultâneo, fundamentado em referenciais teóricos e metodológicos, seguindo as questões de estudo que foram propostas e que deram a materialidade a presente tese.

Na análise dos resultados, ao se estabelecer uma relação central entre inovação pedagógica e a cultura escolar e a percepção dos docentes sobre as múltiplas dimensões inovadoras em educação defendidas nesta tese, ficou explícito que o grupo apresentou conhecimentos relacionados a essa temática e considerou a relevância do tema para se refletir sobre a necessidade de um outro momento histórico social na escola. As percepções que os docentes esboçaram sobre as múltiplas dimensões em inovação são dispositivos elaborados refletida e conscientemente ao longo do desenvolvimento profissional de cada um e, a cada tempo histórico são necessárias novas reelaborações para reconfigurar essas percepções em práticas pedagógicas inovadoras.

Na percepção dos docentes, a inovação pedagógica possui valor a medida que possibilita desenvolver e colaborar com novas formas de aprendizagem para os alunos. Nessa perspectiva, ela constitui um importante conhecimento para se colocar em prática novas ideias na escola e, apesar de considerarem a ideia da escola da forma como está constituída ser atrativa para o aluno, os docentes não desconsideraram novas possibilidades pedagógicas para a educação escolar.

Na perspectiva da cultura da escola, a partir do conjunto de crenças e valores do grupo sujeito da pesquisa, os docentes consideraram que a cultura da inovação é parte integrante da cultura escolar, apesar de terem surgido inicialmente por medidas adotadas pelos programas propostos pelo sistema educativo. Para esses sujeitos a perspectiva cultural permite que a inovação seja implementada, adaptada e respeitando as diferentes realidades da escola.

Para os docentes sujeitos da pesquisa, a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem uma reflexão sobre o sentido e a vigência das pedagogias inovadoras que fazem parte do processo de construção de uma escola inovadora. Porém, essa pesquisa não foi suficiente para demonstrar como efetivamente as pedagogias inovadoras estão permeando o currículo e a prática pedagógica docente. Os sujeitos da pesquisa percebem a inovação curricular e a adoção de práticas

pedagógicas inovadoras como importantes e que isso é indiscutível, mas não é perceptível na prática. Os professores desempenham um papel fundamental nas inovações idealizadas nas escolas e os sujeitos da pesquisa estão comprometidos teoricamente com o discurso da inovação, pois eles compreendem o seu papel na mudança e comprometem-se com o discurso de uma pedagogia transformadora.

O modelo de gestão democrático participativo é o modelo adotado na escola pesquisada, a relação entre modelos de gestão e inovações pedagógicas, amparadas por um modelo de gestão democrático, são os modelos que favorecem e criam condições para que as escolas possam se tornar inovadoras em termos pedagógicos e tecnológicos. Nesse quesito, a escola, na percepção dos docentes, demonstra indícios de uma liderança favorecedora da inovação.

Ao analisar os dados não foi possível perceber processos de inovação pedagógica sistematizados na escola, apesar de que os docentes compreendem e valorizam a inovação. As múltiplas dimensões definidas nesta tese como estratégias favorecedoras da inovação são coerentemente defendidas pelos docentes, apesar de que, analisando as suas respostas, é possível perceber que as questões de direitos humanos, inclusão, cidadania e meio ambiente são valorizadas pelos docentes, mas pouco implementadas na escola. Os docentes percebem a importância dos processos pedagógicos inovadores na escola e a importância de empreender inovações pedagógicas em suas práticas. Os componentes culturais no envolvimento e comprometimento dos professores com as práticas pedagógicas inovadoras e com a inovação do estabelecimento escolar são indicativos de que, para esses docentes, o sentido da mudança na escola pública e a possível alteração de crenças ou pressupostos pedagógicos subjacentes às novas políticas ou programas educativos são pressupostos favorecedores da inovação pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003. 428p.

ABRAMOVAY, M. Programa de prevenção à violência nas escolas. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/639/1/Violencias.pdf>.

ALMEIDA, M. E, B; SILVA, M, G, M. Currículo, Tecnologia e Cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7 n.1 Abril/2011.

ALONSO, M. L. G. **Inovação Curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação**. Universidade do Minho. Braga, 1998. Tese.

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In: PAQUAY, L. *et al* (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.23-32.

ALVES, N. Sobre a Possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago.

o./dez. 2009.

APARICIO, A. S. M. **Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000400004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 set. 2011.

ARTUSO, A. R.; MACIEL, P. D. TRABALHO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA um panorama de diferentes visões. In: FOFONCA,

Eduardo (coord); BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; VILLARDEL, Nuria Pons. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso. 2018.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre. Penso, 2018.

BARROSO, J. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios Gerais da Administração Escolar, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BARROSO, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educacional. In: Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.1, nº1, Julho de 2002, pp. 277-325.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. (2000). **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Tradução de Marcus Penchel.

BECHARA, J. J. B. **Design Thinking: estruturantes teórico-metodológicos inspiradores da Inovação**. Tese. São Paulo, 2017.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 2013.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI n 13.005 de 2014, Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui-cao/constituicao.htm>. Acesso em 01/03/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Estudo exploratório. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 01/03/2018.

BRASIL. **LEI nº 13.005 de julho de 2014.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 01/03/2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRITO, G. S.; FOFONCA, E. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G.S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (Orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior.** Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

CAMAS, N. P. V.; MACIEL, V. C. C. A prática pedagógica no ensino de arte e as TDIC: uma discussão necessária para a formação de professores. In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior.** Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. (org.). **O estudo da escola.** Portugal: Porto Ed., 1995.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, V. M. F. DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

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

CARDOSO, A. P. P. O. **Educação e inovação.** *Millenium*, n. 6. Mar/1997. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm. Acesso em 04 set 2007.

CARDOSO, A.P. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica.** Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº1, 1992.p.85-99. Disponível em: <<http://www.uc.pt/fpce/publicacoes/rppedagogia>.> acesso em 27 abr.2017.

CARDOSO, A. P. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, nº1, 1992, pp. 85-99.

CARDOSO, A. P. **A educação face às exigências inovadoras do presente.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº2, 1993, pp. 221-232.

CARDOSO, Ana Paula. **Educação e Inovação.** *Millenium On-line*, nº 6, 1997. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm. Acesso em 17 ago. 2008.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CARVALHO, G. M. G. C. *A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação.* Tese. Brasília. 2018.

CANZIANI, T. M.; KORELO, M. L. Formação inicial de professores de ciências: perspectivas integradas do currículo flexibilizado e metodologias inovadoras em um novo modelo de licenciatura. In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior.** Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

CECAGNO, D. et al. Incubadora de aprendizagem na enfermagem: inovação no ensino do cuidado. *Revista Brasileira de Enfermagem*. [online]. 2009, vol.62, n.3, pp. 463-466.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2003, n.118, pp. 41-64.

CID, M. F. B; MA.TSUKURA, T. S.; CIA, F. **Relações entre a saúde mental de estudantes do ensino fundamental e as práticas e estilos parentais.** O Mundo da Saúde, São Paulo. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** Tradução: Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002

COX, K. Kl. **Informática na educação escolar.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Cró, M.L. (2008). **A inovação como forma de intervenção na educação.** ICERI2008. Conferência Internacional de Educação, Pesquisa e Inovação. ED. IATED. Madrid.Disponível em <https://iatted.org/archive/iceri2008>. Traduzido. Acesso em 12/08/2018.

CRÓ, M. L. A mudança na prática de ensino/educação. In: CRÓ, Maria de Lourdes. **Formação inicial e continuada dos educadores/professores.** Porto: Porto Editora, 1998.

CRÓ, M. L. Que sentido dar a formação dos professores? In: CRÓ, Maria de Lourdes. **Formação inicial e continuada dos educadores/professores.** Porto: Porto Editora, 1998.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.**Bauru: EDUSC, 1999.

DAROS, T. Por que Inovar em educação? In. CAMARGO, F.; DAROS, T.. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso. 2018.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In. CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso. 2018.

DE ROSSI, V. S. Mudança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*. [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 935-957.

DESLANDES S.F; NETO, O.C; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petropolis, RJ: Vozes, 1994. O

DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em 15 de Setembro de 2015.

DOURADO, L. F. **Educação e Sociedade**. Campinas, Unicamp, vol. 28, n. 100, Especial, p.921-946, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 de Setembro de 2015.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor**. São Paulo: Pioneira, 1986.

ESCUADERO, J.M. e GONZÁLEZ, M.T. **Innovación educativa: teorías e procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. 1994.

FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018.

FARIAS, I.M.S de. Repercussão das Políticas Públicas educacionais na escola: inovação mudança e cultura docente. In: *Inovação e Mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. UFC, 2002.Tese.

FARIAS, I. M. S. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. Contribuições do OBEDUC como pesquisa em rede para a formação do professor. *Revista Educação Matemática em Foco*, Paraíba, v. 5, nº 1, jan/jun. 2016, p. 13-29.

FAZENDA, I. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo : Cortez, 2008.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares.** Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares.** Porto: Porto Editora, 2000.

FERNANDES, P. T. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educação em Revista* [online]. 2011, vol.27, n.1, pp. 181-210.

FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. **Crise da escola e políticas educativas** .Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, M. E. **A contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis.**/ Maria Elizabeth Ferreira. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2011. Disponível em <www.unievangelica.edu.br/files/images/Maria%20Elizabeth.PD>. acesso em 27 de abr.2014.

FIGUEIREDO, K. J. FIGUEIREDO, A. A. *Programa Ensino médio inovador- PROEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil- o caso do distrito Federal.* Tese. Brasília. 2015

FOFONCA, E. FISCHER, M. A Curadoria de Conhecimento na EaD: desafios e novas perspectivas de pesquisa e metodologia on-line na formação de professores. In. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais.** Curitiba: Editora Prismas, 2017.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208, p.

FRANÇA, R. L. (Org.). **Inovação pedagógica na educação brasileira: desafios e modernização na práxis educativa.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M.;STIEGELBAUER, S. **O novo significado da mudança educacional.** 2ª ed. Nova York: Teachers College Press. (1991).

FULLAN, M.G. **A complexidade do processo de mudança.** In: Em forças de mudança: sondando a profundidade da reforma educacional, pp. 19-41. Falme Press, 1993.

FULLAN, M.G. **Forças de Mudança: A sequela.** Filadélfia, PA: Falmer Press. (1999).

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional.** Ed. Penso: Porto Alegre, 2009.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 15/10/2019.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil , 2007.

GAMA, A. F.; FOFONCA, E. Saberes metodológicos na formação do professor de ciências: olhares sobre a necessária inovação pedagógica e curricular. In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

GARCIA, C.M. **Sobre o conceito de formação. Orientações conceituais na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, P. R. S. O papel da inovação na educação. *Revista de Educação do Cogeime*, v.21, n. 40, p. 4, p. 372, 2014.

GARCIA, W. E.; FARIAS, I. M. S. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. In: *Revista O Público e o Privado*. Fortaleza: UECE, 2005.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas educacionais*. São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2002.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. *Ciência e Educação (Bauru)* [online], vol.16, n.1, pp. 181-198, 2010.

GÓMEZ, Á. I. Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência**, 1999. (Promulgada no Brasil em 2001).

GUIMARÃES, M. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. 2016.Disponível em;
<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2767/2898>

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n° 2, jul./dez., p. 17-46. 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, A. Mudança pedagógica e educacional para sociedades do conhecimento sustentáveis. In: COWEN, R.; ANDREAS, M. K.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília, DF: UNESCO/ CAPES, 2012. V.1. p. 353 – 372.

HARGREAVES, Andy. O Ensino como profissão paradoxal. *Revista Pátio*. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, n. 16, p.13-18, fev./abr. de 2001.

HARGREAVES. **Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.

HARGREAVES. **Uma introdução: compreender a educação na era pós-moderna**. In: FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares*. Portugal: Porto Ed., 2000.

HARGREAVES, A. O Ensino como profissão paradoxal. *Revista Pátio*. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, n. 16, p.13-18, fev./abr. de 2001.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.

HARGREAVES, A. Uma introdução: compreender a educação na era pós-moderna. In: FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares**. Portugal: Porto Ed., 2000.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, A. Mudança pedagógica e educacional para sociedades do conhecimento sustentáveis. In. COWEN, R.; ANDREAS, M. K.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2012. v1.p.353-372.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed.1998.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de Regulação e Mercantilização da educação: Socialização para uma nova cidadania? In: *Educação e Sociedade*, Vol. 26, no. 92.2005.

KRAWCZYK, N. R. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_06_NORA_KRAWCZYK.pdf. Acesso em: 26.set.2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEAL, M. C; MORTIMER, E. F. Apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do ensino médio: perspectivas e tensões. *Ciência e Educação*. (Bauru) [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 213-231.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar. In: CASTORINA, J.A. et al (Org.) **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2001.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, S. R. A. **Mais reflexão, menos informação**. In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

LOPEZ, J.; ALMEIDA, R. L.; ARAUJO-MOREIRA, F.M.. TRIZ: Criatividade como uma ciência exata? *Revista Brasileira de Ensino de Física*. [online]. 2005, vol.27, n.2, pp. 205-209.

LOPES, A. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, n. 3, Rio de Janeiro, 2001. pp. 120.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, K. **Transcineamas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.

MARCELO, C. G. Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (orgs). **Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.p. 181-203.

MACHADO, L. R. S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO. E. M. **A Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras com a Educação Não-Formal e Educação Sócio Comunitária**, 2008.

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

- MANTOAN, M.T.E. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm>. Acesso em 18/07/2018>.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretária Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. 2018.
- MATO GROSSO DO SUL, **Lei Complementar n 266 de 11 de julho de 2019**. Dispõe sobre o Estatuto dos profissionais da educação básica, 2019.
- MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELO, J. R. F. *Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes*. Tese. Natal, RN, 2017
- MENDONÇA, H. A. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre. Penso, 2018.
- MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Trad. De Isolina Rodriguez Rodriguez. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.
- MONTEIRO, N. A. Plano Nacional de Educação 2014-2024: As perspectivas tecnológicas nas escolas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 489-503, jul./dez. 2014.
- MORAES, M.C. M; PACHECO, J.A; EVANGELISTA,O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.
- MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. *Informe CEAD - Centro de Educação a Distância*. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG. vol. II. 2015. p.15-33. Disponível em:< <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> >. Acesso em: 4 jan. 2018.
- MORAN. J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. *Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, maio/ago. 2004*.
- MORAN. J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre. Penso, 2018.

MOREIRA, A. F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos?. *Educação e Pesquisa* [online]. 1999, vol.25, n.1, pp. 131-145.

MOTA, R. **Educação Profissional e aprendizagens baseadas no Trabalho**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39 nº1. Janeiro/abril 2013.

MOTA, R. **Inovação Tecnológica: desafios e perspectivas**. Educação Brasileira, v.31, 2009.

NOVOA, A. **formação de professores e profissão docente**. 1992. Interações nº 27, pgs. 97-117 (2013) . Disponível em <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso: 29 jul. 2019.

NOVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente.. IN: POPKEWITZ, Thomas. **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa. 2009.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, D.A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, I. COURELA, C. **Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores. Universidade Aberta**. Laboratório de Educação a Distância (LE@D). Disponível em: <<http://downloads/3404-Texto%20do%20Trabalho-8285-1-10-20140112.pdf>>

PACHECO, J. A; FLORES, M.A. O processo formativo do professor. In: PACHECO, J. A; FLORES, M.A. **Formação e Avaliação de professores**. Porto:Porto Editora, 2003.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L.H.(Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300307.

PEREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed,2001.

- PERRIER, G. R. F.; ALMEIDA, M. E. B. de A. NARRATIVAS DIGITAIS: metodologias ativas com o uso das TDIC na Educação Técnica e Tecnológica In: FOFONCA, Eduardo (coord.); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.
- PIMENTEL, F. S. C. Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de pedagogia. . In: FOFONCA, E. (ccord); BRITO, G. da S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N.P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.
- PINTO A. J. F. A. *Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva*. Universidade Católica Portuguesa. Viseu, 2012. Dissertação.
- RAMOS, F. C. R. Socialização e cultura escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230006 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230006>> Acesso: 29 jul. 2019.
- REBOLO, F; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.
- REBOLO, F.; GUTIERREZ, A. M. C. Qualidade de Vida no Trabalho e Bem-estar Subjetivo dos Professores de uma Escola Estadual de Campo Grande, MS. *Revista Saberes Docentes*. v.1,n.1. Mato Grosso, 2016.
- REBOLO, F. **Bem-estar docente e práticas pedagógicas inovadoras: um estudo das variáveis organizacionais e pessoais que intervêm na inovação da educação e no trabalho dos professores**. Projeto: UCDB, 2014.
- REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M. e PERRELLI, M.A. de S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- REBOLO, F. *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, Tese de Doutorado, 2005.
- REGINALDO, T. Design na educação básica: abordagens para criar e construir com os sujeitos da prática pedagógica . In: FOFONCA, E. (ccord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.
- RIBEIRO, A. C. **Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação**. Lisboa: Texto Editora, 19997.
- ROCHA, H. O. *Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís*. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ROLDÃO, M.C. Que é ser professor hoje? – A profissionalização docente revisitada. *Revista da ESES. Nova Série*. 9.79-87.1998.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. Fortaleza; UFCE, 2010.

SÁ D. G. F. et al. Fatores de risco para problemas de saúde mental na infância/adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro. Record. 2008.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina. Portugal, 2020.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARTORI, A. S.; COSTA, K. A. S. da. O “tornar-se docente” na era da informação: metodologias pedagógicas inovadoras e práticas pedagógicas educacionais na formação de professores In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖNINGER, R. R. V. ; SEEMANN, V. C. A formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: caminhos palmilhados na construção de práticas pedagógicas educacionais. In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

SEBARROJA, J.C. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo, SP: Artmed, 2001

SENIATO T.; CAVASSAN, O. O ensino de ecologia e a experiência estética no ambiente natural: considerações preliminares. *Ciência & Educação*, v. 15, n. 2, p. 393-412, 2009.

SILVA, L.A da; MACHADO, L.R.S. Inovações educacionais *versus* cultura escolar: as implicações dos paradigmas de formação docente e da incorporação do uso pedagógico das TICs aos processos escolares. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 119-131, maio/ago. 2010.

SILVA, L. H; SCHNETZLER, R. Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos de biologia. *Revista Brasileira de Pesquisa em*

Educação em Ciências, 2001, 1(3), p.63-73. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2362/1762>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, T. P. da; MAGRO, C. B. D.; GORLA, M. C., NAKAMURA, W. T. Nível de educação financeira de estudantes do ensino médio e suas reflexões econômicas. *Rev. Adm.* (São Paulo) vol.52 no.3 São Paulo julho / setembro. 2017.

SOBRE o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>.> Acesso em: 25 jul. 2019.

SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 19, n. 35, p. 1-19, 2011.

SOUZA, M. A; FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: Um estudo sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental. *Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n.2, p. 708-721,2017.

SOUZA, M. G. G. de. **Inovação em gestão da educação pública: questões conceituais**. Brasília: MEC/Pradime/Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/inovacao%20gestao%20educacao....pdf>

SOUZA, M. G. G. de. **Inovação em gestão da educação pública: questões conceituais. Brasília: MEC/Pradime/Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional.** 2006. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/inovacao%20gestao%20educacao....pdf>

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

TARDIF, M.et al. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**.São Paulo:Teoria e Educação,4,1991.

TARDIF, M.et al. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**.São Paulo:Teoria e Educação,4,1991.

TAVARES, V. S.; BARBOSA, D. A. L. Práticas de avaliação da aprendizagem em contextos inovadores . In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. Silva; ESTEVAM, M.; VILLARDEL,

Nuria Pons. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

TEIXEIRA, L.H.G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEIXEIRA, L. H. G. T. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Editora Autores Associados. 1ª ed. 2002.

TEIXEIRA, L.R.M. **A noção de competência: uma visão construtivista**. In: Eixos cognitivos do Enem. Brasília: INEP/MEC 2002.

TEIXEIRA, P.; MERKLE, L. E. AS HUMANIDADES DIGITAIS E A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO. In: FOFONCA, E. (coord); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; VILLARDEL, N. P. (orgs). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Documento ajuda escolas a implementar inovações**. 2014. Disponível em :<<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30928/documento-ajuda-escolas-a-implementar-inovacoes/>>. Acesso em: set 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALENTE, J. A. V. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre. Penso, 2018.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação* Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. p. 1-11.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

VIOLA, E. J. **O movimento ecológico no Brasil(1974-1986): do ambientalismo a ecopolítica, 1987**. Disponível em; http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_01.htm

APÊNDICE I



QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO DOCENTE

Prezado(a) Professor(a),
Prof.(a)

Estamos realizando a pesquisa Inovação Pedagógica e Cultura Escolar: convergências do nosso tempo, que tem por objetivo analisar as dimensões inovadoras na perspectiva de uma escola da educação básica. Para a realização dessa pesquisa contamos com a sua participação e solicitamos o preenchimento do questionário abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores informações sobre a pesquisa.

Att,

Profa. Doutoranda Rosilene Moreira
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Nome da escola: Escola Estadual Presidente Vargas.

Identificação do docente:

Nome (Opcional): _____ Idade: _____ Sexo: _____

Graduação em: _____

Pós – graduação: () especialização () mestrado () doutorado

Qual(is) o(s) curso(s) de pós-graduação: _____

Área de atuação: _____

Níveis de atuação:

() ensino fundamental anos finais () ensino médio () ensino fundamental anos finais e ensino médio () EJA fundamental () EJA anos finais e médio () outros/especificar: _____

Tempo de atuação na docência em anos: _____

Tempo de atuação na escola em anos: _____

Jornada de Trabalho: () uma escola () duas escolas () três ou mais escolas.

Regime de trabalho: () parcial 20h () integral 40h () outros/especificar: _____

* Caso tenha preferência em não se identificar, você poderá omitir o seu nome do campo de identificação, mas pedimos que as demais questões sejam respondidas.

DIMENSÃO 1- INOVAÇÃO						
1. Discordo. 2. Discordo pouco. 3. Discordo parcialmente ou concordo parcialmente 4. Concordo bastante. 5. Concordo totalmente.		1	2	3	4	5
IN-01	Como você observa as discussões a respeito da Mudança na escola.					
IN-02	A escola é atrativa para o aluno.					
IN-03	Para você discutir inovação na escola faz sentido.					
IN-04	Práticas pedagógicas criativas e flexíveis podem colaborar com o processo de aprendizagem.					
IN-05	Você acha importante discutir a inovação pedagógica na escola.					
IN-06	A inovação quando ocorre, é igual na teoria e na prática da escola.					
IN-07	A inovação influencia o aprendizado do aluno.					
IN-08	O vínculo docente com a inovação é importante.					
IN-09	A Inovação pode ser encontrada na escola.					
IN-10	Você acha importante colocar em prática novas ideias na escola.					
Comentários eixo 1: Exemplifique uma prática escolar eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo inovação.						
DIMENSÃO 2- CULTURA DA INOVAÇÃO						
1. desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
CI-01	A escola é aberta a inovação.					
CI-02	A escola possui histórico de inovação.					
CI-03	A inovação faz fazer parte do cotidiano da escola ou somente para abordar alguns componentes curriculares.					
CI-04	O processo de inovação na escola é imposto, surgiu a partir de programas propostos pela SED.					
CI-05	O processo de inovação na escola é espontâneo, surgiu da discussão interna do grupo.					

CI-06	Os professores se reúnem para refletir e discutir sobre a sua prática.					
CI-07	A cultura da inovação é incentivada e valorizada pela comunidade escolar.					
CI-08	A inovação permite sua adaptação as diferentes realidades da escola.					
CI-09	A inovação deve fazer parte do ensino fundamental e médio.					
CI-10	A inovação deve fazer parte somente do ensino médio.					
Comentários eixo 2: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo cultura.						
DIMENSÃO 3- CURRÍCULO ESCOLAR						
1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
CE-01	O P P P da escola contempla práticas e/ou projetos inovadores.					
CE-02	A escola desenvolve projetos interdisciplinares.					
CE-03	Os seus Planos de ensino /plano de aula contemplam práticas e ou projetos considerados inovadores.					
CE-04	O seu plano de trabalho contempla sequência de unidades / conteúdos.					
CE-05	O currículo da escola favorece a perspectiva multicultural.					
CE-06	A inovação ocorre igualmente em todas as áreas do currículo escolar.					
CE-07	Há mais Inovação na área de matemática e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento.					
CE-08	Há mais Inovação na área das ciências da natureza, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento.					
CE-09	Há mais Inovação na área das ciências humanas, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento					
CE-10	Há mais Inovação na área de linguagem e suas tecnologias, embora se tente a sua conexão com as demais áreas do conhecimento					
Comentários eixo 3: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo currículo.						
DIMENSÃO 4 – GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA						
1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
GE - 01	O ambiente físico escolar favorece a inovação.					
GE- 02	O modelo de Gestão favorece a participação da equipe					
GE- 03	O modelo de gestão adotado na escola estimula e incentiva a inovação.					

GE- 04	O clima organizacional favorece a inovação.					
GE- 05	Os conflitos do grupo são discutidos e negociados.					
GE- 06	O relacionamento interpessoal, entre os membros da comunidade escolar favorece o trabalho em equipe.					
GE- 07	A escola valoriza e incentiva a diversidade (étnica, racial e de gênero)					
GE- 08	A escola valoriza e incentiva a inclusão da pessoa com deficiência, dos jovens em situação de vulnerabilidade e daqueles que não puderam concluir os estudos na idade certa.					
GE-09	As decisões da escola são decididas com a participação colegiada de todos os segmentos da escola.					
GE-10	A escola faz Relatórios de práticas inovadoras desenvolvidas.					
Comentários eixo 4: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo gestão escolar democrática.						
DIMENSÃO 5- TECNOLOGIA						
1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
TE-01	O laboratório de informática na escola é suficiente para as suas práticas pedagógicas.					
TE-02	A escola disponibiliza outros laboratórios para a sua prática docente.					
TE-03	A escola disponibiliza equipamentos (lousa digital, microscópio com tablete, jogos interativos, impressora 3D ou outros).					
TE-04	A escola disponibiliza outras tecnologias de informação e comunicação para as práticas docentes.					
TE-05	A escola possui conexão com a rede mundial de computadores.					
TE-06	A escola disponibiliza internet sem fio para alunos.					
TE-07	A escola disponibiliza internet sem fio para os professores.					
TE-08	O celular para as atividades pedagógicas na escola é liberado.					
TE-09	Você utiliza no seu cotidiano práticas pedagógicas com as novas TICs.					
TE- 10	Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo.					
Comentários eixo 5: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo tecnologia.						
DIMENSÃO 6 – METODOLOGIAS DIFERENCIADAS						
1. Discordo. 2. Discordo pouco. 3. Discordo parcialmente ou concordo parcialmente 4. Concorde bastante. 5. Concorde		1	2	3	4	5

totalmente.						
MD-01	Os professores poderiam ensinar de maneira diferente do modo atual.					
MD-02	Novas metodologias de ensino e aprendizagem onde o aluno é o sujeito ativo no processo favorecem o aprendizado.					
MD-03	Práticas pedagógicas contextualizadas e integradas ao currículo favorecem o aprendizado.					
MD-04	A aprendizagem baseada em problemas são práticas possíveis de serem realizadas na escola.					
MD-05	A aprendizagem baseada em projetos favorecem o aprendizado.					
MD-06	A aprendizagem baseada em equipes são possíveis de serem realizadas na escola.					
MD-07	“Gamificação” ou jogos. São práticas utilizadas na escola.					
MD-08	As metodologias ativas devem permear a prática docente.					
MD-09	Práticas integradoras e contextualizadas facilitam a inovação.					
MD-10	A inovação influencia a sua prática docente.					
Comentários eixo 6: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo metodologias.						
DIMENSÃO 7 – INCLUSÃO E DIVERSIDADE						
1.desconheço 2. Pouco. 3. Parcialmente. 4. Bastante 5. Totalmente.		1	2	3	4	5
ID-01	A escola está adaptada em termos de acessibilidade.					
ID-02	Temas como inclusão e diversidade fazem parte do PPP.					
ID-03	A discussão dos temas deste tópico teve avanço nos últimos anos na escola.					
ID-04	Os serviços de apoio funcionam adequadamente na escola.					
ID-05	Os recursos humanos estão preparados para lidar com esse tema.					
ID-06	Os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para atender ao aluno na perspectiva da inclusão.					
ID-07	As políticas de inclusão e diversidade são de difícil implementação.					
ID-08	Os desafios inerentes ao processo de inclusão dizem somente a questão política ou incluem outros desafios, como a dificuldade do professor em atender esses alunos.					
ID-09	A escola oferece formação para atender esses alunos.					
ID-10	A inclusão esta sendo bem desenvolvida pela escola.					
Comentários eixo 7: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que						

retrata o eixo inclusão e diversidade.						
DIMENSÃO 8 – PROJETOS EDUCACIONAIS						
1. Nunca 2. raramente 3. Às vezes. 4. Frequentemente. 5. Sempre.		1	2	3	4	5
PE-01	A escola possui projetos de inovação em andamento.					
PE-02	Projeto de inovação já encerrados.					
PE-03	Outros projetos					
PE-04	A escola desenvolve projetos para os alunos demonstrarem as suas habilidades.					
PE-05	A escola desenvolve projetos interdisciplinares					
PE-06	Os projetos contribuem para impulsionar, modificar ou elaborar a inovação					
PE-07	Os projetos realizados oportunizam ao aluno uma participação ativa					
PE-08	Os projetos desenvolvidos proporcionam elementos para uma avaliação do aluno					
PE-09	Os projetos de inovação estão vinculados as características específicas do docente					
PE-10	Os projetos de inovação são parte ativa da escola.					
Comentários eixo 8: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo projetos educacionais.						
DIMENSÃO 9 – DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL						
1. Nunca 2. raramente 3. Às vezes. 4. Frequentemente. 5. Sempre.		1	2	3	4	5
DS- 01	A escola realiza ações de Educação Ambiental					
DS- 02	A escola realiza ações de prevenção e redução de danos ambientais					
DS-03	A escola realiza ações onde os alunos podem ter contato com o ambiente natural.					
DS-04	A escola realiza ações de Educação Financeira					
DS-05	A escola realiza ações de ações sócio culturais com os alunos					
DS-06	A escola realiza ações de Ações sócio culturais com a comunidade externa					
DS-07	A escola realiza ações de prevenção a violência.					
DS-08	A escola realiza ações de Campanhas de prevenção a saúde mental					
DS-09	A escola realiza ações de Campanhas de prevenção a saúde física estilo de vida saudável					
DS-10	A escola desenvolve projeto solidário para/com a pessoa idosa.					
Comentários eixo 9: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo desenvolvimento ambiental.						

DIMENSÃO 10 - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO						
1. Nunca 2. raramente 3. Às vezes. 4. Frequentemente. 5. Sempre.		1	2	3	4	5
ED-01	A oportunidade de aperfeiçoamento Profissional é ofertada pela escola.					
ED-02	A elevação da Escolaridade é incentivada pela escola.					
ED-03	A escola facilita o acesso ao conhecimento sobre a inovação.					
ED-04	Na identificação das necessidades de desenvolvimento, a inovação faz parte.					
ED-05	Você faz investimento em sua formação continuada.					
ED-06	Para desenvolver atividades inovadoras, você acredita que a formação é necessária.					
ED-07	Você reflete (pensa) sobre o seu nível de satisfação e motivação com o trabalho.					
ED-08	A inovação é uma temática que você tem interesse em estudar.					
ED-09	Formações docentes onde o conhecimento teórico é aplicado na prática é o melhor modelo de formação.					
ED-10	A educação a distância pode ser uma ferramenta de formação para aprender inovação.					
Comentários eixo 10: Exemplifique uma prática eleita por você, enquanto docente ou gestor, que retrata o eixo educação e desenvolvimento.						

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS DO NOSSO TEMPO. “Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva de uma escola da educação básica” –, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS DO NOSSO TEMPO. “Uma análise das dimensões inovadoras na perspectiva de uma escola da educação básica”.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rosilene Moreira de Souza

ENDEREÇO: Rua Arapongas, 1210. Jd Vista Alegre. Dourados-MS.

TELEFONE: (67) 99972-2355

ORIENTADOR(A): Prof^a Dr^a Flavinês Rebolo

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UCDB

ENDEREÇO: Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900. **Fone:** (67) 3312-3723. **Registro no CONEP em 18 de janeiro de 2000 e renovado no dia 30 de março de 2004.**

OBJETIVOS: Analisar as variáveis organizacionais e pessoais que intervêm nos processos de inovação na Educação, buscando compreender as especificidades dos contextos escolares e cultura escolar que desencadeiam, sustentam ou inibem as iniciativas dos professores em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário, que é um instrumento composto de três partes. A primeira, composta de itens sobre dados pessoais (idade, sexo, estado civil, formação) e profissionais (tempo de exercício no magistério, nível de ensino em que leciona, situação funcional, jornada de trabalho e número de escolas em que trabalha). A segunda parte é composta fatores correspondentes ao tema.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não há riscos e/ou desconforto de qualquer espécie, pois a pesquisa é voluntária.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: É garantido o sigilo, que assegura a sua privacidade quanto aos dados da pesquisa, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo(a) pesquisador(a) – **Rosilene Moreira de Souza** - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Campo Grande, MS, ____/____/____

(Nome por extenso)

(Assinatura)

ANEXO I

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

Ofício n. 3.516/SUPED/GAB/SED

Campo Grande/MS, 17 de setembro de 2018.

Senhora Vice-Coordenadora,

Comunica-se o recebimento de Documento, de 4 de setembro de 2018, encaminhado inicialmente ao Senhor Nei Elias Coinethe de Oliveira, Coordenador Regional de Educação de Dourados, apresentando Rosilene Moreira de Souza, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que desenvolve o projeto de pesquisa intitulado "Inovação Pedagógica e Cultura Escolar: Convergência do Nosso Tempo", sob a sua orientação, e solicitando autorização para realizar pesquisa acadêmica, com entrevista de caráter semiestruturado com os professores e análise documental, na Escola Estadual Presidente Vargas, localizada no município de Dourados.

Informa-se que esta Secretaria e a Coordenadoria Regional de Educação de Dourados se manifestam favoráveis à pesquisa na referida escola. Para tanto, solicita-se que a mestranda, devidamente identificada, entre em contato com a direção da Escola Estadual Presidente Vargas, para formalizar e estabelecer os procedimentos concernentes ao assunto.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Gestão Escolar, para informações adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3318-2307.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

À Senhora
NÁDIA BIGARELLA
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado/UCDB
Av Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário
79117-900- Campo Grande-MS

Elaborado por: mpsilva

Este Ofício possui anexo(s)

Avenida Poeta Manoel de Barros, s/n, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2228

Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educ.ms.gov.br, e informe o código 0F0006515 Assinado digitalmente por: MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 17/09/2018 17:05:23

Protocolo: 291234246/2018
Data: 18/09/2018