



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INOVAÇÃO EDUCATIVA E SUBJETIVIDADE: A CONFIGURAÇÃO DA DIMENSÃO
HISTÓRICO-SUBJETIVA IMPLICADA EM UM PROJETO INOVADOR**

LUCIANA DE OLIVEIRA CAMPOLINA

Brasília, 2012

LUCIANA DE OLIVEIRA CAMPOLINA

**INOVAÇÃO EDUCATIVA E SUBJETIVIDADE: A CONFIGURAÇÃO DA DIMENSÃO
HISTÓRICO-SUBJETIVA IMPLICADA EM UM PROJETO INOVADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora Profa Dra Albertina Mitjans Martínez

Brasília, abril de 2012.

LUCIANA DE OLIVEIRA CAMPOLINA

**INOVAÇÃO EDUCATIVA E SUBJETIVIDADE: A CONFIGURAÇÃO DA DIMENSÃO
HISTÓRICO-SUBJETIVA IMPLICADA EM UM PROJETO INOVADOR**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjans Martínez
Faculdade de Educação - UnB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock
Faculdade de Psicologia – PUC/SP
Examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Bruno de Faria
Departamento de Administração - UnB
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo
Instituto de Psicologia - UnB
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação - UnB
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação - UnB
examinadora suplente

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são para a escola na qual a pesquisa foi realizada. A todos os participantes que direta ou indiretamente se fizeram presentes nessa trajetória. Agradeço a oportunidade e o acolhimento com que a direção, coordenação, professores, alunos e familiares me receberam. Serei sempre grata!

Agradeço especialmente à minha querida orientadora Profa. Albertina que compartilhou comigo muitos dos seus conhecimentos, me incentivou e apoiou durante todo tempo da nossa convivência. Agradeço por ter me oportunizado muitas experiências de aprendizado, por ter me sensibilizado e ter me feito refletir sobre o que verdadeiramente significa ser sujeito.

Meus agradecimentos muitos especiais às professoras que aceitaram fazer parte da banca e avaliarem meu trabalho. À Profa. Ana Mercês Bahia Bock, Profa. Maria de Fátima Bruno de Faria, Profa. Claisy Maria Marinho-Araújo, Profa. Maria Carmen Villela Rosa Tacca e Profa. Cristina Massot Madeira Coelho.

À minha família: Vera, Campolina, Rafael e Danilo agradeço de uma maneira muito emocionada por tudo que representam e por todo apoio e amor que compartilhamos.

Agradeço de forma saudosa às minhas queridas Profas. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliviera, Regina Lúcia Sucupira Pedroza, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino que muito me incentivaram e me ensinaram em minha trajetória pela Psicologia.

Agradeço ao Prof. Fernando Luis González Rey por todo o conhecimento produzido e pela inspiração que a teoria histórico-cultural da subjetividade representa.

Agradeço a todos os professores do Programa de pós-graduação em Educação - PPGE, em especial à Profa. Elizabeth Tunes por ter me feito verdadeiramente entender e aceitar a crítica radical à escola.

Agradeço às minhas colegas de formação: Ana Luisa, Alice, Armando, Geandra, Maristela, Luciana Muniz, Pilar, Tatiana, Valdívia, Francisca, todos colegas queridos que se tornaram especiais pela convivência e pelo aprendizado compartilhado.

Às minhas amigas e amigos amados, pelos quais sou imensamente grata e por me fazerem sentir que tenho sorte de tê-los em minha vida.

Agradeço à Dona Else e ao Chico Escher por terem cedido sua casa para ser minha morada durante o tempo de estadia em São Paulo.

Agradeço ao Walter Ribeiro pela inspiração que significa, pela sensibilidade com que observa e pelo profundo respeito que transmite.

Finalmente, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro aos projetos de pesquisa que tanto me oportunizaram conhecimentos e experiências significativas.

“Não haveria cultura, nem história, sem inovação, sem criatividade, sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura, nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que risco corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura, nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de negar o risco, estimule homens e mulheres a assumi-lo. E assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem maior ou menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre”.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, 2000)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a inovação educativa entendida como a introdução de novidades nos processos educacionais que visam gerar transformações e melhorias na instituição escolar. Busca-se compreender a inovação educativa a partir de uma visão complexa articulando diferentes aspectos bem como, a partir da perspectiva da subjetividade, tal como concebida na teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey. Nessa perspectiva teórica, a subjetividade se expressa e se constitui na sua dupla condição, social e individual. Desta forma, a pesquisa tem como objetivo compreender a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa, investigando a articulação de elementos históricos, contextuais e subjetivos. Realizou-se, portanto, um estudo de caso analisando-se um projeto educativo inovador implementado em uma instituição pública de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo/SP. A pesquisa empírica foi empreendida baseada nos princípios da Epistemologia Qualitativa que norteia o processo de construção de informações, como também, as elaborações de hipóteses visando a produção do conhecimento sobre o objeto de estudo definido. Tendo em vista um conhecimento aprofundado do contexto, foram utilizadas estratégias de pesquisa e instrumentos, tais como a participação intensa e observações frequentes no cotidiano escolar da instituição, instrumentos escritos e dinâmicas conversacionais, englobando os diversos atores escolares como membros da direção, professores, familiares e alunos, assim como, colaboradores e implementadores do projeto inovador. Dentre os principais resultados, identifica-se que um conjunto de inovações incrementais e complementares conforma o projeto. Estas inovações têm origens diversas e adquirem uma trajetória histórica envolvendo o papel do coletivo, das lideranças e atuações protagonistas. Desse modo, o processo inovador se configura de maneira singular com um percurso específico de construção de instrumentos, métodos, práticas perpassadas pelo histórico da instituição e dos grupos bem como, pelas ações realizadas no processo de sua implementação. No que se refere à subjetividade no âmbito do projeto inovador, como principal resultado destaca-se a configuração de elementos da subjetividade social da escola e também a participação de elementos da subjetividade individual de atores escolares significativos para a implementação, como aqueles componentes que caracterizam e dinamizam o processo de inovar. Com base nas informações produzidas, as construções interpretativas revelam que no processo inovador ocorrem mudanças de ordem histórico-subjetiva, que reconfiguram o contexto tornando-o favorável à inovação. Por fim, elaboram-se construções que apontam para a dimensão histórica como uma importante dimensão do processo inovador.

Palavras-chave: Inovação educativa. Complexidade. Subjetividade. Subjetividade social. Processo inovador.

ABSTRACT

The present research has as subject the educative innovation known as the introduction of new features in the educational processes that aim to generate transformations and improvements in the educational institutions. In this investigation, the educative innovation is understood from a complex point of view that articulates different aspects, as well as from the perspective of the subjectivity, as conceived in cultural-historical theory of subjectivity of González Rey. In this theoretical perspective, the subjectivity expresses and constitutes itself in a double condition - social and individual. Therefore, the research has as objective to study the configuration of elements that make education innovation possible, investigating the articulation of historical, contextual and subjective elements. Thus, a case study of innovative project implemented in a public elementary school in the city of São Paulo/SP was analyzed. The empiric research was based on the principles of Qualitative Epistemology that guides the constructive-interpretative process of the information, as well, written instruments and conversational dynamics, involving the various actors such as: school board members, teachers, family and students, and also those who cooperate on the implementation of the innovative project design. Among the main results, it is possible to identify that a set of incremental and complementary innovations mold the project. These innovations have different origins and acquire a historical trajectory relating the role of the collective groups, the leaderships and individual protagonists. Hence, the innovative process configures itself in a singular way with a specific trajectory of instruments construction, methods, practices that depend on the institution background, groups, and the actions carried through the process of implementation. From the subjectivity perspective, as main result, the innovative design has been produced by the configuration of elements of the social subjectivity of the school and also by the participation of elements of the individual subjectivity of actors who participate in the implementation process, as those components that characterize and reorganize the innovative process. Based on the information produced, the constructive interpretative process reveals that educative innovation has been processed by historical-subjective changes that reconfigure the context turning it favorable to the innovative project. Finally, hypothesis elaborated indicate that the historical dimension is an important dimension of the innovative process.

Keywords: Education innovation. Complexity. Subjectivity. Social Subjectivity. Innovative process.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema la innovación educativa entendida como la introducción de nuevos procesos educativos destinados a generar cambios y mejoras en las instituciones educativas. Buscarse comprender la innovación educativa a partir de una visión compleja según una articulación de los diferentes aspectos, como también desde la perspectiva de la subjetividad, tal como es concebida en la teoría histórico-cultural de la subjetividad de González Rey. En esta perspectiva teórica, la subjetividad expresase y constituyese en su doble condición, social e individual. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo estudiar la configuración de los elementos que posibilitan la innovación educativa, enfocando la articulación de los elementos históricos, contextuales y subjetivos. De esta manera, un caso de estudio fue realizado, analizando un proyecto educativo innovador implementado en una escuela pública de Educación Primaria en la ciudad de São Paulo/SP. La investigación estuvo basada en los principios de la Epistemología Cualitativa que orientan el proceso de construcción de información, así como la elaboración de hipótesis destinadas a la producción del conocimiento sobre el objeto del estudio. Buscando un conocimiento profundo del contexto, fueron utilizadas estrategias e instrumentos de investigación, tales como la intensa participación y frecuentes observaciones en la vida diaria de la institución educativa, los instrumentos escritos y dinámica de conversación, incluyendo la participación de los diversos actores como miembros del equipo directivo, profesores, familia y estudiantes, así como los participantes de la implementación del proyecto innovador. Entre los principales resultados, identificase un conjunto de innovaciones complementares que conforman el proyecto. Estas innovaciones tienen orígenes diferentes y adquieren una trayectoria histórica que implica el papel del colectivo, el liderazgo y las acciones protagonistas. Por lo tanto, el proceso de innovación se configuró de manera singular con una trayectoria específica de construcción de instrumentos, métodos y prácticas en dependencia con la historia de la institución y de los grupos, así como de las acciones adoptadas en el proceso de implementación. Con respecto a la subjetividad implicada en el proyecto innovador, el principal resultado resalta la configuración de los elementos de la subjetividad social de la escuela y también la participación de elementos de la subjetividad individual de los actores significativos para la implementación, como aquellos componentes que caracterizan y dinamizan el proceso de innovación. Con base en la información producida, las construcciones interpretativas revelan que los cambios en el proceso de innovación se producen en la dimensión histórico-subjetiva, que reconfiguran el contexto de modo a hacerlo favorable para la innovación. Finalmente, las hipótesis elaboradas apuntan para la dimensión histórica como una dimensión importante del proceso de innovación.

Palabras-clave: Innovación educativa. Complejidad. Subjetividad. Subjetividad social. Proceso de innovación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos enfoques conceituais sobre inovação educativa.....	38
Quadro 2 – Critérios e Indicadores para seleção da escola como caso de estudo.....	108
Quadro 3 – Entrevistas e participantes, relação entre grupo de participantes e número de entrevistas realizadas.....	122
Quadro 4 – Detalhamento das características e informações pessoais relevantes para a pesquisa sobre os participantes das entrevistas.....	123
Quadro 5 – Informações sobre o uso do questionário em termos da descrição dos grupos, números de participantes e as respectivas versões utilizadas.....	126
Quadro 6 – Relação dos instrumentos escrito (Redações e TEM) e respectivos participantes.....	128
Quadro 7 – Organização das instâncias de participação da escola, considerando a sua formação específica em termos dos atores escolares.....	133

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Ilustração que agrupa as diferentes ordens de elementos favorecedores e desfavorecedores que aparecem na literatura.....	63
Gráfico 1 – Comparação do IDEB para as escolas do estado de São Paulo, escolas da cidade de São Paulo em relação à escola inovadora.....	108
Ilustração 2 – Caracterização da escola segundo informações oficiais sobre alunos, composição da equipe e ambientes da escola.....	109
Ilustração 3 – Síntese esquemática dos instrumentos utilizados e procedimentos realizados na pesquisa de campo.....	113
Ilustração 4 – Representação ilustrativa do projeto inovador a partir das inovações complementares.....	132
Fluxograma 1 – Fluxo das múltiplas formas de interação que se estabelecem no formato da prática de tutoria.....	147
Imagens 1 – Imagens do jornal da escola.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas nacionais sobre inovação educativa em relação às categorias, frequência e porcentagem.....	42
Tabela 2 – Pesquisas nacionais sobre inovação educativa distribuídas pelos níveis de ensino em frequência e porcentagem.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO DA LITERATURA	
1.1 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A INOVAÇÃO.....	18
1.1.1 O campo de conhecimento da inovação.....	18
1.1.2 A produção científica sobre a inovação educativa: teoria e pesquisas.....	23
1.1.2.1 Inovação educativa, modernização e reformas educativas.....	23
1.1.2.2 Principais conceituações e enfoques teóricos sobre a inovação educativa.....	28
1.1.2.3 As pesquisas sobre inovação educativa no Brasil: o estado da arte.....	40
1.1.2.4 Principais contribuições de estudos internacionais.....	57
1.1.2.5 Elementos favorecedores e inibidores da inovação educativa.....	62
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 A PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE INOVAÇÃO ASSUMIDA NA PESQUISA.....	70
2.1.1 O paradigma da complexidade e a teoria histórico-cultural.....	70
2.1.2 A complexidade da inovação educativa e da criatividade.....	75
2.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEXTO SOCIAL.....	81
2.2.1 Abordando a constituição sócio-histórica da instituição escolar.....	81
2.2.2 A escola como organização social e ambiente de trabalho.....	84
2.3 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	91
2.3.1 A Teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey.....	91
2.3.2 A subjetividade na escola.....	99
3 A BASE EPISTEMOLÓGICA E A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	
3.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E O MÉTODO DA PESQUISA.....	103
3.1.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa de González Rey.....	103

3.1.2 Retomando o problema e apresentando os objetivos da pesquisa.....	105
3.1.3 A opção metodológica pelo estudo de caso e a seleção do caso	105
3.1.3.1 Caracterização da escola: uma aproximação à sua realidade.....	109
3.1.4 Criando o cenário da pesquisa e os diferentes momentos no campo.....	110
3.1.5 A trajetória da pesquisa de campo: os instrumentos utilizados e os participantes da pesquisa.....	112
3.1.5.1 Participação no cotidiano da escola.....	113
3.1.5.2 Análise de documentos.....	117
3.1.5.3 As Dinâmicas conversacionais.....	118
3.1.5.4 Instrumentos escritos: Questionário, Redação e a Técnica de Exploração múltipla.....	125
3.1.5.5 A construção e a análise conjunta das informações da pesquisa: apontamentos e desafios do processo.....	128
4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA.....	
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO INOVADOR DA ESCOLA E ANÁLISE DOS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS QUE POSSIBILITARAM SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	131
4.1.1 As inovações educativas no projeto inovador: analisando o todo e as partes..	131
4.1.1.1 Inovação 1 - O projeto global e as mudanças nas formas de participação e na gestão: o desejo inicial pela transformação da escola.....	132
4.1.1.2 Inovação 2: A reorganização do espaço físico, novidades e mudanças realizadas que vieram a dar sustentação ao projeto inicial.....	139
4.1.1.3 Inovação 3: As inovações nas práticas pedagógicas: adaptações e alternativas frente às novas demandas do próprio processo de inovação.....	141
4.1.1.4 Inovação 4: A inovação curricular: protagonismo e novidades em curso de implementação e desenvolvimento.....	148
4.1.2 O que podemos concluir sobre os elementos históricos e contextuais que possibilitam a implementação da inovação educativa, e simultaneamente, a articulação entre eles?	153
4.2 A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA E AS SUBJETIVIDADES INDIVIDUAIS DOS ATORES ESCOLARES (MEMBROS DA EQUIPE ESCOLAR, ESTUDANTES, FAMILIARES E COLABORADORES) NO ÂMBITO DA INOVAÇÃO EDUCATIVA.....	159

4.2.1 A configuração de elementos subjetivos que constituem a subjetividade social da escola no âmbito do projeto inovador.....	159
4.2.2 Articulando os elementos e avançando sobre as elaborações teóricas sobre a subjetividade social.....	181
4.2.3 Buscando compreender as subjetividades individuais que participam da inovação educativa na instituição pesquisada.....	182
5 RESPONDENDO AO OBJETIVO DA PESQUISA: A TESE QUE DEFENDEMOS.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
APÊNDICES.....	211
ANEXOS.....	225

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da inovação educativa entendida como um tipo particular de inovação que se relaciona à problemática da mudança em educação. Deste modo, é entendida como a introdução de novidades que visam intencionalmente promover algum tipo de mudança e melhorias na instituição escolar. Podem ocorrer em vários níveis do sistema educacional e implicar práticas e recursos pedagógicos, como também, a geração de ideias sobre os processos educativos e processos de gestão da escola. Podem se referir às transformações nos processos de aprendizagem, às mudanças nos métodos, materiais e currículos, assim como, envolver diversos atores escolares e segmentos da estrutura do sistema educacional.

De modo geral, o tema da inovação tem sido pesquisado em diversos campos do conhecimento científico e emerge em variados contextos como nas produções tecnológicas, artes e economia. Nas Ciências Humanas e Sociais, a inovação está implicada às atividades relacionadas com a criação e transformação de instituições e políticas, implicando-se aos processos sociais e comportamentos humanos.

Em princípio vale argumentar que, no panorama teórico da Educação, muitas teorias têm fundamentado críticas à instituição escolar, sobretudo a Sociologia da Educação que enfocou fortemente a dimensão reprodutiva. Autores como Illich (1973), Baudelot e Establet (1987), Althusser (2007), Bourdieu e Passeron (2008) apontaram a estabilidade e a repetição nos processos da escolarização formal demonstrando a interdependência de processos educativos historicamente instituídos aos elementos de caráter simbólico e às questões de ordem socioeconômicas. Nesse sentido, a instituição escolar apresenta limitações que, de certo modo, existem desde sua constituição histórica moderna e, mesmo com múltiplos problemas, mantém-se como uma das instituições primordiais das sociedades ocidentais. Pela sua característica histórico-social, se expressa como ponto de confluência do que caracteriza a sociedade em dado momento, atravessada por significados culturais advindos de outras instâncias sociais, sofrendo também a interferência de mudanças políticas e flutuações econômicas.

Paralelamente, é difícil negar que a escola adota frequentemente modelos de ensino que reafirmam o caráter transmissor do conhecimento, revelando muitas vezes que as relações entre professores e alunos se mantêm verticalizadas e marcadas por uma ordem hierárquica. Mesmo que algumas modificações possam ser identificadas em diferentes dimensões dos processos pedagógicos, o *modus operandi* da instituição escolar tende a reproduzir as concepções que reforçam, em grande medida, o distanciamento da escola diante da realidade

cambiante que marca a contemporaneidade. Além disso, do ponto de vista do cenário social da instituição escolar, identifica-se a existência de rotinas que imobilizam cada vez mais os atores da escola diante das possibilidades de transformação. No contexto atual, é possível ainda observar como a realidade escolar tem apresentado grandes dificuldades. A violência dentro da escola, o empobrecimento dos relacionamentos entre professores e alunos, a supervalorização dos conteúdos em detrimento das aprendizagens significativas, os índices de analfabetismo, fracasso e evasão continuam a se perpetuar. É inegável que a escola se encontra diante de muitas demandas para atualizar-se; para produzir alternativas diante das incertezas reveladas pela produção acelerada de conhecimentos e de tecnologias; para promover ainda a ocorrência de experiências educativas onde se desenvolvam novas experiências na organização escolar e nas práticas pedagógicas.

Por essas razões é que se pode dizer que a escola permanece, notadamente, como um campo social que não tem favorecido a criatividade e nem a inovação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, 2002). Se por um lado, a inovação tem caracterizado processos inovadores em outros tipos de organização como as empresas, o mesmo não se pode dizer da escola. Entretanto, é essencial enfatizar que a instituição escolar não é o reflexo direto de elementos de caráter reprodutivo, nem tampouco está exclusivamente regulada pelos sistemas burocráticos. As instituições escolares são, simultaneamente, espaços concretos de relacionamento entre os indivíduos e expressam também distorções às orientações burocráticas. Manifestam conflitos, tensões, rupturas e contradições que emergem exatamente porque a escola é um espaço de relacionamento, desenvolvimento humano e de constituição subjetiva. Caracteriza-se assim, por formar uma realidade particular em que as ações institucionais, normas e atividades que ali se realizam a constituem como espaços sociais extremamente complexos (BOTO, 2003; LIMA, 2003).

Diante deste panorama, esta pesquisa de doutorado partiu do princípio de que é relevante investigar processos de mudança que possam identificar o potencial de novas práticas educacionais e formas alternativas de funcionamento da escola. Considerando que as críticas à instituição educativa não foi o tema central abordado, se configuram como aspectos significativos para se argumentar que, apesar das constantes afirmações sobre as necessidades de transformações no sistema escolar, as inovações educativas em aspectos medulares não emergem com muita frequência. Mesmo que a necessidade da transformação no sistema escolar seja um tema diversas vezes reiterado, constatam-se dificuldades, barreiras e a lenta transformação de práticas pedagógicas, evidenciando que as novidades implementadas e suas possíveis transformações necessitam ser investigadas.

No âmbito da pesquisa desenvolvida, compreendemos que as mudanças em educação são necessárias para o resgate da qualidade das experiências do ensinar e aprender e dos relacionamentos significativos dentro da escola. A educação, também, em função de questões econômicas, sociais e culturais cambiantes tem se complexificado e, devido à intensa participação das tecnologias da informação na vida cotidiana, se encontra em um momento de crucial importância. Neste sentido, as práticas educativas entendidas como tarefas meramente técnicas não têm sido capazes de prover um contexto dinâmico e flexível que oportunize aos estudantes e aos professores maiores e mais frequentes possibilidades de construir significativamente o conhecimento.

É fato que falar da necessidade de mudanças na escola não é algo novo, uma vez que se evidenciam necessidades de mudança em muitas dimensões educativas que incluem a prática docente, a formação dos professores, as formas de gestão na tomada de decisões na escola, da estrutura organizativa das instituições escolares. Em contrapartida, é também preciso reconhecer que existem iniciativas de inovação educativa nas instituições escolares. É possível identificar que algumas experiências inovadoras têm ocorrido sem, contudo, serem também suficientes para gerar modificações estruturais significativas sem o suporte das comunidades e do Estado. Portanto, é preciso continuar refletindo sobre os processos de mudança que podem ocorrer e investigar como está configurada a escola atualmente. Desta forma, é possível não somente reconhecer como essa constitui espaço de reprodução de valores sociais hegemônicos, mas também como se caracteriza como um espaço de convivência, de resistência e de confronto no qual seja possível identificar inovações.

Para oportunizar maiores avanços com relação à aplicação dos conhecimentos acerca da inovação e para a organização teórica do campo, argumenta-se a necessidade de se investigar os diversos tipos de inovação nos ambientes em que ocorrem. Importantes autores do campo como Carbonell (2002), La Torre (1998), Rivas Navarro (2000), Thurler (2001) enfatizam que as mudanças promovidas por inovações têm sido evidenciadas como um longo processo que envolve os atores sociais diferentemente em suas ações escolares.

Sendo assim, o olhar sobre os elementos teóricos e questões de investigação sobre a inovação educativa fez emergir um conjunto de perguntas, tais como: O quê tem caracterizado as inovações educativas no Brasil e o quê as têm possibilitado? Como são geradas e desenvolvidas as inovações educativas em situações de ensino desafiadoras como a escola pública? Quais os elementos que participam da promoção da inovação educativa? E finalmente, e não menos importante, como elementos de caráter social e individual participam desse processo?

A partir desses questionamentos evidenciou-se a necessidade de investigar como as novidades implementadas por práticas educativas criativas podem demonstrar possibilidades de aperfeiçoamento dos processos educacionais almejando elevar também sua qualidade. Sob este ponto de vista, permanece ainda a necessidade de investigações que explorem as condições que promovem sua emergência. Sendo assim, a presente pesquisa buscou explorar aspectos que não foram abordados sistematicamente por estudos anteriores investigando um conjunto de múltiplos elementos tornam a inovação educativa possível. Nesse sentido, pensamos ser importante uma ampliação conceitual e um enfoque complexo sobre a inovação educativa que conceba um conjunto de elementos que permitem a emergência e desenvolvimento de um processo de inovação em um determinado contexto. Seguiu então, norteada pelas seguintes questões: O que possibilita que a inovação educativa seja implementada? Quais os elementos que estão implicados com sua emergência e como esses se combinam no seu desenvolvimento?

Considerando que a inovação educativa implica de modo significativo os atores escolares envolvidos, como também as múltiplas formas de expressão do cenário social da escola, acreditamos que os aportes da teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2010) ampliam a visão sobre a inovação educativa e possibilitam compreendê-la a partir de uma perspectiva até então não explorada sobre o processo inovador.

Conseqüentemente, considerando as justificativas e as intenções primordiais, esta investigação teve como objetivo geral: **compreender a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa enfocando os elementos subjetivos que participam do desenvolvimento de um projeto inovador.** Como objetivos específicos:

- Investigar os elementos históricos e contextuais que possibilitam a implementação da inovação educativa, e simultaneamente, a articulação entre eles.
- Caracterizar os elementos da subjetividade social de espaços institucionais nos quais ocorre o projeto inovador identificando aqueles implicados no processo da inovação.
- Identificar entre os atores escolares que participam do projeto inovador, aqueles significativos para a implementação e desenvolvimento da inovação educativa, considerando as diferentes formas de implicação com a inovação inclusive formas resistentes e de não-adesão ao projeto.
- Identificar e analisar como elementos da subjetividade individual desses atores participam da inovação educativa promovida.

Buscou-se assim, investigar as inovações a partir da complexa articulação de elementos que possibilitam sua implementação no contexto escolar. Desta forma, abordaram-se diferentes aspectos articulados nesse processo, atentando-se para os elementos da subjetividade social e da subjetividade individual dos atores escolares. Para tanto, a pesquisa é embasada por uma perspectiva epistemológica que valoriza a singularidade ressaltando o caráter compreensivo e explicativo do processo investigativo. Por essas razões, foi realizado um estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental que vivenciou a criação e implementação de um projeto educativo inovador, o que proporcionou conhecimentos contextualizados que adquiriram legitimidade para a investigação com base na Epistemologia Qualitativa.

A compreensão da inovação como um processo complexo possibilitou reconhecer os múltiplos desdobramentos que ocorrem no processo inovador. Com base na construção interpretativa empreendida na pesquisa foram produzidas elaborações teóricas que permitiram argumentar e defender a **tese** de que *a configuração de elementos que possibilita a inovação educativa articula as dimensões histórica e contextual e que, no processo de implementação ocorrem mudanças nos processos subjetivos – sociais e individuais, que de forma recursiva, produzem o contexto favorável à inovação.*

Finalmente, para situar a respeito da organização do trabalho, é essencial descrever que este está organizado em cinco partes. A primeira parte é a revisão da literatura, na qual são abordadas as pesquisas e enfoques teóricos da literatura científica, apresentando-se sistematizações e análises críticas. A segunda parte está composta por três capítulos que apresentam a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. O primeiro traz o enfoque teórico acerca da inovação educativa assumido no estudo, no segundo capítulo, estão os elementos considerados relevantes e críticos sobre a instituição escolar, e no terceiro capítulo seguem os fundamentos da teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey.

Na terceira parte, são apresentados os princípios epistemológicos qualitativos que sustentam a investigação, os objetivos detalhados da pesquisa, bem como o método desenvolvido na pesquisa de campo. Na quarta e penúltima parte estão dois capítulos que trazem as análises e as construções interpretativas sobre o problema: as inovações educativas que compõem o projeto analisado e as construções sobre os elementos da subjetividade social e, as subjetividades individuais implicadas no projeto inovador. Na última parte, as elaborações da tese são apresentadas sinteticamente, seguidas das considerações finais sobre o tema e sobre a pesquisa realizada.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A INOVAÇÃO

1.1.1 O campo de conhecimento da inovação

A inovação é um fenômeno presente em várias dimensões da vida humana e contempla as ações e processos inovadores dos indivíduos, de grupos e da sociedade. A inovação adquire características específicas em diferentes contextos da atividade humana e está conceitualizada em alguns campos do conhecimento em função da sua gênese e do seu conteúdo. Pela sua importância, a inovação tem sido tema de estudo nas Ciências Sociais, Tecnologias, Artes, e mais especificamente, no campo da Administração, da Psicologia organizacional e, recentemente, na Educação.

Em termos etimológicos a palavra inovação vem do latim *innovatio*, cujo étimo corresponde a *novus* que particulariza os significados das palavras novo, novidade, renovar e inovar. Em latim, *novare* traduz o verbo cujo significado equivale à ação de inovar. O uso do vocábulo *in* associado ao conceito do novo no termo *in-novar*, articula a ideia da emergência da novidade em relação ao interior de um contexto. Nessa expressão, o significado de interior é entendido de duas formas, tanto como a novidade que se implanta em um contexto, quanto a novidade que surge originalmente dentro de um contexto. Desse modo, obtém-se o sentido de interioridade¹ próprio ao termo *innovar* que se refere à introdução de algo novo que provém do exterior, como também a obtenção de algo, resultando em novidade no interior de uma realidade particular.

A respeito do campo científico da inovação, um aspecto particularmente interessante ressaltado por Phillipmore e Marinova (2003) é que quanto mais se pesquisa sobre a inovação, mais se compreende que é um objeto de estudo que tem demandado maior aprofundamento e uma visão não-determinista. A esse aspecto, vale fundamentar que a literatura recente reconhece que sua ocorrência depende de uma conjunção específica de fatores. Concordamos com esses pesquisadores que os modelos explicativos são como tentativas de interpretação e compreensão da realidade que, com frequência, tendem à simplificação dos fenômenos. Desse modo, nos modelos simplificados escapam detalhes e sutilezas que caracterizam a inovação singular em seu processo como em seu resultado, seja ele de sucesso ou de fracasso. Portanto, argumentamos que em cada campo do conhecimento, a inovação tem sido

¹ O vocábulo *in* também recebe o significado de negação ou privação, mas esse não especifica o mesmo contexto etimológico que estamos tratando.

investigada de uma determinada forma exprimindo uma multiplicidade de enfoques, constituindo um desafio para quem busca compreendê-la (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, no prelo, 2012).

Cabe destacar também que as teorias explicativas sobre a inovação se evolucionaram ao longo do tempo. Toma-se como referência a inovação tecnológica difundida na sociedade contemporânea, cujos modelos partiram de uma visão linear incluindo as noções de *inputs* e *outputs*, transformando-se progressivamente, em período de 50 anos, para modelos de caráter interacionista caracterizados por estágios de evolução das inovações. Tais modelos mais recentes têm também modificado a visão primordial sobre a inovação passando a compreendê-la como um fenômeno situado espacialmente, cujo resultado depende de uma reunião criativa de competências específicas, altamente influenciadas pelo contexto onde ocorre (PHILLIMORE, MARINOVA; 2003).

Nessa direção, Van de Ven e Poole (2005), importantes autores do campo da inovação, argumentam que o tema tem despertado um interesse crescente entre os pesquisadores de vários campos do conhecimento, ressaltando que poucas questões como inovação são caracterizadas pela ampla concordância sobre sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico. Por outro lado, existe um grupo restrito de investigadores que pesquisa o fenômeno da inovação, deixando um amplo campo de investigação ainda a ser explorado (SHAVININA, 2003).

Embora seja possível examinar a etimologia da palavra, a polissemia conceitual está presente na literatura científica. Em termos de definição, existe relativo consenso que a inovação em um sentido amplo consiste na geração, aceitação e implementação de novas ideias, processos, produtos e serviços (CARAYANNIS; GONZALEZ; WETTER, 2003; SHAVININA; SEERATAN, 2003; TIDD, 2008). Como se identificam várias definições presentes na literatura é válido reconhecer alguns critérios importantes nessa conceituação.

Inicialmente, identificamos que a inovação tem sido caracterizada a partir de produtos e processos cuja qualidade do novo é significativa. O critério da novidade está em dependência do contexto em que é tomado, de tal modo que a qualidade do novo não é dada em oposição somente ao que é tradicional ou moderno, mas especialmente em função da originalidade de determinado aspecto. Sob esse ponto de vista, a novidade é relativizada uma vez que o que é considerado novo para um contexto pode não ser em outro. Além disso, o novo pode ser gerado pela introdução ou modificação de elementos cujo resultado é a própria novidade (RIVAS NAVARRO, 2000) ou mesmo quando um elemento introduzido em uma realidade particular representa algum desafio para o *status quo* (CORREIA, 1991). Paralelamente, a

inovação está relacionada ao grau de novidade que pode exprimir uma natureza radical ou incremental, sendo considerada como criação possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos referenciada a partir do contexto histórico. Nas inovações de caráter radical, o grau de novidade contempla transformações e desequilíbrios nos sistemas nos processos e produtos inovadores mais facilmente visíveis em relação às formas anteriores, contudo, as mudanças incrementais não produzem uma mudança tão radical, exprimindo aprimoramentos em relação às novidades referenciadas a partir do contexto (TIDD, 2008).

Outro critério essencial é a ideia de implementação. Ao se tratar de implementação, é possível ampliar a noção de inovação enfocando a execução de novas ideias, produtos e/ou serviços. Desse modo, pode-se também diferenciar no processo de inovar, a criação de um produto, sua difusão e adoção. Compreendendo a inovação como um conjunto de ações, é preciso também considerar os seus impactos. A receptividade e concordância em relação à implementação de novidades revela a existência de aspectos que podem ser favoráveis e/ou desfavoráveis para o processo inovador.

Na literatura internacional, nos parece relevante destacar a conceituação apresentada por Van de Ven (2005), que ressalta o caráter institucional da inovação. Para o autor, a inovação pode ser entendida como o desenvolvimento e a implantação de novas ideias por pessoas, que ao longo do tempo, se engajam em transações com outras pessoas, o que por sua vez ocorre dentro de uma ordem institucional. Nessa definição, está ressaltada a dimensão das organizações sociais, da administração técnica, assim como as transações entre os indivíduos em um contexto institucional.

Na literatura nacional, Alencar (1997) assinala que inovação pode ser definida como um conjunto de ações que visam introduzir, adotar e implementar uma ideia. Para a autora, é relevante o caráter intencional do processo como um aspecto importante da inovação, uma vez que essa é caracterizada como uma forma específica de mudança, gerada e produzida ao lado de processos de caráter volitivos e motivacionais. Bruno-Faria (2003, 2004) contribui para avanços no entendimento da inovação quando aponta, no campo da administração com conhecimentos da Psicologia social, que a inovação é muitas vezes caracterizada como um processo com etapas definidas. Ao estudar o processo de criação em grupos que implementaram projetos inovadores, a autora explicita que a inovação implica o resultado da implementação de ideias criativas, muito embora muitas vezes os agentes idealizadores e implementadores não fazem distinção entre a concepção da ideia e sua implementação. Não obstante, destaca a importância, para a compreensão da criatividade e da inovação, a inter-

relação entre aspectos subjetivos e ambientais que atuam e que, podem favorecer o desenvolvimento e a implementação de ideias criativas.

Além disso, vale destacar outro componente que caracteriza as inovações: sua dinamicidade em relação ao contexto histórico. Isso porque estas estão situadas em função da emergência de novas e significativas práticas, ideias, produtos e processos em determinado momento. Portanto, o que é inovador poderá se difundir e perder o caráter do novo ao longo do tempo revelando transitoriedade em relação às demandas históricas.

No campo das Ciências Sociais, a inovação como conceito é defendida por grupos sociais mais diversos e é tida por muitos como solução para vários problemas que envolvem tecnologia e crescimento econômico. Nesse sentido, a inovação em relação às demandas econômicas tem ganhado espaço nas agendas de diferentes setores da vida social, especialmente a partir de 1980 quando houve maior mobilização em direção a medidas de inovação que integraram ações políticas e econômicas em vários países. Segundo Andrade (2005), no Brasil na década de 90, ocorreu um investimento crescente em políticas de inovação com a criação de fundos setoriais para financiamento de inovações tecnológicas e de pesquisas e, posteriormente, com a criação da lei da inovação².

As inovações no contexto contemporâneo adquirem significados correlatos a outros processos como os de caráter social e cultural. Em relação ao contexto atual, é fato mais do que sabido que as sociedades ocidentais vêm se modificando em um ritmo acelerado e que mudanças importantes estão marcando o contexto contemporâneo. A revolução científica e tecnológica, operada de modo global e intenso nos últimos vinte anos tem demarcado formas de produção econômica e relações sociais que as acompanharam (MACIEL, 2001). Na modernidade tardia, o capitalismo interveio de modo impactante agravando as injustiças sociais pelo aumento das riquezas concentradas e, por outro lado, fortalecendo as formas de exclusão social no âmbito de cada país e entre os países da sociedade contemporânea. Desse modo, intensificaram-se as contradições e emergiram incertezas colocadas pelas condições cambiantes da modernidade (SANTOS, B., 2003). Sob esse prisma, no contexto contemporâneo, a inovação aparece relacionada a um discurso capitalista como sinônimo de modernização dos objetos, técnicas e modelos. A visão que se pauta pela perpetuação de um paradigma da modernização apresenta a inovação como uma solução para problemas que

² Lei 10973 criada em 2004, que dispõe sobre medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, visando capacitação e o alcance da autonomia tecnológica e desenvolvimento industrial do País. A lei traz disposições sobre estímulos à participação das instituições científica e tecnológicas (ICTs), das empresas, de inventores autônomos e fundos de investimento às inovações. Considera a inovação como introdução de novidades ou aperfeiçoamento de ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, processos ou serviços.

atendem acriticamente as demandas por transformações tecnológicas cada vez mais aceleradas, obedecendo fortemente à lógica de um mercado capitalista.

A partir de uma perspectiva crítica, a necessidade de inovações nos campos tecnológicos e mercadológicos pode ser entendida como uma das formas de regulação exercida pelos sistemas econômicos ao exigirem uma adequação crescente e acelerada de ações das organizações produtivas por parte dos atores sociais diante das transformações da sociedade contemporânea (MACIEL, 2001). Concordamos com o que argumentam os autores do campo da inovação educativa Carbonell (2002), Cunha (1997) e Rivas Navarro (2000) sobre esse esvaziamento do significado da inovação que, quando realizada como sinônimo exclusivo da modernização de serviços e produtos, passa a não contemplar as possibilidades de gerar modificações e melhorias significativas nas práticas.

Desse modo, reconhece-se que o tema da inovação tem se mantido fortemente atrelado a preocupações de ordem econômica e pressões da competitividade e investimento, muitas vezes negligenciando a importância de elementos socioculturais na emergência e implementação das inovações em contextos locais e nacionais. Maciel (2001) e Andrade (2005), referenciados no campo da sociologia da inovação e apoiados em Bruno Latour consideram que os mecanismos de regulação do mercado e do progresso técnico passam a ter uma capacidade explicativa cada vez menor sobre a emergência das inovações abrindo espaço para abordagens que consideram o caráter contextualizado da inovação e as relações circunstanciais da prática inovadora. A noção de contexto de inovação e de ambiente da inovação, conceitos provenientes da sociologia da inovação, pressupõe haver indissociabilidade entre os agentes da inovação e os contextos que lhe sejam favoráveis, revelando recorrência mútua entre a dimensão social e a dimensão técnica.

Finalmente, nas Ciências Sociais e Humanas, a inovação como fenômeno está implicada à criação e transformação de instituições e de políticas, relacionada à dimensão social, aos processos e comportamentos humanos. Acompanhamos a compreensão de Mirtulis (2002, p. 231) acerca da importante ideia de que o processo de inovação está atrelado à dimensão antropológica e “[...] avaliá-lo implica, necessariamente, analisar os significados produzidos e as transformações vividas por seus atores em termos pessoais, sociais e intelectuais.” No campo das Ciências Sociais, da cultura e da atividade humana no qual a educação é parte, a inovação está vinculada à modificação de atitudes, comportamentos, procedimentos, modos de fazer e curso da ação, incluindo às vezes a utilização de certos instrumentos (CARBONELL, 2002).

1.1.2 A produção científica sobre a inovação educativa: teoria e pesquisas

Nesta parte estão apresentadas as ideias relacionadas aos enfoques teóricos sobre a inovação educativa, bem como as pesquisas sobre inovação no Brasil e estudos internacionais relevantes. Inicialmente, foram abordados alguns aspectos sobre a questão da inovação apontados na literatura como pontos críticos a respeito da interface da inovação com outros fenômenos que têm caracterizado os sistemas educacionais, tais como a questão da modernização das instituições escolares e as reformas educativas. Coube também analisar aspectos considerados favorecedores e inibidores da inovação nas instituições escolares. Nossa intenção nesta seção, é situar a inovação educativa em relação aos elementos conceituais apresentando a diversidade de enfoques e informações empíricas sobre o tema, demonstrando a importância de investigações que tomem como objeto a inovação educativa em uma abordagem complexa considerando aspectos singulares do contexto social e dos indivíduos envolvidos na implementação.

1.1.2.1 Inovação educativa, modernização e reformas educativas

A inovação educativa é um objeto de estudo multifacetado. Como fenômeno, está relacionada às instituições escolares e às práticas pedagógicas, incluindo os processos de aprendizagem de alunos e professores, às mudanças materiais e mudanças conceituais, como em programas educativos, métodos, recursos pedagógicos e currículos e até mesmo às transformações nas formas de gestão e nas relações interpessoais entre os atores escolares. De uma maneira geral, as inovações podem emergir e se difundir em vários níveis de ensino, como nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como, nas instituições de Ensino Superior. Podem ocorrer inovações também em contextos de educação não-formal e comunitária.

Os seguintes agentes e segmentos sociais podem estar envolvidos com a realização das inovações: alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários, bem como agentes políticos, fundações, organizações não-governamentais (ONGs) e meios de comunicação. Em termos da estrutura do sistema educativo, podem implicar centros educativos, organizações políticas, centros de formação profissional, direção das instituições educativas, associação de professores, comitês de pais, sindicatos e conselhos educacionais.

Um dos principais pressupostos que sustentam a emergência de inovações educativas é que representam possibilidades de resgatar a educação de problemas decorrentes do afastamento das políticas do Estado, aliadas às demandas por melhorias na qualidade da educação. Sob esse ponto de vista, a inovação constitui um meio para transformar os

processos educacionais e as instituições escolares (CARBONELL, 2002; MESSINA, 2001; RIVAS NAVARRO, 2000) de modo a incidir, mais especificamente, sobre as formas de atuação pedagógica, implicando formas diferentes de organização do trabalho educativo e da instituição (HERNANDES et al., 2000).

Segundo o raciocínio de Jorge (1994), é paradoxal entender a inovação somente a partir da dimensão técnica caracterizando-se como um benefício em si mesmo, uma vez que *a priori* sugere melhoramentos. Ao contrário disso, pode simplesmente ser atribuída a algo novo e diferente porque desvia a atenção dos problemas educativos. Esta visão traduz um desconhecimento de que as mudanças educacionais envolvem uma série de processos e impactam uma pluralidade de relações de alto nível de complexidade.

Vale destacar que o termo inovação evoca significados culturalmente presentes nos discursos sobre a educação. Não raras vezes as inovações funcionam como rótulos quando se fala de novidades e mudanças, transformações estas que, em essência, podem não ocorrer. É o caso controverso da noção de modernização nos sistemas educativos. Argumentamos ao lado de Carbonell (2002) que simplesmente modernizar o estabelecimento escolar não significa inovação educativa. Para esse autor, a modernização pode representar ações parciais que seguem uma lógica restrita de atualizar as instituições escolares diante de imperativos tecnológicos. A modernização, nesses termos, não necessariamente implica a modificação de processos correlacionados com o ensino e com a aprendizagem, quando utilizada para atender modelos educacionais tecnológicos que priorizam os elementos secundários e às exterioridades. Além disso, no âmbito dos sistemas educativos as ações de modernização tendem a ser intermitentes e não estão orientadas às problemáticas mais profundas que envolvem as mudanças de atitude e do comportamento.

Uma questão que emerge quando adentramos no campo da inovação educativa se refere às reformas educacionais. Segundo Carbonell (2002) e Rivas Navarro (2000), inovação e reforma se diferenciam segundo a amplitude da mudança que se quer empreender. As reformas têm maior amplitude e são designadas para ocorrerem na estrutura do sistema educativo. São mobilizadas com a intenção de se alterar, de corrigir as formas precedentes e, para isso se aplicam critérios de decisão política e de territorialidade no nível marco do sistema.

Na perspectiva de Hernandez et al. (2000) com a qual compactuamos, diferenciar as reformas educativas da inovação em termos de magnitude e extensão não é suficiente. É necessário considerar que a reforma incide diferentemente sobre a educação, podendo se focar em legislações, terminologias e objetivos do ensino, o que tende a tornar seu impacto menos

eficaz no sentido de promover diretamente inovações nas práticas e no cotidiano das salas de aula.

No que se refere à diferenciação presente na literatura sobre as reformas educativas em relação às inovações podemos reconhecer dois principais movimentos geradores de novidades com relação à sua gênese e direção. Uma primeira direção incide na verticalidade, sendo que propostas são geradas e busca-se implementá-las de “cima para baixo”, como no caso das reformas educativas gestadas por especialistas externos às instituições educativas. Em uma segunda direção ocorre na horizontalidade, quando as novidades e mudanças são geradas de modo relativamente autônomo dentro de uma instituição muitas vezes realizadas com a participação integral e direta dos professores (CARBONELL, 2000; 2002).

Acreditamos que um aspecto importante é que, historicamente, a reforma educativa esteve associada à gênese política de segmentos municipais, estaduais e federais que preconizavam modificações de todos os tipos na estrutura e organização dos sistemas educativos. Diferentemente das reformas, a origem da inovação vem sendo atribuída a um nível situacional, localizada no contexto específico de uma instituição educativa.

É fato que as reformas se localizam nos sistemas escolares no seu conjunto e tenderam historicamente a se movimentar em direção aos imperativos econômicos e sociais. Funcionam frequentemente de modo pragmático procurando de modo sistemático por novas soluções constituindo um círculo vicioso. Comumente, as reformas são geradas de maneira distanciada e isoladas do cotidiano das escolas (DI ROSSI, 2005; FULLAN, HARGREAVES, 2000; MATTOS, 2006). Tendem a provocar a sensação de movimento, suscitando muitas expectativas de transformação para aqueles que estão no campo para o qual foram dirigidas. Em muitas situações, as reformas obtiveram consequências muito especiais que merecem atenção, como resistências e descrenças por parte dos atores escolares, caracterizando o que Carbonell (2002) designa como sendo os efeitos perversos das reformas educativas. Nessa direção, em princípio, não podem ser caracterizadas como inovações por proporem mudanças. De fato, as reformas educativas são processos complicados nos quais interferem comumente as relações de poder entre diferentes instâncias dos sistemas educativos, interesses implícitos ou explícitos, bem como resistências e barreiras. Além disso, considerando a demora entre a gênese das ideias e a sua ocorrência, muitos dos elementos originais das reformas educativas tendem a se alterar, enfraquecendo-se e diluindo-se diante do processo de implantação, constituindo as lacunas entre as reformas pretendidas e as reformas executadas (DI ROSSI, 2005; CARBONELL, 2002). Sob esse mesmo aspecto, Moreira (1999, p. 134) explicita nesse trecho a

tensão entre os objetivos expressos das reformas, a recepção e a implementação efetiva nas escolas.

Essa tensão se expressa, sobretudo, na afirmação de uma distância e inconsistência entre o discurso das autoridades educativas oficiais e as ações concretas por elas encaminhadas para a implementação da reforma. Configura-se também no sentido de imposição declarada pelos professores e a atitude de resistência daí decorrente diante do imperativo de se proceder à mudança das práticas vigentes.

Por outro lado, outros autores têm argumentado que, em algumas situações especiais, as reformas e as inovações educativas podem fazer parte de uma mesma necessidade respondendo muitas vezes às mesmas demandas educacionais. Podem até em alguns contextos, se articular ou se contrapor, uma vez que as ações inovadoras podem ocorrer à margem ou a despeito das reformas (CARBONELL, 2002; FULLAN; HARGREAVES, 2000). Segundo argumentações de Di Rossi (2005, p. 948)

As inovações e mudanças mais substantivas ocorreram ao longo da história pelas vias menos formais, na cultura escolar, no processo de construção de experiências e projetos pedagógicos alternativos. Esse saber pedagógico informal atuou como tradição poderosa que muitas vezes ignorou reformas e passou por cima de intervenções administrativas.

Em relação à própria emergência de inovações educativas é possível reconhecer que esteve vinculada às demandas históricas por movimentos de inovação, o que segundo a literatura científica repercutiu alterando as próprias noções teóricas. Assim, nos evidencia que modificações conceituais ocorreram ao longo do tempo sofrendo influência direta dos discursos pedagógicos produzidos ao longo das últimas décadas do século XX.

Hernández et al. (2000), Messina (2001) e Mirtulis (2002) observam que nos anos 60, a inovação foi entendida como uma mudança planejada e sistêmica implementada por especialistas associada à ideia de modernização e de desenvolvimento socioeconômico. No momento histórico estavam vinculadas aos problemas sociais que se intensificavam e que afetavam demasiadamente o sistema educativo. Nesse contexto, ações foram planejadas caracterizando uma reforma curricular que teve como foco a capacitação dos professores e alunos para as rápidas mudanças tecnológicas da sociedade ocidental (HERNANDES et al., 2000).

Esse movimento ocorreu fortemente nos Estados Unidos com o financiamento do governo. Acompanhando tais ações, outras iniciativas foram também empreendidas com objetivo de modificar currículos escolares, a fim de tanto favorecer as necessidades educativas de alunos considerados mais desfavorecidos, como também, de criar recursos facilitadores para que os professores assimilassem os efeitos das mudanças tecnológicas. Esse movimento

reforçou a incerteza do sucesso das inovações tal como propriamente descrito por Hernández et al. (2000, p. 24),

Apesar do entusiasmo com esse tipo de inovação implementada nas escolas e nos sistemas educativos, as consequências das mudanças não foram paulatinamente acompanhadas, examinadas e previstas. Como não se previam as consequências das mudanças e a lógica prevalecia sobre a eficiência das transformações, o foco sobre a avaliação dos modelos de inovação se tornou muito forte, o que pode ter intensificado a preocupação com a inovação em si mesma desprezando as relações com outros fenômenos.

A inovação desenvolvida sob essa perspectiva foi pautada pelo caráter tecnológico, visando um ritmo de mudança rápida, porém, ainda assim teve como intenção a melhoria do sistema educativo. Apesar disso, o movimento em torno da inovação se orientou por um modelo simplificador que não enfatizava a complexidade das instituições educativas nem tampouco considerava a importância da participação dos professores nas inovações. A grande parte das mudanças implementadas sob tal prisma nesse contexto histórico, não teve êxito suficiente para alcançar as melhorias, especialmente porque os planejadores e executores das inovações não compreenderam o papel essencial que os professores desempenhavam na sua realização e no seu sucesso.

Nas duas décadas seguintes (70 e 80), a emergência das inovações educativas adquiriu um cunho de contestação social, momento em que se intensificaram reivindicações pela educação como direito social. Nessa conjuntura, movimentos de educação popular emergiram e experiências alternativas em educação não-formal e comunitária surgiram como formas de contestação e de “militância política conduzida por aqueles que pretendiam mudar a situação vigente.” (MIRTULIS, 2002, p. 229).

Na década de 90, entretanto, deixou de ter um caráter revolucionário e passou a ser valorizada como estratégia política e como resposta aos imperativos econômicos da competitividade, especialmente no que se referem às demandas do desenvolvimento tecnológico. Nesse cenário, os sistemas educativos exigiram das instituições escolares e dos profissionais do ensino um empenho maior. Enfatizaram a total responsabilidade local, transferindo para a periferia do sistema educativos, as tensões decorrentes das demandas pela necessidade imperativa de mudanças, bem como às adequações às rápidas transformações da contemporaneidade. De modo geral, considerando o panorama histórico, a inovação educativa esteve vinculada com movimentos educacionais de origens diferentes e, a implementação das novidades foi, em certa medida, condicionada ao contexto.

1.1.2.2 Principais conceituações e enfoques teóricos sobre a inovação educativa

Tendo em conta os diferentes aspectos que envolvem a inovação educativa, enfatizamos que é parte essencial da revisão da literatura, apresentar as conceituações presentes no campo e enfoques teóricos que puderam ser reconhecidos a partir da revisão empreendida. Estes enfoques foram identificados pela pesquisadora a partir de um extenso exame teórico do campo, empreendido na literatura nacional, especialmente em livros publicados no Brasil e em livros traduzidos. No exame teórico, realizamos o que Booth, Colomb e Willians (2000) denominam de trilhas bibliográficas, o que nos oportunizou reconhecer por meio das fontes de pesquisa, especialmente nas referências de livros e artigos, outras fontes e referências de obras e autores importantes e com frequência mais citados no campo.

Conseqüentemente, identificamos um conjunto de enfoques teóricos a partir das concepções e temáticas mais enfatizados pelos autores. Este exame ampliou a visão sobre a inovação educativa, creditando-se a possibilidade de reconhecer o amadurecimento das ideias e elementos conceituais que notadamente têm contribuído de modo crescente para o estudo. Nesse momento, tratamos de apresentar a sistematização do enfoques teóricos, como também de tecer críticas aos enfoques sistematizados. Os enfoques que sistematizamos foram:

- **Enfoque pautado por uma visão funcionalista da inovação educativa;**
- **Enfoque processual sobre a inovação educativa;**
- **Enfoque da inovação educativa em relação ao papel dos profissionais da educação;**
- **Enfoque epistemológico da inovação educativa;**
- **Enfoque sobre os significados atribuídos ao processo de inovação educativa.**

Diante do cenário de enfoques teóricos sobre a inovação educativa optamos por apresentar buscando uma orientação cronológica. Sendo assim, identificamos inicialmente, um enfoque teórico sobre a inovação educativa que emerge na década de 70 fortemente influenciado pela visão de modernização dos sistemas educacionais. Autores importantes, que se alinham ao que tem sido criticamente nomeado como a visão funcionalista da inovação, representam esse ponto de vista teórico desenvolvido mais fortemente nas décadas de 70 e 80, como Huberman (1973), Havelock e Huberman (1980), e influenciadas por estes, no Brasil, Goldberg e Franco (1980).

No **enfoque pautado por uma visão funcionalista da inovação educativa**, esta aparece definida da seguinte forma: “uma operação completa em si mesma cujo objetivo era fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança [...], uma inovação deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder suas características iniciais.” (HUBERMAN, 1973, p 17). Esta abordagem compreende que a inovação constitui uma mudança desencadeada por uma

ação intencional, mais planejada que espontânea, cujo objetivo era fazer funcionar determinada transformação no contexto educacional.

Os autores que propuseram esse enfoque estudaram diferentes tipos de inovação, caracterizando graus de transformação e indicando variáveis que intervinham na facilidade e na dificuldade das mudanças exigidas por uma determinada inovação, como por exemplo: a qualidade da inovação e seus custos. Huberman (1973), como um dos expoentes no campo, explicita que as inovações só podem ser avaliadas em função dos objetivos de um sistema de ensino e, que essas implicam modificações de atitudes e ações dos atores escolares em direção correspondente com esses objetivos.

Alguns estudos desenvolvidos sobre esta abordagem, baseados em casos de inovações, analisaram características das instituições de ensino e das equipes escolares e caracterizaram modelos de processos de mudança, tais como o modelo de resolução de problemas (para solucionar um problema dentro da instituição educativa), o modelo de pesquisa, desenvolvimento e difusão (seguindo uma progressão lógica da descoberta e utilização da novidade) e o modelo da interação social (que acompanha as reações de adoção e rejeição dos destinatários das mudanças). Nessa abordagem, esses modelos partem da premissa que as inovações educativas emergem com a planificação das implantações das novidades, podendo ser realizadas em fases e ritmos diferentes.

Destacamos a importância dessa concepção considerada pioneira sobre a inovação educativa. Tais ideias fundamentaram parte importante dos estudos sobre inovação, sobretudo no Brasil na década de 80. A premissa teórico-prática, de que as novidades e mudanças para serem instaladas e aceitas deveriam ser planejadas se manteve bastante presente como um dos elementos para a caracterização e investigação do fenômeno da inovação educativa, como influenciando também, as ações para sua própria implementação nas instituições educativas.

Sob nosso ponto de vista, a noção de planejamento para implantação de novidades é relevante para o estudo da inovação por destacar o caráter da intencionalidade das mudanças propostas e melhorias almejadas nos processos educacionais. Desse modo, busca-se diferenciar-se da evolução das práticas pedagógicas, reconhecendo que as inovações não se difundem naturalmente ou espontaneamente, mas podem representar desafios para sua implementação.

Por outro lado, a noção de etapas planejadas para a implementação de inovações educativas evidencia o caráter normativo da inovação. Correia (1991) aborda criticamente o sentido normativo da inovação posto pela ideia de aceitação de uma mudança induzida. Nesse sentido, pelo viés exclusivo do planejamento, não se contempla a problemática das mudanças

nas relações de poder, fenômeno que a inovação eventualmente produz. Concordamos de modo incisivo com o autor, ao argumentar que a inovação encarada desse modo, pode colocar os professores como meros executores de mudanças induzidas externamente, tal como no papel de “adotantes” da inovação (CORREIA, 1991, p. 30).

A essa ponderação acrescentamos também que as inovações educativas são caracterizadas por processos sociais e individuais nas instituições educativas (RIVAS NAVARRO, 2000) e que, portanto, implicam condutas sociais ligadas aos processos simbólicos, afetivos e cognitivos dos indivíduos que participam de ações inovadoras. Sob o ponto de vista da complexidade dos processos que envolvem os seres humanos e constituem as práticas sociais, acreditamos que esses modelos correm o risco de exprimirem uma compreensão unidimensional e causal sobre a inovação. As críticas a essa abordagem enfatizaram como esse enfoque pode estar dependente de uma visão baseada em uma racionalidade técnica sobre a inovação e sobre os processos educacionais, o que pode gerar em muitas situações, uma preocupação demasiada com seus resultados e efeitos.

Essa concepção funcionalista, baseada em uma visão de ordem e mecanismos de regulação, também assumiu como central, que as resistências para a implantação de novidades dentro dos contextos educativos são barreiras a serem transpostas cujo impacto tem um papel definidor para a realização das inovações. Nossa crítica a esse enfoque é que, embora se reconheça a importância dos fenômenos de resistência e de aceitação em relação à adoção de mudanças, não se inclui a participação complexa de elementos de ordem simbólica e comunicativa, que podem coexistir contraditoriamente no processo inovador, os quais podem impactar e depender grande parte das transformações dos processos inovadores.

Outros autores importantes com grande visibilidade no campo como Carbonell (2002) e Rivas Navarro (2000) incorporam, nas suas definições e estudos, os elementos conceituais desse enfoque, como o caráter deliberado das inovações educacionais e a relação entre a emergência da novidade e a ocorrência da mudança. Deste modo, na definição bastante corrente no campo, Carbonell (2002, p. 19) apresenta a inovação como “um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Para o autor esse processo introduz e repercute em novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, novas formas de gestão da escola, de currículos e em sala de aula. Nessa acepção, as inovações educativas dizem respeito a alterações das práticas correntes que implicam um caráter intencional e deliberado às ações

inovadoras e, assim têm sido caracterizadas a partir do modo mais ou menos sistemático e planejado de ações inovadoras.

Tanto Carbonell (2002) quanto Rivas Navarro (2000), importantes autores do que ora denominamos de **enfoque processual sobre a inovação educativa**, embora enfatizem o caráter deliberado, partem de outra visão acerca da produção de novidades nos estabelecimentos escolares. Isso porque ambos ressaltam o caráter processual da inovação reconhecendo que as mudanças são como possibilidades, com certo grau de imprevisibilidade. Desse modo, não se limitam a características técnicas, mas contemplam aspectos importantes como as condições culturais e ideológicas do sistema social no qual as ações inovadoras emergem.

Ressaltamos que o aspecto diferencial apontado por Carbonell (2002) é que existe certo grau de intencionalidade e sistematização do qual dependem as novidades para serem implementadas e constituírem inovações. Sendo assim, ressaltamos que ao relativizar e graduar os processos deliberados e de sistematização, o autor nos oportuniza pensar que os diferentes atores podem participar diferentemente de projetos inovadores e ainda possuir graus variados de envolvimento, aceitação e resistência às inovações.

Segundo essa visão a inovação não constitui um ato isolado, mas um processo (CARBONELL, 2000; RIVAS NAVARRO, 2000). Vale destacar então, como as inovações são entendidas como múltiplas e diversas, processos de caráter aberto, associadas ao contexto no qual se inserem. Rivas Navarro (2000) contribui para o entendimento processual da inovação quando considera que a inovação educativa contempla os conteúdos, tanto as práticas, comportamentos, objetos ou ideias quanto a própria ação de inovar. Em função de uma visão processual, a inovação pode ser então definida como “uma ação deliberada para incorporação de algo novo na instituição escolar, cujo resultado é uma mudança eficiente em suas estruturas e operações, que melhora os efeitos em direção a se alcançar os objetivos educativos.” (RIVAS NAVARRO, 2000, p. 31).

De acordo com as ideias trazidas por Rivas Navarro (2000), a inovação é concebida como um processo que engloba, simultaneamente, a inovação enquanto atividade ou inovação-atividade e, a inovação enquanto resultado ou a inovação-resultado. Nesse caso, é plausível entender também que o processo da inovação decorre de um conjunto determinado de atividades que, capazes de promover efeitos e modificações, podem resultar em mudanças significativas em processos educacionais e/ou nas instituições educativas.

Outro ponto importante trazido por esses autores bastante influentes no campo é a questão do reconhecimento e avaliação da mudança na inovação educativa. Como se destaca

nas explicações de Rivas Navarro (2000), a inovação ganha sentido quando se traduz em melhoria da aprendizagem e na formação dos alunos e nos distintos aspectos e dimensões da educação que são competência da instituição escolar. Por exemplo, a melhoria pode envolver inclusive a resolução de problemas do contexto, a maior satisfação na realização do trabalho docente, o que por sua vez, poderá repercutir em melhores resultados obtidos e na maior satisfação por parte dos estudantes.

Seguindo a análise cronológica em relação ao surgimento dos enfoques teóricos, mais a frente na linha do tempo, é possível reconhecer a presença de outro igualmente importante para o campo: o **enfoque da inovação educativa em relação ao papel dos profissionais da educação**. A literatura revela que, já na década de 80 e 90, os estudos sobre inovação se voltaram para os professores e seu papel significativo nas inovações, identificando que as resistências manifestadas por esses profissionais em transformarem suas práticas haviam sido a maior fonte de fracasso das inovações propostas por especialistas. Por isso, um número de autores da década de 90 e da primeira década do século XXI tem abordado a inovação, atribuindo um papel central aos professores (ÁLVAREZ, 2005; CORREIA, 1991; FARIAS, 2006; FERRETTI, 1995; LA TORRE, 1998).

Em relação à ocorrência de inovações educativas, La Torre (1998) admite que essa é produzida onde há um grupo de professores orientados e dispostos a concretizar um processo de mudança. La Torre (1998, p. 19) define a inovação como “um processo de gestão de mudanças específicas, em ideias, práticas ou instrumentos, até a sua consolidação”. A inovação é entendida em uma perspectiva sistêmica uma vez que não se concebem as mudanças educativas apartadas de mudanças sociais e econômicas. Nessa abordagem, para que a inovação se processe, seja bem sucedida, os professores são colocados no papel dos agentes que produzem, implementam as novidades e/ou aplicam as inovações com seus alunos. Os espaços das salas de aula são reconhecidos como especialmente propícios para que os professores inovem em suas práticas (FERRETTI, 1995). Além disso, passa-se a se reconhecer que as inovações educativas dependem do que os professores pensam e fazem delas, além de estarem embasadas em como interpretam as novidades implementadas (THURLER, 2001). Porém, mesmo afirmando o papel essencial dos professores na criação e implementação das propostas inovadoras, permanece ainda relevante compreender mais profundamente quais os elementos que fazem com que os professores, em determinado contexto, sejam capazes de criar novidades, transformarem suas práticas e desenvolverem as mudanças.

Nesse enfoque, os estudos de La Torre (1998) contribuem também para tal questão quando enfatizam que as inovações educativas abrangem os processos de formação dos professores, indicando que as mudanças produzidas por uma inovação dependem da interiorização dos princípios que as inspiram para a melhoria e para resolver problemas educativos, bem como do fomento por parte das instituições educativas com essa finalidade.

Farias (2006) também discute a questão assumindo o papel dos professores nas mudanças e inovações. Para a autora, na inovação educativa são elementos definidores, a relatividade dos elementos novos (implicados ao contexto em que surgem) e a intencionalidade para a mudança. Sob o ponto de vista da intencionalidade, os interesses e as respostas às situações não são desprezíveis, reconhecendo-se as dimensões ideológicas e políticas. A autora denomina uma “concepção multidimensional da inovação” (FARIAS, 2006, p. 56), com o objetivo de ressaltar essas dimensões, todavia, destaca os vínculos das inovações com os indivíduos e o contexto coletivo no processo de mudança.

Concordamos com a autora que nesse enfoque, corre-se o risco de potencializar ao máximo o papel dos professores na produção e desenvolvimento das inovações, mitificando-os como os agentes responsáveis para enfrentar demandas associadas às situações novas e complexas que têm marcado a contemporaneidade. Desse modo, enfatizamos que se articulam as intenções e o processo de mudança, implicando tanto o âmbito da prática dos professores quanto às possibilidades de mudança da própria instituição educativa como organização social e como ambiente de trabalho.

Reconhecemos ainda no exame teórico sobre a inovação educativa situando-se por volta do final da década de 90 do século XX e início da primeira década do século XXI, uma abordagem que revela uma concepção de inovação alicerçada em uma compreensão epistemológica. Sob o **enfoque epistemológico da inovação educativa**, é entendida, então, como um processo que depende de uma ruptura paradigmática. O elemento crucial são as mudanças que ocorrem em determinadas circunstâncias que se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de pensar e agir e pela reconfiguração das práticas pedagógicas (AGUERRONDO, 1995, 2008; BRAGA; GENRO; LEITE, 2002; CUNHA, 1997, 2003; CUNHA; WOLFF, 2006; VEIGA, 2003).

Segundo Cunha (1997, p. 90-91) a inovação é entendida “numa perspectiva de ruptura com o paradigma dominante, fazendo avançar, em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional”. Como produção humana, a inovação não é inserida como agregação acrítica de elementos tecnológicos no contexto educativo, a não ser que esses elementos repercutam em novas formas de pensar processos de aprendizagem

(CUNHA, 1997). Nesse enfoque, assumem destaque as experiências que rompem com a lógica do paradigma dominante, como novas práticas de gestão administrativa, as propostas de ensino e modificações das relações entre professores, alunos e comunidades. Esses são contextos potenciais de inovações, mas ainda assim, a sala de aula constitui o espaço primordial de ruptura e transformação da práxis.

Essa abordagem da inovação reconhece as profundas modificações das últimas décadas tais como, o fenômeno da globalização e a complexificação da vida em sociedade, no final do século XX e início do século XXI, notadamente influenciadas por ideologias neoliberais e conservadoras, marcando também as políticas educacionais e as reorientações dos sistemas educativos. Sob este ponto de vista, esta concepção valoriza a coexistência de forças contrárias, criativas e de resistência em relação ao paradigma dominante e os processos de homogeneização do sistema educativo. Reconhece também que as práticas inovadoras produzem efeitos em diferentes níveis do sistema onde podem emergir uma rede complexa de conflitos institucionais (CORREIA, 1991).

Sob esse enfoque, Correia (1991), Cunha (1997) e Veiga (2003) defendem que os professores e os projetos políticos das escolas são capazes de produzir o que se tem chamado de uma inovação instituinte em oposição à também chamada inovação regulatória ou técnica. Para tanto, a inovação instituinte consiste em romper com a cisão entre concepção e execução, introduzindo um processo de desequilíbrio e rupturas com algumas ideias e práticas que se desenvolviam anteriormente no trabalho docente. É importante destacar que a inovação se realiza em comunicação com os saberes locais e com os diferentes atores, deslegitimando as formas institucionais em favor de práticas e ideias emancipatórias.

Para Aguerrondo (1995, 2008), considerando o sistema de ensino e a instituição escolar em uma visão sistêmica, inovar significa romper com a racionalidade linear para se considerar a incerteza dos processos de mudança. Desse modo, as inovações podem produzir transformações estruturais que refletem uma ruptura no equilíbrio do sistema. No entanto, há que se considerar que as mudanças no sistema podem ocorrer em um nível macro (em todo o sistema) ou micro (unidade do sistema) cujos objetivos de mudança refletem em última instância a busca pela qualidade do ensino, almejando a melhoria do modelo educativo atual. Vale esclarecer que, nesta concepção os fundamentos da educação são modificados e as inovações educativas não se assemelham às reformas educativas como mudanças macroglobais. As inovações são compreendidas como mudanças que se relacionam aos aspectos estruturais básicos do sistema educativo, ressaltando aqui também o papel do professor, bem como a definição do papel da educação, a concepção de ciência e

conhecimento, as concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre as características psicológicas dos indivíduos (AGUERRONDO, 1995).

Dando continuidade ao exame dos enfoques teóricos reconhecidos na literatura científica, é possível identificar o **enfoque sobre os significados atribuídos ao processo de inovação educativa**, desenvolvido recentemente de modo mais intenso. Esse enfoque está alicerçado sob uma visão que recai sobre os significados atribuídos ao processo de inovação (MOREIRA, 1999; SOARES, C., 2002; THURLER, 2001). Vale dizer que julgamos esse enfoque com um importante valor para os avanços no campo teórico e para a presente pesquisa.

Nesse enfoque, os significados atribuídos à inovação são constituídos por processos simbólicos, de tal modo que exprimem uma relação de interdependência com os sistemas de representações, valores, crenças as quais os indivíduos possuem e que permeiam as trocas interativas. A inovação é então, compreendida em função das mudanças nas representações, valores e significados. É caracterizada também enquanto um processo que se constitui no cotidiano das instituições e é produzida pelos atores escolares.

Esse enfoque teórico admite o valor e papel da cultura³ nas transações humanas, e contempla dimensões diversas do sistema educativo se interessando de modo mais profundo e sistemático pelo modo como as pessoas da equipe escolar compreendem e interpretam as inovações enfocando o pensamento, as atitudes e os comportamentos (THURLER, 2001). Para tanto, é necessário compreender como o professor ressignifica suas práticas, seus saberes e sua própria identidade profissional nos processos de implementação de novidades e de produção mais ou menos sistemática de mudanças (SOARES, C., 2002). Moreira (1999, p. 137) nos oferece uma explicação bastante elucidativa dos aspectos ressaltados por esse enfoque acerca da participação dos significados declarando:

São múltiplos os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos em uma inovação. A participação, o engajamento, as ações de oposição sistemática, de indiferença ou mesmo de camuflagem das práticas, para demonstrar apenas uma mudança aparente, estão estreitamente relacionadas com os significados atribuídos. E estes significados estão relacionados aos benefícios que uma inovação pode trazer, do ponto de vista dos sujeitos chamados a participar.

As inovações são definidas em termos de processos de mudança de significados das práticas que não têm um sentido único e definitivo para todos os atores. Isso é de extrema importância, uma vez que, se considera que os processos inovadores dependem da participação dos agentes educativos, impactam suas histórias pessoais e profissionais, suas visões de mundo, os valores e crenças dos indivíduos e do grupo social. No que se refere à

³ Cultura aqui é entendida no sentido amplo, como campo de significados onde ocorrem as transações humanas.

importante elemento compreensivo da inovação sobre esse enfoque, destacamos também como a inovação educativa está implicada com a própria visão sobre a educação e sobre os processos educativos que os profissionais possuem individualmente, como do que compartilham e confrontam coletivamente. Enfatizamos a contribuição desse enfoque para nossa pesquisa porque destaca o caráter processual e complexo das interações humanas, das práticas educativas, estendendo-se para a concepção de inovação.

Reiteramos essa ideia com a visão de Fullan e Hargreaves (2000), na qual a inovação educativo pode modificar o espaço em que se desenvolve sendo capaz de atualizar-se e transformar-se a si mesma, constituindo-se como um processo complexo e não um evento isolado ou um acontecimento. O mesmo autor argumenta que as inovações e as mudanças educativas demandam aprendizagens e que ocorrem em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Em relação a esse enfoque, pensamos ser essencial a colocação do autor ao explicitamente defender que as inovações têm um valor situado e seriam resultantes da construção da identidade da escola, mediante trabalho coletivo, que consolida diferentes posições e envolve processos de negociação de significados entre as pessoas.

Até o momento, precisamos dizer que os enfoques analisados nos permitiram reconhecer uma linguagem teórica em desenvolvimento no campo, o que sob nosso ponto de vista apoiado em González Rey (2005b), ocorre para gerar inteligibilidade sobre aos fenômenos analisados. Desse modo, os enfoques teóricos identificados demonstram-se relevantes para o campo por diferentes razões.

Dentre essas ressaltamos que embora seja possível estabelecer aspectos que caracterizam e particularizam os enfoques analisados, podemos observar que alguns enfoques e definições que ora apresentamos, incorporam elementos conceituais de enfoques anteriores, como por exemplo, a questão da novidade, o caráter relativamente deliberado das inovações educativas e o papel relevante dos professores. Também reconhecemos que os enfoques teóricos que ora sistematizamos apresentam constructos que têm influenciado diferentemente as pesquisas realizadas no campo, oportunizando também a continuidades nos estudos.

No que se refere ao enfoque funcional da inovação podemos dizer que, mesmo privilegiando o planejamento dos passos e etapas para implementação de inovações, vale destacar que contribuiu notadamente para o reconhecimento da dimensão da intencionalidade do processo. Mais recentemente, os autores identificados com essa proposta se voltaram para uma visão sistêmica e processual, passando a reconhecer as implicações dos elementos de ordem ideológica, simbólica e emocional. Esse enfoque foi bastante difundido no campo,

especialmente devido ao reconhecimento da pluralidade de variáveis envolvidas com o sucesso das inovações.

A abordagem da inovação implicada aos professores, ao mesmo tempo em que, identifica o papel desses atores como aspecto especial para a realização das inovações no cotidiano das instituições escolares apresenta pontos críticos ressaltados. Ao buscar, por exemplo, enfatizar o papel excessivo dos professores, pode limitar-se pela visão de que os educadores têm um potencial ilimitado para a implementação de projetos de mudança. Se assim o fosse, bastaria convencer os professores sobre os projetos inovadores e as novidades seriam implementadas e as alcançadas, com relativa facilidade. Além disso, o enfoque sobre a participação dos professores assume a presença dos processos relacionados à intencionalidade e motivação, no entanto, provê elementos importantes para que se pesquise as várias formas de resistências e os significados manifestos atribuídos às inovações educativas por parte dos professores.

Na linha epistemológica, vale destacar as produções teóricas brasileiras que tributam esse enfoque problematizam questões essenciais da Educação e da Ciência e conduzem a um entendimento crítico da inovação em relação ao *status quo*. Tal enfoque rompe com uma visão normativa do novo e de modernização, colocando em foco a relatividade da novidade em dependência também da mentalidade educacional, das formas de pensar os processos e os atores educativos assim como, da própria práxis em um sentido mais ideológico. Esse enfoque oferece ao campo teórico da inovação, ideias para uma discussão ontológica sobre a questão da mudança e da inovação, revelando nuances significativas do cotidiano da sala de aula e dos processos de reprodução acrítica e não-reflexiva do conhecimento.

A dimensão cultural e simbólica da inovação nos espaços sociais da instituição educativa trazida pelo enfoque dos significados contempla a visão de processo da inovação concebendo-o também como elemento essencial para a compreensão da inovação educativa – o vínculo das pessoas com as inovações. Nesse sentido, alguns estudos foram realizados no cotidiano das escolas, enfocando a equipe escolar, especialmente os professores.

Podemos argumentar que esse enfoque nos oportuniza reconhecer que o processo de desenvolvimento da inovação está intermediado por significados que não estão circunscritos somente ao conteúdo da inovação. Outros elementos de ordem simbólica como os valores dos atores escolares e suas histórias singulares podem participar, abrangendo um campo conceitual para a compreensão da inovação em relação à singularidade dos fenômenos humanos.

Evidenciamos no quadro abaixo o agrupamento das ideias relativas aos enfoques trabalhados nessa seção, destacando-se aspectos privilegiados em cada um dos enfoques e contribuições para o campo algumas das contribuições que ora pudemos reconhecer no campo.

ENFOQUE TEÓRICO	ASPECTOS PRIVILEGIADOS DO ENFOQUE	CONTRIBUIÇÕES IMPORTANTES DESSE ENFOQUE PARA O CAMPO
<p>- Enfoque pautado por uma visão funcionalista da inovação educativa Havelock e Huberman, (1980); Huberman, (1973); Goldberg e Franco (1980).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão planejada da inovação. - Caracterização de graus de inovação. - Produção de modelos de mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de múltiplas variáveis envolvidas na inovação. - Influenciou grande parte dos estudos no campo.
<p>- Enfoque processual sobre a inovação educativa. Carbonell (2002); Rivas Navarro (2000).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da inovação não como ato isolado, mas como processo. - Dimensão mais ou menos planejada e sistemática de implementação de mudanças - Consideração sobre a inovação depender de um conjunto de atividades que são capazes de promover modificações que podem resultar em mudanças significativas em processos educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - São autores importantes no campo que têm influenciado produções nacionais e algumas internacionais. - Conhecimento de que a inovação pode ter relação com a satisfação na realização do trabalho docente e na satisfação dos estudantes.
<p>- Enfoque da inovação educativa em relação ao papel dos profissionais da educação. Alvarez (2005); Correia (1991); Farias (2006); Ferreti (1995); La Torre (1997); Thurler (2001).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da participação dos profissionais de educação na geração e implementação da inovação. - Reconhecimento da dimensão motivacional dos elementos envolvidos no processo da inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos do impacto das propostas de inovação para os professores. - Valorização das possibilidades de mudança a partir da prática pedagógica do professor.
<p>- Enfoque epistemológico sobre a inovação educativa. Aguerrondo (1995, 2008); Braga, Genro e Leite (1997); Cunha (1997, 2003); Cunha e Wolf (2006); Veiga (2003).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inovações relacionadas ao pensamento epistemológico crítico, mudança de paradigmas e a educação e suas práticas. - Ressalta o papel do professor, o espaço de sala de aula, o conhecimento e a ciência. - Valorização da mudança em termos da ruptura com um paradigma dominante que nesse enfoque é referenciado em relação ao contexto de globalização e políticas neoliberais do século XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendimento que a criação do novo na inovação está em relação com sistema e contexto. - Significativa produção teórica brasileira com base nesse enfoque. - Mudança de mentalidade para formas alternativas de agir na prática pedagógica.
<p>- Enfoque sobre os significados atribuídos ao processo de inovação educativa. La Torre, (1997);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão simbólica da inovação, em termos da cultura institucional, representações e valores em relação aos sistemas educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do papel da cultura sobre os indivíduos que fazem parte do sistema educativo. - Orientado a uma compreensão não-linear do processo da inovação

Moreira (1999); Soares, C. (2002); Thurler (2003).	- Valorização do estudo do cotidiano e da participação dos professores.	reconhecendo a dinamicidade do processo. - Valorização da visão de mundo do professor e suas histórias pessoais.
--	---	---

Quadro 1: Síntese dos enfoques conceituais sobre inovação educativa. Elaborado pela autora.

Ainda nessa apreciação, destacamos a relação que é apresentada na literatura sobre a questão das mudanças propostas por inovações e a melhoria dos processos educacionais e das instituições educativas. A partir desse exame, reconhecemos que alguns autores tratam dessa questão enfatizando que existe uma estreita relação entre a inovação e a mudança. Em Farias (2006) e Soares (2002) vamos encontrar o argumento que, embora possa haver mudanças quando se implementam inovações nos contextos educacionais, essa ocorrência não garante a melhoria. Em contrapartida, em relação às melhorias ocorre a relação inversa. Para a ocorrência de melhorias na educação são necessárias mudanças, isto porque envolvem algum grau e tipo de transformação, como por exemplo, na capacidade dos atores escolares e da organização escolar em realizar seus objetivos.

Destacamos, contudo, que a questão da ocorrência da inovação educativa e da intensidade da mudança, são aspectos que devem ser analisados situadamente em relação ao contexto. Na literatura, é possível encontrar o argumento de que as mudanças são percebidas e realizadas em dependência dos papéis que os indivíduos e grupos, tal como os exercem nas instituições e nos sistemas educativos. Nesse sentido, Hernandez et al. (2000) nos esclarecem que o modo como as mudanças são percebidas, conceitualizadas e avaliadas pode ser muito diferente, considerando os graus de envolvimento e os significados atribuídos ao processo de inovação pelos atores escolares, algo que também revela Thurler (2001), além dos seus benefícios e dificuldades.

Embora possamos destacar no exame teórico, concepções de inovação educativa que enfatizam e valorizam elementos conceituais específicos para sua compreensão e investigação, é consenso no campo que os agentes e atores envolvidos na inovação são diversos. Argumentamos por isso que tais atores se ocupam e se implicam à inovação educativa de diferentes formas e com diferentes intensidades, de tal modo, que é possível pensar no indivíduo que adota a inovação, no grupo como um parâmetro fundamental para se compreender a inovação na instituição escolar e o enquadre institucional e cultural onde a inovação está inserida e se processa. Acrescentamos a isso, a ideia que buscamos desenvolver em nossa pesquisa, dessa ocorrer também em função de múltiplos fatores e condições inerentes à organização da instituição escolar, assim como influenciada por outros elementos de outros espaços sociais.

Dando prosseguimento, na próxima seção, apresentamos as pesquisas sobre a inovação educativa produzidas no Brasil, analisando-as com o objetivo de identificar elementos teóricos e empíricos com os focos privilegiados das pesquisas, apreciando as metodologias utilizadas e principais resultados. As pesquisas são apresentadas em mais detalhes quando se destacarem elementos que contribuem para a nossa pesquisa e/ou quando representarem conhecimentos importantes para o campo. Desse modo, intenta-se revelar a expressão atual do estado das pesquisas sobre inovação educativa.

1.1.2.3 As pesquisas sobre inovação educativa no Brasil: o estado da arte

As pesquisas produzidas no Brasil iniciaram-se sistematicamente a partir da década de 80 e de modo geral, seguem privilegiando determinados aspectos do tema. Ao reconhecermos a diversidade de investigações que têm caracterizado o campo da Educação e, ainda que não havia uma sistematização sobre o conjunto de pesquisas realizadas sobre a inovação educativa no Brasil, realizamos uma busca por produções científicas em teses e dissertações em Educação⁴; em pesquisas científicas indexadas nos principais periódicos da área de Educação e Psicologia⁵ e ainda, pesquisas publicadas em capítulos de livros e em livros do campo da Educação no Brasil. Para tanto, empreendemos essa busca usando o termo inovação educativa variando o uso dos circunscritores em inovação educacional, inovação escolar e inovação pedagógica – expressões que exprimem os diferentes termos que coexistem no campo⁶.

Essa busca resultou em uma sistematização quantitativa e qualitativa, permitindo caracterizar o desenvolvimento do campo atual. Do conjunto inicial dos trabalhos captados analisamos as informações disponíveis em cada uma das produções, reconhecendo somente aquelas que consistiam em pesquisas sobre a inovação educativa⁷. O conjunto inicial de 122 teses e dissertações, continha 34 pesquisas, dos 20 artigos publicados em periódicos científicos no intervalo de 1998 a 2009 foram identificados cinco. Em relação ao total dos livros e capítulos, foram identificados no total 11 livros e dois capítulos de livros que trazem pesquisas.

⁴ Nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

⁵ Utilizando os bancos de artigos científicos do *Scielo*, do *Google Acadêmico* e do *Pepsic*, buscando artigos avaliados pelo sistema Qualis (extrato A).

⁶ Esses termos não se apresentam com uma diferença conceitual especificada na literatura e são utilizados como sinônimos. O uso de circunscritores para busca de pesquisas seleciona as informações de títulos, palavras-chaves ou de qualquer termo contido no resumo.

⁷ Para o detalhamento de todos os passos metodológicos seguidos para essa sistematização, pode-se consultar Campolina; Mitjans Martínez. *A pesquisa sobre inovação educativa no Brasil*. No prelo, 2012.

Ressaltamos que o número de pesquisas que têm como objeto a inovação educativa não pode ser considerado alto, uma vez que, para os três tipos de produção, o número de pesquisas ficou inferior à metade do total inicialmente encontrado. No entanto, esse número foi aumentando com o tempo, especialmente a partir do ano 2000, o que cremos ser evidência de um interesse crescente pelo objeto de estudo. Deste modo, evidenciaremos que o decréscimo do conjunto inicial de produções deriva do considerável número de trabalhos nos quais a inovação aparece como tema secundário. A inovação educativa não consistiu o foco de muitos estudos, mas o termo “inovação” aparece no conteúdo das pesquisas se relacionando com outros objetos de investigação do campo educacional, o que é também relevante para os avanços no campo. Tomando a presença de muitas investigações que mencionam o termo, é possível supor que o tema tem impactado os discursos científicos em educação, o que justifica o aparecimento de muitas pesquisas que versam sobre a necessidade de mudanças no cenário educacional, mas que efetivamente não constituem investigações sobre o objeto de estudo.

Com o grupo definido de pesquisas sobre a inovação educativa realizamos um exame do conteúdo expresso nas investigações orientado pela análise de conteúdo (BARDIN, 2000), gerando uma sistematização em categorias que exprimem os focos dados à inovações educativas pesquisadas. Foram geradas sete categorias analíticas que sistematizam e referenciam as pesquisas, essas são: **1) Projetos; 2) Recursos pedagógicos; 3) Currículo; 4) Programas; 5) Tecnologia; 6) Práticas Pedagógicas e; 7) Gestão escolar.**

Tomando como base as categorias emergentes, a análise quantitativa sistematizada para cada categoria nos ofereceu um conhecimento sobre a concentração de pesquisas em determinados focos. A tabela seguinte sintetiza as categorias e os focos de inovação ao qual se referenciam as pesquisas em correspondência com o tipo de produção analisada, segundo frequência e porcentagem.

Tabela 1 – Pesquisas nacionais sobre inovação educativa em relação às categorias, frequência e porcentagem.

Nome da categoria	Descrição da categoria	Teses e Dissertações		Artigos em periódicos		Livros		Capítulos de livros		TOTAL
		F	%	f	%	f	%	f	%	
Programas	Pesquisas que estudam a implementação de programas de inovação cuja gênese depende de ações de segmentos políticos em nível municipal, estadual ou federal.	04	12	-	-	05	40	01	50	10
Projetos	Pesquisas que investigam a implementação de projetos ou propostas de inovação educativa que são gestadas na instituição e/ou em parceria com a comunidade.	10	30	-	-	01	10	-	-	11
Práticas pedagógicas	Pesquisas que enfocam a inovação presente nas práticas pedagógicas no cotidiano das instituições escolares.	04	12	03	60	02	20	01	50	10
Currículo	Pesquisas que abordam as inovações produzidas nos currículos das instituições escolares.	05	14	02	40	01	10	-	-	08
Recursos pedagógicos	Pesquisas que investigam a inovação a partir da introdução na instituição educativa de recursos pedagógicos diversos.	05	14	-	-	-	-	-	-	05
Tecnologia	Pesquisas que têm como foco a inovação a partir da introdução de elementos de caráter tecnológico considerando seus impactos sobre outros processos educativos.	04	12	-	-	-	-	-	-	04
Gestão escolar	Pesquisas que estudam a inovação educativa nas formas de gestão do estabelecimento educativo.	02	06	-	-	02	20	-	-	04
Total	Total das pesquisas	34	100	05	100	11	100	02	100	52

De modo geral, no panorama das pesquisas no Brasil podemos observar que a inovação educativa tem sido pesquisada seguindo focos diversos envolvendo outras dimensões e processos educacionais. Nesse sentido, encontramos pesquisas cujos focos incidiram sobre a produção de novidades no currículo, sobre a diversidade e expressão de práticas pedagógicas inovadoras que se argumenta como sendo significativas para alunos e professores. Outras pesquisas focalizaram o uso criativo de alguns recursos pedagógicos, ou mesmo, estudaram novas formas de gestão implementadas em instituições educativas.

Algumas dessas pesquisas trataram de processos de implementação evidenciando resistências e barreiras que ocorrem dentro dos centros educativos caracterizando a implementação de projetos ou de programas nas instituições escolares brasileiras. No entanto, cabe enfatizar que essas pesquisas geram visibilidade sobre as múltiplas e diversificadas formas de expressão da inovação educativa que estão ocorrendo no cenário educacional brasileiro. As pesquisas revelam especificidades e contribuições que tributam ao campo e à nossa pesquisa, evidenciando também tendências nas investigações encontradas. Ao analisar esses estudos localizamos elementos relacionados aos resultados, mas procuramos evidenciar contribuições dos estudos e em alguns casos, lacunas e limitações. Assim, buscamos expressar o campo identificando pontos importantes, destacando elementos do nosso estudo.

Iniciando pelas pesquisas com maior frequência, a categoria **Programas** reúne aquelas que estudam a implementação de programas ou propostas de inovação cuja gênese e manutenção dependem de ações de segmentos políticos em nível municipal, estadual ou federal e, é possível identificar que a maior parte das pesquisas como esse foco se centrou em programas do Estado de São Paulo (ARAÚJO, 1999; CICONE, 1995; CURY; CÂNDIDO, 1994; MAGOSSI, 1994; MELO et al., 1994; MENDES, 2006). Em algumas destas pesquisas, partia-se do princípio de que a implementação de programas no âmbito do sistema educativo representava por si mesmo uma inovação (ARAÚJO, 1999; MAGOSSI, 1994). Estas pesquisas contrastaram com outras em que o objetivo da investigação era exatamente verificar se os programas implantados poderiam ser considerados inovações educativas.

Essas últimas analisaram se os programas focalizados geraram mudanças significativas, investigando, por exemplo, o impacto do programa implementado sobre as práticas pedagógicas (MELO; CURY; CÂNDIDO, 1994; SAMPAIO; QUADRADO; PIMENTEL, 1994) ou o impacto sobre as formas de gestão escolar (VELOSO et al., 2004).

A pesquisa de Araújo (1999) ilustra o primeiro caso a que nos referimos, tomando-se como princípio que o programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental - PROEPRE no Estado de São Paulo representava *a priori* uma inovação educativa. Vale esclarecer que o programa é resultado de um convênio do Ministério da Educação (MEC) com a Faculdade

de Educação da UNICAMP. O estudo examinou, então, sua implementação nas escolas em vários municípios do estado e obteve como conclusões que a implantação do programa gerou resistência por parte das professoras e das famílias, comprometendo o processo da inovação. A pesquisadora concluiu que o programa representava uma inovação por ter provocado mudanças significativas na rede de ensino das cidades pesquisadas. Destacamos que essa pesquisa evidencia que as dificuldades sentidas pelos professores reforçaram a distância existente entre os cursos de capacitação oferecidos pelo programa e as necessidades de formação do quadro docente revelando contribuições para o campo no que se refere ao reconhecimento das barreiras relacionadas ao quadro docente.

Seguindo a tendência do primeiro caso, a pesquisa de Magossi (1994) investiga o programa de implementação do ciclo básico. Diferentemente da pesquisa de Araújo (1999), o enfoque teórico sobre a inovação aparece claramente definido a partir das ideias de Goldberg (1980) para quem a inovação é um processo planejado e científico de desenvolver mudanças no sistema educacional cujos efeitos representam aperfeiçoamento e melhoria. Nesses termos, os resultados da pesquisa demonstraram que o programa não pode ser considerado uma inovação, uma vez que não se verificaram mudanças concretas no sistema apesar de o programa ter sido caracterizado como um processo de implementação planejado.

Do nosso ponto de vista, tomando como exemplos essas investigações, enfatizamos a importância de que sejam explicitados na pesquisa científica, os critérios e enfoques teóricos dados para o objeto de estudo. Isso oportuniza que as conclusões dos estudos sejam apresentadas em coerência com a abordagem da inovação. Desse modo, o que se entende por inovação educativa, deve ser caracterizado, possibilitando que as referências teóricas dialoguem com as informações geradas na pesquisa empírica, aprofundando-se nas teorizações sobre o fenômeno.

O livro *Projeto realidade: alfabetização em Ponta Grossa* (CHUBAK; TOLEDO, 1994) faz parte de uma série de livros sobre a inovação educativa produzidos pelo INEP e trata da implementação por programas das redes municipais e estaduais de ensino. O estudo utiliza como critérios definidores da inovação educativa ser um processo planejado capaz de representar mudanças e melhorias e chega a conclusões semelhantes da pesquisa supracitada. Ao investigar um programa que visava implementar práticas de alfabetização realizadas a partir da perspectiva interacionista com o objetivo de superar a baixa produtividade e baixa qualidade do ensino público oferecido no município, os pesquisadores evidenciam impactos positivos em relação às práticas pedagógicas dos professores. Tal impacto é definido em termos de mudanças significativas como o favorecimento da receptividade às novidades e à ocupação diversificada dos espaços escolares. Conclui-se na pesquisa que apesar de o projeto ter apresentado novidades, os índices de reprovação

nas 1ª. séries do Ensino Fundamental não se alteraram, por essa razão, o programa não foi considerado inovador por não ter promovido as melhorias propostas.

Vale destacar também as pesquisas de Soares (2002) e de Farias (2006), ambas publicadas em livros que tratam de programas estaduais de implementação do sistema de ciclos⁸ nos estados de Minas Gerais e Ceará, respectivamente. Tais estudos se centraram nos impactos desses programas sobre os estabelecimentos escolares. O primeiro estudo de menor amplitude, realizado por meio de estudo de caso, investigou uma escola de Ensino Fundamental analisando o impacto do programa segundo a participação dos professores do terceiro ciclo. Teve como objetivo compreender o processo de apropriação da proposta político-pedagógica da Escola Plural pelos docentes da instituição identificando os significados atribuídos a ela. Destacamos que as conclusões dessa pesquisa resultam significativas para o campo por evidenciarem os múltiplos significados atribuídos a uma mesma proposta de inovação, revelando que os professores podem perceber o programa educativo como força impulsionadora de esforços e de transformações e, ao mesmo tempo, concebê-lo como uma imposição institucional.

Entretanto, destacamos a necessidade de se investigar outros significados associados à inovação que não estão circunscritos somente à equipe escolar, mas também como se estendem a outros indivíduos e contextos grupais cuja participação pode ser valiosa para a implementação de novidades e mudanças. Nesse sentido, pensamos que nossa pesquisa não buscou enfatizar *a priori* os significados atribuídos ao projeto político-pedagógico, mas compreender elementos de diferentes ordens que possibilitam a concretização da inovação educativa.

Comentando as contribuições da pesquisa de Farias (2006), essas são consideradas significativas porque além de enfatizar a repercussão da política educacional sobre a organização do trabalho pedagógico em ciclos, a investigação, por meio de uma metodologia qualitativa, estabeleceu comparações em relação aos contextos de inovação analisando diferentes escolas, buscando contextualizar as mudanças implementadas no cotidiano e na organização de cada instituição. A pesquisa derivada da tese de doutorado da autora evidencia como o impacto da inovação depende da apropriação da proposta por parte do estabelecimento escolar e do envolvimento dos professores. Assim, indica para o campo científico, que a reconstrução de projetos de inovação implica a necessidade de envolver os professores tendo como referência essencial o grau de identificação da equipe docente com as propostas.

Também nesse grupo que reúne as pesquisas sobre programas se destaca a relevante contribuição da tese de Mendes (2006) que, por meio de uma pesquisa

⁸ A Escola Plural foi implementada a partir de 1995 na Rede Municipal de Belo Horizonte e vem sendo considerada uma inovação educativa por propor modificações da organização escolar em ciclos de formação.

longitudinal, investigou o Programa sala de leitura para as séries do Ensino Fundamental mantido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP)⁹. Em princípio, ressaltamos que as pesquisas de caráter longitudinal como essa oportunizam que a inovação investigada seja analisada em processo, examinando-se os elementos relacionados à implementação e funcionamento do projeto. Nessa pesquisa, o enquadre teórico enfocava também as relações entre escola e cultura, e o objetivo da pesquisa foi aprofundar o conhecimento sobre as transformações que ocorreram no projeto identificando-se as circunstâncias, fatores internos e externos que promoveram o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, os resultados contribuem para o campo e para o nosso estudo porque evidenciaram a coexistência de tensões e conflitos no processo de implementação, ao mesmo tempo em que é possível evidenciar a ocorrência de mudanças na escola e nas gestões, demonstrando a não-linearidade no processo de implementação das inovações educativas. Pensamos que nosso estudo, ao partir de uma compreensão complexa da inovação, inclui as tensões e conflitos como elementos a serem melhor estudados, uma vez que nos indagamos sobre a inovação não depender da presença de alguns fatores pontuais, mas da articulação entre diferentes elementos que tributam ao processo inovador.

Na categoria **Projetos** estão agrupadas pesquisas que investigaram a implementação de ações descritas como projetos ou propostas de inovação educativa que foram gestadas na instituição e/ou em parceria com a comunidade local. Nessas pesquisas ressaltam-se diferenças quanto à amplitude das inovações dos projetos implementados, evidenciando pesquisas que ora tiveram como campo de mudança o estabelecimento escolar (ALBRECHT, 1993; FERREIRA, G., 2004; MELLO, J., 2004; MONTEIRO, L., 2004) e, ora em que os projetos investigados almejavam maior amplitude de ação buscando impactar a comunidade (ABRAMOVAY, 2003; FERREIRA, M., 1990; FREITAS, 2001; MARTELETO, 2002).

A pesquisa organizada por Abramovay (2003) publicada no livro “Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas” é exemplo da inovação educativa implementada por projetos que envolveram a comunidade na busca de soluções de problemas. Sabe-se que muitas inovações são gestadas com essa finalidade e que seu impacto pode provocar reações diversas e nem sempre bem sucedidas no sentido do que se propõem a modificar. Nessa pesquisa, as inovações educativas foram desenvolvidas em 14 escolas públicas de regiões metropolitanas de diferentes estados, por meio de ações e projetos desenvolvidos no interior das escolas cuja situação problema era a prevenção e o enfrentamento do problema da violência. A pesquisa investigou a partir de questionários, entrevistas e grupos focais com equipe escolar, alunos e comunidade, como essas

⁹ Esse trabalho foi incluído na categoria Programa, porque se refere a uma ação promovida e implantada pela Secretaria Municipal de SP, mesmo que o programa seja denominado de “Projeto sala de leitura”.

instituições buscaram enfrentar a violência utilizando estratégias inovadoras que envolveram a participação das famílias e da comunidade, bem como o engajamento dos professores e demais funcionários e o uso utilitário do espaço físico na sociabilidade dos atores.

Seguindo essa linha da pesquisa destacamos que esses resultados reforçam o conhecimento sobre algumas situações em que as instituições escolares foram capazes de construir respostas criativas no cotidiano promovendo ações que modificaram o clima institucional e melhoraram qualitativamente as relações no interior da escola. Ademais, essa pesquisa oferece subsídios para o estudo de outra problemática como a violência urbana, uma vez que as ações inovadoras não foram caracterizadas pelo controle e disciplina rígidos, mas constituídas pela construção coletiva implicada às particularidades do cotidiano das escolas.

Os trabalhos que enfocaram a implantação de projetos de inovação no contexto do ensino superior investigaram as inovações educativas implicando-as a outros segmentos e organizações sociais. Tiveram como objetivos tanto a prevenção da saúde em um curso de Odontologia (FREITAS, 2001) quanto contribuições da extensão universitária para a formação de professores e alunos da Educação Básica em um curso de Geologia (MARTELETO, 2002).

É importante enfatizarmos ainda que essas pesquisas demonstraram seus resultados em termos da evolução dos projetos, destacando transformações positivas no grau de maturidade das experiências, como também evidenciando como a inovação pode se restringir a um caráter operacional caracterizando-se como um conjunto de técnicas e procedimentos. No caso da pesquisa de Marteleto (2002), por exemplo, evidenciamos um aspecto significativo em relação ao praticado e o idealizado pelo projeto. O pesquisador relativiza sua conclusão ao analisar que essa oposição refletia a fase de transição entre os paradigmas pedagógicos e o contexto histórico da formação e do trabalho de seus implementadores.

Um ponto a ser comentado sobre esses estudos mais recentes é que têm demonstrado que a inovação educativa emerge e se desenvolve como um processo que pode ser avaliado também em termos de maturidade por meio de uma dinâmica constante de transformações. Compreendemos que este aspecto evidencia a necessidade de aprofundamentos teóricos acerca de uma compreensão de como os atores escolares além de vivenciarem um projeto de mudança dentro de uma instituição educativa, podem também aprender e superar formas tradicionais de trabalho.

No caso das pesquisas que investigaram projetos e seus impactos positivos sobre os estabelecimentos escolares, a participação de todo o corpo docente das escolas representou um elemento significativo nos resultados bem sucedidos, mesmo quando ocorrem resistências e identificam-se fragilidades nos projetos (ALBRECHT, 1993;

FERREIRA, G., 2004; MONTEIRO, L., 2004). Nessas pesquisas, a mediação desempenhada pela coordenação pedagógica, a construção de parcerias entre professores, pais e alunos (FERREIRA, G., 2004) e o envolvimento e a motivação dos profissionais, no sentido de buscarem novos conhecimentos para diversificar as estratégias de ensino (MONTEIRO, L., 2004) demonstraram-se elementos favorecedores para a inovação do projeto. É possível encontrar, por exemplo, na pesquisa de Ferreira (2004) a evidência de que os espaços de reflexão criados para a produção de conhecimento por parte dos professores em grupo de estudos em Educação continuada da Unicamp possibilitaram a introdução de elementos novos na atuação dos professores. Por outro lado, a rigidez dos horários escolares e do currículo se confirma como dificuldade relatada pelos professores para o desenvolvimento do projeto considerado inovador (MONTEIRO, L., 2004).

No ensino médio e no ensino superior há também evidências de projetos inovadores e as pesquisas de Guimarães (2009), Mello (2004) e Nascimento (2001) são exemplos de estudos nos quais os projetos foram analisados em relação ao andamento da implementação. As investigações se desenvolveram por meio de estudos de caso procurando analisar o surgimento e as transformações durante o percurso de desenvolvimento, implantação dos projetos. As informações da pesquisa advieram de dados documentais e entrevistas semi-estruturadas envolvendo os agentes que atuaram nos projetos. Em um dos casos, vale comentar que os resultados negaram a inovação educativa como produtora de mudanças significativas no sistema público de ensino, apontando a deficiência do apoio público às iniciativas educacionais inovadoras e os elementos dificultadores como o personalismo dos docentes, contribuindo para o sentimento de fracasso diante da mobilização dos grupos de educadores que militavam por mudanças (NASCIMENTO, 2001). No caso de Guimarães (2009), o processo de ascensão e declínio de um projeto de monitoria considerado inovador buscou identificar as dinâmicas grupais estabelecidas nas edições dos grupos do projeto. Vale destacar que fatores como a mudança de contexto do projeto, o envolvimento da instituição e as relações afetivas entre os membros do grupo se revelaram como fatores que atuam no sentido da implantação de um projeto inovador no ambiente escolar.

Em relação aos conhecimentos gerados pelas pesquisas que investigaram projetos, vale destacar também as contribuições da pesquisa de Fortes (2005) da Universidade de Brasília (UnB). Ao desenvolver uma pesquisa cujo *lôcus* foi uma escola de Ensino Fundamental da rede particular de ensino do Distrito Federal (DF), a pesquisa analisou o impacto da inovação a partir das percepções dos professores que vivenciaram a implementação de propostas consideradas inovadoras pela escola. Nesse sentido, as concepções implicadas no processo de inovação de um grupo de docentes foram examinadas por meio da utilização de questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise

documental. Os resultados ressaltaram as inquietações geradas no grupo docente e a mobilização favorável de habilidades de reflexão, cooperação e de participação coletiva provocando novas posturas impulsionadoras do processo de implementação da inovação educativa. Desse modo, destacamos como valiosos aspectos ambíguos da inovação demonstrando tanto repercussões positivas quanto negativas provocadas pela nova proposta pedagógica desenvolvida na escola.

Esse ponto nos aproxima deste estudo uma vez que estão inclusos os aspectos contraditórios da inovação revelando não somente a dualidade da dimensão favorecedora e desfavorecedora, bem como a própria dinamicidade da inovação enquanto um processo. Um ponto que consideramos relevante sobre esse tipo de investigação para o campo é que possibilita estudar o processo de implantação e difusão da inovação no contexto educativo, podendo revelar elementos que repercutem no sucesso dos próprios processos de inovação. Por outro lado, pensamos que o estudo da combinação desses elementos, pautados por uma visão complexa, permanece ainda como lacuna no campo, evidenciando, assim, a relevância de nossa pesquisa que buscou sistematicamente observar esses aspectos que não foram aprofundados por outros trabalhos de pesquisa.

As seguintes pesquisas que formam parte da categoria **práticas pedagógicas** tratam especificamente dos processos de inovação desenvolvidos nas práticas no cotidiano das instituições educativas (CHAMLIAM, 2003; CUNHA, 2006; MELO, 2001; MITRULUS, 2002; SILVA, 2011; PEDROSO, 2006; PEDROSO, CUNHA, 2008; WEBER, 2007; ZANLORENZI, 2009; ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2006).

As práticas pedagógicas inovadoras investigadas por essas pesquisas apresentaram uma grande diversidade, relacionando-se a dimensões avaliativas (WEBER, 2007), aos processos relacionados à contextualização do conhecimento em sala de aula (MITRULUS, 2002; SILVA, 2011) e à utilização criativa de recursos e espaços educacionais (CUNHA, 2006) assim como, o uso de estratégias didáticas pautadas em estímulos multissensoriais (ZANLORENZI, 2009). Contudo, vale enfatizar que embora os estudos focalizem as práticas pedagógicas inovadoras no ensino fundamental, médio e superior, esses se diferenciam entre si em duas grandes tendências. Na primeira tendência, as pesquisas abordam diretamente os profissionais da educação pesquisando por meio de entrevistas e observações as características de suas práticas educativas (CHAMLIAM, 2003; MELLO, J., 2001; SILVA, 2011, WEBER, 2007). A segunda tendência identifica indiretamente, a partir da indicação de alunos e de coordenadores de ensino, os professores que protagonizaram práticas inovadoras no cotidiano das instituições educativas (CUNHA, 2006; PEDROSO, 2006; PEDROSO; CUNHA, 2008).

De acordo com Mello (2001) e Chamliam (2003) suas pesquisas tiveram como objetivo principal analisar a relação dos elementos da inovação com a formação profissional.

Ao examinarem as trajetórias de ensino, pesquisa e extensão no caso dos professores de Educação Superior, os pesquisadores buscavam reconhecer os motivos que levaram os docentes a introduzirem modificações nas práticas pedagógicas. Vale destacar que essas pesquisas revelaram que os professores experimentavam, com frequência, dilemas profissionais no trabalho escolar cotidiano com relação às demandas por inovações educacionais. Além disso, indicaram que as mudanças significativas nessas práticas haviam sido introduzidas quando ocorriam também modificações nas concepções de ensino na universidade (CHAMLIAM, 2003).

Partindo de um enfoque epistemológico da inovação educativa analisado na seção anterior, os mesmos pesquisadores aqui representados pelos estudos de Pedroso (2006), Pedroso e Cunha¹⁰ (2008) e Cunha (2006) envolveram os cursos de graduação de instituições de ensino superior e foram desenvolvidas por meio de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, utilizando questionário com os alunos e entrevistas com os professores. Esses estudos, representantes da segunda tendência, pesquisaram os professores indicados por alunos e coordenadores evidenciando que suas práticas pedagógicas inovadoras foram reconfiguradas a partir de rupturas com as formas tradicionais e acríicas de apropriação da teoria pedagógica.

Vale destacar como relevantes contribuições os resultados desses estudos que indicaram como práticas inovadoras, as experiências que articulavam teoria e prática em sala de aula e em outros espaços formativos como os estágios, fundamentadas na flexibilidade para as ações educacionais e para a contextualização dos processos de aprendizagem. Essas práticas de ensino-aprendizagem apareceram como elementos que oportunizaram a apropriação reflexiva dos conhecimentos teóricos. Além disso, Cunha (2006) e Pedroso (2006) enfatizaram que as trajetórias pessoais e profissionais dos professores são fatores definidores dos modos de atuação, revelando concepções sobre o fazer pedagógico. De modo conclusivo, as práticas pedagógicas inovadoras emergiram com menor ou maior intensidade, mas ainda assim demonstraram rupturas com a lógica tradicional, imprimindo mudanças no uso tradicional dos espaços educacionais, bem como no uso criativo de recursos por parte de aluno e professores (PEDROSO; CUNHA, 2008; PEDROSO, 2006).

De modo bastante semelhante às pesquisas anteriores, o estudo de Silva (2011) originado dos estudos da tese de doutorado da autora, focalizou as práticas pedagógicas vinculadas com as aulas ministradas em nove disciplinas nos cursos de graduação da UnB. Por meio de observações e narrativas dos professores e dos estudantes, a pesquisadora

¹⁰ O artigo de Pedroso e Cunha (2008) deriva da dissertação de mestrado da primeira autora orientada pela segunda. Essa dissertação foi também selecionada como uma pesquisa das teses e dissertações e trazida nessa categoria.

examinou a docência universitária e os processos didáticos e comunicativos como novas formas de construção do conhecimento alicerçadas na vinculação da área e atuação profissional. Com o objetivo de captar os sentidos implícitos às aulas, valores e concepções, caracterizou as aulas como práticas inovadoras na perspectiva epistemológica da relação teoria e prática e ensino e pesquisa. Concluiu o estudo evidenciando que estas aulas enquanto inovações paradigmáticas sinalizavam rupturas com o conhecimento como regulação apontando para seu caráter emancipatório.

Também se destacam algumas similaridades entre as pesquisas de Mitrulus (2002) e de Zibas, Ferretti e Tartuce (2006). Ambas tiveram como objetivo analisar inovações nas escolas de Ensino Médio envolvendo os estados de São Paulo e Ceará. Essas investigações merecem destaque nessa seção porque o foco das práticas pedagógicas analisadas não ficou exclusivo à atuação dos professores, mas enfocou também práticas inovadoras introduzidas no cotidiano das escolas a partir de manifestações do protagonismo juvenil.

Segundo Mitrulus (2002) foi possível identificar novidades com relação à formulação e desenvolvimento de uma proposta educativa inovadora em escolas públicas participantes do Programa de Expansão e Melhoria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essa foi caracterizada pela integração e contextualização do conhecimento, pelos incentivos dos professores aos jovens do Ensino Médio, estimulando o protagonismo juvenil e as novas ações nas escolas, apontando assim para uma gestão participativa que envolvesse a comunidade. De acordo com Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), a inovação foi analisada a partir dos significados relacionados à apropriação do espaço escolar, atribuídos pelos participantes. Nessa pesquisa, realizada a partir de entrevistas, observações e a revisão de documentos, diferentemente dos resultados da pesquisa anterior, foram reveladas as tensões entre as ações protagonizadas pelos jovens, bem como as dificuldades para as ações inovadoras impostas por barreiras institucionais como o trânsito restritivo dos alunos aos espaços da escola materializados no uso de portões e grades dentro da mesma.

Um grupo de pesquisas reunidas na categoria analítica denominada **Currículo** tem como foco a inovação curricular. Essas pesquisas examinam as novidades introduzidas e as mudanças geradas nos currículos da instituição educativa. Algumas dessas inovações foram pesquisadas no contexto das universidades (GRINGS, 2002; JORGE, 1994; MELO, 2007; SANTOS, I., 2009) e no contexto da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental (NEGRI, 2007; SOUZA, 2004) Ensino Médio (PINHEIRO, 2007) e no contexto da formação continuada de professores (LEAL; MORTIMER, 2008). Essas pesquisas são estudos recentes, com exceção da pesquisa de Jorge (1994). Há a pesquisa de Souza (2004) que se difere da tendência do grupo, posto que focalizou a inovação educativa no

século XIX, abordando a construção do currículo da escola primária no Brasil praticado pela renovação dos programas segundo o parecer de Rui Barbosa (1883).

Nessas pesquisas se evidenciou um tipo de inovação curricular em que as novidades se implicam às modificações no currículo caracterizadas pela introdução de procedimentos e métodos (JORGE, 1994; LEAL, MORTIMER, 2008; SANTOS, I., 2009; SOUZA, 2004). Nesse sentido, Leal e Mortimer (2008), ao analisarem os discursos produzidos por um grupo de professores de Ensino Médio que haviam finalizado um programa de formação continuada, argumentam a ocorrência e desenvolvimento da inovação a partir da inserção de novos elementos no currículo de ensino ciências, representadas pelo uso da experimentação de procedimentos científicos.

Por outro lado, algumas pesquisas agrupadas nessa categoria revelaram que as inovações presentes nos currículos mantiveram uma relação com outros elementos educacionais tais como, a modificação de práticas de gestão e as práticas pedagógicas. Por exemplo, Melo (2007) a partir de uma abordagem qualitativa enfatiza que as modificações no currículo deram sustentação para novidades introduzidas também na organização e na dinâmica do trabalho pedagógico dos professores.

Embora, essas pesquisas tenham evidenciado também impactos sobre outros elementos educacionais, o que demonstra haver uma estreita relação entre as inovações curriculares com a necessidade de superação do currículo tradicional (LEAL; MORTIMER, 2008; MELO, 2007; SANTOS, I., 2009). Para Leal e Mortimer (2008), os resultados da pesquisa com os professores em formação continuada revelaram contradições em relação às novidades propostas para os currículos, assim como, nos significados atribuídos às atividades desenvolvidas durante o curso. Para esses pesquisadores, os posicionamentos dos professores em relação à introdução de novidades transitaram entre uma abordagem tradicional do currículo que às vezes enfatizava mais o conteúdo ou o desempenho dos estudantes nos exames.

Contudo, é importante ressaltar como uma investigação relevante, a pesquisa participante desenvolvida por Grings (2002). Este estudo apresenta um enfoque mais amplo da inovação ao evidenciar que o processo de inovação curricular investigado nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal do Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria/RS não se manteve restrito somente à formação de caráter técnico, incluindo as dimensões social, política, cultural e ambiental. A pesquisa descreveu e analisou como se deu esse processo. Para Grings, (2002), no contexto específico dessa pesquisa, os participantes da investigação – professores dos colegiados de curso envolvidos no processo de mudança, alunos e agricultores da região, se comprometeram com o modelo de desenvolvimento sustentável atualmente discutido pelo grupo, desenvolvendo uma dinâmica

de transformação do currículo marcada pela atuação de todos os segmentos participantes das discussões e na tomada de decisões.

As pesquisas que investigaram a inovação tendo como foco específico a introdução na instituição escolar de recursos nas atividades pedagógicas considerados inovadores no contexto educativo denotam a categoria **Recursos Pedagógicos**. Essas são um número restrito e vale comentar que investigaram a implementação do estudo dirigido (AGUIAR, 1991) a partir da introdução do jornal em sala de aula (PAROLI, 2006), o uso do audiovisual (SOARES, S., 2006) e do cinema no contexto educativo (MONTEIRO, A., 2006). Tais pesquisas tendem a demonstrar o potencial do recurso inovador enfocando também as limitações de determinado instrumental a partir do contexto investigado.

Deste modo, há que se considerar o caráter pontual implicado na implementação de recursos e métodos específicos que, em grande parte, dependeram da assimilação das propostas e novas aprendizagens por parte de professores e alunos para que o uso de tais recursos constitua a forma inovadora de seu uso. Entretanto, são importantes as contribuições da pesquisa de Fonseca (2007) que, ao investigar o uso inovador da autoavaliação da aprendizagem pelo aluno, fundamentou-se na epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (1997, 1999, 2005c). A pesquisa buscou examinar o uso do recurso, bem como as barreiras criadas em torno dessa inovação educativa a partir da análise das dificuldades que impediram os professores em utilizá-lo. No estudo de caso realizado em uma escola de ensino médio com uma metodologia que incluía entrevistas, questionários abertos e semi-abertos, análise documental e técnica de grupo focal com professores, diretor pedagógico da instituição e um grupo de alunos, os resultados indicaram a presença de diferentes barreiras à inovação, de caráter tanto institucional quanto individual. Segundo o pesquisador as grades curriculares atuaram como barreiras na medida em que possibilitavam pouca mobilidade na prática docente, impondo prazos que dificultavam a implementação desse recurso demonstrando como a inovação de recursos depende também de maior disponibilização do tempo se comparadas às práticas avaliativas tradicionais.

A epistemologia qualitativa utilizada nessa pesquisa que fundamenta também nosso estudo representa uma alternativa aos estudos pautados no positivismo. Permite avançar na investigação qualitativa tomando como base princípios que buscam contemplar a complexidade e especificidades do fenômeno humano, superando formas deterministas e causais de explicações científicas. Mesmo que implementação da autoavaliação tenha sido pesquisada a partir de um referencial similar ao utilizado por nós, pensamos que o referencial teórico e epistemológico, assim como, as estratégias de pesquisa delineadas em nossa investigação são mais amplas e possibilitam o aprofundamento acerca de um tipo de inovação educativa mais complexa na organização escolar. Além disso, persiste o hiato, no

âmbito das inovações pesquisadas, sobre a forma de articulação dos aspectos que permitem que a inovação se processe incluindo aqueles de caráter histórico, contextual e subjetivo.

Em relação aos estudos da categoria **Tecnologia** que agrega aquelas pesquisas cujos focos da inovação recaem sobre a introdução de elementos de caráter tecnológico, considerando seus impactos sobre outros processos educativos, todos os estudos identificados foram realizados no contexto do Ensino Fundamental (CAMPOS, 2006; GONÇALVES, 1989; MARQUES, 2005; MÔNACO, 2003). Essas pesquisas realizadas de modo muito semelhante analisaram a utilização da tecnologia como uma novidade introduzida nas escolas que pode repercutir gerando mudanças nos atores escolares. Essa tecnologia incluiu o uso de computadores no final da década de 80 do século XX (GONÇALVES, 1989), o uso da robótica pedagógica¹¹ (CAMPOS, 2006) e laboratório de informática (MARQUES, 2005).

As pesquisas agrupadas na categoria **Gestão escolar** tratam da inovação educativa vinculada a novas formas de gestão da escola (ACHÔA, 2004; ALMEIDA 2007; INEP, 2007; HADDAD, DI PIERRÔ, 1994). As novas formas de gestão apareceram vinculadas às parcerias estabelecidas com outras instituições e organizações sociais (ALMEIDA, 2007, ACHÔA, 2004), bem como, expressando novas experiências de funcionamento institucional em escolas de Ensino Fundamental (HADDAD; DI PIERRÔ, 1994; INEP, 2007).

Vale destacar que no contexto dessas pesquisas as parcerias com outras organizações sociais emergiram em busca de soluções de problemas que estavam impactando a comunidade local. Segundo Achôa (2004), a inovação nas formas de gestão na instituição pesquisada dependia da parceria com uma entidade não-governamental. Com relação à nova gestão, a pesquisa evidenciou resistências por parte da equipe escolar uma vez que essa ficou limitada à execução técnica do programa. Nesse caso, a pesquisa tinha como objetivo investigar as formas de impacto da nova forma de gestão implementada.

É válido ressaltar como importante produção científica nesse grupo de pesquisa, o livro *“Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2006: experiências selecionadas”*¹² (INEP, 2007) que publicou estudos sobre experiências inovadoras nos processos de gestão das escolas. Nesse sentido, os estudos revelaram as inovações demonstradas por meio de algumas ações específicas empreendidas em municípios brasileiros.

¹¹ Caracterizada como um ambiente de aprendizagem com um kit de material com peças de tecnologias diversas, como motores e sensores de luz e de som.

¹² O livro analisa experiências que devem ser aprofundadas pelo Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional criado pelo MEC em colaboração com a secretaria de Educação Básica (SEB), o INEP e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Políticas de Educação Básica do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime). Essas ações visam à implantação de políticas educacionais que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE). (Fonte: Laboratório de experiências inovadoras em gestão educacional).

As inovações nas formas de gestão, frequentemente, envolveram pais, alunos, professores e outros profissionais da educação, assim como parcerias com as redes estaduais e com o setor privado. A pesquisa, ao focar o impacto positivo das formas de gestão nas escolas, revelou que as inovações são caracterizadas por diversas formas de gestão democrática que investiram no acesso e na permanência do aluno nas instituições, bem como àquelas que valorizaram os profissionais da educação e implementaram ações para resolver problemas locais.

Focalizando outra análise que empreendemos sobre as pesquisas produzidas no Brasil, destacamos sua distribuição nos níveis do sistema de ensino. Foram identificadas pesquisas em escolas de Educação Básica e em instituições de Ensino Superior. De modo geral, ressaltamos a preponderância de pesquisas sobre a inovação educativa no Ensino Fundamental (47%) e no Ensino Superior (25%) sobre as realizadas no Ensino Médio (14%) e Educação Infantil (04%). A Tabela 2 sintetiza essas informações.

Tabela 2 – Pesquisas nacionais sobre inovação educativa distribuídas pelos níveis de ensino em frequência e total em frequência e porcentagem.

Nível de ensino	Teses e dissertações	Artigos em periódicos	Livros	Capítulos de livros	TOTAL	TOTAL
	f	f	f	f	f	%
Ensino Fundamental	17	01	05	01	24	47
Ensino Médio	05	01	-	01	07	13
Ensino Superior	09	02	03	-	14	26
Educação infantil e Ensino Fundamental	02	-	-	-	02	4
Ensino Fundamental e Médio	-	-	02	-	02	4
Formação continuada de professores	01	01	01	-	03	6
TOTAL	34	05	11	02	51	100

Essa distribuição para nós expressa o caráter amplo da inovação e suas possibilidades de ocorrer em qualquer nível do sistema educativo. Para cada nível, as pesquisas evidenciaram a presença de elementos que particularizam o contexto educativo em que a inovação é desenvolvida, como por exemplo, as inovações curriculares no Ensino Superior e a implementação de programas no Ensino Fundamental.

De modo geral, em relação à categorização que criamos para evidenciarmos os focos privilegiados nas pesquisas, podemos verificar a presença majoritária de investigações que trataram da inovação educativa caracterizada pela implementação de programas nos quais o processo inovador é desencadeado por ações políticas em grande parte municipais. Como uma boa parte dos estudos focaliza a inovação gerada por instâncias políticas externas a instituição educativa, tal ocorrência nos leva a refletir se as investigações realizadas não estariam dando uma maior visibilidade à dimensão prescritiva

do fenômeno e instituída por movimentos externos à instituição por meio de programas estaduais.

Em contrapartida, são bastante relevantes as pesquisas que investigam as inovações geradas internamente, produzidas pela participação inicial e ação direta dos atores escolares. Evidencia-se, assim, o tipo de envolvimento e a maneira específica de trabalho conjunto entre os professores e comunidade que se comprometem, por exemplo, com uma participação ativa para a promoção de melhorias significativas.

Evidenciou-se também, que na maior parte das investigações afirma-se ocorrer inovações educativas nas práticas pedagógicas, no uso de recursos pedagógicos ressaltando o envolvimento direto dos atores escolares. Em contrapartida, é possível identificar que outras pesquisas negam a ocorrência de inovação educativa, enfatizando a existência de barreiras, o impacto negativo de propostas inovadoras e a não-emergência de mudanças que buscam atender as demandas externas à instituição educativa. Esse aspecto para nós ressalta o caráter singular do processo e do sucesso da inovação. Nesse sentido, é possível reconhecer que os pesquisadores estudam a inovação não somente a partir da emergência de novidades no contexto educativo, mas alguns destacam as características dos atores escolares e das instituições de ensino que reúnem elementos favorecendo mudanças e melhorias significativas na organização do trabalho escolar.

Cabe salientar, contudo, a existência de pesquisas que versam sobre o processo de inovação no sentido dinâmico. Nesses termos, a inovação educativa concebida como processo, amplia os conhecimentos do campo, oportunizando investigações sobre elementos que podem ser dificultadores da inovação educativa e que, ao longo do tempo, se tornaram facilitadores de sua emergência.

Finalmente, acerca do panorama geral das pesquisas argumentamos a necessidade de ampliação do campo de estudo, visando investigações científicas capazes de avançar de modo mais abrangente sobre o objeto de estudo. Em relação a nossa investigação pensamos que a visão da inovação educativa como processo é essencial e que a reunião dos elementos em um contexto educativo onde se processa com sucesso a inovação é um importante objeto de estudo. Por estas razões, pode permitir uma compreensão aprofundada e complexa das implicações coletivas e subjetivas dos indivíduos e grupos e, posteriormente, apontar possíveis contribuições sobre a aplicação criteriosa de alguns conhecimentos a outros contextos educacionais.

Acreditamos ainda que nossa pesquisa enfatizou a singularidade do processo da inovação se diferenciando das demais por tentar compreender a partir da configuração de processos, circunstâncias e/ou fatores relativos à instituição educativa, como são possíveis a emergência de novidades e a implementação de práticas e de novas formas de funcionamento da escola. Ressaltamos assim, que a nossa investigação não focaliza

isoladamente tais elementos dando maior ênfase ao conteúdo ser da inovação. Ela procura avançar na compreensão de que a inovação educativa deve contextualizada a partir de parâmetros como os grupos e a instituição, aprofundando sobre os processos complexos de apropriação de uma proposta inovadora.

Na próxima seção, apresentamos estudos internacionais relevantes do campo, destacando também os focos abordados e principais contribuições. Para tanto, inicialmente apontamos brevemente o panorama mais geral do campo, para posteriormente serem aprofundados os aspectos da inovação educativa realizada em escolas inovadoras.

1.1.2.4 Principais contribuições de estudos internacionais

Realizamos a busca por estudos internacionais de forma diferente do estado da arte elaborado a partir das pesquisas no Brasil. Optamos por apontar um panorama de investigações que focalizassem estudos relacionados à implementação de projetos e de programas, nos aproximando do objetivo de nossa pesquisa que consistiu em compreender a implementação de um projeto inovador em uma escola. Não foi nossa opção realizar uma categorização das pesquisas internacionais usando os mesmos circunscritores da pesquisa nacional. Isso se deveu em parte porque o número de investigações seria extremamente alto e por outro lado, argumentamos a necessidade de investigações que contribuíssem especificamente com o tema da pesquisa.

Em linhas gerais, a busca exploratória por estudos internacionais realizada sobre o tema nessas revistas revelou que a maior parte dos trabalhos focalizava processos relacionados com as Ciências da computação e processos educativos de aprendizagem on-line. Assim, a busca por contribuições de estudos internacionais revelou inicialmente a existência de um conjunto de revistas que tratam do campo da inovação. Muitas dessas revistas estão vinculadas ao campo da engenharia, administração, tecnologia, economia e Ciências Sociais. As revistas relacionadas ao campo da Educação são em número exíguo e por seu perfil de publicações estão especificamente dedicadas às Ciências da computação. Estas são: *Innovations in Education and Teaching International* e *Journal of STEM Education Innovations and Research*.

Considerando estas ponderações, empreendemos uma busca temática por trabalhos da área da Educação e da Psicologia escolar que somassem conhecimentos ao objeto de estudo. Desse modo, concentramos na identificação de estudos internacionais relevantes que destacassem, sobretudo, informações acerca de experiências educativas inovadoras, com a intenção de revelar algumas contribuições sobre os atores escolares que não foram sistematicamente aportados pela literatura nacional e que auxiliassem na identificação de avanços teóricos sobre o tema.

Nesse âmbito, o estudo de Newstead, Saxton e Colby (2008) aborda três experiências bem sucedidas de programas escolares criados e desenvolvidas nos Estados Unidos da América (EUA). Essas experiências foram avaliadas como bem sucedidas a partir dos desempenhos dos alunos das escolas que estavam ligadas aos programas. Vale destacar que a inovação desses programas, na visão dos autores representa exatamente o esforço dedicado aos desafios de gestão e liderança nas escolas, em que diretores e membros da equipe investem na formação dos professores e, no modo como conduzem os processos educativos no trabalho cotidiano. O que este estudo revela é que, quando uma escola executa de modo bem sucedido a inovação, toda a equipe escolar concorda que é prioridade o investimento de tempo e de trabalho. Essas experiências ilustram que a qualidade dos processos de execução é uma busca constante pelos resultados positivos dos alunos.

Tais autores argumentam ainda que, para a obtenção da qualidade e dos melhores resultados por parte dos estudantes, os líderes escolares devem manter o foco sobre os processos ocorridos na sala de aula (NEWSTEAD et al., 2008). De modo correlato, a pesquisa de Stevens (2004) no contexto dos EUA analisou diversas experiências de inovação de programas instrucionais e destaca também a liderança, enfatizando sua importante participação na implementação e na manutenção das inovações.

Tendo como foco as contribuições, estes estudos enfatizam os diretores das escolas como aqueles que desempenham um importante papel quando focalizam em detalhes as mudanças incrementais que são necessárias como forma de desenvolver recursos para manter e expandir a inovação. O autor faz uma análise sobre as inovações educativas argumentando que estas frequentemente emergem depois se enfraquecem até desaparecerem e serem substituídas por outras. Aponta ainda que nas experiências bem sucedidas foi determinante a participação dos professores na manutenção das inovações, uma vez que ao receberem pouco suporte sobre novas aprendizagens de ensino, apresentam grande desmotivação em relação à novas propostas de trabalho pedagógico.

Vale destacar que os estudos de Elias (2003) e de Stevens (2004) enfatizam essa relação entre o funcionamento da inovação e o seu acompanhamento progressivo. Ambos os pesquisadores estabelecem que as inovações quando não são bem sucedidas provavelmente são implementadas sistematicamente e são acompanhadas por meio de observação e treinamento. Entretanto, na nossa compreensão a investigação de Elias (2003) avança e sugere que a pesquisa-ação desempenha um importante papel nessa direção. Seu estudo traz para o campo uma discussão sobre algumas conclusões de outras pesquisas sobre a efetividade das inovações educativas em escolas dos EUA. O autor defende que as inovações são de natureza psicoeducativas e que, são predominantemente, dependentes de “operadores” humanos (p. 303, tradução livre), mais do que das tecnologias

para sua implementação. Nesse propósito, segue a linha dos estudos que enfocam os processos humanos na instituição escolar, mas por outro lado, discorda da ideia generalizada que as inovações são excepcionalidades. Para argumentar, focaliza pesquisas que apontam que as escolas que vivenciam processos de inovação bem sucedidos dão centralidade aos processos de aprendizagem social e emocional. É relevante destacar que esse estudo tem relação com os objetivos da nossa pesquisa uma vez que ressalta a importância de que mais estudos focalizem aspectos dos indivíduos envolvidos na realização de projetos inovadores.

Concordamos com o autor que os aspectos que afetam o processo da inovação devem ser mais bem explorados. Nessa direção reiteramos que o aprofundamento sistemático sobre esses elementos permanece como uma lacuna no campo e coadunamos com o que enfatiza em relação aos impactos que os elementos de caráter individual e social podem ter sobre o sucesso da inovação educativa.

As contribuições de Elias (2003) podem ser identificadas também quando enumera, a partir de outros estudos, que a inovação bem sucedida tem uma base de conhecimento que deve ser sólida e eficaz e, que, ocorre um desenvolvimento estratégico na instituição que deriva do equilíbrio entre a assimilação da inovação e a acomodação das novidades em relação aos processos educacionais. Essa junção é o resultado de um equilíbrio dinâmico em expansão das práticas que foram julgadas como bem sucedidas no passado, combinadas com uma exploração das práticas que podem ser bem sucedidas no futuro (MCLAUGHLIN, 1990, apud ELIAS, 2003; HATCH, 2000).

Retomando os estudos de Stevens (2004) e de Newstead et al. (2008), os diretores das escolas na condição de conhecedores mais aprofundados do contexto educativo em um nível mais macro, parecem ter condições de identificar os recursos necessários para o processo de desenvolvimento da inovação. Contudo, ambos os autores apreciam como elemento essencial das experiências inovadoras de implementação bem sucedidas, o papel dos professores. Tal elemento que já foi enfatizado por estudos teóricos e por pesquisas nacionais parece constituir um ponto consensual entre os diferentes autores do campo. Argumentamos, assim, que nos parece essencial ultrapassar a visão acerca do engajamento dos professores nos projetos inovadores, para ampliar as investigações focalizando também sobre os elementos favorecedores que se relacionam a importantes papéis desempenhados por outros atores escolares como os próprios membros da equipe de direção e coordenação, por exemplo.

Outra pesquisa que merece destaque é a de Alvaréz (2005) que apresenta os resultados de um programa piloto implementado no México denominado Programa Escuelas de Calidad (PEC). Esse programa teve como objetivos elevar a qualidade do serviço que se oferece nas escolas públicas incorporadas ao Programa buscando realizar melhorias na

qualidade da educação a partir da democratização dos processos de decisões na escola e em vários níveis do sistema. Para isso revelaram em seus dados que mais de 10% das escolas do país aderiram ao programa, sendo que 71% dessas melhoraram resultados nos desempenhos em sistemas de avaliação e após o segundo ano, baixaram também os índices de evasão. Vale destacar que o autor aponta alguns elementos significativos para a melhoria como o apoio de autoridades centrais e locais que, ampliando sua margem de ação para a tomada de decisões, investiram em processos de capacitação, assessoramento e acompanhamento em médio prazo, e apoio econômico extra.

Por outro lado, o autor analisa que muitos obstáculos se apresentaram como as práticas burocráticas dominantes no setor público. Essas resultaram em dificuldades para que os docentes e diretores das escolas pudessem negociar com essas autoridades os espaços mais amplos de manejo, buscando realizar adaptações aos planos de estudo, bem como também maior flexibilidade nos trâmites para uso e comprovação dos recursos financeiros por parte das comunidades escolares. Nessa mesma perspectiva, há também o estudo de Giles e Hargreaves (2006) sobre a capacidade de sustentabilidade das escolas inovadoras em manterem projetos bem sucedidos por um período de tempo. Os autores argumentam que escolas inovadoras bem sucedidas apresentam propriedades de funcionamento como organizações e comunidades profissionais aprendentes.

O que esse estudo apresenta é que as escolas de algum modo se converteram em escolas com capacidades de aprendizagem aproveitando o potencial de processos formativos, tanto pedagógicos e curriculares, quanto administrativos e comunitários com o objetivos de adaptar-se a características da comunidade do entorno como também de dar respostas às necessidades específicas dos alunos. De modo semelhante à pesquisa que embasa os estudos da presente investigação, os autores a partir de estudos de caso de escolas no Canadá, examinam como, nas trajetórias dessas escolas, se destacam períodos muito semelhantes de envolvimento dos atores escolares com a inovação e das comunidades do entorno. Uma das escolas, contudo, se diferencia das outras por apresentar uma maior viabilidade da inovação por ter sido conscientemente modelada como uma organização aprendente. Neste processo, são aspectos primordiais de sustentação, uma força maior de enfrentamento e resistência às mecanismos e pressões externas à instituição, força essa composta por uma renovação constante na cultura docente e da distribuição intencional e planejada das lideranças diretivas sucessivas.

Parece-nos sumamente importante o que também está ressaltado nesse estudo sobre as escolas terem aprendido ao longo do tempo a manejar suas relações com outras escolas, com as secretarias e distritos educativos e com a comunidade, envolvendo-os nos processos de tomada de decisão. É essencial destacar também um elemento levantado pelo estudo que argumenta que essas escolas estão sendo fortemente pressionadas por

processos de estandarização das legislações educativas, o que diminui o potencial de manejo dos recursos que as próprias escolas desenvolvem por sua identidade própria (GILES; HARGREAVES, 2006).

No que se refere aos elementos trazidos por estes estudos evidenciamos pontos de contato com a presente pesquisa. No sentido metodológico, aponta-se a semelhança dos estudos de caso como investigações que revelam processos qualitativamente diferentes daqueles estudados por amostragens estatísticas. Assim, de maneira correlata, esta pesquisa investigou o desenvolvimento da inovação em uma escola que já vivencia um processo inovador incluindo a abordagem de participação da equipe escolar na inovação, como também, a investigação dos recursos que possibilitam a inovação educativa.

No artigo de Glatter et al. (2005) os autores abordam casos de inovação na Inglaterra fazendo uma opção teórica da inovação a definindo como um fluxo dinâmico e um conceito multidimensional. Sendo assim, argumentam uma diferença entre inovações estratégicas e inovações específicas que estão mais relacionadas com relações de todo e parte, em que cada uma tem seu valor potencial para sustentar e manter mudanças qualitativas. Para tanto, os autores abordam especificamente um projeto de avaliação de inovações promovidas analisando quatro exemplos práticos, que demonstram primeiramente a diversidade de casos de inovação. Tais casos estão relacionados com as políticas escolares desenvolvidas recentemente no país, conhecidas como Diversity Pathfinders (DP), que apóiam iniciativas de escolas sem necessariamente serem propostas prescritivas. Essas escolas são estimuladas a determinar suas prioridades com vistas a programar novidades buscando as mudanças necessárias localmente.

Os casos analisados ilustraram a complexidade de forças que atuam na implementação, e demonstram-se muito distintas uma da outra, envolvendo desde mudanças curriculares, suporte institucional, uso de tecnologias, desenvolvimento de equipes, desenvolvimento de habilidades de ensino e envolvimento de estudantes nos processos decisórios. Os autores finalmente argumentam que o próprio programa implementado para apoiar as distintas iniciativas representa em si uma inovação, cujo desafio é manejar as múltiplas inovações, utilizando os resultados mais efetivos para o desenvolvimento de políticas e de práticas, enfatizando que essas evidências devem ser acumulativas ao invés de focalizarem o estudo de inovações isoladamente.

Na dimensão da aprendizagem trazida pelos estudos de Giles e Hargreaves (2006), o estudo dos autores Slegers et al. (2000) aporta com uma importante contribuição por analisar o trabalho de Sharam, Shachar e Tamar (1999) sobre algumas escolas inovadoras nos EUA. Esse trabalho versa sobre os esforços das escolas em se transformarem e os conhecimentos derivados do processo de implementação de sistemas de aprendizagem cooperativa.

Em princípio Sharam et al. (1999, APUD SLEEGERS ET AL., 2000) destacam duas perspectivas que se complementam na produção de inovações, a primeira que se relaciona com a dimensão estrutural-funcional e a segunda que se vincula a dimensão cultural-individual. Nesse sentido, o trabalho contribui ao desvelar que um elemento essencial para o sucesso das inovações é a interação que rompe com o padrão burocrático da escola e da organização das salas de aula e trabalho dos professores. O reconhecimento de uma equipe escolar multidisciplinar que apresenta um bom funcionamento em termos de colaboração é extremamente evidenciada, no qual o suporte mútuo e o enriquecimento são fontes de recursos para a manejar os desafios da inovação. Também se destacam uma liderança transformacional que pode ser representada pela figura do diretor, mas também pode ser assumida por outros atores escolares. Um elemento que merece destaque é a consideração de que as mudanças na escola dependem também das mudanças individuais daqueles que fazem parte da realidade escolar.

Desta forma, a maneira como os significados são vinculados a inovação aparece como sendo um ponto crítico e ainda merecedor de estudos que focalizem a percepção do professor enquanto a combinação de suas experiências prévias e o contexto organizacional da inovação. Tomando esse elemento, Slegers et al. (2000) enfatizam que uma atenção maior deve ser dada às experiências pessoais dos professores em confronto com a inovação e as percepções subjetivas que permitem que eles organizem e compreendem seu trabalho pedagógico diário. Assim, os sentimentos de ambiguidades que comumente existem, devem ser elementos melhor estudados por possibilitarem que muitos problemas sejam evitados na implementação de inovações.

Nessa direção, este trabalho visou aprofundar a interferência e a participação de um conjunto de elementos cuja característica não é centralmente o caráter instrumental da inovação, porém os processos subjacentes à geração e desenvolvimento do projeto inovador. Com a intenção de abordar especificamente os elementos que a literatura aponta como favorecedores e inibidores da inovação educativa, apresentamos o tópico seguinte.

1.1.2.5 Elementos favorecedores e inibidores da inovação educativa

De modo geral, há um consenso sobre a existência de elementos que atuam como facilitadores ou desfavorecedores da ocorrência das inovações educativas. No entanto, é essencial ressaltar que somente uma parte da literatura científica sobre a inovação educativa tem explorado especificamente tais elementos. Contudo, tem tratado os elementos favorecedores e desfavorecedores como fatores antagônicos, ressaltando que quando alguns elementos considerados favorecedores não estão presentes em determinado contexto esses podem ser considerados inibidores. Os estudos mais antigos do campo, especificamente a bibliografia dos anos 70 e 80 do século XX, segundo Rivas Navarro

(2000), se centrou na identificação dos elementos restritivos à inovação educativa. Nesse sentido, a literatura enfocou tendências reconhecidas a partir de estudos de experiências de sucesso e de fracasso de inovações, bem como de estudos qualitativos de percepções e depoimentos de docentes.

A partir das diferentes concepções trazidas no campo entendemos que os elementos favorecedores exprimem os aspectos que potencializam, dinamizam e/ou facilitam a ocorrência e o ritmo das inovações. Por outro lado, o conceito de elementos desfavorecedores é entendido a partir das limitações, dificuldades ou impedimentos ao processo de inovação que podem emergir em diferentes âmbitos do contexto educativo.

De acordo com Rivas Navarro (2000) os elementos de resistência assumem diferentes graus de intensidade e não devem ser entendidos em um sentido e conotação exclusivamente negativos, posto que, no caso de alguns aspectos, as resistências possuem uma função, atuando como filtros que exercem uma função protetora. As resistências dos professores de Educação básica, por exemplo, não constituem uma barreira exclusivamente impeditiva e negativa que deve ser diluída a qualquer esforço. Atuam também como importantes reguladores das inovações educativas como alternativas possíveis e viáveis.

A partir do estudo da literatura encontramos uma quantidade extensiva de elementos do que pode ser favorecer ou desfavorecedor da inovação, o que a nosso ver contribui para o conhecimento fragmentando do processo. Por esta razão, acreditamos ser essencial ressaltar que esses elementos devem entendidos como fatores articulados, inter-relacionados e implicados de modo marcante na cotidianidade escolar e na organicidade dos contextos que particularizam as instituições educativas.

Tendo como intenção sistematizar os diferentes aspectos foi possível relacionar os elementos favorecedores e desfavorecedores às diferentes dimensões e processo referentes ao contexto educativo. Desse modo, sistematizando o conhecimento visando como a literatura vem tratando tais elementos relacionamos as seguintes dimensões:

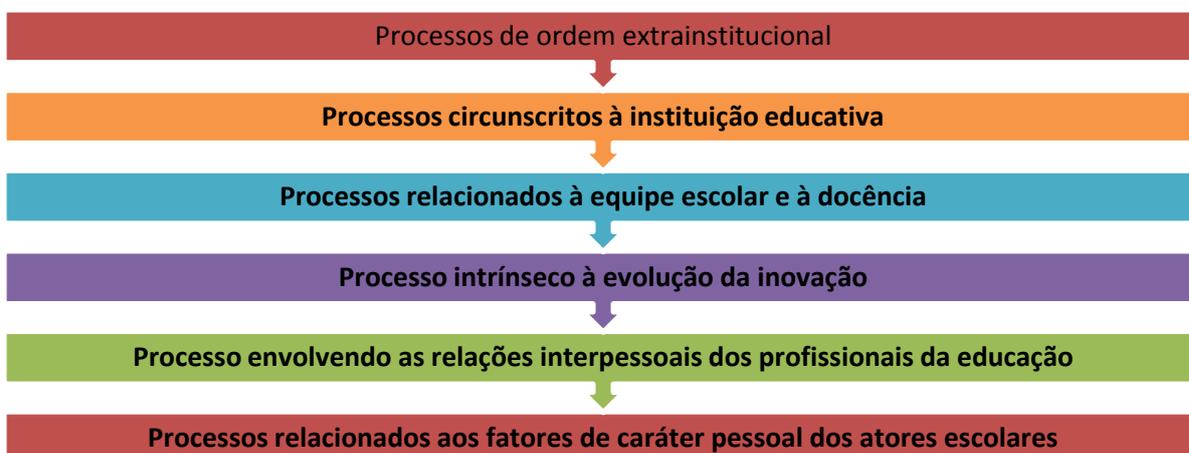


Ilustração 1 – Ilustração que agrupa as diferentes ordens de elementos favorecedores e desfavorecedores que aparecem na literatura.

A partir de uma análise desses fatores presentes na literatura, foi possível destacar que em relação aos **processos de ordem extrainstitucional**, estes estão circunscritos ao âmbito espacial e territorial aonde se localiza a instituição. Dessa forma, se reconhece como elementos favorecedores a existência de apoios externos às instituições que podem ser representados por pessoas ligadas às propostas pedagógicas, agentes educativos, especialistas e parcerias com outros tipos de organização. A existência de redes de intercâmbio e cooperação entre profissionais pode promover favoravelmente a inovação fomentando, por exemplo, processos de reflexão e crítica sobre experiências educativas, além de gerar orientação, contrastes, identificação e cumplicidade que funcionam como fonte de assessoria externa. Desse modo, o conhecimento e intercâmbio entre redes extrainstitucionais acabam desempenhando um importante papel dentro do âmbito da instituição e impulsionam o enriquecimento de conhecimentos e abertura por parte dos professores em suas atuações (CARBONELL, 2000).

Além disso, mudanças na comunidade a qual pertence a instituição escolar também podem ser favoráveis quando envolvem uma participação em projetos coletivos particularizados a determinados tipos de contexto. Por exemplo, essas mudanças podem ser de diversas ordens desde físicas a fim de beneficiar a implementação de novidades, bem como mudanças de atitudes e comportamentos com a intenção de apoiar e solidarizar-se com os centros educativos (CARBONELL, 2000). Podem envolver, também, associações de pais de alunos em que certas demandas impulsionam determinadas ações inovadoras (RIVAS NAVARRO, 2000). Nesse sentido, esses elementos tomados em um sentido antagônico são considerados dificultadores da inovação. Haja vista o desacordo e a rejeição da comunidade do entorno a escola funcionando como um fator de impedimento para a implementação de novidades e de projetos locais.

Ainda na dimensão extrainstitucional, identificam-se fatores desfavorecedores que se referem ao contexto macrossocial e envolvem outros processos que ultrapassam o âmbito de uma comunidade mais próxima ao centro educativo. Sobre esses, Rivas Navarro (2000) aponta a compulsividade do sistema escolar como um elemento desfavorecedor à inovação, entendida pela rigidez do sistema educativo em relação às exigências de programas escolares, pelas limitações colocadas por legislações escolares, bem como a não concretização dos objetivos educativos e a própria falta de tempo para as inovações. Esse fator aparece claramente identificado pelos professores que o apontam como algo que se mantém, apesar de haver o reconhecimento da autonomia escolar, mais frequente atualmente. Nessa direção, o fator do consumo e a fragmentação da oferta pedagógica pode ser evidenciado como outro elemento que dificulta e impede a evolução de projetos de mudanças (CARBONELL, 2000). Esse elemento é entendido como a ampla gama de recursos, produtos e serviços que podem ser encontrados e são oferecidos nas escolas por

serviços públicos e privados por meio de prêmios, concursos, cursos, produtos tecnológicos. Esses acabam por funcionar como elementos do consumo excessivo não sendo absorvidos e organicamente incorporados nos projetos e práticas inovadoras.

Outro elemento considerado desfavorável para a promoção e a ocorrência de inovações educativas relaciona-se ao contexto de produção científica das universidades. Para Carbonell (2002) esse elemento exprime o distanciamento da pesquisa universitária das práticas educativas que não tem privilegiado o estudo e o aprofundamento dos processos que ocorrem nos cotidianos das escolas. Esse distanciamento ocorre com frequência, embora com algumas expressões importantes, e por isso não chega a proporcionar muitos estudos e conhecimentos que possam ser úteis e compartilhados pelos professores na implementação das inovações.

Em outra dimensão a qual se relacionam os elementos favoráveis e desfavoráveis encontramos os **processos circunscritos à instituição educativa**, aqueles de caráter intrainstitucionais. Esse grupo de elementos está relacionado de modo favorável ao que Rivas Navarro (2000) denomina de reestruturações organizativas da escola e efeitos de material escolar e tecnologia escolar. Os efeitos impulsionadores desses elementos se referem às mudanças curriculares e organizativas dentro da escola que impactam os papéis docentes e geram necessidades de novas tarefas profissionais. A fonte de impulsos advinda dos recursos instrumentais e tecnológicos também funciona como uma forma de regulação e de criação de novas atividades, manejo de tempos escolares que impulsionam inovações curriculares e metodológicas por parte do professor. Por outro lado, a carência desses instrumentos funciona também como elemento desfavorável à implementação das inovações.

Outro grupo de elementos da dimensão intrainstitucional se centra na questão da docência e da equipe escolar. Apresenta-se na literatura de modo bastante frequente e ganhou importância devido aos estudos que os focalizaram como aqueles mais facilmente identificáveis. É o caso dos estudos de Thurler (2001) que abordam processos de organização do trabalho da equipe escolar, processos de autonomia e atuação profissional, cooperação entre pessoas e pequenos grupos, assim como, a cultura profissional docente.

Enquanto Carbonell (2002) sintetiza esses elementos ao argumentar como favoráveis a existência dentro das instituições educativas de equipes de trabalhos sólidas e cooperativas, Thurler (2001) faz uma delimitação mais aprofundada dessa dimensão favorável do processo inovador. Para o primeiro autor, a equipe escolar, quando está em uma condição estável e compartilhando objetivos claros de melhoria, promove de modo dinâmico e bem sucedido a implementação das inovações. Nesse sentido, evidencia a aceitação dos agentes educativos em relação aos projetos demonstrando comprometimento e esforços comuns para a realização dos objetivos propostos.

Na questão das relações de grupos dentro das instituições educativas, Thurler (2001) aprofunda o conhecimento acerca desses elementos e argumenta como as diferentes formas de cooperação influem sobre os modos de funcionamento escolar, representando diferentes implicações com a mudança. Desse modo, as relações profissionais denominadas de colegiatura e de cooperação profissional favorecem as trocas sobre os problemas e facilitam os empreendimentos comuns, no lugar do individualismo e da balcanização, cujas relações profissionais dos docentes se caracterizam pelo isolamento e pela divisão em pequenos grupos, não oportunizando articulações da totalidade do grupo docente.

No caso da cooperação, as trocas mais próximas, a partilha de experiências, as práticas coletivas contribuem para o engajamento do grupo, em termos de interdependência entre as pessoas e maior disponibilidade para a autoavaliação. Além disso, em relações de grupo do tipo da cooperação ocorre o envolvimento em busca de objetivos comuns, o que pode atuar favoravelmente como um conjunto de representações comuns e compartilhadas. Por outro lado, a cooperação pode agir no sentido da manutenção das regras e do *status quo*, além de poder limitar-se a uma construção de vínculos não suficientemente fortes e significativos para gerar impactos sobre as práticas e atitudes no sentido da inovação. Sobre esse ponto, ressaltamos criticamente que os elementos favorecedores não podem ser definidos somente a partir da sua presença no contexto ou a partir de sua dimensão exclusivamente positiva. Segundo sua gênese, já que se referem aos processos humanos e sociais, não podem ser objetivamente isolados e mensuráveis, posto que demonstram contradições e complexidade.

Ainda no que se refere à dimensão intra-institucional em relação à equipe docente, a presença de atitudes proativas por parte dos docentes defendidas por Carbonell (2002) reforça a presença de uma lógica profissional favorecedora dos processos inovadores. Isso em detrimento de uma lógica burocrática que não permite a autonomia, posição também defendida por Thurler (2001). Ambos os autores argumentam que essas não são as únicas formas de organização do trabalho e de expressão de atitudes por parte dos professores que são capazes de favorecer a inovação. Por outro lado, é frequente evidenciar que a organização burocrática e hierárquica tem funcionado mais como inibidora da mudança, das ações ativas e empreendedoras por parte dos professores.

A lógica profissional que emerge fortemente quando os professores são impulsionados a apresentarem e defenderem suas concepções em relação às inovações, bem como o clima agradável existente mesmo quando há a hierarquia, funcionam como uma conotação positiva, favorável em relação à inovação. Em contraposição à resistência ao debates, à avaliação das crenças, a uma confiança extrema na experiência pessoal mais

do que nos conhecimentos científicos que pode advir de uma lógica profissional demasiada (THURLLER, 2001).

No que diz respeito aos elementos desfavorecedores identificados **nos processos que envolvem a equipe escolar e a docência**, ressaltam-se as resistências dos professores, como processos de não-aceitação, de dificuldades ocultas que, quando manifestas, ocorrem por meio de críticas, julgamentos e queixas que impactam a convivência cotidiana dos grupos de professores e demais profissionais da instituição educativa. Sobre essa manifestação comum durante a implementação de novidades e mudanças na instituição escolar, outro elemento considerado bastante desfavorável é a questão das rotinas das práticas profissionais fortemente marcadas pela inércia, pelo conservadorismo e corporativismo (RIVAS NAVARRO, 2000; CARBONELL, 2002). Estes processos são influenciados pela repetição em termos do processo de formação docente e pela estagnação que, por vezes, ocorre nas administrações escolares desencadeando atitudes de insegurança diante do novo, de fechamento pessoal e profissional por parte dos docentes.

O pessimismo e o mal estar docente também são elementos entendidos como aspectos que geram resistência na docência e para atuação da equipe de modo a dificultar e não impulsionar a inovação educativa. O pessimismo, com frequência originado do descontentamento com os desafios das tarefas e da complexidade dos novos papéis, tem gerado comportamentos e atitudes marcadas pelo negativismo, pela descrença em propostas de mudanças.

O **processo intrínseco à evolução da inovação** é outra dimensão a qual podemos relacionar uma gama de elementos favorecedores e desfavorecedores. Estes elementos demonstram a interdependência dos processos inovadores aos processos típicos do cotidiano da instituição educativa. Como um elemento impulsionador da inovação, resalta-se a institucionalização da inovação entendida como a incorporação das novidades e mudanças ao funcionamento da instituição (CARBONELL, 2002). Desse modo, a inovação que não fica restrita a ações estanques e distanciadas do cotidiano do centro educativo pode promover uma maior mobilização das pessoas e das ações no sentido da sua potencialidade. Por outro lado, contrastando com essa mesma potencialidade, caso a inovação se torne excessivamente controlada e regulada por processos institucionais pode se tornar impeditiva.

De modo semelhante, podem ser destacados os elementos relacionados à continuidade da inovação e os processos de reflexão e avaliação que acompanham sua evolução. A transformação da inovação em rotinização de procedimentos que buscam a manutenção do *status quo* pode ser também um elemento restritivo. Em contrapartida, quando é possível perceber a ocorrência de um processo dinâmico e contínuo de evolução

da inovação, em que as transformações são refletidas de modo intenso e aprofundado pelos agentes educativos, a inovação avança e continua um fluxo favorecendo a implementação de novidades e fomentando as mudanças (CARBONELL, 2002). Por outro lado, muitos elementos desfavorecedores são relacionados a essa dimensão. Sendo assim, emergem elementos desfavoráveis como a rigidez dos espaços e tempos escolares, o duplo currículo, a ausência de recursos próprios para a inovação e o custo.

Há uma importante ordem de fatores impulsionadores e restritivos da inovação a qual podemos relacionar às **relações interpessoais e aos elementos de ordem pessoal dos profissionais da educação**. Embora, esses sejam intrinsecamente relacionados à dimensão intrainstitucional, merecem atenção específica por apontarem processos de ordem relacional, emocional e simbólica que ocorrem nas instituições educativas implicados aos processo da inovação educativa.

As relações interpessoais por sua vez, caracterizadas pela confiança e bem-estar frequentemente relatadas pelos professores tendem a ser um elemento favorecedor, quando oportunizam situações positivas, de valorização democrática que viabilizam maior abertura às colaborações entre as pessoas (CARBONELL, 2000). Por outro lado, as relações interpessoais de membros de equipes escolares são restritivas quando fortemente marcadas pelo individualismo e cooptativismo, já apontados por Thurler (2001).

Em uma última dimensão, podemos localizar uma ordem de fatores de caráter pessoal que exprimem aqueles elementos pessoais dos professores e demais atores escolares que são reconhecidos como impulsionadores da inovação. Na nossa compreensão, intimamente vinculados com as questões motivacionais e os processos de significação, esses elementos exprimem a singularidade dos processos psíquicos e sociais humanos. Podem ser destacados como aspectos potencialmente favoráveis à inovação, a questão do dever ético e de como são percebidas e sentidas as questões relacionadas à vocação docente¹³ (RIVAS NAVARRO, 2000).

Outros elementos como a preocupação com o desenvolvimento do outro, especialmente às questões ligadas ao aproveitamento acadêmico e à atenção às necessidades pessoais dos alunos podem ser evidenciadas como elementos impulsionadores uma vez que mobilizam por parte do professor processos pessoais de autoavaliação e conscientização dos impactos dos sucessos e fracassos acadêmicos sobre os alunos. Nessa mesma direção, os elementos como a valorização profissional e autorealização docente emergem também como aspectos facilitadores dos processos de mudanças e inovações. Por outro lado, os elementos que tendem a dificultar relacionados a esse núcleo pessoal podem ser a insegurança experimentada frente às novidades e novos

¹³ Não cabe aqui a ideia de uma ética e uma vocação docente universal e essencialista, mas sim do reconhecimento de como esses elementos são sentidos e exercidos pelos profissionais.

comportamentos docentes e as limitações vinculadas com a formação pedagógica (RIVAS NAVARRO, 2000). Nas instituições educativas, as rotinas escolares podem representar um conforto e segurança necessários à atuação dos professores, em diferentes intensidades e graus. Em consequência, novas propostas e demandas por inovações podem representar motivos de insegurança, limitando as possibilidades inovadoras dos professores em suas atuações dentro da instituição educativa.

Finalmente, é necessário dizer que na próxima parte trataremos de modo sistemático dos fundamentos teóricos que sustentaram teoricamente a presente pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE INOVAÇÃO ASSUMIDA NA PESQUISA

A parte de fundamentação teórica examina mais detidamente os aspectos teóricos que sustentaram esta pesquisa. É essencial apontar que algumas considerações foram tecidas ao longo das seções anteriores a respeito de elementos que julgamos importantes na revisão da literatura sobre a inovação educativa, indicando posicionamentos e reflexões críticas sobre o campo e tema de estudo especialmente no que se refere aos enfoques teóricos e pesquisas. No presente capítulo, evidenciamos a perspectiva epistemológica a qual nos apoiamos, buscando em seguida apresentar o enfoque sobre a inovação educativa no qual nos referenciamos.

2.1.1 O paradigma da complexidade e a teoria histórico-cultural

A busca pela compreensão dos fenômenos humanos e da natureza tem sido um empreendimento da ciência. O conhecimento científico, na tentativa de produzir explicações a partir de modos definidos de construção dos conhecimentos, diferenciou-se de outros campos do saber. As Ciências Humanas que desenvolveram na primeira metade do século XX, se aproximaram do modelo das Ciências Naturais e como o positivismo se caracterizou como corrente filosófica predominante no século XIX, as Ciências Humanas buscaram explicar os fenômenos a partir de relações de causa e efeito (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Segundo a crítica de Horkheimer (1975) ao estabelecimento das Ciências Humanas, o cientista se apartou da realidade investigada como se essa fosse um mero objeto a ser decomposto e excluindo-se do seu próprio campo de investigação. Na ciência positivista o conhecimento é reflexo direto da realidade e o conhecimento deriva de técnicas objetivas de pesquisa. Nessa direção, argumenta Marimón (1999, p. 16), que a busca de leis científicas generalizáveis e objetivas do paradigma positivista para as Ciências Humanas “é uma necessidade do pensamento científico, que sempre teme perder-se ante a diversidade e a complexidade dos fenômenos que pretende estudar.”

O pensamento crítico emergente sobre o paradigma positivista apontou contradições que encontraram ressonâncias em vários debates sobre os critérios de cientificidade dos métodos, como a questão da radicalidade da separação entre sujeito e objeto do conhecimento e a busca pela descrição neutra da realidade, com vistas ao controle e predição dos fenômenos (GONZÁLEZ REY, 1999).

A questão da certeza tida como uma virtude advinda da verificação sobrepujando as outras formas de conhecimento foi relativizada à medida que emergiram problemas dos conhecimentos científicos que fragmentaram e enclausuraram os saberes (MORIN, 2002). O movimento produzido pela especialidade e fragmentação das Ciências Humanas acabou por

renunciar às possibilidades de refletir sobre o mundo de modo complexo, revelando que os conhecimentos advindos dos progressos científicos não constituem a “acumulação de verdades verdadeiras” (MORIN, 2002, p. 24) gerando paradoxalmente um conjunto de incertezas.

Esse movimento levou ao reconhecimento de que a ciência tinha um enraizamento cultural, social e histórico e os conhecimentos renovados desde o século XX, como aqueles da advindos da biologia e física, impulsionaram transformações no modo de pensar o real. O paradigma da complexidade (MORIN, 1998, 2002) surge, então, como alternativo ao paradigma positivista, fortemente arraigado e desenvolvido nas Ciências Humanas. O questionamento dos princípios de causalidade direta, de objetividade da pesquisa e do pesquisador, na produção do conhecimento juntamente com os conhecimentos emergentes, oportunizaram o fortalecimento dos princípios da complexidade, questionando o pensamento reducionista.

A necessidade de princípios paradigmáticos que superassem a simplificação, a causalidade direta e as dicotomizações abriram um campo para a complexidade, considerando as multiplicidades, a desordem e a visão integradora da natureza e do humano. O paradigma da complexidade buscou um pensamento que tenta enfrentar a complexidade do real, permitindo que a própria ciência avançasse ao refletir ideologicamente e historicamente sobre ela mesma. Sobre essa busca, vale o apontamento sensível de Ardoino (2002, p. 558),

O homem tanto no decorrer de sua existência quanto ao longo de sua história, tenta incansavelmente estabelecer relações entre os saberes. Em todos os sentidos, o desafio do pensamento complexo situa-se em duas vertentes, científica e filosófica do conhecimento. Querer reunir os saberes [...] não acarreta o desenvolvimento de uma transdisciplinariedade homogeneizadora, mas leva isso sim, a situá-los com precisão uns em relação aos outros em função de suas alteridades históricas, antropológicas e epistemológicas (sem, por isso, excluir suas possibilidades de alteração mútua).

Nesse sentido, pensamos que a complexidade impõe-se como desafio. Paradoxalmente, o termo reifica-se para expressar uma qualidade de tudo o que existe, empobrecendo seus próprios princípios constituintes. A própria complexidade é objeto do conhecimento que é produzido, pois não se esgota em si mesma, representando um conjunto de princípios que não funcionam como leis, mas como orientadores das formas de produção do conhecimento. Os princípios da irredutibilidade, da problemática da ordem e desordem e de organização, conduzem ao reconhecimento e a busca de compreensão do múltiplo, do recursivo, das ambiguidades e das contradições (MORIN, 2002).

Nas Ciências Humanas, ao se pesquisar uma infinidade de fenômenos de caráter humano, simbólico e processual não se deve pretender chegar ao mesmo tipo de

cientificidade das Ciências Exatas. Há que se reconhecer que a dimensão simbólica e interpretativa, característica particular da busca pelo entendimento dos fenômenos humanos, não é uma forma não-científica do conhecimento, senão outra forma do conhecimento que tem seus preceitos internos e critérios de coerência.

A Educação, assim como a Psicologia, campos em íntima relação com o humano enquanto elemento-problema se apresentam igualmente como um desafio. Ao lado de Ardoino (2002) entendemos também que a Educação pode oportunizar um campo teórico-prático especialmente rico para o pensamento complexo, reconhecendo justamente sua complexidade e contraditoriedade. Desse modo, se pode refletir por um lado, que a educação atua no sentido da constituição, desenvolvimento e formação do indivíduo, e que também são impactantes seus objetivos e efeitos enquanto função social de introduzir e adaptar o indivíduo na sociedade. Implicadas com a problemática do futuro, do vir-a-ser, do devir, a Psicologia e a Educação se encontram tomadas de complexidades e atravessadas pela questão das particularidades e singularidade, bem como sobre as regularidades e repetições. Embora com históricos diferentes, esses dois campos têm dialogado intensamente e avançado na compreensão de muitos fenômenos partindo de um reconhecimento da dimensão social, histórica e cultural do homem.

A nossa pesquisa não está apoiada por uma visão determinista e linear dos processos educativos e psicológicos. Visando superar preceitos que relacionam de modo causal as ideias teóricas, intentamos o movimento reflexivo que se faz necessário para ampliar, integrar e desenvolver um enfoque teórico e de investigação. Além de não nos basearmos em uma única definição de inovação por considerarmos um aspecto restritivo, buscamos integrar elementos importantes dos conhecimentos científicos em direção a um enfoque complexo sobre a inovação educativa. Nesse sentido, alguns princípios orientam tanto a compreensão teórica quanto os caminhos metodológicos que pretendemos seguir.

Como primeiro ponto, compreendemos que as inovações são múltiplas e singulares, e são particularizadas devido o contexto educativo em que são produzidas, implicadas aos indivíduos que daquela realidade concreta fazem parte. Em relação a isso, seria simplista afirmar que para a ocorrência e implementação dos processos de inovação é mais importante a atitude dos professores ou os fatores políticos-administrativos.

Como segundo ponto vale apontar que investigar as inovações supõe basear-se em princípios como as ambiguidades, as contradições e as configurações de elementos, buscando uma visão processual que integra o caráter qualitativo e, que segue fundamentada na singularidade, diferenciando-se de um enfoque pontual.

De modo significativo para compreendemos a inovação educativa a partir de um enfoque complexo, pensamos ser necessário vislumbrar a multiplicidade de elementos e sua confluência em determinado contexto e momento histórico do processo inovador, no qual

atuam em determinada direção para que seja possível o desenvolvimento de inovações. Conseqüentemente buscamos, no campo teórico, compreender a inovação a partir da existência de processos que não podem ser reduzidos a uma lógica simplificadora e fragmentada, para reconhecer as implicações coletivas e subjetivas dos indivíduos e grupos.

A teoria histórico-cultural que emerge no campo da Psicologia e tem Vigotsky, Leontiev, Luria e Rubinstein como expoentes, concebe a condição histórica, bem como a complexidade constitutiva dos processos psicológicos em relação com a biologia e o social. Como marco teórico importante da psicologia soviética do início do século XX, essa teoria surge também com alternativa às explicações essencialistas e reducionistas sobre o indivíduo em sua dimensão psicológica. O reconhecimento premente da sua constituição histórica e cultural do homem possibilita compreendê-lo na sua condição psicológica dentro do projeto de humanidade de um grupo sociocultural. As relações com os outros sociais e a cultura transmitida de geração em geração, promovem a apropriação dos significados culturais de um grupo em um determinado momento histórico, constituindo os indivíduos na sua condição psicológica. Como em um movimento dialético, os indivíduos criam e modificam a cultura que não é estática nem tampouco existe fora de um sistema de relações.

Como a teoria histórico-cultural impactou notadamente o campo da Educação, observamos em Vigotsky (1991, 2000a) que esta tem o potencial de promover tanto o desenvolvimento dos indivíduos em sua condição psicológica e simbólica, quanto suas diferentes aprendizagens envolvendo habilidades, processos mentais e comportamentos. Sob esse ponto de vista a educação também é entendida em seu caráter histórico-cultural de formação social dos indivíduos, atuando tanto na dimensão de transmissão cultural quanto no estabelecimento de condições para as experiências singulares dos indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida. A escolarização, por sua vez, diferencia-se como o processo típico da educação formal nas sociedades contemporâneas pelo modo sistemático em que opera sobre a formação sociocultural e psicológica do homem.

No contexto contemporâneo a teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey (1997, 2004, 2005a, 2005b, 2007) emerge como uma ruptura às formas hegemônicas de concepção do psicológico, distanciando-se da visão essencialista, universal e generalizável da constituição psicológica do humano. De modo contundente segue enfatizando a dupla condição social e individual da constituição e expressão do psicológico, caracterizando a subjetividade individual e a subjetividade social. Para sua compreensão necessita de um pensamento igualmente complexo que permite aproximar-se para examinar a realidade gerando inteligibilidade sobre um conjunto de aspectos que constituem e perpassam o campo social e também a constituição e expressão dos indivíduos.

As inovações educativas que constituem o nosso objeto de estudo estão implicadas às evoluções no pensamento pedagógico e às próprias transformações históricas, sociais e tecnológicas do contexto macrossocial. Isso tendo em vista, por exemplo, um conjunto de reformas educacionais que ocorreram no sistema educativo brasileiro. Do ponto de vista da inovação educativa, a mudança e renovação são também problematizadas e exprimem a complexidade em relação à própria educação, posto que ressaltam sua interdependência de elementos políticos, sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, as transformações podem ser entendidas a partir da própria especificidade da educação como prática social de formação cultural do homem, uma vez que se compreende que está diretamente comprometida com a transformação dos indivíduos no que se refere à construção do conhecimento e ao desenvolvimento psicológico e social. Mesmo considerando os limites da escolarização formal é possível reconhecer inovações nos sistemas educativos e identificar a existência de forças para a mudança que podem resultar em melhorias dos processos educativos.

Tal como nos aponta Mitjans Martínez (2002b), importante autora do campo da criatividade e da inovação, a inovação educativa não pode ser presumida exclusivamente como uma experiência alternativa, mas precisa ser evidenciada como um processo complexo que tem características próprias. A complexidade da criatividade e da inovação constituem um desafio para a educação, no sentido da investigação quanto da sua própria emergência. Como descrito por Mitjans Martínez (2000, p. 16),

Cada vez é mais generalizável a consciência de que se requerem mudanças mais essenciais na educação [...]. Para que a instituição educativa se constitua um espaço de desenvolvimento pessoal que a situação social exige, necessita de um processo de transformação complexo e multifacetado. Demanda a utilização de conhecimento científico mais avançado, a reflexão crítica e criativa e a ação transformadora e conjunta dos profissionais da educação. (tradução livre).

Argumentamos, portanto, que as inovações são complexas produções humanas e sociais ocorridas em relação a sistema educativo. Estão atreladas às mudanças nas mentalidades, práticas, métodos e recursos, o que coloca em evidência também desafios das mudanças que pretendem rupturas mais radicais. Sendo assim, pode-se afirmar seu caráter contraditório, bem como as ambiguidades em relação às possibilidades e os limites de transformação a partir da superação do existente pelo novo emergente.

O paradigma da complexidade e a teoria histórico-cultural nos oferecem o campo epistemológico e teórico que nos aproximam da tentativa de compreender a inovação educativa como produção humana no contexto das instituições educativas. A teoria histórico-cultural da subjetividade nos permite examinar a inovação educativa enfocando também a singularidade dos processos subjetivos que ocorrem no contexto escolar

reconhecendo que a realidade não atua diretamente sobre as pessoas, mas que é então subjetivada. Desse modo, é capaz de gerar visibilidade sobre a complexidade das novidades criadas e implementadas, não segundo sua dimensão técnica, aspecto não desprezível, mas sim a partir de um conjunto de elementos, destacando aqueles que estabelecem elos de ligação entre os significados e sentidos em relação ao campo de ação dos indivíduos e do coletivo no cenário educativo.

2.1.2 A complexidade da inovação educativa e da criatividade

A criatividade e a inovação são domínios de atividades e de pesquisa que se atraem. Na psicologia, existem dezenas de definições sobre o que seja a criatividade, porém existe certo consenso sobre seus os critérios definidores (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997b). A criatividade implica em novidades, tal como a inovação e, tem sido concebida como a capacidade de produzir algo novo e que seja valioso em um grau.

Ao se estabelecer, em princípio, que inovação significa a introdução de algo novo, a concepção de inovação e criatividade se aproximam. O caráter da novidade como um elemento importante para a ocorrência e compreensão referencia ambos os fenômenos. Sob a perspectiva assumida, enfatizamos as ações que buscam a realização de um projeto de implementação de novidades como um elemento importante para se compreender a inovação em uma dimensão distinta, porém relacionada ao fenômeno da criatividade. Nesse sentido, inovar significa transformar diferentes elementos do contexto educativo visando promover mudanças que podem resultar em melhorias.

Atualmente, o interesse pela criatividade tem sido cada vez mais crescente e o aprofundamento de pesquisas e teorias possibilitou a ampliação da concepção primordial (GUILFORD, 1950), para uma compreensão complexa reconhecendo a criatividade e sua expressão como um fenômeno multifacetado que se manifesta de modos diversos em função de condições particulares. Sob esse ponto de vista, a criatividade se relaciona aos indivíduos e grupos e sua emergência depende de fatores históricos, econômicos, culturais, sociais, ideológicos, psicológicos e subjetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, 2002a, 2008).

Segundo Mitjás Martínez (2002, p. 191) a criatividade “é sempre a expressão de sujeitos concretos que em determinado momento em determinadas condições são capazes de produzir algo novo com determinado valor.” No campo da inovação pensamos que a inovação educativa é também a expressão concreta de produção de novidades nas instituições educativas. Essas, por sua vez, buscam promover mudanças (CARBONELL, 2002; HERNANDES et al., 2000; MESSINA, 2001; RIVAS NAVARRO, 2000) que podem ser geradas e implementadas, se desenvolvendo em consequência das ações e interações dos atores sociais da instituição educativa. Tal reconhecimento possibilita abordagens teóricas e investigações que busquem articular a prática inovadora à singularidade e à especificidade

de elementos que a tornam possível, marcados por aspectos sociais, culturais, psicológicos e subjetivos.

Tomando como base a teoria histórico-cultural, a visão de desenvolvimento do sujeito e a própria teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey, Mitjans Martínez vem desenvolvendo pesquisas e aprofundamentos teóricos sobre a concepção da criatividade como processo da subjetividade humana (1997, 2002a, 2002b, 2005, 2007). Essa concepção enfatiza, sobretudo, que a criatividade é uma produção do sujeito situado em um espaço social. Para a expressão da criatividade se articulam de modo complexo, aspectos essenciais da trajetória de vida do indivíduo e elementos do espaço social do qual o indivíduo participa e também constitui. Os contextos de expressão da criatividade são os mais variados possíveis tanto quanto houver atividades humanas, como o trabalho, a política, a educação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999b).

Tomando o campo da Educação, Mitjans Martínez (1999a, 2000, 2002a, 2007) argumenta que a criatividade e a inovação podem ocorrer em diferentes níveis e direções que implicam a criatividade do aluno, do professor, dos grupos de trabalho e, em uma dimensão mais ampla, a escola como organização. Tal como a criatividade, identificamos várias formas de expressão da inovação educativa, que se caracterizam por diversos modos de modificar processos educacionais e instituições escolares podendo ocorrer nas ações pedagógicas, nas formas diferentes de organização do trabalho educativo e da instituição.

Como ponto essencial nas instituições educativas, os movimentos geradores de mudanças podem ser de outra natureza e fonte. Podem decorrer de necessidades internas, motivações e problemas que emergem das instituições escolares e dos grupos que dela fazem parte, muito embora se possa ressaltar o caso das instituições educativas privadas cujas demandas têm sido cada vez mais de caráter mercadológico. Sob esse panorama, é também essencial destacar que mesmo considerando que a escola apresenta resistências e limitações de diferentes ordens, as possibilidades inovadoras na instituição educativa coexistem com as forças reprodutivas (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011). As forças potencializadoras que caracterizam a inovação estão comprometidas com a ação intencional dos indivíduos que visam o processo de transformação nas práticas educativas vigentes. Essas formam um conjunto de ações, ideias e estratégias, mais ou menos sistematizadas que buscam introduzir e provocar mudanças (CARBONELL, 2002; HERNÁNDEZ, 2005; LA TORRE, 1998).

Paradoxalmente, entendemos que as inovações educativas emergem nas escolas como possibilidades que não anulam as forças reprodutivas da constituição histórica da instituição escolar. Nada obstante, a inovação mais expressiva e impactante pode estar relacionada à problematização e transformação desses elementos mais fundantes da constituição histórica da escola, modificando suas bases estruturantes em termos das

hierarquias e dos ordenamentos típicos da escolarização formal moderna. Os limites e possibilidades da inovação educativa coexistem e dependem da estrutura formal das práticas sociais dos atores da escola. No cotidiano da escola, as possibilidades da inovação emergem por formas criativas e modos de resistência aos processos reprodutivos, podendo ser constituídas e caracterizadas pela ação ativa e volitiva dos atores da escola, rompendo a passividade e a rigidez que tanto têm caracterizados as instituições escolares. (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

Essas possibilidades derivam de um conjunto de elementos, os quais podem estar implicados à ação das pessoas, uma vez que, as escolas não são um campo social imutável, mas sim um contexto historicamente produzido também pelas ações dos indivíduos que a constituem (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a). Reconhecendo, portanto, o potencial do espaço escolar como um campo primordial para a constituição da pessoa que intervém também na suas capacidades de se expressar criativamente, a instituição escolar é novamente um espaço social de produção e expressão de criatividade e de inovações (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a).

Uma perspectiva integradora sobre criatividade e inovação coloca em evidência elementos da organização e suas possibilidades de produzir ações e produtos criativos. Essas produções derivam das ações criativas de grupos e indivíduos que buscam implementar novidades em função da natureza da própria organização (empresa, instituição educativa) e de elementos particulares ao contexto da organização como o funcionamento de grupos e ação protagonista de sujeitos. Assim, nos aproximamos do argumento de Mitjás Martínez (1999a) que destaca que as ações criativas e inovadoras não estão restritas ao espaço da sala de aula, mas podem expandir-se para a instituição escolar na sua dimensão mais ampla. Desse modo, a escola como um todo e seus diferentes espaços, podem assumir características especiais que envolvem a ação intencional de educadores e/ou modificações da própria escola como organização. No processo criativo e inovador cada uma das dimensões da escola pode exprimir particularidades e complexidades em relação aos seus elementos característicos que podem favorecer a produção de alternativas e novidades na instituição escolar.

Esse ponto nos parece significativo para a compreensão da inovação educativa a partir do qual a dimensão organizacional da escola pode ser investigada integrando múltiplos enfoques e implicando também diferentes dimensões de análise. Sob essa perspectiva, a inovação pode ser entendida como processos de capacitação e potencialização das pessoas e das instituições (JORGE, 1994; LA TORRE, 1998), que por meio das mudanças e dos impactos positivos gerados são capazes de eventualmente se transformarem em recursos e capacidades dentro da organização educativa.

Em relação à inovação educativa como expressão da criatividade na dimensão mais ampla da escola, os elementos da organização podem ser investigados como aqueles que possibilitam o desenvolvimento de processos e produções inovadoras advindas das ações de grupos e de indivíduos que fazem parte dos centros educativos. Nesse sentido, a escola como campo social pode apresentar elementos que atuam – de forma específica – cujo impacto e influência pode ser sobre os processos inovadores que ocorrem na dimensão do trabalho do professor e/ou em sala de aula junto com os alunos, fazendo parte de um movimento recursivo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, 2002a, 2008). Dessa forma, tais elementos podem atuar potencializando outros processos tais como, as formas de organizar e gestionar o trabalho dentro da escola, de organizar e manejar o currículo escolar, como também, de impactar os relacionamentos entre os atores sociais possibilitando um campo de maior abertura, expressão de ideias e de propostas novas e significativas para o contexto (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, 2002a, 2008). Os elementos particulares da dimensão institucional-organizacional podem assim possibilitar as inovações em maior ou menor medida, constituindo um espaço favorecedor do desenvolvimento dos indivíduos e quiçá da expressão da criatividade destes que a constituem e por ela são constituídos.

Na direção examinada por Mitjans Martínez (1999a) a criatividade e a inovação geradas na dimensão da organização educativa têm se manifestado e se organizado nas escolas por meio de metas, objetivos, integrando o sistema de valores organizacionais. Desse modo, algumas ações podem atuar viabilizando o desenvolvimento e a evolução das possibilidades inovadoras. Ao identificarmos que a inovação possui um conteúdo próprio, é possível delimitar os contornos que a envolvem identificando a qualidade e a natureza dos processos e elementos que são implementados. É possível também observar que há inovações educativas cujo conteúdo está bem delineado em termos dos impactos que poderá ter, atuando, por exemplo, em diferentes aspectos da escola, como as novas propostas de organização do espaço escolar que podem influir na geração de novos e importantes processos educativos.

Não obstante, destacamos em função de um enfoque complexo da inovação a importante relação que há entre a emergência da novidade e a ocorrência da mudança, o que se revela pelo grau de incerteza e imprevisibilidade que a inovação educativa em si mesma possui quando apresenta diferenças entre os resultados objetivos e os efeitos da inovação, constituindo o impacto esperado ou não desse processo. A imprevisibilidade coexiste com o caráter deliberado das inovações educacionais e com o modo mais ou menos sistemático das ações inovadoras. O caráter processual da inovação educativa reconhece que as mudanças são como possibilidades, mas aspectos importantes como as condições culturais do sistema social no qual as ações inovadoras emergem.

Sob essa concepção que buscamos desenvolver, entendemos a inovação como uma prática social humana que implica a participação de pessoas. Envolve processos de significação da prática educativa e dos processos que visam implementar novidades e mudanças. Desse modo, a inovação é uma produção humana complexa situada em um contexto histórico-cultural que implica fundamentalmente os sujeitos humanos, que também detêm natureza complexa. Do ponto de vista do processo que ocorre durante o desenvolvimento, a inovação educativa mobiliza diferentemente os membros do cenário educacional e pensamos que não assume um significado homogêneo dentro da instituição escolar, uma vez que cada um desses atores é impactado pelas atividades orientadas para a inovação, pelas mudanças realizadas e percebidas diferentemente pelos indivíduos.

Considerando os nossos argumentos, sintetizamos abaixo uma definição própria que contempla aspectos teóricos já desenvolvidos elencando outros que agora julgamos importantes. Na perspectiva que tratamos, a inovação educativa pode ser entendida como

Um processo complexo realizado por indivíduos que, por meio da promoção e implementação de elementos novos como práticas, métodos, ideias, recursos, visa intencionalmente promover mudanças com objetivos de gerar melhorias em um contexto educativo concreto, processo no qual atuam elementos de ordem histórica, social e/ou individual.

Sob o ponto de vista da complexidade dos processos que envolvem os seres humanos e constituem as práticas sociais, as inovações educativas são constituídas por processos sociais e individuais. Sendo assim, compreendemos que a inovação tem uma dimensão simbólica significativa e que implica ações ligadas aos processos simbólicos e afetivos dos indivíduos que participam de ações inovadoras. Desse modo, um grupo de elementos de ordem simbólica e comunicativa pode estar envolvido, e coexistir, contraditoriamente, no processo inovador se relacionando aos processos inovadores.

Argumentamos, portanto, que o processo de inovação implica subjetivamente os indivíduos, e na dimensão relacional fundamentada na prática educativa, exprime um potencial de impactá-la positivamente especialmente se as novidades geradas e implementadas demandam modificações na dimensão simbólica dos processos escolares e formais da instituição escolar. Destacamos assim, a inovação enquanto um processo gerador de novidades que busca produzir transformações significativas para as relações entre as pessoas e para os processos educativos (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

No enfoque desenvolvido por Mitjás Martínez (1999a; 2006a), a autora ressalta a criatividade e a inovação na dimensão do trabalho pedagógico na qual se produzem por meio de ações que implicam novidade e que, de algum modo, se destacam pelo valor que podem exprimir para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Desse modo, não está restrita aos métodos de ensino, mas implica outros níveis de ação envolvendo inclusive a

formulação de objetivos, metas e sistemas de avaliação, além de criar e favorecer um clima favorável à aprendizagem. Destaca-se assim a dimensão social-relacional dos processos de aprendizagem na sala de aula e nos outros espaços formativos. Vale observar que o trabalho do professor não fica restrito a aplicação de técnicas – o que de fato não é – mas expande-se envolvendo outros elementos da subjetividade, os valores, a valorização e aceitação das diferenças em relação ao bem-estar. Sob esse ponto de vista, a inovação educativa e a criatividade no trabalho pedagógico podem implicar ações que trazem para o contexto escolar novidades e, ao mesmo tempo, promover ações valorosas para o desenvolvimento do aluno e do professor, como aquelas que visam alcançar diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, ou práticas educativas que tornem o trabalho do professor mais prazeroso e valoroso para ele próprio.

Em relação ao que aponta a literatura sobre os fatores favorecedores e desfavorecedores, pensamos inicialmente que tais elementos precisam ser reconhecidos em sua especificidade e compreendidos em uma condição flexível considerando que o processo inovador se dá de modo intermitente com avanços e retrocessos, com momentos de paralisação e turbulência (CARBONELL, 2000). Desse modo, o que atua como elemento limitador ou impeditivo em um contexto em determinado momento, em outro, pode assumir contornos desafiadores e impulsionadores atuando de determinadas formas em relação a um cenário social.

Dentro dessa linha de pensamento, pensamos que os elementos desfavorecedores não possuem um caráter generalizável, porém mantêm uma relação complexa (contraditória, variante, mutável) e concretamente situada em relação ao tipo de inovação produzida no contexto e em relação às diversas experiências constituídas no individual e no social. Sem haver uma relação direta, essas condições podem favorecer processos grupais, por exemplo. Em virtude disso, supõe-se que algumas escolas podem apresentar um conjunto de elementos de caráter mais favorável e outros elementos limitadores ao fluxo da inovação, dependendo do momento histórico do processo inovador em que se encontram. Sendo assim, nos aproximamos da inovação relacionada à ocorrência de um conjunto de elementos de diferentes ordens. Finalmente, destacamos que a inovação pode implicar certo grau de intencionalidade para a geração e implementação de mudanças e se expressar em diferentes níveis na instituição educativa. Parece importante avançar na compreensão da inovação implicada aos processos afetivos e simbólicos dos indivíduos que participam de ações e processos inovadores.

2.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEXTO SOCIAL

Neste capítulo destacamos a relação existente entre a instituição educativa e os processos macrossociais, enfatizando especialmente os fundamentos em relação a uma visão complexa da realidade escolar. Desse modo, não pretendemos abordar e discutir todos os elementos constituintes da organização escolar, esgotando as problematizações e as contradições responsáveis pelo debate constante a esse respeito. É intenção, portanto, continuar aprofundando o debate e visão crítica sobre a escola, sua importância para a sociedade e para a constituição do ser humano.

2.2.1 Abordando a constituição sócio-histórica da instituição escolar

É amplamente sabido que a escola é uma instituição secular constituída pela história e pela cultura. Em sua origem histórica moderna, a instituição escolar funcionou como dispositivo de separação dos espaços públicos e privados, bem como à própria demarcação etária da vida adulta e da vida infanto-juvenil nas sociedades ocidentais (ARIÈS, 1981). Sob esse ponto de vista, o processo de escolarização foi sendo ordenado a partir das mudanças nos modos de convivência. Ao gerar esse tipo de organização e convivência particular entre crianças, jovens e adultos, a escola foi implantando a seriação escolar para acompanhar os processos de transmissão do conhecimento, disciplinarização e de formação dos indivíduos na sociedade. Progressivamente, a instituição escolar foi se complexificando internamente a partir da emergência de processos de moralização e dispositivos de vigilância fortemente produzidos por uma ordem discursiva do controle.

Foucault (2007, 2008) nos oferece elementos para um pensar crítico sobre a escola em sua constituição e sua forma de atuação sobre os processos de individualização. Deflagra a realidade dos poderes disciplinadores sobre as mentalidades e corpos dos indivíduos, destacando que a vigilância escolar começou por ordenar moralmente as práticas, dividir os espaços da escola e a hierarquizar os papéis de crianças, jovens e adultos. O autor reafirma seus argumentos ao focalizar a disciplina, a “arte de dispor em fila” (Foucault, 2007, p. 124), enfatizando seu papel para individualizar os corpos e, ao mesmo tempo, patrocinar práticas de poder distribuídas diferentemente pelas redes sociais escolares. Em síntese, Foucault (2007, p. 125) nos esclarece:

As disciplinas organizando as fileiras criam espaços complexos, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação, recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mais ideias, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias.

O ordenamento e sucessão em etapas, ritmos, espaços e símbolos acompanham a instituição escolar desde seu espaço físico, seu tempo regular, até processos de ensino-aprendizagem e conhecimentos transmitidos que vão aumentando seu grau de abstração e complicação. Progressivamente, a instituição escolar ganhou importância na medida em que concentrou objetivos de moralização dos hábitos, bem como de acesso aos conhecimentos e saberes (FORQUIN, 1993). Sendo assim, a escola introduziu práticas intencionalmente pensadas com o objetivo de transmissão aos diferentes tipos de conhecimentos e linguagens. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003) aponta como o projeto da escola moderna foi pautado por um ideal de educação que preconizava a elevação cultural, definindo para os diferentes grupos e instituições escolares quais seriam os elementos da cultura¹⁴ pertinentes ao seu domínio. De modo crítico, pensamos que os ordenamentos nos processos da escolarização têm um efeito de naturalização sobre as práticas de socialização e práticas pedagógicas da escola.

Além disso, vale ressaltar outro caráter da instituição escolar. Paradoxalmente à sua constituição e dimensão reprodutiva, a escola também se caracteriza no seu cotidiano por ser um contexto dinâmico. Particulariza-se por ser um espaço concreto no qual as relações sociais, rituais e espaços físicos adquirem qualidades próprias configurando uma realidade que caracteriza a dimensão intrínseca da instituição escolar (BOTO, 2003). Desse modo, os elementos, como as regras, normas e práticas internas da instituição-escola, os dispositivos de poder, a disciplina formal, são aspectos institucionalizados que se tornam sinais particulares e significativos do espaço social educativo.

Ademais, é possível identificar como a instituição escolar se manteve implicada a ocorrência de mudanças nos projetos educativos adotados pelos sistemas educacionais, demonstrando como o pensamento pedagógico é contextualizado socialmente, orientado por ideias que são construídas e tributárias de uma época, devendo ser pensadas a partir do vínculo com o momento histórico (GADOTTI, 1987). Vale destacar a ocorrência de evoluções nos sistemas de ensino e transformações decorrentes do pensamento pedagógico. Em um movimento dinâmico, mas especialmente condicionado ao contexto, surgiram ideias pedagógicas que visaram atender e modificar as escolas, segundo demandas de outros campos, como o social, o econômico e o político.

Entretanto, mesmo sendo possível identificar algumas modificações nos modelos clássicos, autoritários e verticalizados típicos dos processos de escolarização seculares, em virtude de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico, é possível dizer que as escolas conservam-se ainda como espaços de formação que se pautam fortemente por

¹⁴ O termo cultura é tomado de maneira mais ampla para designar um conjunto de significados sociais construídos historicamente que servem de ferramentas para apropriação dos sujeitos frente aos objetos abstratos e materiais, bem como para a comunicação intersubjetiva nos espaços sociais.

princípios de transmissão de conhecimentos. As ações educativas formais são historicamente consideradas e estimadas como conhecimentos e práticas técnicas que tendem por uma parte, a identificar e qualificar o trabalho docente e, por outra, a estabelecer a condição do aluno para quem as ações educativas são produzidas para ensinar os conhecimentos que ainda não possuem.

Para tanto, vale expressar que a instituição escolar constitui um contexto específico que se mantém implicado com o contexto sociocultural mais amplo, uma vez que é instituído e atravessado por elementos sociais, culturais e históricos provenientes de outros momentos e de vários outros espaços sociais. Sobre esta dimensão, a escolaridade tradicional tem sido problematizada, considerando sua dimensão reprodutora caracterizada pelo processo cíclico que a retroalimenta. Vários autores e cientistas sociais representantes de teorias reprodutivistas convergem ao identificarem por distintos processos como a escola perpetua elementos históricos e sociais¹⁵ e, que, apesar de sua dinâmica reprodutiva representar uma fonte ao pensamento crítico, reconhecem como a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da coletividade.

A sala de aula, considerando o formato espaço-temporal típico da instituição, pressupõe a existência de ritmos de desenvolvimento, práticas pedagógicas, propostas e currículos que tendem a se homogeneizar, desconsiderando muitas vezes a origem social, o gênero e as experiências particulares vivenciadas por cada um dos indivíduos que as compõem. Em contrapartida – no cotidiano das escolas – as salas de aula e os outros ambientes, são também espaços ricos em trocas intersubjetivas. Expressam as múltiplas interações e formas de relacionamento entre as pessoas que se produzem singularmente no seu interior, desvelando a heterogeneidade que também a constitui. Heterogeneidade essa, consequência também da presença e singularidade dos indivíduos, suas historicidades, relacionamentos e experiências particulares.

Sob essa perspectiva, compreendemos que as relações interpessoais e as experiências singulares integram a complexidade escolar indicando a existência de múltiplos significados da escolarização construídos no cotidiano escolar. Assim sendo, os processos educativos passam a ser vistos não somente a partir da estrutura prática e simbólica que caracteriza a escolarização formal, mas também segundo a multiplicidade de experiências que a própria condição da escola produz. Dessa forma, a instituição escolar compreendida na sua dimensão sociocultural é dinâmica. Gera experiências diferenciadas para os indivíduos que ali estão revelando a dimensão subjetiva e intersubjetiva dos espaços sociais da escola. As formas de relações entre os indivíduos são marcadas pelo caráter da

¹⁵ Autores que já foram mencionados na Introdução, como Bourdieu e Passeron, Althusser, Foucault, entre outros.

institucionalização, contudo, podem revelar o potencial transformador dos sujeitos e dos relacionamentos humanos.

Identificamos, assim, a instituição escolar em um duplo caráter o qual podemos chamar – geral e singular. No caráter geral, as escolas manifestam a origem histórica relativamente comum, constituídas por processos seculares e impactadas por movimentos de transformação do pensamento pedagógico. Em seu sentido singular, a escola é um microcosmo dinâmico que, simultaneamente, reúne características próprias que envolvem desde sua localização no espaço local-regional, até elementos típicos do relacionamento social de indivíduos e grupos que dela participam, a constituem e por ela são constituídos. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 1128) demonstra como instituição, características gerais referentes “[...] à macro realidade dos sistemas educativos” e especificidades no cotidiano escolar.

Com base nas reflexões acima, a visão que embasa esta pesquisa enfatiza a existência de múltiplos elementos que tributam a uma concepção complexa da escola. Até o momento ressaltamos que compreendemos a escola como uma instituição com uma formação histórica caracterizada pela escolarização moderna cujas práticas escolares, o espaço, o tempo e as relações sociais dentro da escola marcam com um sentido próprio as experiências dos professores, alunos e demais atores. Paralelamente, a escola atua também na constituição das subjetividades, produzindo e reproduzindo significações da vida social e cultural (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011). Sendo assim, evidenciamos a importância de enfoques que se nutram com dimensões pouco exploradas e que nos oportunizem, contudo, a compreensão de processos de produção de alternativas e potenciais transformações, como os referenciados pelas inovações educativas. É sobre esse princípio que realçamos uma abordagem crítica da escola como unidade social e um contexto organizacional concreto.

2.2.2 A escola como organização social e ambiente de trabalho

A escola é um tipo particular de organização social, no qual os processos educativos são elementos constitutivos dessa sua própria condição. Em termos gerais, a concepção de organização (1999) nos possibilita compreendê-la como uma unidade social, coordenada conscientemente, que é composta por várias pessoas e que funciona de modo contínuo para atingir objetivos particulares (ROBBINS, 1996; apud, BASTOS et al., 2004). Em termos dos elementos constitutivos, diferentemente de grande parte das organizações do trabalho que possuem objetivos variados, a escola assumiu o objetivo central de educar e transmitir os elementos próprios da cultura de uma sociedade. Sob esse ponto de vista, assume na sua base papéis, comportamentos, tarefas e práticas a partir de objetivos educacionais.

No substrato estrutural da escola coexistem sistemas de atividades de trabalho, uma disposição de papéis, metas e objetivos que orientam diferentemente as ações individuais, e as ações grupais. Portanto, a escola como organização implica uma planificação e uma estrutura que funciona de modo mais ou menos coordenado. Possui uma estrutura na qual seus atores ocupam posições variadas, distribuídas de modo formal e informal em funções, cargos, ocupações e tarefas.

Enfatizando a dimensão humana da instituição, ressaltamos como a escola reúne indivíduos de diferentes origens culturais, étnicas, de gênero e socioeconômicas. Como espaço de trabalho agrupa profissionais com formações diversas, bem como constitui espaço de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e adultos (BRUNER, 1997, 2001; COLL 2004; DESSEN; POLONIA; 2007). Como espaço social, a organização escolar comporta a presença de grupos em interação, condição essencial para que surjam normas e valores, para que o trabalho seja produzido cotidianamente e para que as tarefas sejam realizadas. Essa mesma condição cria também espaços de relação entre os indivíduos, sentimentos de pertencimento e vinculação social (BLANCO; CABALLERO; LA CORTE, 2005).

É fato que com frequência se pensa que a escola é formada exclusivamente por professores e alunos¹⁶. No entanto, no interior da escola, está presente uma série de outros grupos e profissionais que atuam de modo particular. Nesse sentido, Soratto e Olivier-Heckler (1999) argumentam que a escola, na sua condição de organização social, se constitui e se mantém não apenas com a força laboral dos professores, mas dependente de conjunto significativo de outros profissionais e atores escolares. Entretanto, algumas das funções, tarefas e incumbências não estão diretamente relacionadas aos processos de aprendizagem formal como a sua finalidade primordial. Haja vista a própria qualificação em cargos de apoio de ensino, cargos de apoio administrativo e cargos operacionais, que vinculadas com outras tarefas importantes estão unidas pelo fato de atuarem em uma organização com objetivos educacionais.

Ao longo do tempo a complexificação interna da instituição escolar gerou uma maior distribuição do trabalho, provocando diferenciações nas ações, papéis e poderes, originando um modelo bastante burocrático da organização educativa que exprimia também a hierarquização, a especialização, supervisão e direção. Mesmo com todas as transformações atuais que superaram em alguma medida uma estrutura burocrática intensamente rígida, a instituição escolar conserva elementos desse caráter, especialmente aqueles que podem ser considerados elementos da hetero-organização dos sistemas escolares. Além disso, a escola manifesta as mesmas vicissitudes e problemáticas como

¹⁶ A isso ressalta a grande quantidade de estudos que focalizam a importante relação entre professores e alunos em relação à carência de estudos que investigam outras dimensões de relacionamento na escola.

qualquer outra organização, como insatisfação com o trabalho e problemas de comunicação entre pares.

Esses elementos decorrem das orientações dos sistemas educativos globais caracterizando a escola como um aparelho normativo, uma instância hetero-organizada por esse sistema. Além disso, a escola como organização mantém uma relação com o ambiente externo (DAFT, 2002, apud, BASTOS et al., 2004) reconhecendo que na organização da escola existem elementos cuja natureza é hetero-organizativa advindas das orientações gerais que ocorrem em uma escala ampla do sistema educativo. De um ponto de vista normativo, a base sobre a qual a escola está organizada para atingir seus objetivos está pré-determinada por um modelo hegemônico de funcionamento que comporta uma planificação burocrática, realçando as normas, estruturas formais e a estabilidade.

Paradoxalmente, isso não exprime totalmente a escola como instituição (apud LAPASSADE, 1977 apud BASTOS et al., 2004) e organização educativa (LIMA, 2003). Isso porque a escola não funciona com uma expressão definitivamente conformada às orientações do sistema educativo em sua ampla escala. Sob esse ponto de vista, não constitui puramente um reflexo dessas orientações em que as normas e estruturas são reproduzidas diretamente operando exclusivamente por regras formais.

Em uma abordagem determinista se reifica uma imagem estática da instituição escolar não evidenciando a ocorrência de desconexões entre as orientações normativas e o que se produz e se vive cotidianamente na escola (LIMA, 2003). Consequentemente se desfavorecem os conhecimentos sobre as escolas apresentarem adaptações, remanejamentos e distorções dessa forma hetero-organizada, caracterizando-se uma instância fechada em si mesma em relação ao sistema macrossocial que não sofre, por conseguinte, interferências de processos externos ao seu contorno burocrático.

Ocorre então, que a escola não é somente espaço de conformação e reprodução de determinismos. Exprime a geração de espaços de resistência, de criação, de produção de alternativas aos padrões predeterminados, em que é possível identificar que se instauram relações ambíguas e contraditórias entre a formalidade do ensino, os dispositivos culturais homogenizadores e normatizadores, e os processos de subjetivação¹⁷, ressaltando aspectos como a singularidades, as configurações de formas, bem como o caráter ativo e criativo dos sujeitos que compõem o sistema escolar.

Reconhecendo que a instituição escolar reproduz parcialmente e – de modo peculiar, as premissas burocráticas, a escola pode ser simultaneamente compreendida como uma instância auto-organizada de expressões locais (LIMA, 2003). Isto significa dizer que é,

¹⁷ São processos que se referem à organização da subjetividade do sujeito psicológico concreto e à organização dos espaços sociais constituídos historicamente. São processos complexos e não previsíveis quanto a suas formas de expressão singular, pois não existe uma relação isomórfica entre comportamento e subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005).

então, uma expressão singular característica de uma realidade constituída localmente, com representações plurais e diversificadas do que são as orientações educativas advindas do sistema em nível macro. Sem atribuir uma autonomia e uma potência ilimitada às escolas e aos processos de criação frente às orientações do sistema educativo, admite-se que as organizações escolares são como configurações socialmente construídas¹⁸ pela ação dos diferentes atores sociais, especialmente os escolares (LIMA, 2003). Pelo reconhecimento dessa faceta auto-organizada, argumentamos ao lado de Lima (2003, p. 94) que:

As organizações são as pessoas em interação social e, porque os atores escolares dispõem de margens de autonomia relativas, mesmo que quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E assim, os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não *jogam* apenas um **jogo** com regras dadas a priori **jogam-no** com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras (**grifo do autor**).

Superando um olhar demasiadamente legalista e racionalista sobre a organização educativa, ressalta-se a escola como *locus* de produção no qual o caráter contextualizado das práticas organizacionais e de trabalho escolar comporta e aceita formas diversas. Como organização funciona como um sistema aberto que sofre influências permanentes, constituindo-se como um sistema complexo, cujos agentes são os seres humanos (OBADIA; VIDAL; MELO, 2007).

Ao aprofundarmos sobre o entendimento mais recente sobre as organizações sociais, Bruno-Faria (2004) enfatiza sua constituição como um sistema complexo. Nesse sentido, por princípios sistêmicos e complexos vale dizer que a organização comporta contradições, processos recursivos e fenômenos gerados de diferentes fontes. Por conseguinte, conceber a organização escolar dessa maneira, é necessário aportar-se por uma visão que engloba o modo como a instituição se apresenta historicamente em sua formalidade, mas também o fluxo dinâmico das experiências dos indivíduos e grupos e as transformações que dentro dela ocorrem.

Tomando como nosso quadro de referência o exposto, é essencial compreender a escola como uma organização social que constitui espaços de convivência humana, no qual as pessoas dividem metas e tarefas, partilham algo significativo da suas vidas, como por exemplo, o tempo a que a ela dedicam. Desse modo, a maneira como a organização é constituída, sua estrutura formal e informal, pode impactar de modo diverso, porém significativo a vida das pessoas que ali convivem, influenciando de modo variável em comportamentos e atitudes, o que segundo princípios cíclicos e retroativos da complexidade

¹⁸ Também caberia o termo “em construção” para enfatizar um processo que não está finalizado, mas que continua ocorrendo.

também influencia o próprio funcionamento da organização. Sendo assim, a instituição-escola é pensada como um contexto singular em relação aos indivíduos e grupos que dela fazem parte e não como espaço impessoal de execução de tarefas e técnicas.

Partindo da visão das organizações como conjunto de pessoas, os grupos constituem um elemento essencial dentro da escola que, por um lado, têm a função de organizar com regularidade as atividades dando estabilidade aos padrões de atividade e relacionamento que a caracterizam e, por outro, revelam processos de comunicação, de liderança, de produção coletiva de respostas aos problemas, podendo, ocasionalmente, originar mudanças deliberadas. Portanto, a coexistência de grupos dentro da instituição revela também como esses podem constituir fonte de condutas promotoras de mudanças, com destaque sobre habilidades de liderança e direção.

Nesse sentido, vale evidenciar que a soma dos recursos que dispõem os grupos não é capaz de favorecer de modo eficaz a realização de transformações e busca de novas alternativas. É necessário que outros elementos sejam considerados, como, por exemplo, os processos de interação grupal, quais são as tarefas que buscam realizar e que organização e liderança existem nos grupos. Sobre esse ponto de vista, os grupos potencializadores podem se caracterizar como equipes de trabalho dentro da instituição, comportando uma meta em comum, essencial para o cumprimento dos objetivos da organização. Processos como os de ordem motivacional, as condições pessoais e interpessoais favoráveis podem evidenciar a combinação concreta destes elementos nos permitindo explicar porque em determinadas condições o trabalho do grupo pode ser eficaz e promotor de mudanças. Sobre essa combinação, vale o apontamento dos autores Blanco, Caballero e La Corte (2005, p. 333) para quem “[...] não há uma fórmula mágica, mas [é necessário reconhecer que] nas equipes de trabalho exitosas parece existir uma certa química¹⁹ entre seus membros que faz com que os resultados e o processo para consegui-los funcione especialmente bem”.

É importante ressaltar, contudo, que atualmente o estudo das dimensões organizacionais, especialmente vinculados ao tema do clima organizacional e da cultura organizacional, ressaltou uma série de elementos que com frequência não eram observados e problematizados na escola. Alguns autores argumentam que as escolas possuem um clima específico em que se ressaltam aspectos relativos ao funcionamento do trabalho pedagógico e a emergência de problemas considerados típicos de qualquer organização social. Visões anteriores sobre a organização apontavam que as regras gerais do trabalho se aplicavam a todas as instituições, contudo, abordagens atuais reconhecem a existência

¹⁹ Essa palavra em nossa interpretação está vinculada a existência de um fenômeno que para ocorrer é dependente da combinação de elementos cujo efeito não é resultado da somatória desses elementos, mas de sua composição, de um novo arranjo do todo e das partes tal como ocorre a muitos dos fenômenos sociais e humanos cuja qualidade subjetiva é destacada.

de uma grande variação de valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos dentro dos grupos e da organização (MOTTA, 1998). A cultura organizacional, por sua vez, tem sido considerada o conjunto de aspectos que permitem identificar os processos relativos à simbolização, caracterizando-se pela expressão de valores, concepções, crenças e comportamentos subjacentes à dinâmica organizacional²⁰. Alguns estudos críticos revelaram que a cultura organizacional da escola é um campo multiforme e desigual, compreendendo a cultura organizacional como produto e processo de uma rede de símbolos.

Sob esse ponto de vista, destacamos essas concepções no sentido de enfatizar que estamos de acordo que a escola provê um campo de experiências e de relacionamento entre as pessoas que ali se encontram que variam imensamente em sua configuração e conteúdo simbólico-emocional. Considerando tais aspectos na perspectiva da pesquisa, compreendemos e investigamos a escola na sua dimensão complexa. Paralelamente, a visão crítica da instituição escolar contribui para um pensar desnaturalizado, oportunizando um enfoque que reconhece processos contraditórios e dinâmicos na instituição. Esses se relacionam com o reconhecimento das forças e interferências do contexto sob as instituições escolares, além da identificação de sua condição singular constituída por processos particulares que envolvem o relacionamento entre as pessoas e os processos de produção de significados e sentidos relacionados aos espaços sociais e aos indivíduos.

O cenário social da escola é campo muito significativo para se compreender como um conjunto de diferentes aspectos e fatores se configura em uma escola em determinadas condições históricas. Para a abordagem que desenvolvemos na pesquisa, enfatizamos que isso não significa dizer que as ações protagonistas de indivíduos e grupos por si só sejam capazes de modificar estruturalmente a realidade do sistema escolar em sua dimensão mais ampla, entretanto, é essencial compreender que essas são formas legítimas de criação e resistência e como se produzem em relação à dimensão reprodutora, burocrática e institucionalmente normatizada da instituição escolar.

Por essa razão, os espaços de interação entre indivíduos e grupos são elementos importantes de serem investigados posto que são espaços onde também é possível a produção das contradições e soluções alternativas evidenciando tensões e rupturas. Possibilita demonstrar como emergem as forças que advêm da ação intencional dos sujeitos que deliberadamente buscam novas possibilidades para os processos educativos promovidos pela escola. A construção do novo pode emergir fazendo surgir formas alternativas gestadas no seu interior para os processos de escolarização que se impõem historicamente. Desse modo, nos importa reconhecer que os processos educativos ocorrem

²⁰ Essa concepção advinda de uma visão de cultura semiótica, derivada de estudos da antropologia cultural (Geertz) enfatiza a relação das culturas, como no caso da cultura nacional com as culturas organizacionais.

em interdependência a um conjunto de processos relacionados aos espaços sociais e dos indivíduos. Ressaltando o caráter complexo, ativo e gerador do sujeito, que de modo integrado aos sistemas históricos e complexos de atividade e de comunicação, constitui subjetivamente a dimensão individual e a social, possibilitando a geração de processos de escolarização mais autônomos, contextualizados e essencialmente significativos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Tudo isso vem a reforçar a visão de que, no cotidiano da escola, os processos de inovação estão atrelados às condições específicas que a instituição pode desenvolver. Notamos, assim, a importância dos estudos de caso que investiguem a instituição, explorando os múltiplos elementos, incluindo os significados e sentidos que os indivíduos produzem de modo articulado às suas ações e ao espaço social, evidenciando assim, a escola como um *lócus* de produção de novidades e alternativas e, não unicamente de reprodução.

2.3 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Com o objetivo de apresentar os fundamentos da teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2010), os quais elegemos como uma das bases teóricas, abordamos nesse capítulo as categorias que compõem esse sistema. As categorias conceituais que integram essa teoria em desenvolvimento constituem elementos que buscam gerar inteligibilidade sobre as produções psíquicas humanas de natureza subjetiva e funcionam como um sistema teórico articulado entre as categorias de **subjetividade individual, subjetividade social, sujeito, personalidade, configuração subjetiva e sentido subjetivo**. Nesse capítulo, temos intenção de abordá-las ressaltando alguns elementos e as questões mais específicas relacionadas com a subjetividade, especialmente a subjetividade individual e subjetividade social tendo em vista as formas de expressão da subjetividade na escola.

2.3.1 A Teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey

O reconhecimento de que a história e a cultura participam integralmente dos processos constitutivos do ser humanos foi problematizado pela perspectiva teórica que caracterizou a psicologia soviética do início do século XX, especialmente os estudos de Vygotsky e Rubinstein, e posteriormente outros, como Luria, Leontiev e Abuljánova. Tal perspectiva argumenta que a história cultural da constituição do homem nos remonta ao fato de que o ser humano está imerso nos sistemas culturais o que torna possível o seu desenvolvimento qualitativamente diferente dos outros animais, rompendo com a concepção de que o desenvolvimento psíquico humano estaria exclusivamente subordinado à condição biológica. Dessa forma, se compreende que a formação social do homem, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores gera novas formas de atividade mental e marca definitivamente o aparecimento do ser humano como ser histórico-cultural (VYGOTSKY, 2000a).

Essas teses encontram aportes no pensamento dialético, em que indivíduo e sociedade funcionam como unidade em que um está contido no outro e vice-versa, concebendo assim, o desenvolvimento psicológico como interdependente do biológico, do social e do cultural, no qual a fusão da dimensão biológica com a cultural gera a condição psicológica concreta do ser humano. Nesse sentido, o plano psicológico é constituído simbolicamente e de modo complexo na história e por meio da cultura.

Na Psicologia, a teoria histórico-cultural representa o primeiro esforço de tratar o desenvolvimento da psique como teoria do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004).

Nesse caso, os processos simbólicos e os sentidos produzidos na relação do homem com o outro e com os objetos apareceram como a base de muitos fenômenos psicológicos. A partir da teoria histórico-cultural, a teoria da subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2010) busca gerar inteligibilidade sobre as múltiplas expressões da vida do homem, aprofundando sobre a produção subjetiva, legitimando as diferenças entre os indivíduos. Vale enfatizar que o próprio autor destaca que mesmo que o termo subjetividade²¹ não tenha aparecido diretamente e sistematicamente como categoria teórica, a perspectiva histórico-cultural buscou explicações sobre a realidade psíquica em confluência com a realidade social, em alguns momentos associando a questão da dimensão simbólica e emocional.

Historicamente, a dimensão social da realidade humana tem sido marcadamente compreendida e investigada cientificamente a partir da separação entre o que é social é o que é individual (GONZÁLEZ REY, 1999; 2004). Essa dicotomia foi tomada como natural e universal predominando no pensamento psicológico até muito recentemente. Desse modo, tal formulação acabou gerando representações dos processos psicológicos delimitados a partir do espaço do indivíduo, muitas vezes exclusivamente fixadas ao que se costuma chamar no senso comum de “mundo interno”. Nas vertentes da psicologia científica, o social entendido como o ambiente em que o indivíduo se desenvolvia não se diferenciava na sua dimensão constitutiva e os processos simbólicos de caráter cultural foram apartados dos processos humanos e se tornaram objetos exclusivos de outras ciências. Essas ideias deram origem a teorias que se fundamentaram somente na aplicabilidade dos sistemas descritivos sem expressar de modo coerente as relações, processos, mútuas implicações entre as categorias sociais e as categorias individuais.

Do ponto de vista teórico, a **subjetividade** é um macroconceito da teoria histórico-cultural da subjetividade revelando-se como espaço ontológico, cuja qualidade específica detém os fenômenos exclusivamente humanos. É a categoria central que define a teoria e seus desdobramentos conceituais. Dessa maneira, a subjetividade caracteriza a expressão e a produção da dimensão psicológica em formas particulares nos indivíduos concretos. É concebida como a manifestação particular do nível da *psique*. Constitui-se de modo processual e complexo, em que as formas particulares de expressão do psicológico irão se tornar os próprios mediatizadores integrando-se dinamicamente na produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007, 2010). Destaca-se assim, o caráter processual e histórico pela participação dos próprios processos como geradores de novos processos. A ideia de complexidade (MORIN, 1990) revela maior abertura e certo grau de desordem,

²¹ O autor destaca a busca de um termo mais abrangente que articulasse o sujeito individual e ao mesmo tempo, a dimensão constitutiva dos processos sociais, políticos e institucionais.

além da multiplicidade de elementos de qualidade diferentes, de indeterminações, de fenômenos contraditórios e aleatórios, bem como recursivos e criativos.

A subjetividade é, então, simultaneamente produção e organização e, em termos gerais é definida por González Rey (1999, p. 108) como:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

A subjetividade constitui um sistema que se configura a partir da cadeia de sentidos e significados relacionados tanto ao sujeito e à personalidade, quanto ao campo social. Articula em uma unidade constitutiva, tanto a dimensão simbólica e a dimensão da emocionalidade, a partir dos múltiplos elementos que constituem a produção da subjetividade, e que por meio dela também são expressos. Especialmente, em relação a esse aspecto o qual tem enfatizado González Rey (2005a, 2009, 2010), o estudo aprofundado sobre a categoria de sentido da obra de Vygotsky, foi fundamental para identificar que em determinado momento o autor caracterizou a psique como sistema de sentidos²².

Os processos de sentido e de significação põe em relevo a dimensão simbólica e a emocionalidade que condiciona, integra e produz as experiências subjetivas tanto no nível individual quanto social. Entretanto, vale enfatizar como a organização desses processos não segue uma ordem dada *a priori* por um fator interno ou externo tomados objetivamente, mas se articula dinamicamente à sua própria auto-organização pela ação concreta dos sujeitos, destacando a própria subjetividade por sua capacidade geradora. É precisamente na integração entre o atual e o histórico que está situada grande parte dos processos constituidores da subjetividade nas diferentes áreas da vida. A historicidade participa da organização da subjetividade em cada momento da ação dos sujeitos, aliada aos momentos de produção de sentido da ação atual, momento de produção no qual o atual e o histórico se encontram.

Sob esse foco de análise, González Rey (2005b, p. 35) continua avançando na compreensão da subjetividade e explica:

A subjetividade [...] é um sistema em desenvolvimento, no qual as produções de sentido constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediado nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relação do sujeito.

²² Essas ideias aparecem nos trabalhos de Vygotsky em *Psicologia da Arte*.

Nesse momento, podemos apreciar a subjetividade como forma de organização processual em desenvolvimento intimamente conectada ao funcionamento psíquico do indivíduo. Como sistema em produção, a subjetividade detém um caráter gerador e também se desenvolve, revela mudanças e impactos das experiências singulares dos indivíduos.

De acordo com González Rey (2005b), **a subjetividade individual** se produz em espaços sociais constituídos historicamente, portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, e que aparecem como um momento do cenário social constituído no curso de sua própria história. Desse modo, entendemos a subjetividade individual como a produção e a expressão da constituição emocional e simbólica, atual e histórica que se organiza no plano individual.

Nesse sentido, pode-se compreender o caráter indissociável entre a subjetividade individual e social, demonstrando que a subjetividade individual atua como um elemento da constituição da subjetividade social. Por outro lado, como González Rey (2005b) enfatiza, a subjetividade individual é produzida por diferentes contextos sociais de subjetivação. Constitui-se dentro deles e, simultaneamente, atua como um elemento diferenciado do desenvolvimento da **subjetividade social** que pode se converter em um elemento de tensão e ruptura que conduz ao desenvolvimento da própria subjetividade social.

A subjetividade individual tem então dois momentos essenciais de produção e expressão que se integram mutuamente: o **sujeito** e a **personalidade**. Sobre o sujeito, categoria também amplamente tratada por outras teorias psicológicas, vale enfatizar que tem assumido diferentes conceitualizações que não destacam a condição diferenciada que tem assumido na teoria da subjetividade e nas pesquisas que se desenvolvem sobre sua fundamentação.

Em termos gerais, o **sujeito** é definido como atual, emocional, intencional, consciente e interativo²³, condições essas que refletem como o indivíduo é capaz de criar espaços de subjetivação em atividades concretas, comprometido de um modo reflexivo-emocional, em uma condição atual com uma produção de sentidos subjetivos nos diferentes aspectos da vida. Essa forma na qual o sujeito aparece é significativa como momento também de constituição da subjetividade social.

Compreendemos esse último aspecto como essencial para entendermos que a subjetividade individual não é uma conformação do social, que se encontra internalizada psiquicamente no indivíduo. Pelo contrário, a condição do sujeito ressalta exatamente a condição produtora que outorga a dimensão psicológica no plano subjetivo. Por essa razão, entendemos que González Rey (2005a, p. 238), enfatiza que “[...] o sujeito representa um

²³ Definição presente em vários outros momentos da obra do autor.

momento gerador de sentidos que não se limita por nenhuma condição subjetiva *a priori*”, razão também pela qual é possível entender manifestações e comportamentos aparentemente contraditórios nos quais o sujeito pode tanto assumir uma posição passiva ou ativa, em diferentes momentos e contextos de sua vida.

O sujeito não é, portanto, uma condição absoluta do indivíduo. É uma forma de produção e expressão subjetiva com um nível de implicação próprio e singular em diferentes contextos de expressão e atividade, nos quais se fazem presentes elementos da condição gerativa do sujeito e das configurações subjetivas atuais. É o indivíduo na qualidade de sujeito, que define mais responsabilidades dentro dos diferentes espaços sociais, gera novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A partir da condição de sujeito, que entendemos que este é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social, como por exemplo, o sentido que uma experiência nova tem para o sujeito no momento atual e, que tem relação com outros momentos de sua vida. (González Rey, 2007, 2010).

As **configurações subjetivas**, por sua vez, são para a teoria da subjetividade a categoria responsável que busca explicar como se expressam as diferentes formas de organização e de expressão da subjetividade. Em termos da produção da subjetividade, essa é organizada dentro do que se chama de lógica configuracional, na qual a configuração subjetiva não é também o resultado de processos de internalização, mas é produzida situadamente na ação concreta do sujeito e nos espaços sociais.

As configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito, a qual é constituinte de todas as suas ações, ainda que novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização *a priori*. É um sistema complexo que está submetido à tensão da ruptura e não é previsível quanto a sua forma de expressão singular, posto que não há uma relação isomórfica e diretamente objetivável entre comportamento e configuração subjetiva.

A **personalidade** é, contudo, um sistema auto-organizado no qual se expressa a organização das configurações subjetivas da pessoa e não se representa uma soma de elementos mas “como um sistema que é capaz de manter sua própria organização e sua própria identidade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 256). A personalidade aparece, então, como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito, Tem certo nível de estabilidade ao longo do tempo, o que não quer dizer em absoluto que seja estática. Por meio da personalidade se atualizam os **sentidos subjetivos** de diferentes épocas da experiência da pessoa em cada um dos momentos de sua expressão social atual.

Conforme aponta Mitjáns Martínez (2005, p. 19) a configuração subjetiva representa a articulação entre os diferentes momentos atuais ou históricos e os recursos subjetivos que “funcionam organicamente, caracterizando sua qualidade constitutiva”. Por essa concepção dinâmica e gerativa não é possível estabelecer relações de causa e efeito entre a subjetividade e sua configuração. A subjetividade é tomada em seu caráter complexo, recursivo, contraditório e singular, em que as experiências atuais do indivíduo não estão diretamente condicionadas a um momento da sua história ou a um espaço social, mas às suas próprias experiências subjetivadas.

É fundamental ressaltar os desafios teóricos da teoria da subjetividade em contemplar a dimensão histórica, como também os processos de sentidos e de significações. Além do aspecto configuracional que busca apreender as diferentes formas de organização da subjetividade, manifestam-se como elementos integradores e constituidores da subjetividade – os **sentidos subjetivos**. Esses são entendidos como uma produção concreta vivenciada pela pessoa em um contexto historicamente situado e não simplesmente uma reação do organismo.

Os sentidos subjetivos são uma categoria extremamente complexa, ainda evolucionando no sistema teórico, que enfatiza, sobretudo, o resultado de um processo de subjetivação complexo associado ao contexto concreto. O sentido, na psicologia soviética, embora já houvesse sido reconhecido como o desdobramento do simbólico vivenciado no plano subjetivo não foi suficientemente desenvolvido por Vygotsky (2000b), apesar da relação entre a palavra e a emoção estarem presentes demarcando a unidade do cognitivo e do afetivo.

Sob esse ponto, tal desdobramento do plano simbólico sofre o impacto dos aspectos emocionais que se fazem presentes no contato dos indivíduos com as práticas sociais e culturais e, recursivamente, com suas próprias produções subjetivas e com outros sentidos subjetivos. Como explica González Rey (2005b) os sentidos subjetivos aparecem dinamicamente, se produzem e se integram em uma cadeia de produção de novas emoções referenciada a qualquer campo da vida relacionando-se de modo complexo aos processos simbólicos. As emoções são, portanto, primordiais na compreensão da subjetividade, uma vez que articuladas à dimensão simbólica, produzem no sujeito humano, a singularidade da vida psicológica. Os sentidos subjetivos são então entendidos como unidade simbólico-emocional na qual a emergência de um deles evoca o outro sem se converter em sua causa numa dinâmica que leva a uma cadeia de sentidos que, por sua vez, são formações em constante movimento com capacidade geradora (GONZÁLEZ REY, 2010).

Os sentidos subjetivos não se expressam diretamente nos significados e representações conscientes. Tal como explicita González Rey (2011) os discursos ganham

sentido a partir das configurações dos espaços sociais em tensão com as configurações subjetivas individuais que se desenvolvem na ação das pessoas dentro desses espaços.

Retomando que a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro dos espaços, os quais também podem passar a ser elementos da subjetividade individual, vale destacar um aspecto fundamental acerca da subjetividade, na sua dupla condição individual e social. Existe, portanto, uma produção subjetiva e formas de expressão da subjetividade que se configuram no plano individual – atravessada pela subjetividade social, e outra não dicotômica em relação à primeira que é expressa em relação ao cenário social, constituída também pelas subjetividades individuais. Dito de outro modo ocorre um processo mutuamente implicado em que os múltiplos sentidos das experiências se constituem no campo social e, ao mesmo tempo, no sujeito singular revelando que o campo social e o indivíduo estão contidos um no outro, contudo, não de modo isomórfico. É exatamente pelo caráter recursivo e gerativo que assume a subjetividade, que, podemos entender a simultaneidade constitutiva da subjetividade individual e da subjetividade social.

Concebemos então, que tanto as subjetividades, a social quanto a individual, funcionam como um sistema que inclui contradições, ambiguidade e tensão recíproca. A história desempenha, nessa instância um papel importante, pois é ela que dá o caráter de processualidade às subjetividades, revelando não somente que os sentidos subjetivos são produções situadas no contexto social, mas que estão relacionados a outros momentos na vida dos indivíduos.

A visão dialética, complexa e o reconhecimento de que a constituição psíquica ocorre simultaneamente no social e individual, é o que têm tornado possível compreender a subjetividade na sua dupla condição. Sendo assim, as configurações das subjetividades sociais não aparecem como algo externo aos processos de constituição das subjetividades individuais. A organização da subjetividade no sujeito concreto ocorre simultaneamente no individual e no social. Como argumenta González Rey, (2005a, p. 202) os processos sociais deixam de ser vistos como externos aos indivíduos e passam a ser implicados dentro de um sistema complexo, a “[...] subjetividade social da qual o indivíduo é constituído e constituinte”.

O princípio da **subjetividade social** é que essa é entendida a partir da integração complexa entre indivíduos e sociedade. Não é possível compreender os elementos da subjetividade social a não ser por meio da interação com os sujeitos concretos que vivem e que partilham o contexto social. Desse modo, González Rey (2005a, p. 205-206) expressa essas ideias sobre a subjetividade social da seguinte forma:

É o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da

própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações que eles atuam e se desenvolvem.

Assim, a subjetividade social é uma produção complexa que pode caracterizar os diferentes espaços sociais, como as instituições, organizações sociais e grupos, dos quais ressaltamos a escola, a universidade, as empresas e os grupos urbanos. Os processos sociais que ocorrem nos diferentes espaços deixam de ser vislumbrados como externos ou fatores de influência e passam a ser relacionados a outros sistemas complexos ligados aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos. Portanto, a subjetividade social de uma instituição está de algum modo, também constituída de elementos de outras instâncias da vida social dos atores sociais e assim pode ser também explicitada por González (2003) como:

Um sistema complexo que exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais.

Na configuração da subjetividade social aparecem fenômenos sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais e emocionais de relação. Envolve também diferentes aspectos e processos subjetivos sociais como as representações sociais, os discursos e as expectativas dominantes do contexto (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010).

Ocorre, no entanto, que a subjetividade social não é a soma ou o reflexo desses elementos, é uma produção que envolve esses elementos, é uma produção subjetiva, simbólica e emocional sobre esses elementos. Uma vez que essa realidade é subjetivada, a subjetividade social não é a reprodução dos complexos processos objetivos que caracterizam a sociedade. Exprime formas de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, expressa precisamente pelos sentidos subjetivos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social.

Tendo em vista a articulação desses elementos e processos é que depreendemos a amplitude do conceito de subjetividade quando essa categoria teórica busca, ao mesmo tempo, circunscrever a abrangência dos processos sociais e permite compreender a variabilidade com que esses elementos aparecerem organizados em determinado campo social. Nesse sentido, o conteúdo da subjetividade social não deriva diretamente e exclusivamente desses elementos, mas constitui-se pelas formas subjetivas que esses assumem e se organizam no espaço social. Desse modo, González Rey (2005a, p. 209) explica que as configurações que caracterizam a subjetividade social se produzem nos espaços de relação dentro dos quais atuam os indivíduos, assim como “[...] nos diferentes

climas, costumes, representações, crenças, códigos emocionais, que **delimitam subjetivamente** o espaço social dentro do qual os indivíduos atuam.” (grifo nosso).

Exatamente pelo caráter singular e contextualizado da subjetividade social, que é possível conhecer os processos de subjetivação dentro dos espaços e instituições. Permitindo-nos, desse modo, investigar o caráter histórico e social dos diferentes processos, instituições e formas de organização social, a partir de elementos subjetivos.

Em essência, investigar a subjetividade social não significa antropomorfizar os espaços sociais atribuindo a eles características humanas, senão compreender que o campo social nos seus diferentes espaços também se configura subjetivamente (GONZÁLEZ REY, 2005b). Por essa razão, que ao conhecer elementos da subjetividade social de um determinado campo social, é possível também visualizar e analisar as inter-relações com outros processos subjetivos da sociedade.

Além disso, a subjetividade social se exprime como um campo de encontro com o outro que articula à dimensão simbólica do cenário aos sujeitos concretos. A dimensão simbólica e os sujeitos concretos se afetam mutuamente. Como se implicam de modo recíproco nos processos de subjetivação que produzem tanto o plano da subjetividade social quanto ao plano da subjetividade individual, a presença do outro é realidade constitutiva para o indivíduo, não somente como agente de uma ação concreta, mas também como gerador de sentidos subjetivos para si, para o outro e para o campo social.

2.3.2 A subjetividade na escola

Entendendo que a escola é simultaneamente uma organização social composta por grupos e indivíduos assim como, por valores, regras e atitudes (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999) constitui um espaço social privilegiado em que as questões de caráter singular se articulam às questões de caráter social e grupal. Nesse sentido, podemos investigar esse espaço a partir das múltiplas formas de expressão da subjetividade.

Como toda organização está inserida e atua em um contexto complexo e heterogêneo, o cenário sociocultural da instituição escolar é um espaço social perpassado por ideologias, dentro das quais se destaca a visão tradicionalista que reproduz o *status quo* dominante (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a). Desse modo, pensando no cenário social complexo que é a escola, primordialmente como espaço que integra os relacionamentos humanos em seu cotidiano, é que podemos pensá-la também como campo de expressão e de produção da subjetividade social.

Por outro lado, tendo em vista que a organização subjetiva dos espaços sociais está em interdependência das subjetividades individuais – por meio da ação permanente do sujeito em virtude de processos simbólicos e de sentido, os elementos que se configuram na subjetividade social da escola demonstram como é possível perceber como essa se

configura a partir também articulada aos elementos da subjetividade individual de alguns atores. Dessa maneira, a subjetividade pode ser investigada e analisada pelos elementos do seu conjunto. Permite assim revelar que, na escola, estão constituídos e se produzem significados e sentidos subjetivos que constituem a realidade concreta da vida social e as próprias subjetividades individuais daqueles que dividem o mesmo espaço, funcionando como um processo recursivo, contraditório e ambíguo. Portanto, o modo como está configurada a subjetividade social de um espaço social, em determinado momento, permite aproximar aos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam os espaços educativos, podendo também demonstrar o impacto das diferentes formas de organização dos grupos e instituições.

A subjetividade social explica os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, que por sua vez influenciam os sentidos subjetivos individuais, mas que recursivamente é influenciada por eles por meio da ação dos indivíduos. A subjetividade social da escola se configura em função das subjetividades individuais que fazem parte da instituição, bem como se mantém inter-relacionada às múltiplas interferências de outras instituições ou de outros âmbitos sociais e culturais.

Por outro lado, é importante reconhecer que a subjetividade individual e a social, se referem a cenários constitutivos diferentes e depreende-se que se expressam como sistemas diferentes com historicidade particular. Também por essa razão, não é possível entender que a subjetividade social da escola seja o somatório das subjetividades individuais de alunos, professores e outros membros da equipe escolar, e que tampouco, seja seu reflexo direto no contexto escolar.

Conforme nos aponta Mitjans Martínez (2005) a subjetividade social na escola se expressa na configuração das concepções, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, revelando as complexas significações simbólicas e emocionais. Além de produzir significados e sentidos para as experiências, a subjetividade social nos permite significar determinados processos ocultos na constituição social por meio de relações e interpretações entre experiências e formas concretas de comportamento social das pessoas e grupos (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b).

Os elementos que caracterizam o cenário social da escola atuam na dimensão das relações entre as pessoas, pois modulam os relacionamentos e os modos de convivência. Aprender como se configura a subjetividade social da escola pode demonstrar como os significados e os sentidos se organizam em relação à própria forma como a instituição está organizada, bem como dos processos educativos que é capaz de produzir criativamente.

Para compreender a configuração subjetiva da escola, González Rey (2005a) argumenta que não se pode desprezar elementos como os sentidos subjetivos provenientes de outras instâncias, que se integram ao cenário social, como as questões de gênero, raça,

valores familiares, costumes e de posição socioeconômica. Isso se deve ao fato de que a subjetividade social da escola está socialmente articulada a outros campos sociais em sua gênese, bem como às próprias subjetividades individuais dos atores escolares

Ressaltamos, porém, que a configuração subjetiva da escola não pode ser compreendida diretamente a partir da presença de elementos simbólicos como discursos, ritos, ou pela existência de um clima emocional favorável ou desfavorável. Na verdade, interessa compreender como esses elementos são subjetivados, simbolicamente e emocionalmente, na escola e como assumem o caráter de processos de significado e de sentidos de acordo com os processos particulares àquele contexto. No âmbito da nossa pesquisa, entender como os elementos subjetivos estão configurados nos ajuda a conhecer como promovem de determinada maneira processos educativos inovadores praticados na instituição escolar. A subjetividade social pode ser então investigada em sua complexidade no cotidiano da escola, podendo gerar um conhecimento contextualizado sobre os processos educativos, bem como sobre os processos de subjetivação dos atores que compõem a realidade escolar.

Nesse sentido, é essencial destacar como a configuração dos espaços sociais revela relações de poder, ideologias dominantes e representações sociais hegemônicas. Permite por em relevo como a subjetividade social, em cada grupo social de uma mesma sociedade, está configurada de uma determinada forma que indica variadas representações sobre um mesmo objeto e, ainda, como estas representações se convertem em práticas que determinam objetivamente os espaços sociais que os indivíduos vivenciam. O conjunto dos elementos subjetivos que caracterizam a subjetividade social da escola se revela por meio da articulação desses múltiplos elementos constitutivos.

As configurações subjetivas da subjetividade social da escola estão implicadas aos significados e aos sentidos produzidos e transformados pelas práticas sociais. Por essa razão, que podem ocorrer transformações nas configurações subjetivas dos espaços sociais, uma vez que a subjetividade social da escola está envolvida por uma multiplicidade de elementos ao longo do tempo (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A epistemologia qualitativa nos oferece as ferramentas metodológicas para investigar e analisar a subjetividade social das escolas com projetos inovadores de modo a revelar como a forma de organização subjetiva desses espaços está configurada de modo a possibilitar a emergência de tais processos complexos. Também, possibilitaria compreender como as subjetividades individuais de determinados atores escolares atuam na constituição da subjetividade social da escola.

Vale ressaltar que a inovação na escola não é implementada de uma hora para outra, sem haver com frequência um processo de resistência, de enfrentamento de situações já institucionalizadas, em que os significados e sentidos das experiências dos

sujeitos entram em jogo nesse processo, favorecendo e/ou impedindo. Nesse sentido, é significativo investigar quais elementos subjetivos influem nessa direção revelando mais precisamente a ocorrência do processo inovador, em interdependência com a subjetividade social da escola, em seus diferentes momentos de criação e construção.

É também por essa razão que o estudo da subjetividade social pode revelar como os sentidos subjetivos estão organizados em determinado contexto social singular, oferecendo desse modo múltiplos elementos para o entendimento de contradições e tensões produzidas internamente no contexto da escola. Pautando-se esse tipo de investigação, por uma orientação da epistemologia qualitativa, enfatizando uma abordagem contextualizada, mediada pela construção interpretativa do pesquisador é possível investigar a configuração subjetiva da escola, na tentativa de compreender como a configuração das subjetividades na escola podem fomentar alternativas para a prática educativa.

3 A BASE EPISTEMOLÓGICA E A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E O MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os princípios epistemológicos que embasaram a investigação e os elementos metodológicos que orientaram o trabalho do pesquisador na pesquisa de campo. Inicialmente, os pressupostos da Epistemologia Qualitativa são contextualizados e, em seguida, os delineamentos específicos estão sistematizados tais como, os objetivos da pesquisa, as estratégias de pesquisa, o cenário da pesquisa de campo, o uso dos instrumentos e informações sobre os participantes.

3.1.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa de González Rey

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey é constituída por princípios que orientam as formas de produzir conhecimento que sustentam as investigações qualitativas. Esta epistemologia discute com diferentes referências epistemológicas historicamente atuantes nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente na Psicologia bem como, reflete sobre contribuições de perspectivas atuais sobre a ciência que avançaram desde o paradigma positivista. Aprofunda-se em uma visão paradigmática que implica em complexidade e que revê o lugar das informações e o papel do pesquisador para a construção do conhecimento.

Definida fortemente pelo caráter histórico da perspectiva histórico-cultural que a sustenta, esta epistemologia representa uma produção e sistematização teórico-metodológica que embasa a investigação da subjetividade em seu caráter ontológico. No campo das Ciências Humanas, para a Psicologia e atualmente na Educação, esta epistemologia se emerge como uma alternativa ao positivismo e às necessidades de pesquisas de natureza qualitativa.

Nesta epistemologia, González Rey (1999) estabelece que o caráter qualitativo se fundamenta por formas diferentes de produção do conhecimento, em que teoria e método coexistem e se implicam recursivamente, visto que a teoria não é um reflexo da realidade, mas uma produção teórica que visa uma compreensão inteligível sobre um problema abordado. Mais especificamente, o termo qualitativo não se traduz exclusivamente pelo tipo de dado²⁴ a ser usado, mas está definido pelos processos implicados na construção do conhecimento exatamente pela forma gerativa como o conhecimento é produzido.

²⁴ Termo que o autor critica por assumir um caráter distanciado do pesquisador e da realidade. (GONZÁLEZ REY, 1997).

O **caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento** na Epistemologia Qualitativa surge como um dos três pilares da maneira complexa e integrada de investigar um problema. Nessa direção, González Rey (1999, p. 37-38) entende que “a interpretação [...] é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações concretas do problema e a convertem em momentos particulares do processo mais geral orientado a construção teórica.” Nessa investigação, o caráter construtivo-interpretativo compreende o conhecimento como produção, que se difere da concepção de que há uma ordem da realidade a ser decifrada cientificamente.

Sob este ponto de vista, o caráter construtivo-interpretativo implica necessariamente o segundo princípio, o **caráter dialógico da pesquisa** pelo qual González Rey (1999, 2005c) enfatiza as relações entre o investigador e o problema investigado como condição primordial para as investigações em Ciências Humanas. Tendo isto em conta, ressaltamos na investigação empreendida a importância do contexto e a implicação das pessoas para a produção das informações, como também, do caráter ativo do pesquisador, que participa intensamente dos momentos de construção das informações contribuindo para o diálogo entre teoria e método. Desse modo, na relação com os participantes da pesquisa buscamos implicá-los ao processo de produção do conhecimento, sendo motivados para suas múltiplas formas de expressão e comunicação. Isso vale tanto para investigar diferentes processos e experiências, uma vez que o indivíduo é fonte primordial de informações sobre um contexto particular.

A **legitimidade da singularidade como forma de produção do conhecimento** emerge como o terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa e se contrapõe às generalizações e repetições sistemáticas como forma de conhecimento mais válido sobre um determinado objeto. O singular tem uma significação especial para a compreensão de um problema, não somente em relação ao objeto investigado, como também em relação ao próprio caminho de elaboração de um modelo teórico. Dessa forma, compreendemos que a legitimidade do singular se refere tanto à singularidade dos sujeitos, quanto à singularidade dos espaços sociais e seus processos constitutivos. Os sujeitos individuais se caracterizam como informantes ativos do que se passa no social, o que nos possibilita investigar as distintas formas de organização dos significados e sentidos subjetivos em função do que é concretamente vivido nos espaços sociais.

Com relação aos **princípios metodológicos na Epistemologia Qualitativa**, o empírico representa um momento de confrontação da teoria que busca a geração de novas ideias e representações teóricas ao invés de constituir um momento de corroboração de ideias elaboradas *a priori*. Assim, a teoria é concebida como produção orgânica do pensamento do investigador no curso da investigação no qual as categorias e novas ideias assumem sentido em relação ao corpo teórico em seu conjunto. O avanço em nível teórico

inclui o momento de produção de **indicadores**, nos quais é atribuída a significação das informações no plano teórico.

Tendo em conta todos os aportes teóricos e princípios epistemológicos, apresentamos os objetivos que nortearam a presente pesquisa e a metodologia conduzida na investigação.

3.1.2 Retomando o problema e apresentando os objetivos da pesquisa

Com o presente aporte teórico e epistemológico estamos em face de um problema que buscou compreender como são geradas e desenvolvidas as inovações educativas e como atuam aspectos de caráter social e individual. Tendo em vista o estudo da subjetividade e sua dupla dimensão, foi necessário investigar elementos da subjetividade social e elementos da subjetividade individual que participam da inovação.

Objetivo geral

- Compreender a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa enfocando os elementos subjetivos que participam do desenvolvimento de um projeto inovador.

Com essa intenção, estão delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- ❖ Investigar os elementos históricos e contextuais que possibilitam a implementação da inovação educativa, e simultaneamente, a articulação entre eles.
- ❖ Caracterizar os elementos da subjetividade social de espaços institucionais nos quais ocorre o projeto inovador identificando aqueles implicados no processo da inovação.
- ❖ Identificar entre os atores escolares que participam do projeto inovador, aqueles significativos para a implementação e desenvolvimento da inovação educativa, considerando as diferentes formas de implicação com a inovação inclusive formas resistentes e de não-adesão ao projeto.
- ❖ Identificar e analisar como elementos da subjetividade individual desses atores participam da inovação educativa promovida.

3.1.3 A opção metodológica pelo estudo de caso e a seleção do caso

O presente estudo está baseado em uma visão complexa da inovação educativa enfatizando que nem a inovação e tampouco a subjetividade assumem características universais. Segundo os princípios que fundamentam os estudos de caso, nos apoiamos em González Rey (2005c) que considera que a singularidade de um caso representa uma forma

significativa e legítima de investigar os problemas que envolvem as produções humanas tanto no plano social quanto individual. Em Yin (2010) vamos encontrar também o argumento que esse tipo de estudo investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real.

No âmbito da Epistemologia qualitativa, valorizando a singularidade e a heterogeneidade da constituição subjetiva dos indivíduos e dos espaços sociais, os estudos de caso buscam conhecer a trama dos processos de caráter histórico e subjetivo que caracterizam a expressão dinâmica das relações humanas e seus cenários reais. Além disso, os estudos de caso oportunizam um conhecimento construtivo com um foco temporal em fenômenos da atualidade (YIN, 2010) tal como são as inovações educativas no cenário brasileiro contemporâneo.

Tendo em vista estas ideias basilares, realizamos um estudo de caso de um projeto inovador em uma instituição escolar. Em princípio, o estudo de caso se qualifica como um tipo de investigação empírica que focaliza uma unidade específica a qual desperta o interesse genuíno pelo que a situação tem de singular (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Como método, pensamos que o estudo de caso também responde as necessidades do campo de se investigar como as inovações são realizadas na prática e de se entender como ocorre tal fenômeno em uma instituição em particular, suas idiossincrasias e complexidade. Para o entendimento do caso, advém a importância de englobar as condições contextuais altamente pertinentes ao fenômeno de estudo, aspecto este que julgamos relevante e em consonância com nossos objetivos de pesquisa. Ao estudar o caso, focalizamos um caso típico, interessados em apreender como as inovações são operadas na prática (HERNANDÉZ et al., 2000). Para tanto, foi necessário definir os limites que estabelecem o contorno do caso, tomando-o na perspectiva do campo de análise assumido. Assim, buscamos abordar os aspectos históricos, contextuais e elementos subjetivos que promovem a inovação. Nesse sentido, o caráter singular não se refere somente à produção contextualizada da inovação em uma instituição em particular, mas inclui também as pessoas que ali se encontram, qualificando e valorizando suas histórias de vida e ações atuais.

Segundo os princípios metodológicos, o caso para estudo é selecionado considerando sua natureza e o contexto, perfazendo uma situação complexa, o que justifica sua relevância (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2010). Em nossa pesquisa, nossos objetivos nos conferiram o desafio de encontrarmos uma instituição escolar pública considerada inovadora baseados na importância que um caso de inovação bem sucedido tem para o campo (CARBONELL, 2002; TIDD et al., 2008). Declaramos, portanto, nossa opção por pesquisar escolas públicas essencialmente por duas razões: a primeira se relaciona ao fato de que as instituições públicas no país atualmente ainda enfrentam muitos problemas e

desafios ressaltando a importância de experiências novas e a necessidade de investigá-las; a segunda advém do fato de que as escolas particulares, pela sua condição social e econômica, podem exercer maior arbítrio para desenvolverem projetos escolares diversificados seguindo abordagens pedagógicas distintas, o que resulta na possibilidade de serem escolhidas pela população que atendem. Tais aspectos, entendidos sob esse prisma, reforçam os desafios da inovação educativa no contexto público tendo em vista a diversidade de condições sociais, culturais, políticas e econômicas que caracterizam nosso sistema educativo.

O desafio de buscar escolas inovadoras pode ser atribuído em parte pela inexistência de um banco de dados sistematizado sobre experiências educativas inovadoras no Brasil, diferentemente de outros países como Canadá, Espanha e Estados Unidos²⁵. Realizamos assim, uma busca exploratória de casos de escolas dentro e fora do Brasil a partir de informações e relatos presentes na mídia impressa e virtual. Posteriormente, optamos por aprofundar em experiências no país, visando o fortalecimento do campo de pesquisas. As informações divulgadas na mídia nos oportunizaram um maior acesso às informações sobre a existência de centros educativos no contexto das escolas brasileiras que tinham certa visibilidade por seus projetos de inovação. Identificamos algumas escolas com projetos inovadores, e no conjunto, algumas instituições públicas em centros urbanos. Dentre essas experiências, localizamos no ano de 2008, uma escola pública municipal da cidade de São Paulo-SP que havia implementado um projeto considerado inovador²⁶. Motivados pelo interesse genuíno pelo caso, passamos a buscar mais informações sobre a instituição e o projeto desenvolvido²⁷.

Posteriormente, estabelecemos alguns critérios que vieram a definir nossa opção desta escola para nosso estudo de caso. Discriminamos três fatores em relação ao projeto inovador e levantamos indicadores iniciais sobre o caso, a partir de informações preliminares advindas especialmente das análises de materiais iniciais que as escolas apresentam como reflexos de sua trajetória (HERNANDÉZ et al., 2005). Para isso utilizamos informações preliminares do Projeto político pedagógico da escola (PPP, SÃO PAULO,

²⁵ Ressaltamos, contudo, a existência de publicações do Laboratório de experiências inovadoras em gestão educacional do MEC que reúne e descreve, a partir de um levantamento, algumas das experiências selecionadas. Estas são divulgadas em livros que já constituem o material de pesquisa bibliográfica na parte de revisão da literatura.

²⁶ A pesquisadora obteve informações sobre a experiência inovadora da escola em dois cursos que participou. O primeiro com professores da escola da Ponte Curso “Fazer a Ponte” e o segundo “Fazer a Ponte no Brasil” com participações de profissionais da educação que estavam buscando realizar experiências inovadoras a partir do trabalho da escola da Ponte. Esse último contou com a participação da diretora dessa escola. Esta escola teve inspirações iniciais da escola da Ponte fomentada por meio de intercâmbio com um de seus idealizadores principais.

²⁷ Sobre este aspecto podemos citar o reconhecimento da mídia, para o qual se somam um conjunto de 21 reportagens em revistas e jornais e quatro reportagens em programas de tv e radio que abordam suas características distintas em relação ao conjunto de escolas no Brasil (SÃO PAULO, 2010).

2005); de textos e relatos sobre a trajetória de implementação das novidades do projeto, além de visitas breves realizadas em 2008 e 2010. Os critérios e os indicadores iniciais de seleção do caso estão detalhados no Quadro 1 abaixo.

CRITÉRIOS	•INDICADORES
Novidades propostas	•O projeto proposto pela escola engloba um conjunto de novidades que se expressam desde o uso de um novo modelo de materiais curriculares até pressupostos pedagógicos que fundamentam as práticas de ensino propostos no âmbito do projeto.
Intencionalidade para a mudança	•O compromisso social e participativo declarado pelos atores escolares, como equipe escolar, professores e pais de alunos e o envolvimento da comunidade, percebidos nas visitas preliminares.
Processo de implementação do projeto inovador	•A durabilidade e extensão temporal do projeto foram consideradas: Esta escola iniciou o projeto inovador em 2004 e, outras novidades e o desenvolvimento de mudanças, seguem em fase de implementação na sua organização e funcionamento.

Quadro 2 – Critérios e Indicadores para seleção da escola como caso de estudo.

Tendo em conta estas evidências, outro aspecto também reforçou a escolha desta escola para o estudo. Por estamos analisando experiências inovadoras bem sucedidas, importaram os resultados oficiais gerais de desempenho escolar da instituição. Mesmo cientes da problematização que envolve índices resultantes de processos de avaliação externa de natureza estatística, ponderamos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB²⁸, INEP, 2010) não deveria ser ignorado para qualificar o perfil do caso. Com este intuito, realizamos uma análise comparativa sintética dos resultados da escola, e dos resultados gerais do Estado de São Paulo e município de São Paulo e nesta análise, a escola demonstrou um bom desempenho se destacando na maioria dos índices ao longo do tempo. Os índices de desempenho podem ser visualizados no Gráfico 1.

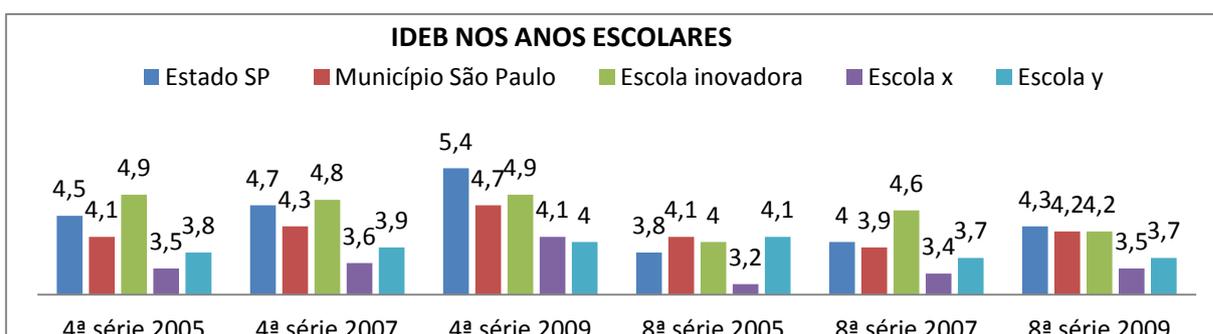


Gráfico 1 – Resultados do IDEB para as escolas do estado e do município de São Paulo em relação à escola inovadora, comparando também com duas escolas municipais do mesmo bairro do município escolhidas aleatoriamente²⁹ (escola x e escola y).

²⁸**Nota explicativa:** O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

²⁹ Essas escolas foram selecionadas em função do bairro aonde localiza a escola com a intenção de manter o aspecto da heterogeneidade socioeconômica que ali predomina.

No tópico seguinte caracterizamos a escola pesquisada, com o intuito de situá-la como instituição parte do sistema educativo, e apresentar particularidades importantes como organização escolar.

3.1.3.1 Caracterização da escola: uma aproximação à sua realidade

A instituição escolar está situada na parte oeste da cidade de São Paulo, no distrito de Butantã. O distrito integra cinco bairros, dentre eles o bairro do Butantã, onde está localizada a escola (IBGE, 2010). A instituição escolar é uma escola municipal de Ensino Fundamental que integra as 1.975 escolas da rede de ensino que, segundo os dados oficiais, atualmente é a maior do país com quase 1 milhão de alunos (9,2% dos habitantes da cidade). A SME/SP se divide em regionais de ensino (DRE) e a instituição pesquisada é administrada pela regional do Butantã que reúne ao todo 151 unidades, sendo 31 escolas de EF distribuídas pelos cinco bairros. Atualmente, o bairro do Butantã tem 11 unidades educativas, três de EF (SME, 2011), sendo uma delas a escola pesquisada.

O bairro onde se localiza a escola tem uma população de 54.196 habitantes e densidade demográfica de 3,78 (IBGE, 2010). A região conta com infra-estrutura básica de saneamento urbano e as atividades econômicas predominantes são os estabelecimentos comerciais na área de serviços, mas é bastante heterogêneo em termos dos níveis socioeconômicos. A instituição reflete esta heterogeneidade, complementada pela presença de outros alunos que não residem no bairro e que estudam na escola pela opção de suas famílias (SÃO PAULO, 2005).

A instituição escolar como espaço físico existe há 42 anos e está localizada proximamente à USP e ao instituto Butantã. Sobre o ponto de vista da organização formal e seu funcionamento, a instituição, atualmente é uma escola de Ensino Fundamental de 09 anos, que recebe alunos desde os seis anos de idade (a depender do caso até com 05 anos). Abaixo apresentamos a composição da escola em termos dos alunos e equipe de trabalho, e ambientes (SME, 2011).

Composição da equipe pedagógica e técnica/Área de atuação	Composição dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> •Direção de Escola - 01 •Assistência de Direção de Escola - 02 •Coordenação pedagógica - 01 • Professores Ensino Fundamental I - 20 •Professores Ensino Fundamental II - 27 •Apoio Administrativo e operacional - 10 	<ul style="list-style-type: none"> •663 alunos •EF de 8 anos - 1º a 4º anos 07 turmas •EF de 9 anos - 1º a 5º anos 06 turmas

Ilustração 2 – Caracterização da escola segundo informações oficiais sobre alunos, composição da equipe escolar e ambientes da escola.

Do ponto de vista do funcionamento cotidiano da escola, atuam nas aulas e em oficinas, além dos professores oficialmente lotados na escola, educadores com vínculos de projetos de ONG`s, educadores colaboradores voluntários e estagiários, cuja quantidade é variável a depender dos projetos e estágios sendo desenvolvidos. Sobre a formação dos professores, dos 47 professores lotados na escola, 40 professores possuem licenciaturas plenas, 04 tem até dois cursos de licenciatura plena um sendo de pedagogia, 06 possuem mestrado, 04 fizeram especialização *lato sensu* e, 01 possui doutorado na área de atuação no ensino. Os professores oficialmente têm carga horária de trabalho na escola que varia entre 21 a 25 horas/aula.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino para todos os anos escolares, compondo 05 horas/turno com 30 minutos de recreio. O turno matutino inicia-se às 7h até às 12h, o da tarde das 13h às 18h. No horário noturno, mantém-se aberta para a realização de um cursinho preparatório para os alunos que estão finalizando o Ensino Fundamental II (projeto complementar da escola). Além disso, é comum manter-se aberta após a finalização do turno vespertino para a realização de reuniões noturnas de equipe escolar e pais.

A escola possui um espaço físico amplo e agradável. É murada com dois portões para a rua. O único prédio da escola é dividido em dois pavimentos, o qual está organizado internamente por uma parte administrativa, com sala de direção, coordenação, sala de professores, secretaria e um átrio. A outra parte tem algumas salas de apoio administrativo, laboratório de informática e sala de um projeto do ponto de cultura que ligam ao pátio interno da escola. O pátio interno tem uma parte elevada como um palco e dá acesso às escadas para os dois pavimentos que comportam as salas de aulas. O pátio integra a cantina, banheiros, biblioteca e sala de artes. Na parte externa há duas quadras esportivas, parque, jardins e horta, pista de skate. A escola tem uma boa aparência, é colorida e, nos muros e paredes, têm trabalhos de artes mosaicos, mensagens escritas e poemas feitos por alunos e professores.

3.1.4 Criando o cenário da pesquisa e os diferentes momentos no campo

Na Epistemologia Qualitativa o processo de comunicação que se gera na investigação estabelece o clima social da investigação (GONZÁLEZ REY, 2005c) orientado para promover o envolvimento dos indivíduos de modo que seja possível identificar os possíveis participantes da pesquisa. Nesse sentido, a construção do cenário da pesquisa depende do envolvimento do pesquisador com o contexto e das interações dialógicas estabelecidas desde o início do processo da investigação. Além disso, a criação do cenário da pesquisa almeja que as pessoas se sintam engajadas e à vontade possibilitando a aparição dos processos da subjetividade que caracterizam os indivíduos e o campo social (GONZÁLEZ REY, 2010).

O trabalho de campo foi pautado pelas necessidades do processo de construção do cenário da pesquisa e de construção das informações relevantes para a compressão do problema, o que de fato demandou um envolvimento com o contexto e com os participantes. A duração total da pesquisa de campo foi de dez meses letivos, nos quais a pesquisadora acompanhou os últimos cinco meses do segundo semestre ano letivo de 2010 e os primeiros cinco meses de 2011, a fim de se reconhecer possíveis mudanças relacionadas ao processo inovador de um ano a outro, vislumbrando a continuidade do projeto.

Para a realização da investigação e para a criação do cenário da pesquisa o passo inicial foram as primeiras visitas com a escola ainda em 2008. Nesse sentido, se destacaram os contatos prévios da pesquisadora com a diretora da escola, que se qualificaram por interações positivamente produtivas, demonstrando o interesse genuíno pelo caso e a intenção de realização da pesquisa de campo. No ano de 2010, foi apresentado para a equipe da escola um projeto sintético com as características e demandas da pesquisa. Este momento teve como intenção estabelecer junto aos membros da equipe escolar uma via de comunicação e um ponto de cooperação, o que resultou em uma acolhida por parte de membros da equipe escolar. Posteriormente, se expressou pela disponibilidade e atenção dedicadas à pesquisa e à pesquisadora. Como consequência das primeiras visitas sistemáticas da pesquisadora no campo, a presença da pesquisadora no cotidiano da escola foi possibilitada. Destacamos este aspecto como marco para enfatizar que nas investigações educativas, estar apto para frequentar um campo não é suficiente. É necessário um envolvimento e uma permanente construção de posturas e ações que são, até certo ponto planejadas, mas que, por outro lado, demandam flexibilidade e sensibilidade para gerar alternativas que manejem os desafios durante a pesquisa de campo.

Nos momentos iniciais no campo, a pesquisadora aproveitou o momento coletivo nas primeiras reuniões da equipe pedagógica e a disponibilização do tempo oferecido pela diretora, para comunicar sobre o tema da investigação. Ultrapassando os contatos iniciais, o processo comunicativo ocorreu de modo contínuo, dinâmico e sistemático a partir das interações e uso de instrumentos. A imersão no campo e a participação nas distintas atividades que caracterizaram o cotidiano da escola foram os passos que se seguiram e as ações metodológicas de crucial importância para a criação e, posteriormente, para a manutenção do cenário da pesquisa. Simultaneamente, as primeiras observações nos diferentes ambientes da instituição já estavam sendo realizadas, e a pesquisadora foi apresentada aos vários grupos de alunos e buscou comunicar-se com alunos e pais sobre a pesquisa.

Progressivamente, o trabalho de campo foi se desenvolvendo o que permitiu um conhecimento paulatino sobre o cotidiano do projeto e sobre os atores escolares. Na construção do cenário da pesquisa, durante toda a investigação, a pesquisadora procurou

adotar diferentes posturas a depender da natureza das atividades e interações em que observava e/ou participava. Estas variaram de postura ativa de participação (de ajuda nas atividades de alunos e professores quando solicitada e de comunicação permanente com os professores, alunos e familiares e demais membros da equipe escolar), para uma postura menos participativa, porém, atenta para observar, ouvir e conhecer detalhadamente as atividades e as dinâmicas grupais. O processo de comunicação se combinou a uma atuação interativa da pesquisadora, em que diálogos foram continuamente estabelecidos e enriquecidos. A participação no cotidiano se encaminhou para a maior abertura em várias atividades da instituição, oportunizando a ampliação do campo de ação na pesquisa à medida que o clima social foi se tornando mais favorável. A combinação da participação crescente no cotidiano escolar, e as ações metodológicas que se seguiram sustentaram recursivamente o avanço do processo investigativo. Estes refletiram a manutenção profícua do cenário da pesquisa e nutriram as ações metodológicas e o conhecimento do pesquisador sobre o contexto. Em relação ao aspecto temporal é preciso considerar que “as pessoas e grupos participantes da pesquisa necessitam de tempo para amadurecerem sua expressão dentro do espaço da pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 85).

Destacamos finalmente, as questões éticas declarando que a pesquisa obteve a autorização dada pela direção da escola (**Apêndice A**). Para o uso dos instrumentos escritos e entrevistas, os participantes autorizaram por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido (**Apêndice B**). Para efeito do presente relatório, as identificações pessoais dos participantes mantêm-se preservadas sendo utilizados nomes fictícios.

3.1.5 A trajetória da pesquisa de campo: os instrumentos utilizados e os participantes da pesquisa

Os instrumentos são considerados como “toda situação ou recurso que permite o outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 42). Em nossa pesquisa, assumiram a flexibilidade proposta por esta epistemologia considerando que os instrumentos são fontes de informação que permitem gerar significações sobre o problema. Considerando a lógica configuracional do processo de investigação e do processo construtivo-interpretativo existiu uma relação mutuamente implicada entre os **instrumentos e os participantes** com os quais os instrumentos foram utilizados. Considerados vias para a criação de **indicadores**, os instrumentos foram planejados e utilizados para propiciarem a participação da pesquisadora na instituição, para fomentar as interações com os participantes e promover o engajamento mútuo em um processo de comunicação contínuo que se complexificou ao longo da investigação.

Tendo como base estes princípios, utilizamos um conjunto diverso de instrumentos metodológicos justificados pela pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. Os

instrumentos exprimiram um caráter interativo visando a compreensão do contexto e as expressões dos indivíduos, enfatizando-se assim, a importância da criação do cenário da pesquisa e da cooperação dos atores escolares. Nos apoiamos em instrumentos e procedimentos de caráter aberto e construtivo, que propiciaram formas de expressão individual e coletiva, orais e escritas. Fizeram parte as seguintes fontes de informação:

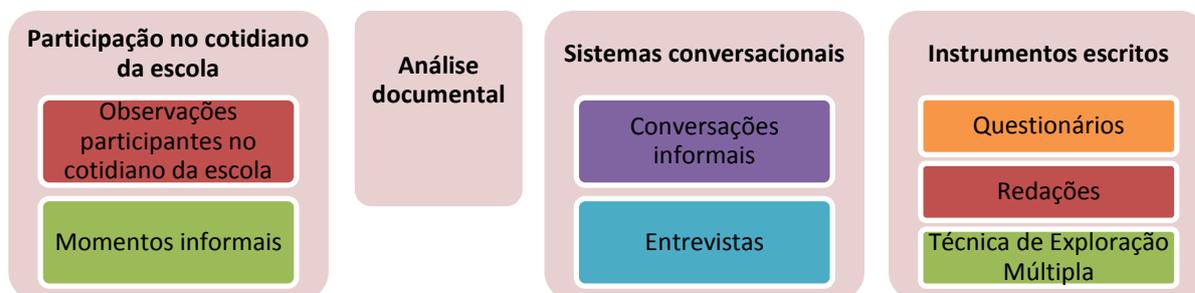


Ilustração 03 – Síntese esquemática dos instrumentos utilizados e procedimentos realizados na pesquisa de campo.

O trabalho com os instrumentos possibilitou a geração de informações importantes como também apoiou a identificação dos atores escolares participantes do projeto que se tornaram significativos para a compreensão do problema. Com o objetivo de sermos fiéis ao processo de construção da pesquisa, cada instrumento, seus princípios orientadores e respectivos participantes são apresentados detalhadamente no tópico próximo.

3.1.5.1 Participação no cotidiano da escola

Nessa pesquisa, do ponto de vista da evolução e aprofundamento no campo de estudo, as informações construídas a partir da participação na escola e das diferentes observações realizadas permitiu primeiramente caracterizar e conhecer as dimensões do projeto inovador. Além disso, a participação no cotidiano possibilitou que se focassem as interações, as trocas dialógicas e as ações de atores escolares, individualmente e nos diferentes grupos constituintes do coletivo da instituição. Oportunizaram identificar aspectos fundamentais sobre a atuação e funcionamento da inovação e dos grupos de professores, pais e alunos, que atuam no desenvolvimento do projeto. Sendo assim, a participação foi também essencial para caracterizar e qualificar informações sobre os diferentes grupos, sobre os atores que compõem o coletivo mais amplo da escola e gerar indicadores sobre os elementos de sentido das subjetividades.

○ Observações participantes no cotidiano da escola

De maneira geral, as observações realizadas nos estudos de natureza qualitativa em Educação oportunizam uma importante aproximação ao campo por possibilitarem a confrontação das representações teóricas sobre o problema. Durante o trabalho de campo foram realizadas **observações participantes** entendidas como aquelas em que o pesquisador se insere no contexto, aprende a pensar e a refletir sobre a natureza de suas

relações com os atores. Segundo Angrosino (2009) as observações participantes são um meio privilegiado de realizar investigações sociais na qual as atividades e relações das pessoas são estudadas. Implica um tempo dedicado só para isso e, supõe a interação pesquisador/pesquisado, mas não sua transformação em *nativo* dos grupos (WHYTE, 2007, p. 154, *grifo do autor*).

As observações participantes foram concebidas como uma fonte de registro e produção de informações sobre a inovação educativa com a intenção de compartilhar o cotidiano escolar na perspectiva de conhecer os atores escolares e de gerar indicadores sobre elementos de ordem subjetiva no âmbito do projeto. Realizadas de modo sistemático com frequência diária na escola durante todo o período de pesquisa de campo, começaram a ser desenvolvidas no momento em que a pesquisa foi autorizada, iniciando-se pelas observações nas salas de aula. As observações ocorreram nos turnos matutinos, vespertinos em atividades cotidianas da instituição e em horários noturnos nos momentos de reuniões e encontros dos atores escolares, bem como em diversas atividades que foram realizadas pela escola durante o final de semana. As observações foram desenvolvidas sistematicamente em todos os espaços da escola, desde as salas de aula, pátio e cantina, espaços administrativos, biblioteca, sala de professores e espaços externos. Desse modo, na dinâmica de participação na escola e observações sistemáticas tomaram parte, alunos, professores, demais membros da equipe escolar, funcionários da instituição, pais de alunos, pessoas da comunidade, visitantes da escola e estagiários.

A participação no cotidiano escolar e as observações envolveram um grande número de horas e contemplaram as seguintes atividades:

- Observações sistemáticas das atividades diárias escolares nos salões de estudo.
- Observações das atividades diárias escolares nas oficinas e projetos complementares.

As observações realizadas nas atividades cotidianas da escola, em sala de aula e oficinas foram intensas no primeiro momento da pesquisa visando conhecer as atividades do projeto, focalizando as questões da inovação educativa e elementos de ordem subjetiva. Foram inicialmente norteadas por um Roteiro de caracterização da inovação (**Apêndice C**) que focalizou: a) o conteúdo da inovação em relação às novidades e mudanças implantadas, b) o atual funcionamento da inovação em termos das práticas pedagógicas, organização e funcionamento da instituição; c) o envolvimento e adesão dos atores escolares; e d) comportamentos que permitiram, em complementação com outras informações, construir indicadores sobre elementos subjetivos, que caracterizam a subjetividade social da instituição em relação ao campo de ação e envolvimento com a inovação educativa. Posteriormente, se seguiram continuamente no processo da investigação na intenção de acompanhar sistematicamente situações e atividades que envolviam a realização do projeto inovador.

- Participação e observações sistemáticas das atividades semanais de tutoria desenvolvidas na escola.

A pesquisadora acompanhou dois grupos de tutoria (um no turno matutino e o outro no turno vespertino) sistematicamente durante todo o tempo transcorrido e realizou observações ocasionais em outras tutorias para conhecer a dinâmica de trabalho pedagógico que caracteriza este espaço educativo e as atividades desenvolvidas.

- Observações das Reuniões da Assembléia de pais.
- Observações das reuniões de professores com os pais de alunos.
- Observações periódicas para acompanhamento das Reuniões Pedagógicas de professores.
- Observações periódicas para acompanhamento das Reuniões do Conselho da escola.

No cotidiano da escola, ocorrem reuniões periódicas com os diferentes grupos de atores escolares. A pesquisadora acompanhou a periodicidade destas reuniões com a intenção de gerar indicadores sobre o funcionamento dos grupos e das atividades das diferentes instâncias de participação no âmbito do projeto.

- Observações em reuniões de avaliação de projetos complementares.
- Participação em comissões de trabalho da escola.

A pesquisadora acompanhou a periodicidade destas reuniões com a intenção de seguir o andamento de alguns projetos desenvolvidos no momento da investigação. A pesquisadora participou de uma das comissões criadas na escola para avaliação interna da Prova São Paulo³⁰. Teve como intenção compreender e acompanhar o trabalho de uma das comissões e grupos de trabalho.

Em relação aos registros das observações e dos aspectos interpretativos importantes que derivaram das participações, estes foram registrados detalhadamente em diários de campo e incluíram relatos de situações nos diferentes ambientes da escola, expressões situadas de comportamentos, diálogos e produções orais por parte dos atores escolares que compõem o coletivo da instituição. Também nos diários de campo, visando à ampliação do conhecimento sobre as diferentes zonas de sentido no processo construtivo-interpretativo, foram registradas impressões por meio do qual se compuseram reflexões, ideias, primeiras elaborações de hipóteses, e questionamentos (WHYTE, 2007; ANGROSINO, 2009) a respeito dos processos inovadores, dos participantes mais significativos para a compreensão do problema e dos indicadores de elementos subjetivos.

Nesse sentido, vale enfatizar que as observações não constituíram exclusivamente descrições, mas foram também imbuídas por uma intenção de captar e registrar os

³⁰ A Prova São Paulo compõe o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. É realizada anualmente para todas as séries do Ensino Fundamental a partir do 2º ano do Ciclo I, de forma censitária para os 2º e 4º ano do Ciclo I, 2º e 4º ano do Ciclo II do ensino de oito anos e de forma amostral para o 3º anos do Ciclo I e II. *Fonte:* Portal da SME de São Paulo.

elementos de ordem emocional articulados às diferentes atividades e experiências no âmbito do projeto inovador. Nesse sentido, as ações, interações e diálogos dos atores escolares se caracterizaram como o material observável e não a própria **subjetividade social**. Estas informações complementadas e tecidas continuamente permitiram construir interpretações, que se articularam e se confrontaram possibilitando a elaboração de hipóteses a partir do observável acerca de elementos subjetivos que configuram a subjetividade social dos espaços de relacionamento social da escola.

Nas observações, a pesquisadora se colocou ativamente no meio pesquisado, interagindo com a comunidade em estudo. A motivação dos atores escolares e seu envolvimento na pesquisa foram essenciais no decorrer da pesquisa e na continuidade das ações metodológicas. A pesquisadora durante as observações das atividades procurou participar, envolver-se, provocar, conversar de modo ativo buscando nas interações introduzir novos aspectos ao problema da pesquisa. Desse modo, mesmo com um foco sobre os elementos descritos, as observações foram ações metodológicas que adquiriram um caráter aberto e flexível para a observação de outras percepções significativas para a compreensão do problema.

○ **Momentos informais**

Os momentos informais são momentos ricos na geração de informações segundo a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005c). Por não serem passíveis de serem planejados antecipadamente, os momentos informais podem ocorrer em todos os momentos da pesquisa, contudo, são norteados pelos objetivos da investigação. Na pesquisa, esses momentos, juntamente com a participação e as observações no cotidiano da escola, se complementaram no sentido de gerarem um espaço de interação e relacionamento de especial relevância para a compreensão das atividades que conformam o projeto inovador e a expressão dos atores escolares. Estes momentos informais incluíram:

- Participação em eventos e festas da escola.
- Participação em atividades de planejamento e organização dos eventos.
- Participação em situações informais de convivência e confraternização.

Os momentos informais foram valiosos na geração e confrontação de importantes informações sobre os elementos históricos e contextuais que têm possibilitado a inovação. Destacamos que, para o estudo de caso e para o estudo dos elementos da subjetividade, algumas habilidades por parte da pesquisadora foram importantes. Para acompanhar a dinamicidade do cotidiano escolar não havia uma rotina rígida pré-estabelecida e foi necessário atuar com uma relativa flexibilidade para se adaptar às situações, bem como foi importante aprimorar uma capacidade de “saber ouvir” (YIN, 2010). Ambas as ações foram fundamentadas na intenção de captar os componentes afetivos e de humor, como aqueles elementos que também compõem o campo social e a expressão das individualidades.

3.1.5.2 Análise de documentos

Em nossa pesquisa, a análise dos documentos esteve norteadada pela busca de informações importantes para complementar outras informações sobre os diversos aspectos que possibilitaram a inovação e sobre o contexto em que a inovação foi gerada e implementada. Tradicionalmente, o primeiro passo, para empreender esta análise é recolher os documentos, para depois analisá-los. Em nosso caso, adotamos uma estratégia de seleção pontual no segundo momento da pesquisa, para a reunião de um conjunto de documentos que poderiam apresentar informações importantes para o curso da investigação. Entretanto, prosseguimos na identificação e reunião de outros documentos durante o processo da pesquisa de campo.

Os seguintes materiais compuseram o corpo de documentos que analisamos:

- Regulamentos da Secretaria Municipal de Educação de SP.
- Projeto Político Pedagógico da escola e os Regulamentos da escola.
- Materiais didáticos especialmente os documentos que organizam o currículo da escola e as atividades escolares dos alunos.
- Jornais da escola, cartazes e informes.
- Relatórios de reuniões coletivas.
- Pastas com informações sobre a formação dos professores.
- Informações do site da escola e emails.
- Pesquisas e relatórios de avaliações internas e externas.
- Arquivos de institutos nacionais de estatística e bancos de dados de instituições públicas.

Os documentos como Projeto político-pedagógico, regulamentos, relatórios, pesquisas, avaliações e pastas com informações sobre professores e alunos foram disponibilizados pela equipe escolar a pedido da pesquisadora. Sobre este aspecto, destaca-se a abertura e interesse da equipe escolar em contribuir com a pesquisa, que oportunizou que a pesquisadora fizesse um levantamento a partir do conjunto de documentos e registros como parte do material da escola, resultando assim em uma ampliação no reconhecimento de outros materiais documentais potencialmente significativos. Os documentos cuja natureza é a sua continuidade temporal, foram recolhidos e reunidos pela pesquisadora ao longo do processo da investigação, tais como os jornais da escola, informes e alguns relatórios de avaliação.

Na abordagem mais comum de análise dos documentos, a análise de conteúdo clássica de Bardin (2000) oportuniza o exame de temas recorrentes que emergem dos conteúdos para, em seguida, promover a categorização e o cruzamento dos temas-chaves identificados. Na pesquisa, nos inspiramos na análise de conteúdo, mas embasados por

uma visão processual da inovação educativa, flexibilizamos a forma clássica de analisar o conteúdo. Desse modo, identificando e reunindo informações sobre situações e acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, perspectivas sobre um problema, métodos e estratégias, criamos uma matriz de informações para analisar o desenvolvimento do projeto e a participação dos atores escolares e atores externos.

Realizamos análises preliminares que orientaram a contínua construção das informações, uma vez que os documentos podem não conter toda a informação detalhada, evidenciando a necessidade de serem complementados por outras vias de produção de informação como também outras fontes documentais. Identificamos informações sobre os primórdios das ideias da inovação na escola, sobre os encaminhamentos das ideias e novidades ao longo do tempo do projeto inovador. Isto nos oportunizou estabelecer um esquema temporal para exame das correlações e implicações mútuas sobre os diferentes aspectos analisados que avançaram progressivamente do caráter descritivo para um caráter explicativo tendo em vista os objetivos da pesquisa. O conjunto das informações possibilitou construir também indicadores sobre a participação e contribuição de alguns agentes externos à escola e de alguns aspectos relacionados aos resultados da inovação em termos de mudanças e melhorias que devem ser avaliadas.

3.1.5.3 As Dinâmicas conversacionais

As dinâmicas conversacionais contemplam as vias de informação em que se privilegia a dinâmica interativa e dialógica em que pesquisador e participantes são implicados de modo autêntico nos momentos de sua ocorrência. O que marca o tipo de informação produzida pelos sistemas conversacionais é que a expressão seja facilitada e, que durante o processo os participantes atuem comprometidos com o tema de modo reflexivo (GONZÁLEZ REY, 2005c).

As dinâmicas conversacionais podem ser informais ou em entrevistas. As conversações informais por serem potencialmente geradoras de trocas dialógicas entre as pessoas foram significativas como experiências interativas dinâmicas e abertas à expressão dos atores e ao diálogo com a pesquisadora. Sobre a relação entre a entrevista como instrumento de pesquisa e as conversações, González Rey (2005c, p. 49) argumenta que a conversação “representa uma aproximação do outro na sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta”. O autor destaca como a riqueza do tecido informacional revela emoções, comentários, expressões não-verbais (do corpo, movimentos) que vão combinando-se com outras informações advindas de outros instrumentos e momentos, que vão se confrontando com outras informações, e desse modo, podem combinar-se e organizar-se como indicadores e hipóteses para o pesquisador.

Na pesquisa as dinâmicas conversacionais se diversificaram pela sua natureza e implicaram diferentemente as ações metodológicas norteadoras. Ocorreram nos vários momentos da pesquisa com diferentes participantes. Estas dinâmicas se desdobraram em:

- Conversações informais com diferentes atores escolares sem planejamento específico.
- Conversações e entrevistas abertas com professores, alunos e familiares de alunos.
- Entrevistas com os atores escolares identificados como significativos para a compreensão do problema.

As dinâmicas conversacionais foram norteadas por temas de conversação específicos concebidos inicialmente (vide apêndices) para gerar informações sobre os elementos de ordem histórica a respeito da inovação e sobre elementos relacionados ao processo de implementação. Estes eixos temáticos focalizaram aspectos da inovação relevantes e significativos para o ator buscando identificar opiniões, julgamentos sobre a inovação e sobre o processo inovador. Abordaram informações sobre elementos do contexto relacionados à condição da instituição identificando elementos favoráveis e desfavoráveis à inovação educativa desenvolvida.

- Eixos temáticos de conversação para membros externos e colaboradores - Apêndice D
- Eixos temáticos de conversação pais de alunos e alunos - Apêndice E
- Eixos temáticos de conversação para membros da equipe escolar - Apêndice F
- **As conversações informais com diferentes atores escolares sem planejamento específico.**

As **conversações informais** constituíram momentos essenciais não previamente planejados durante a pesquisa. Foram caracterizadas por diálogos interativos e abertos à expressão dos participantes fundamentadas em uma flexibilidade e uma busca de espontaneidade da pesquisadora que permitisse maior liberdade de expressão para o participante. As conversações informais ocorreram com professores da escola, membros da direção da escola, agentes externos e visitantes, funcionários da escola e estagiários, alunos e pais de alunos sem um planejamento prévio. Como são ações metodológicas com um caráter aberto e flexível, as conversações informais ocorreram com os atores em situações individualizadas e em situações coletivas em diversos ambientes da escola, especialmente, nas situações que caracterizam as atividades diárias dos atores escolares e a convivência contínua que aproximou e engajou a pesquisadora e participantes em um processo comunicativo.

- **Conversações e entrevistas abertas com professores, alunos e familiares de alunos.**

As conversações informais foram se tornando mais ricas e participativas no percurso da pesquisa devido ao processo comunicativo e ao histórico de participação da pesquisadora na escola e oportunizaram as conversações e entrevistas abertas com

professores, alunos e pais. Estas foram orientadas por conteúdos advindos de outras ações metodológicas, como a participação no cotidiano escolar, assim como, fundamentadas em informações construídas a partir de outros instrumentos da pesquisa, como as próprias conversações informais anteriores e as observações sistemáticas. As conversações visaram conhecimentos que nos permitiram identificar e aprofundar sobre as propriedades e particularidades das inovações.

De modo complementar, ao investigarmos a inovação na perspectiva da subjetividade a participação em situações que envolveram as conversações informais e entrevistas abertas com professores, alunos e pais foram ações metodológicas essenciais uma vez que se buscou compreender elementos da subjetividade social compostas pelas das subjetividades individuais, aproximando-nos de sua dialética constituinte. Proporcionaram informações que se complementaram na construção de indicadores e, se confrontaram com outras informações sobre os atores escolares acerca de suas percepções sobre a inovação e sobre elementos da subjetividade social de alguns dos espaços sociais da instituição, tais como aqueles relacionados ao favorecimento e desfavorecimento do processo inovador. Significaram, sobre nosso ponto de vista, fontes de informações muito relevantes durante toda a investigação por possibilitaram uma expressão bastante espontânea e contextualizada por parte dos atores escolares, gerando também indicadores sobre elementos subjetivos constituintes das subjetividades individuais de alguns dos participantes.

o **Entrevistas com os atores escolares identificados como significativos para a compreensão do problema.**

A partir das informações advindas da participação na escola e das análises preliminares dos questionários, das entrevistas abertas e conversações informais identificamos diferentes atores escolares que participaram e que estavam participando do projeto inovador. No delineamento da pesquisa, para o segundo e terceiro momento da pesquisa, consideramos os seguintes critérios iniciais a partir de conhecimentos teóricos do campo, para a identificação e seleção dos participantes das entrevistas: possíveis contribuições para a implementação da inovação, o envolvimento histórico com a inovação educativa, a participação atual no funcionamento e nas atividades desenvolvidas em torno do projeto inovador, bem como expressão de capacidade reflexiva acerca do projeto.

A evolução da pesquisa de campo e os instrumentos nos oportunizaram continuar tecendo uma rede de informações que foram além dos critérios iniciais. Esta construção foi proporcionando um conhecimento situado e mais aprofundamento sobre a participação e atuação dos atores escolares. A partir das múltiplas formas de expressão dos agentes, a participação no cotidiano e os outros instrumentos nos possibilitaram reconhecer dentre, o coletivo mais amplo dos atores escolares, aqueles que tiveram e/ou mantêm uma relação

favorecedora à inovação, como também resistente e/ou desfavorecedora para o desenvolvimento do projeto inovador.

Complementando os critérios inicialmente delineados, articulamos a estes elementos de ordem pessoal dos participantes que nos pareceram importantes tendo em vista a participação destes agentes no projeto inovador. Estes elementos foram percebidos ao longo do percurso construtivo e interpretativo da pesquisa e foram relacionados às histórias individuais destes combinadas ao histórico da inovação. Sob a nossa perspectiva, esses participantes se tornaram significativos pelo vínculo que estabeleceram com o projeto inovador e pela relação implicada para a implementação e desenvolvimento da inovação educativa. Consideramos que estes participantes desempenharam diferentes papéis e estavam acompanhando o movimento de evolução e desenvolvimento do projeto. Apresentaram não somente conhecimentos sobre o processo inovador, mas também manifestações expressivas no contexto social da escola. Qualificamos, portanto, como critérios importantes, as participações intensas e frequentes nas atividades e nos grupos que compõem o coletivo da escola, interações engajadas com os outros participantes demonstrando capacidades de atuar de modo influente e abrangente sobre aspectos do projeto inovador e expressões do vínculo afetivo com o projeto.

Assim, identificamos participantes com os quais realizamos as entrevistas semi-estruturadas. Com este grupo, buscamos construir e manter um diálogo contínuo posto que havia a preocupação de envolver o sentido subjetivo destes participantes na pesquisa (GONZALEZ, REY, 2005b). As entrevistas tinham como intenção aprofundar informações específicas e proporcionar informações relevantes e mais personalizadas sobre o processo da inovação e sua complexidade inerente. Buscaram promover um espaço dialógico que favorecesse a expressão singular dos atores que nos permitisse compreender quais e como elementos de ordem subjetiva poderiam ter um papel importante no processo inovador e os elementos de sentido que nos auxiliaram a construir indicadores dos elementos da subjetividade individual e da subjetividade social da escola no âmbito do projeto inovador.

Como foram realizadas no momento em que muitas informações já haviam sido reunidas e articuladas, as entrevistas adquiriram um caráter bastante personalizado buscando ampliar o espaço de diálogo e comunicação elencando os aspectos pessoais sobre cada participante. Nesse sentido, as entrevistas continuaram orientadas pelos eixos temáticos (ver apêndices) concebidos para os diferentes perfis de participantes, entretanto, para as sessões de entrevistas com cada um dos participantes, as informações e indicadores foram sistematizados e organizados permitindo o avançar nas hipóteses e a produção de novos indicadores sobre os elementos da subjetividade. Segundo a lógica configuracional de construção da informação e a partir do processo contínuo de relação e comunicação com os participantes, roteiros personalizados foram sistematizados pela

pesquisadora a partir das construções anteriores incluindo os aspectos a serem explorados nos eixos de conversação e buscando também focar os aspectos que necessitavam ser aprofundados. A pesquisadora baseou sua condução, personalizando a abordagem e o conteúdo das trocas dialógicas, com o intuito de explorar outras vias de produção da informação e apoiar a integração das hipóteses que derivaram do processo de construção de informação dos outros instrumentos.

Foram realizadas no total 16 entrevistas com 13 atores escolares dentre membros externos e colaboradores, alunos, pais de alunos, membros da equipe escolar.

Grupo de participantes	Participantes das entrevistas	Qtd de entrevistas
Membros externos e colaboradores	Supervisora da Regional de Ensino	01
	Colaborador da implementação de elementos inovadores do projeto	02
	Pai de ex-aluno	01
Pais de alunos e alunos	Pai, membro do conselho escolar	01
	Aluno do grêmio estudantil	01
	Mãe de ex-alunos	01
Membros da equipe escolar	Diretora da escola	02
	Coordenadora pedagógica da escola	02
	Funcionária da escola	01
	Quatro professores que apresentaram uma importante implicação com o projeto inovador	
	Professora Daniele	01
Professora Cláudia	01	
Professora Larissa	02	
Professora Sonia	01	
	TOTAL	16

Quadro 3 – Entrevistas e participantes, relação entre grupo de participantes e número de entrevistas realizadas.

As entrevistas tiveram duração média de 1h e 30min, foram audiogravadas e transcritas. As entrevistas foram previamente combinadas com os participantes e com alguns atores foram realizadas duas sessões motivadas pelas necessidades da pesquisa tendo em vista o engajamento do participante e o interesse expresso por ambos para continuarem o momento dialógico das entrevistas. A maioria das entrevistas foi conduzida em ambientes da escola, como na biblioteca e sala de apoio administrativo. A entrevista com a Supervisora da Regional de Ensino foi realizada na Regional de Ensino do bairro e as entrevistas com a diretora foram conduzidas em um local fora da escola, decisão motivada pela necessidade de se evitarem interrupções, tendo em vista as solicitações de trabalho por parte de outros membros da equipe, feitas cotidianamente à diretora.

Considerando nosso objetivo específico de pesquisa de identificar atores escolares cuja participação se mostrou significativa para a implementação e desenvolvimento da inovação explicitamos os elementos de ordem pessoal e singular que se articularam e compuseram a identificação e seleção dos participantes das entrevistas. (Quadro 4).

Caracterização pessoal dos participantes das entrevistas	
Membros externos à instituição	
Supervisora da Regional de Ensino - Helena	A supervisora da coordenadoria conhece o projeto desde o início de sua implantação. Faz visitas periódicas geralmente sem agendamento prévio. Pelo tempo que acompanha o andamento da instituição a supervisora Helena tem um conhecimento relevante sobre os elementos históricos que fizeram parte do projeto inovador e sobre o contexto atual que perpassa o funcionamento da escola em relação com outras instâncias externas ao centro educativo.
Colaborador da implementação de elementos inovadores do projeto - Heitor	Heitor participou da elaboração e implementação da nova forma de organização do currículo da escola. Foi o idealizador principal desta nova forma de trabalho com o currículo e acompanhou cotidianamente os momentos iniciais da implementação. Foi e continua sendo voluntário na escola ainda participando do projeto como supervisor do trabalho com os livros didáticos e é membro do Conselho Pedagógico. Seus filhos estudam na escola há cinco anos.
Pai de ex-aluno - Jorge	Jorge foi presidente do Conselho de Escola durante duas gestões consecutivas. No momento inicial de geração do projeto era presidente do conselho e sua atuação foi a de encaminhar a proposta para as instâncias de gestão do município. Continua sendo atuante no projeto, participando do Conselho de Escola e do Conselho Pedagógico. É um ator com uma atividade intensa junto aos pais da escola. Mora no bairro e atua também em uma ONG. Demonstra-se bastante engajado e propositivo nas situações coletivas de tomada de decisões e de encaminhamentos dos diferentes aspectos que perpassam o desenvolvimento do projeto inovador. Tem um vínculo afetivo com as pessoas da equipe escolar, como diretora, professores e funcionários. Sua filha estudou na escola e é conhecido pelas pessoas (professores e pais) que frequentam a escola e por aqueles que atuam nas diferentes instâncias de participação.
Pais de alunos e alunos	
- Aluno do grêmio estudantil - Luís	Luís é membro do grêmio estudantil que foi eleito pela primeira vez na escola em 2010. Não é aluno da escola desde o início do projeto inovador, mas apresenta uma atuação importante nos grupos de alunos. Demonstra preocupações com a escola e questionamentos sobre o andamento do projeto no sentido de melhorar as condições dos alunos, desde o espaço físico até as interações entre educadores e alunos. Promove no grêmio discussão das ações de melhorias da escola. É atuante não somente no grêmio, mas é conhecido pelos professores e por muitos alunos.
Pai, presidente do conselho de escola no ano de 2010 - Vicente	Vicente foi o presidente do conselho de escola até o início do ano de 2011 e ocupou esse papel durante dois anos. É uma pessoa presente nas reuniões da escola e como presidente foi eleito responsável para dar muitos dos encaminhamentos que são dirigidos ao conselho escolar. Demonstra capacidade de gerir grupos em que participa e de orientar as discussões e decisões do grupo de pais.
Mãe de ex-alunos, colaboradora atual no projeto - Lúcia	Lúcia foi voluntária da biblioteca da escola, atuando desde o momento em que esse espaço foi criado na escola até setembro do ano de 2011. Teve seus dois filhos estudando na escola no momento em que foram gestadas as primeiras ideias, momento em que já participava de algumas reuniões de pais. Atuava intensamente na biblioteca, auxiliando professores e alunos. É uma pessoa que demonstrou um envolvimento afetivo com a escola e com o projeto. Tem relacionamentos de amizade na instituição, inclusive com membros da equipe escolar.
Membros da equipe escolar	
Diretora da escola (Marília)	A diretora da instituição foi uma peça-chave no processo gerador da inovação e nos primórdios do projeto. Participou ativamente de toda a mobilização que ocorreu da comunidade e da equipe pedagógica no

	<p>sentido de promover um conjunto de ações para modificar o contexto escolar e introduzir novidades no funcionamento e nas práticas pedagógicas. Foi uma pessoa que direcionou muitos dos encaminhamentos do processo inovador estabelecendo redes de apoio e de decisão com a comunidade e com a coordenadoria de ensino do município. Também no contexto da escola sua atuação foi essencial para gerar alternativas durante o processo desafiador da inovação e garantir o apoio de outros agentes que participaram da implementação e que ainda participam do desenvolvimento do projeto.</p>
Coordenadora da escola - Glória	<p>Glória é coordenadora dos dois ciclos e atua na escola junto aos professores, pais e alunos. Participou do início do projeto e é um dos membros do conselho pedagógico. É uma pessoa bastante solicitada em relação às demandas do cotidiano da escola.</p>
Uma Funcionária que participou desde o início da implementação do projeto - Inspetora Ana	<p>A funcionária trabalha na escola há 19 anos quando ainda funcionava de modo tradicional. Acompanhou e participou ativamente da implementação do projeto inovador. É uma pessoa que vive na comunidade aonde se localiza a escola e é conhecida pelos alunos e suas famílias. É uma pessoa que revelou em vários momentos da pesquisa um conhecimento detalhado do processo pelo qual passou a escola nos primeiros anos do processo inovador. Atualmente, atua como inspetora de alunos, mas também como educadora do 1º. Ano do ciclo I. É uma pessoa constantemente solicitada para ajudar a resolver problemas do cotidiano da escola e com frequência foi possível observar que suas ações estão baseadas nos princípios que emanam do projeto inovador.</p>
Professora que participou do início da implementação do projeto - Daniele	<p>A Professora Daniele é professora do ciclo II e está na escola há sete anos. É uma professora que atua no sistema municipal nessa escola e em outro turno trabalha no sistema estadual. Demonstrou durante a pesquisa ser uma pessoa com uma importante reflexão sobre o projeto em termos da sua evolução. É bastante comunicativa, manifesta-se com voz ativa diante do grupo de professores e dos alunos.</p>
Três professoras que apresentaram uma importante implicação com o projeto inovador. Professora Cláudia, Professora Larissa, Professora Sonia.	<p>A Professora Cláudia está na escola há sete anos. Ingressou quando o projeto havia sido iniciado com algumas séries, sem ainda ter tomado a dimensão da escola como um todo. É uma professora que trabalha integralmente na escola, nos dois turnos e em ambos os ciclos (ciclo I e ciclo II), por essa razão faz parte dos grupos de professores que trabalham intensamente com os alunos nos salões de estudo. Apresenta-se extremamente atuante, participa de decisões e de instâncias importantes da escola, como conselho pedagógico e conselho escolar. É considerada por outros professores como uma referência de opiniões, conhecedora e defensora do projeto inovador. É uma pessoa que demonstra uma capacidade reflexiva sobre o projeto.</p> <p>A Professora Larissa está na escola há seis anos e participou da implementação do projeto quando foi iniciado. Trabalha com o ciclo I na parte da manhã e é bastante atuante no grupo de professores desse ciclo. Demonstra com frequência um envolvimento entusiasmado com o projeto, mas também expressou em algumas ocasiões preocupações com questões relativas ao andamento do projeto inovador e suas constantes transformações. Manifesta-se com voz ativa diante do grupo de professores e de alunos. É uma pessoa que demonstra uma capacidade reflexiva sobre o projeto.</p> <p>A Professora Sônia está na escola há dois anos, ingressando quando esse já havia tomado a amplitude de toda a escola e ganhado certa estabilidade em seu funcionamento. É professora que com frequência participa dos momentos coletivos como reuniões pedagógicas. Em alguns momentos expressou alguns questionamentos sobre elementos que conformam o projeto inovador. Essas expressões não ficaram restritas ao âmbito individual, mas em alguns momentos grupais ganharam a dimensão coletiva. É uma pessoa que não se opõe abertamente ao projeto, mas que demonstra reflexões que não se</p>

	conformam passivamente diante dos direcionamentos do projeto no cotidiano da escola.
--	--

Quadro 4 – Detalhamento das características e informações pessoais relevantes para a pesquisa sobre os participantes das entrevistas.

3.1.5.4 Instrumentos escritos: Questionário, Redação e a Técnica de Exploração múltipla

Os instrumentos escritos tributam a construção de indicadores que evidenciam expressões construídas e informações indiretas. Os indutores escritos discriminam distintas zonas de experiência e atividades permitindo a expressão livre de múltiplos elementos em relação ao objeto da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005c). Diferem-se das dinâmicas conversacionais como entrevistas, porque são momentos de expressão individual que não contam com a condução direta do pesquisador.

○ Questionário

O uso do **questionário** na pesquisa qualitativa tem significado se utilizado como um instrumento que compromete as formas de expressão do sujeito e são valiosos porque as respostas escritas são conscientemente mediadas (GONZÁLEZ REY, 2005c). Nesse sentido, forneceram informações sobre crenças e representações que circulam no espaço social que constitui o campo de subjetivação individual e social.

Na pesquisa de campo, o questionário foi o instrumento escrito intencionalmente concebido para promover uma maior aproximação da pesquisadora a um conjunto de participantes com diferentes formas de atuação e engajamento no projeto. Visava então, criar uma via diferente de comunicação das outras que marcaram a investigação na perspectiva da Epistemologia Qualitativa.

Utilizamos este instrumento com indutores organizado em questões abertas inter-relacionadas, que tinham como intenção deslocar os participantes para o campo simbólico do projeto inovador. Com isso o questionário favoreceu as expressões mais refletidas e conscientes por parte dos atores escolares sobre os elementos que caracterizam a inovação, identificando os diferentes pontos de vista destes participantes acerca das novidades e características da inovação. Explorou as possíveis avaliações sobre as experiências possibilitadas pelo projeto inovador.

O questionário foi utilizado com três grupos de participantes identificados após o momento inicial das observações e conversações informais com a intenção de abranger diferentes perfis dos atores escolares – professores, pais de alunos e alunos. Estes foram identificados como aqueles grupos de atores cuja atuação se mostrava participativa e ativa no desenvolvimento e na manutenção dos processos que acompanhavam o movimento do projeto inovador. O questionário abordou os mesmos aspectos para os grupos, mas foi

utilizado em três versões distintas com termos que julgamos mais adequada para cada grupo. O Quadro 4 detalha as informações sobre o instrumento:

Categoria de participantes	n	Descrição do categoria	Instrumento utilizado
Professores	(n=24)	Participaram parte dos professores da equipe, mas todos foram convidados a responder. Os participantes que responderam ao instrumento foi composto por professores do I e II do EF.	Questionário para Professores (Apêndice G ³¹).
Pais de alunos	(n=20)	Participaram os pais que se propuseram a responder o instrumento. Os participantes que responderam ao instrumento eram pais atuantes no conselho de escola da instituição e alguns pais que a pesquisadora teve contato por acompanhar reuniões algumas com alguns professores.	Questionário para Pais de alunos (Apêndice H).
Alunos do grêmio estudantil	(n=21)	Participaram todos os alunos que compuseram o grêmio estudantil da escola, membros, eleitos pela primeira vez em 2010. Alunos o ciclo I e ciclo II do EF, com idades entre 09 a 13 anos.	Questionário para Alunos (Apêndice I).

Quadro 5 – Informações sobre o uso do questionário em termos da descrição dos grupos, números de participantes e as respectivas versões utilizadas.

Para a utilização do questionário, foi necessário adequar as possibilidades de ação na pesquisa de campo à disponibilidade e características dos participantes. A pesquisadora convidou os professores, alunos e pais de alunos a participarem de sessões específicas de trabalho com o instrumento e este foi respondido por aqueles que se propuseram a colaborar com a pesquisa. Foram combinadas diferentes sessões em momentos distintos com os professores, com os alunos e com os pais. Em todas as sessões se explicava os objetivos e características do instrumento e se procurava incentivar a participação. Para os professores e alunos que se propuseram a respondê-lo, realizamos sessões de aplicação em pequenos grupos ou sessões individuais. Para os pais, foi necessário atuar de modo diverso tendo em vista que estes não se encontram na escola por um tempo estendido. Deste modo, como a pesquisadora costumava estar presente nas situações de reuniões coletivas, aproveitou as reuniões de pais para o convite à participação no trabalho com o questionário e a apresentação do instrumento e seus objetivos.

As perguntas do questionário e as conversações informais após as sessões com a pesquisadora informaram os participantes de modo mais detalhado do conteúdo da pesquisa. Isso promoveu uma maior aproximação da pesquisadora, especialmente com os professores e gerou uma maior curiosidade sobre o enfoque da investigação. Depois do momento de trabalho com o questionário, as sessões se converterem com muitos dos

³¹ Os instrumentos escritos são apresentados nos apêndices com os respectivos indutores, entretanto optamos por deixar apenas as questões sem os espaços originais para as respostas por uma questão de econômica e ecológica.

participantes em um espaço de conversa, de diálogo sobre as questões do projeto inovador e da escola.

○ **Redações e a Técnica de Exploração Múltipla**

As **Redações** e a **Técnica de Exploração Múltipla** (TEM) permitem analisar o conteúdo expresso e a carga emocional vinculada. Seguindo González Rey e Mitjans Martínez são analisadas segundo o conteúdo expresso, o vínculo afetivo e a elaboração pessoal (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). A TEM foi concebida para estudar indicadores funcionais tais como a flexibilidade e é especialmente valiosa para investigar a capacidade de estruturação do campo de ação. Visa um campo de expressão relativamente livre por parte do sujeito e, por apresentar situações hipotéticas que se relacionam a diferentes dimensões da vida permite explorar como o participante se posiciona em relação a elas. Por sua vez, as redações possibilitam a elaboração pessoal e um espaço para que o participante se expresse livremente sobre si mesmo. Ambos os instrumentos estão relacionados ao campo motivacional, ao vínculo afetivo com o trabalho e projetos de futuro.

Na pesquisa foram utilizadas duas Redações com temas distintos e uma versão da TEM. Com estes instrumentos se pretendeu explorar os elementos de ordem subjetiva e, a partir das análises, construir indicadores da subjetividade individual do participante buscando focalizar os elementos de ordem simbólica e emocional vinculados com os diferentes aspectos da inovação educativa. Estes instrumentos foram utilizados em sessões individualizadas combinadas previamente com alguns participantes. Estes foram alguns atores escolares com quem se buscou ampliar outras vias na geração de informações visando aprofundar sobre elementos das subjetividades individuais. Foram utilizados com alguns membros da equipe escolar que identificamos no trajeto da pesquisa como sendo professores e funcionários, que se revelaram participantes significativos para compreensão do problema.

Com estes mesmos participantes também realizamos a série de entrevistas. Entretanto, com estes participantes, primeiramente trabalhamos com os instrumentos escritos e depois as entrevistas para que fosse possível no momento da entrevista aprofundar sobre os elementos subjetivos que desejávamos explorar e aprofundar. As redações e o TEM foram utilizados com três professores e uma funcionária da equipe.

O instrumento TEM deriva da versão original de Mitjans Martínez (1998), mas foi adaptado com a inserção de outros indutores vinculando-se ao campo de ação da inovação e do participante. As duas redações propuseram dois temas correlatos às dimensões exploradas sobre a escola e sobre o projeto inovador. Foram usados na lógica do mais geral para o mais específico na seguinte ordem, tal como no quadro abaixo:

Instrumentos: Redações e TEM	Participantes dos momentos de aprofundamento dos elementos subjetivos.
<ul style="list-style-type: none"> - Redação Tema “Você e sua vida”. (Apêndice J). - TEM (Apêndice K). - Redação Tema “A Escola na qual trabalho”. (Apêndice L). 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma Funcionária que participou da implementação do projeto inovador: Inspetora Ana - três professores que apresentaram uma importante implicação com o projeto inovador: Professora Larissa, Professora Cláudia, Professora Sonia.

Quadro 6 – Relação dos instrumentos escrito (Redações e TEM) e respectivos participantes.

3.1.5.5 A construção e a análise conjunta das informações da pesquisa: apontamentos e desafios do processo

O momento empírico no campo é um momento muito rico. É caracterizado pelo confronto e contradição entre a teoria e a expressão dos processos estudados (GONZÁLEZ REY, 2005c). Nessa pesquisa não buscamos uma verificação do conhecimento, mas sim construir informações na processualidade da investigação que nos oportunizaram uma maior sensibilidade diante do problema estudado. A partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa, o trabalho de campo constitui, simultaneamente, uma atividade teórica por parte do pesquisador que atua e avança na pesquisa, bem como constrói interpretações, hipóteses e modelos teóricos por meio de elaborações, sínteses e constantes confrontações com as representações sobre o problema. Para o autor, a teoria acompanha todo o processo da investigação, sendo a real teia de fundo da pesquisa.

Nesse sentido, enfatizamos que o campo teórico da inovação educativa não está consolidado pela existência de um sistema de representações integrado, mas se encontram conhecimentos muito dispersos pela existência de múltiplos enfoques teóricos. Do ponto de vista da proposta da Epistemologia Qualitativa, podemos dizer que foi na processualidade da investigação que fomos aprendendo a avançar em nossas ações durante a pesquisa, confrontando o conhecimento prévio dos enfoques com as informações construídas ao longo do percurso, nos aproximando assim, da geração de inteligibilidade sobre as manifestações empíricas dos processos e das formas de organização da subjetividade implicadas nos processos da inovação educativa.

A geração de indicadores forma parte substancial na análise que, a partir das articulações das informações, segue evoluindo e se complexificando sendo capaz de gerar hipóteses (GONZÁLEZ REY, 2005c). Na análise das informações buscamos a confrontação com os enfoques e ideias produzidas sobre a inovação educativa. Com a evolução do processo da pesquisa, as informações foram reexaminadas permitindo nosso aprofundamento e confronto teórico.

Sobre os instrumentos, González Rey (2005c) argumenta que em sua especificidade propositiva para a expressão dos participantes, estes fornecem informações particulares,

contudo, se articulam em um sistema de informações. Os resultados das produções significativas sobre o problema investigado não derivaram exclusivamente do instrumento utilizado, articulando-se de modo recursivo ao processo para a geração dos indicadores. Nessa direção, as informações derivaram de diferentes instrumentos, constituindo o tecido informacional que nos possibilitaram as análises, evidenciando a complexidade da interação com o campo social e com indivíduos, considerando assim, a própria complexidade do problema abordado.

Em relação à **construção e interpretação de informações no seu conjunto**, tendo em vista a especificidade propositiva dos instrumentos, reconhecemos que por meio das informações registradas advindas da participação e das observações participantes no cotidiano da escola, especialmente das atividades escolares de ensino-aprendizagem, do trabalho educativo com o material didático, das situações coletivas, diálogos, conversas, foi possível analisar as inovações educativas, em termos dos conteúdos pertinentes às novidades e das atividades a elas relacionadas. As informações que construímos a partir das observações permitiram identificar participantes significativos na inovação e se combinaram com as informações dos questionários na elaboração de indicadores sobre os diferentes tipos e graus de envolvimento com a inovação por parte dos atores escolares mais significativos com os quais se prosseguiu para aprofundamento da investigação.

As observações também nos forneceram importantes informações sobre as quais construímos inteligibilidade e analisamos o caráter histórico do projeto, examinando os elementos do contexto em que se desenvolve o projeto inovador. Nesse sentido, nos indicaram a existência de múltiplos discursos e representações que perpassam e integram as subjetividades individuais e a subjetividade social sobre os quais precisávamos identificar aqueles que se configuram em relação dinâmica com a inovação educativa. Desse modo, possibilitaram identificar os elementos subjetivos que se implicam e envolvem a inovação educativa no âmbito do projeto inovador. As conversações informais e entrevistas se caracterizaram como fontes extremamente relevantes e ricas de informação porque os diálogos constituem momentos contínuos e processuais de especial relevância para a pesquisa.

A participação no cotidiano da escola e as estratégias dialógicas desempenharam papel essencial (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b) para avançarmos sobre a caracterização dos elementos da subjetividade social, assim como, sobre os aspectos relacionados aos atores e suas subjetividades. Dessa forma, foi necessário ultrapassar um momento em que se têm uma visão geral do projeto inovador para alcançar um conhecimento situado sobre o cotidiano, sobre as representações e discursos, sobre a emocionalidade e a história dos indivíduos e grupos que caracterizam e constituem a escola no âmbito do projeto inovador.

Em relação à produção de informações, González Rey (2005c) destaca um elemento de suma importância realçando que essas se caracterizam por uma expressão dos sujeitos como processo. Desse modo, as informações são situadas em relação ao momento da pesquisa, contudo se articulam e formam parte do processo do próprio sujeito. Articulam-se às experiências que são significativas para o momento da pesquisa, enfatizando o caráter histórico constituinte dos processos humanos. Tendo esta reflexão em conta, nas situações dialógicas com os participantes significativos, exploramos aspectos que nos possibilitaram analisar os elementos subjetivos tais como os sentidos subjetivos sobre a participação do ator na inovação educativa buscando revelar elementos de ordem individual que se integram e participam na promoção e manutenção da inovação educativa. Tendo em vista que os processos subjetivos só aparecem na medida em que os sujeitos estudados se implicam, foi possível aprofundar com aqueles com quem também foi possível avançar no diálogo mais individualizado e no acompanhamento das situações grupais.

As análises conjuntas e articuladas das entrevistas, conversações informais e instrumentos escritos nos possibilitaram analisar aspectos significativos dos atores escolares por meio da expressão de ordem reflexiva e emocional a respeito do desenvolvimento da inovação e sobre as múltiplas formas de implicação e comprometimento dos atores escolares em relação à prática da inovação. Nesse sentido, permitiu construir indicadores que vão além do conteúdo expresso. Todas as informações quando analisados em seu conjunto geraram indicadores sobre a participação dos atores escolares, sobre elementos do campo social, como a emocionalidade pertinente, discursos e representações, aspectos relacionados aos processos de comunicação e ações empreendidas por alguns atores escolares no desenvolvimento do projeto inovador.

Realizando um exame sucessivo do tecido informacional foi possível coadunar e ampliar os indicadores. Na convergência e fortalecimento dos indicadores, foram emergindo novos núcleos de sentido explicativo que nos permitiram avançar nas ideias teóricas. Construindo e interpretando sucessivamente, de modo a tentar gerar uma maior inteligibilidade, a construção de hipóteses teóricas se apoiou nos múltiplos aspectos analisados. Construimos algumas hipóteses sobre a inovação educativa em relação a aspectos não sistematicamente explorados pela construção teórica atual do campo, como também no estudo da subjetividade. Construimos um conjunto articulado de indicadores e, simultaneamente, de forma também articulada, hipóteses sobre a subjetividade social e as subjetividades individuais, buscando assim avançar sobre apontamentos e elaborações teóricas.

4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO INOVADOR DA ESCOLA E ANÁLISE DOS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS QUE POSSIBILITARAM SUA IMPLEMENTAÇÃO

Neste capítulo considerando nosso objetivo de analisar os elementos históricos e contextuais que possibilitam a inovação educativa apresentamos as análises sobre o projeto inovador pesquisado. Nas análises históricas que empreendemos construímos um instrumento interpretativo o qual denominamos “linha do tempo” (APÊNDICE M) que nos permitiu compreender a implementação da inovação articulando diferentes aspectos relacionados a um conjunto de situações pertinentes à instituição pesquisada. Buscamos, para além dos aprofundamentos da análise, discutir e avançar nas elaborações e construções teóricas sobre a inovação educativa.

4.1.1 As inovações educativas no projeto inovador: analisando o todo e as partes

No estudo da inovação, as análises nos permitiram situar nossa pesquisa em termos das tendências verificadas nas pesquisas brasileiras no campo situando-a no conjunto de pesquisas sobre **Projetos**. Em termos gerais, foi possível evidenciar que o projeto inovador da escola se caracterizou por uma construção coletiva gestada na instituição em parceria com a comunidade e foi composto pela implementação de novidades de distintos tipos, o que nos permitiu reconhecer no histórico e funcionamento atual, diferentes inovações educativas que fazem parte de um projeto global inovador.

Considerando que a inovação educativa pode se expressar por modificações nos processos educacionais podendo ocorrer nas ações pedagógicas, nas formas diferentes de organização do trabalho educativo e da instituição (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a; 2000; 2003; 2007) foi possível analisar mais detidamente as novidades implementadas e algumas mudanças colocadas em prática no projeto inovador. Analisamos que a inovação educativa se expressa na instituição analisada por um conjunto de inovações que se complementam e conformam um projeto global. Assim, passamos a tratar os diferentes tipos de inovações como inovações complementares e incrementais (TIDD, et al., 2008), uma vez que se referem a conteúdos inovadores diferentes - instrumentos, procedimentos, modelos, práticas pedagógicas ou ideias (RIVAS NAVARRO, 2000), e cuja geração e implementação seguiu percursos históricos diversos envolvendo um conjunto de elementos, atividades e pessoas. Contudo, é essencial destacar que reconhecendo as diferentes inovações complementares, assumimos uma visão global da inovação no âmbito do projeto, buscando articular as

novidades implementadas e a dimensão humana do processo (ANDRADE, 2005; MACIEL, 2001).

Abordamos nos casos das inovações incrementais e complementares aspectos como a origem e história da inovação, os elementos, conteúdos e atividades que as caracterizam e ainda aspectos relacionados aos resultados, impactos e melhorias. Considerando que a inovação se define também pelos seus efeitos em termos de melhorias de distinta índole (SHAVININA; SEERATAN, 2003; TIDD, 2008) é essencial relacionar os elementos da inovação em termos de significados e importância para os processos educativos e para os atores escolares (CARBONELL, 2002; FARIAS, 2006). Conseqüentemente, se os resultados da inovação são mais visíveis e legitimados pelo grupo social e pelo entorno mais próximo ao contexto em que se processa, as análises dos impactos e possíveis melhorias derivam das diferentes fontes de informação, tais como as dinâmicas observadas no cotidiano da escola e dinâmicas conversacionais.

Para a análise do projeto inovador da escola, denominamos as diferentes inovações educativas como **inovações complementares**, que compõem o projeto inovador as quais passaremos a tratar detalhadamente a seguir. A ilustração abaixo sintetiza as inovações que compõem o projeto inovador e, seus desdobramentos.

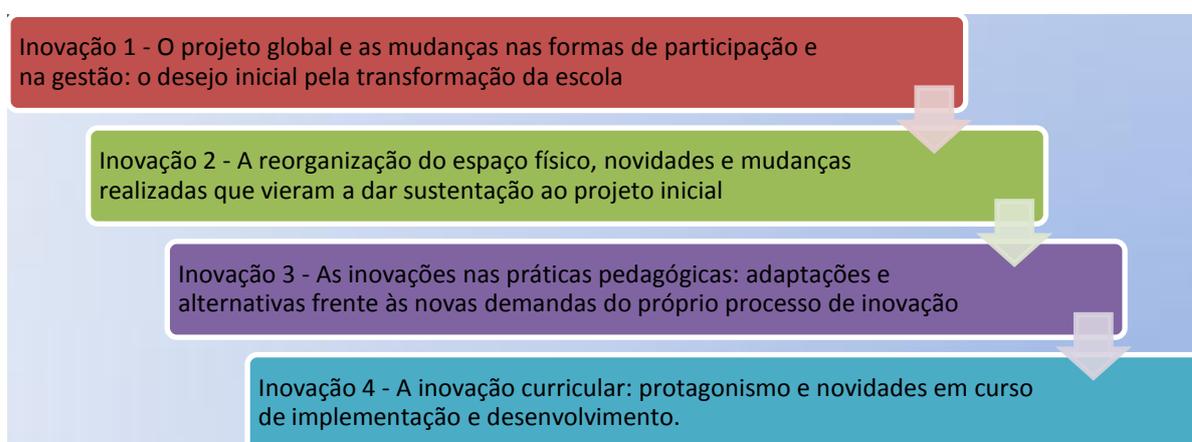


Ilustração 4 – Representação ilustrativa do projeto inovador a partir das inovações complementares.

4.1.1.1 Inovação 1 - O projeto global e as mudanças nas formas de participação e na gestão: o desejo inicial pela transformação da escola.

- **O que caracteriza o projeto global e seu funcionamento?**

O projeto global incluiu novidades e mudanças nos valores e ideias que fundamentam o trabalho educativo da instituição e a rotina semanal de trabalho, bem como sobre a dimensão organizativa da escola implicando metas e objetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a). Nesse sentido, a inovação se expressa a partir dos seguintes componentes:

- Foi introduzida a mudança nas ideias e valores do projeto político-pedagógico da instituição. Essas ideias e valores se referem ao compromisso coletivo e individual com o projeto; a autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade no funcionamento organizativo e nos relacionamentos na escola; a busca crescente pela participação dos pais e da comunidade; a autonomia intelectual e moral construída progressivamente pelo aluno; a prática educativa compartilhada e solidária entre os membros da equipe e uma formação diversificada e polivalente descentrando o professor como detentor do saber e; finalmente, a mudança de foco no trabalho educativo, da transmissão de conteúdo para a pesquisa e para a orientação à pesquisa (PPP, SÃO PAULO, 2005).
- Foi introduzida uma mudança na organização pedagógica da escola que se iniciou pelo abandono da separação dos grupos de alunos por anos escolares, justificada pelo alto índice de repetência e posteriormente, pela evasão escolar dos alunos. A escola foi dividida em dois ciclos, ciclo I (1ª. a 4ª. séries do EF, atuais 1º. e 4º. anos) e Ciclo II (5ª. e 8ª. séries do EF, atuais 5º. a 9º. anos) – modalidade facultada pela LDB (1996; PPP, São Paulo, 2005). Os grupos de 30 alunos que comumente conformam uma turma por série escolar foram reagrupados em grupos de 05 alunos de diferentes anos escolares respeitando a separação dos dois ciclos, denominados no âmbito da pesquisa como *grupos mínimos de trabalho*. A formação desses grupos é permanente e para as atividades, os grupos mínimos de trabalho são rearranjados em grupos maiores de dez, 20 a 25 alunos.
- Orientado pelas ideias e valores que conformam o projeto político pedagógico foi implementado um novo conjunto de modalidades de trabalho pedagógico: o trabalho de pesquisa, as diferentes oficinas pedagógicas e culturais e o trabalho de tutoria realizado pelos educadores da escola, bem como, novidades implantadas também na organização do currículo da escola.
- Na implementação do projeto global foram instituídas, diferentes formas de participação no funcionamento organizativo e nos relacionamentos na escola, indicados pelos princípios de democraticidade e responsabilidade. Assim, foram criadas instâncias de decisão que permitem diferentes formas e frequências de participação de alunos, pais e equipe escolar, possibilitando que o envolvimento dos atores escolares esteja implicado a várias atividades do projeto. Estas são:

Conselho de Escola (Formado por representantes de alunos, pais ou responsáveis pela educação, professores, representantes da equipe técnica da escola, incluindo a diretora).
Conselho Pedagógico (Formado pela diretora, Coordenadores Pedagógicos, professores, educadores convidados e representantes dos pais).
Associação de pais e mestres (APM) e Conselho de Gestão Financeira (Composto pela diretora, representantes da Associação de Pais e Mestres, representantes dos pais).
Assembléia de Alunos e Grêmio estudantil (Dedicada à participação dos alunos).
Grupos de Trabalho de Gestão Compartilhada (de caráter permanente ou transitório, formados por pais, alunos, professores e comunidade).

Quadro 7 – Organização das instâncias de participação da escola, considerando a sua formação específica em termos dos atores escolares.

- Projetos educativos complementares integraram o projeto global, alguns têm um caráter permanente vinculados aos educadores da escola e outros são transitórios vinculados à ONG's e estágios universitários³².
- Foi criada uma “carta de princípios” que delineia um conjunto de princípios organizadores do cotidiano e de práticas de convivência entre alunos e professores. Estas indicam a busca pelo respeito e cooperação nos relacionamentos e interações, bem como, os princípios de organização e cuidado com os espaços da escola.

- **Como foi o processo de implementação do projeto global?**

Na análise dos elementos históricos foi possível identificar a gênese da mudança pretendida que se implicou a criação do projeto inovador. Este termo *projeto* designa a gênese das ideias, entendidas como o plano inicial articulado às intenções e concepções que inauguraram e fundaram a base primordial das mudanças idealizadas para a escola. A origem do projeto dependeu da mobilização de alguns membros da equipe escolar³³, especialmente da direção e, da comunidade formada por alguns familiares dos alunos. As ideias que deram origem ao projeto global foram motivadas pela necessidade de responder aos muitos problemas que enfrentava esta instituição como: o número excessivo de faltas dos professores e as constantes queixas dos alunos em relação aos conflitos dentro da escola e a insatisfação com este cenário que afetava alunos, membros da equipe escolar e comunidade (PPP, São Paulo, 2005).

No ano de 2003, um projeto simples que continha uma proposta de assessoria externa para a escola foi elaborado conjuntamente pelo grupo de pais, fortalecido pelo apoio da direção da escola e de alguns educadores. O pedido estava vinculado com participações de especialistas em Educação e Psicologia que já realizavam palestras na instituição com o suporte da diretora da escola. O projeto foi encaminhando pela ação protagonista do presidente do conselho da escola, que o apresentou à Secretária Municipal de Educação da cidade, no momento em que ambos ocupavam tal função. Após ser aprovado foi subsidiado financeiramente com verbas da secretaria, vinculadas com o FNDE³⁴. Iniciou-se um processo de assessoramento para o grupo de professores e conselho da escola no sentido da revisão dos valores e práticas educativas da escola cuja intenção era a elaboração de um novo projeto político-pedagógico.

³² Dentre os projetos de caráter permanente, destacamos um projeto de educação ambiental realizado por uma das educadoras da escola (vigilantes da natureza), a existência de um ponto de cultura (capoeira ceaca e ação grô), um projeto relacionado à cultura guarani.

³³ Para os efeitos de análise, estamos considerando a equipe escolar como os atores escolares: membros da direção de Escola, coordenação pedagógica, professores e funcionários.

³⁴ Não descartamos que o apoio da secretaria municipal no momento de apresentação do projeto não tenha sido também mobilizado pelo conhecimento que a secretária e gestores possuíam sobre o histórico de participação da comunidade e do engajamento e capacidade de liderança e gestão da direção da escola.

Nas análises históricas construídas pela “linha do tempo” foi possível identificar a presença de um contexto que foi se modificando ao longo do tempo e que se configurou de modo favorável para culminar nesta mobilização dos pais e da equipe escolar. Em termos de elementos históricos favorecedores nesse momento inicial do processo, existia um cenário anterior de participação das famílias dos alunos em eventos culturais da escola. Em relação ao contexto macro, enfatiza-se a conjuntura política do sistema educativo, dos governos do estado e do município, que implantou políticas públicas no âmbito das escolas que representaram no contexto situacional impactos positivos anteriores à gênese do projeto. Na conjuntura de forças que deram origem ao contexto específico do caso analisado, a apropriação das políticas de forma favorecedora emergiu da incorporação das instâncias de participação de pais/responsáveis e educadores preconizadas anteriormente, como o Conselho de escola e a APM. Esta forma de participação já fomentava o envolvimento de alguns pais em reuniões, porém o conselho de escola funcionava de modo conflituoso diante dos interesses de professores e parte da comunidade. Este trecho de informação, onde a diretora da escola resgata um histórico importante desse cenário anterior que envolvia a participação da comunidade na escola, junto a outras informações nos permitiu construir indicadores importantes sobre a situação vivenciada na escola.

Marília, diretora da escola: Quando eu ia lá fazer aquela reunião que eu ia fazer a cada, sei lá, 45 dias, era uma comunidade que, de certa forma, se mobilizava para discutir, para pensar. Mas isso foi super importante porque foram essas pessoas chamadas que vinham nas reuniões, que começaram a escutar o discurso da educação de um outro jeito. E toda essa lei hoje de conselho de escola, conselho deliberativo, o fim das notas e começo dos conceitos para as crianças, tudo isso, todos esses instrumentos que foram postos na prefeitura de São Paulo... o novo regimento das escolas municipais, o estatuto do magistério que é a única categoria que tem um estatuto próprio dentro da prefeitura de São Paulo. **Tudo isso...** só foi porque, de certa forma, a comunidade... a sociedade, **escutou um pouco e começou a vir.** Lógico que era um por cento da população que frequentava escola, mas era um pessoal que veio para participar.

Considerando o processo contínuo que se desenvolveu na escola de um enfrentamento dos problemas no contexto situacional da instituição, ainda no ano de 2002 começa a existir **uma mobilização mais sistemática dos grupos** envolvendo a equipe escolar e parte da comunidade. No conselho da escola, passam a ser discutidos os problemas, especialmente o problema da falta do professor e os conflitos entre os alunos. O trecho de informação, parte da conversação de uma das mães que participou da implantação do projeto, enfatiza o espaço interativo do conselho de escola.

Lúcia, mãe de ex-aluno, participante do conselho na época, colaboradora do projeto: Porque até então era nosso lugar de queixas e discussões era o conselho de escola, era isso, esse **espaço de falar dessas insatisfações...** A grande queixa era a falta do professor, mas dos alunos com aula vaga... eram dispensados, isso incomodava demais a comunidade, os pais... Essa mudança tão radical nunca tinha aparecido, queríamos resolver a rotina da escola.

Após um processo de discussão envolvendo professores, direção da escola e famílias, o conselho de escola passou a exercer uma função de grupo potencializadora (BLANCO, CABALLERO, LA CORTE, 2005) nos quais se desenvolveram progressivamente

as primeiras ideias e se organizaram intencionalmente, as primeiras ações que possibilitaram o encaminhamento da proposta de implantação de novidades na instituição. No ano de 2002, no conselho de escola e o grupo de pais, educadores e direção, começaram a discutir as possíveis melhorias, e estabeleceram uma comissão que pesquisou a situação dos professores, concluindo que o grande número de faltas decorria em parte pelas possibilidades que o regulamento das escolas municipais oferecia.

Nesse processo, os grupos elaboraram um diagnóstico, analisaram e construíram hipóteses sobre a situação, bem como examinaram o projeto político pedagógico da escola concluindo haver uma distância entre o preconizado pelo projeto e a prática cotidiana. A **assessoria externa** considerada como um elemento favorecedor do processo inovador (CARBONELL, 2002; LA TORRE, 1998) representou o contexto em que foram discutidas as bases conceituais do projeto. Paralelamente, no espaço institucional criado pela assessoria ocorreram também interações conflituosas. Dessa forma, a mobilização que realizaram desdobrou-se em processos de revisão e formulação com dois focos: o que se centrou em aspectos do projeto pedagógico e o outro, sobre a participação política dos atores escolares.

A implementação inicial do projeto inovador, ocorreu em 2004 como projeto piloto (para as 1ª. e 5ª. séries) quando foram implantadas as primeiras ações intencionalmente dirigidas para novidades e mudanças que passaram a configurar o novo projeto criado por alguns membros da equipe escolar e parte da comunidade. O processo de implementação ocorreu em um período de dois anos (2004-2006), visando que todos os alunos estivessem estudando na nova dinâmica do projeto global.

Considerando ser o processo inovador, um processo relativamente sistematizado, a implementação das novidades preconizadas visava ser gradual, aspecto esse intencionalmente articulado entre a equipe escolar e pais, juntamente com a SME. No histórico da implantação, nestes dois anos coexistiram dois projetos pedagógicos, o que estava sendo implantado e o antigo. Houve muitos posicionamentos resistentes por parte de professores, pais, funcionários e alunos. Segundo nossas informações, isso decorreu em parte porque a escola vivenciou uma divisão entre aqueles que estavam no projeto e os que não estavam, e por outra parte, porque desta situação derivaram muitos conflitos entre os dois grupos (de alunos e professores) a partir das comparações de quem fazia parte do projeto inovador.

Ademais, a evolução do processo de implementação do projeto global foi favorecida pela continuidade do apoio institucional da SME, mesmo posteriormente, a mudanças de gestão. Essa continuidade é uma questão que se vincula ao surgimento histórico do projeto e ao compromisso assumido com a secretaria de que a experiência deveria ser

compartilhada e visitada por pessoas interessadas³⁵. No processo de evolução da inovação, a situação de resistência foi também superada e um aspecto que atuou como favorecedor foi que os alunos que não estavam fazendo parte das primeiras turmas, começaram a expressar curiosidades pelas atividades particulares ao projeto uma vez que pais, demais professores e alunos valorizaram as novidades implementadas, fortalecendo assim suas bases.

Em termos da configuração do projeto global e das novidades implementadas no funcionamento organizativo da escola foi criado um regulamento interno para possibilitar condições de implementação do projeto, estabelecendo as instâncias de participação, sua composição e funcionamento. Estas foram implementadas no segundo e terceiro ano do projeto. Em 2005, o conselho aprova também, no projeto político pedagógico, a nova organização da participação dos atores escolares, assim como as especificidades sobre a distribuição de ações de decisão e deliberação.

Segundo as informações da “linha do tempo”, foi necessário que se dividissem as instâncias de participação e deliberação visto que, no conselho de escola, havia muita discussão e muitos debates. Como a participação dos pais no conselho da escola não tinha o enfoque pedagógico, o grupo que participava contestou que o projeto político-pedagógico também definiria as relações entre os diferentes atores da escola (professor-estudante, professores e pais; direção e coordenação pedagógica). Nesse sentido, foram preconizadas assembleias, criação de comissões e grupos de trabalho para deliberações e busca de solução de problemas. No caso do envolvimento dos alunos, o projeto inicial previa a participação desses, mas devido o enfraquecimento posterior, definiram a criação da assembleia de alunos.

Sobre o histórico da carta de princípios, após um processo de participação em assembleias que ocorreram na escola, tal documento foi elaborado. Realizaram-se assembleias em grupos menores e em grupos maiores de alunos apoiados por alguns pais. Estes selecionaram demandas para o melhor funcionamento do projeto e temas de interesses que, posteriormente, foram levadas para os grupos de tutoria. De acordo com o histórico analisado, a carta de princípios de convivência foi delineada a partir dos pontos discutidos pelas tutorias e aprovada pelo conselho de escola.

- **Quais são os impactos e possíveis melhorias preconizadas pelo projeto global?**

Em relação ao problema original das faltas dos professores, estas diminuíram consideravelmente ao longo do tempo evidenciando que essa ocorrência é excepcional. Se levarmos em conta que a melhoria almejada envolve a resolução de problemas do contexto,

³⁵ Não descartamos o argumento relacionado à manutenção do projeto vinculados aos interesses políticos devido à visibilidade que um inovador pudesse fomentar. Contudo, reiteramos que nessa confluência de elementos o apoio da secretaria para a implementação progressiva foi um fator decisivo para os encaminhamentos iniciais.

tal aspecto é um indicativo da relação entre a inovação e a busca de soluções bem sucedidas para as dificuldades vivenciadas no contexto educativo (ABRAMOVAY, 2003; ELIAS, 2003).

No que se refere à importância da inovação para o entorno da escola, é possível apontar como efeitos da implementação do projeto global, o reconhecimento e a valorização por uma parte da população que a escola atende e por parte dos profissionais que ali trabalham. Sob este aspecto, reconhecem a presença de novidades e de mudanças importantes no trabalho e no projeto da escola. Uma das evidências dessa valorização por parte dos professores se refere à busca pela escola para fazerem parte do projeto. Mesmo sendo comum nos grandes centros urbanos que professores busquem trabalhar perto do seu local de moradia ou de seu outro local de trabalho quando fazem outra jornada, foram evidenciados casos de professores que se deslocam de locais de moradia, às vezes distantes da instituição para fazerem parte da equipe escolar. Além disso, existe por parte de alguns professores da USP uma valorização (informal) do projeto da escola que se expressa pela busca frequente da instituição para a realização de estágios, assumindo um valor formativo para estagiários em cursos de licenciatura e pedagogia.

Com relação às novidades implementadas e mudanças realizadas, os efeitos podem ser expressos em termos de melhorias da aprendizagem e da formação dos alunos, e em distintos aspectos da educação que são competência da instituição escolar (RIVAS NAVARRO, 2000). Por esta razão, é essencial ressaltar o valor e o significado que o projeto assume para os alunos da escola a partir da construção de indicadores advindos das conversações informais com alunos, a partir de aspectos observados e de elementos enfatizados também nos questionários.

Em uma primeira instância é possível apontar diferentes graus de satisfação com a inovação, isso porque muitos alunos destacam que gostam da escola, que aprendem os conteúdos das disciplinas escolares de um jeito diferente e mais interessante. Também enfocam com positividade as novidades relacionadas à existência das oficinas de cultura na escola, como aquelas em que aprendem sobre temas que, comumente, outros alunos de outras escolas não aprendem. Por outro lado, é possível reconhecer opiniões de estudantes que não enfocam com positividade as novidades do projeto e argumentam as dificuldades de aprenderem sem aulas expositivas dos professores como a base para os conteúdos disciplinares.

Considerando os diferentes grupos (professores, alunos e pais) e a dimensão valorativa e o significado atribuído ao projeto, se destacam a autonomia dos alunos nos processos educativos e valorização das condições de convivência entre alunos e professores. A maneira de exemplo apresentamos os seguintes trechos de informação que

manifestam a visão de professores e pais acerca do valor atribuído ao projeto para os alunos da escola.

Beatriz, Professora ciclo II, (há 08 meses no projeto³⁶): Para mim o projeto da escola é muito interessante. Permite ao aluno uma certa autonomia sobre os estudos e percebo que ao longo do roteiros executados eles conseguem tirar conclusões plausíveis e isso os torna mais seguros para opinar seja positivamente ou negativamente. Uma das novidades que mais me chamou a atenção e que me encantou de certa forma **é o jeito que cada aluno encontra para superar as dificuldades**, pois eles não veem no professor aquele que detém todo o conhecimento, aquele que não erra e isso os torna livres para perguntar ao colega, para pesquisar na biblioteca e no computador... O importante é a autonomia que os alunos adquirem ao longo do ano, todos sabem o que devem executar.

Adriana, professora ciclo II (há 06 meses no projeto): Para mim esse projeto vem a oferecer importantes mudanças no foco educacional, pois ele está voltado para o aluno que é o maior ator e é através desse olhar que procuramos manter ou inovar algumas partes do projeto. A autonomia que o **aluno vai construindo aos poucos**, pois essa autonomia vai sendo aos poucos conquistada... Percebo que os alunos acima de tudo gostam da escola, os pais ou responsáveis estão sempre presentes. A escola assim torna-se um ambiente aberto à comunidade e o aluno sente-se acolhido.

Mãe de aluno do ciclo II - Acho a experiência dessa escola uma das mais interessantes que conheço e tenho ciência. Por isso acho um privilégio participar dela (outras experiências no Brasil ou em outros estados). Aqui existe um processo educativo aberto e dinâmico, em eterna construção, pois é feito das ideias e práticas daqueles que dele participam, porém com premissas e bases muito fortes. Por exemplo, o respeito e autonomia são valores profundamente adotados por todos os educadores e **vemos isso no dia-a-dia da prática pedagógica por eles exercida**. Os alunos que conheço adotaram a escola. Vão à “aula” com prazer e participam dos projetos, eventos, parcerias, estudos do meio, e tudo mais que é proposto.

Mãe de dois alunos do ciclo I e ciclo II - A autonomia é um **objetivo que acredito que não seja somente da boca para fora**. A comunidade pode e deve participar... na escola particular não pode. Eu adoro a escola! Já andou muito e continua sempre caminhando. É um trabalho de formiguinha e muitas vezes árduo. A escola tem muitas dificuldades com alunos e educadores. Quando o educador acha que vai ser fácil... ele se engana e torna a situação difícil. Adoro a diversidade que é também um desafio. Acho que eles podem ser e fazer quando quiserem. Podem ir fundo, tem este espaço, e vão sair ganhando, não é fácil e é um processo.

4.1.1.2 Inovação 2: A reorganização do espaço físico, novidades e mudanças realizadas que vieram a dar sustentação ao projeto inicial.

- **O que caracterizou as mudanças no espaço físico?**

Posteriormente a implantação inicial do projeto, as novidades se ampliaram para o espaço físico da escola que foi modificado dando sustentação às mudanças pretendidas no projeto e pelas ideias do projeto político pedagógico. Estas foram incluíram:

- A modificação nas salas de aula que foram unificadas em dois grandes salões de estudo, mantendo-se algumas salas de aula sem alterações espaciais.
- Foi criada biblioteca, no espaço onde era um estacionamento.
- Em um dos pátios externos foi construída uma oca Opy, vinculada com um dos projetos complementares da escola. A oca foi construída para ser um também espaço de realização de atividades pedagógicas como atividades de leitura, por exemplo.
- Os diferentes espaços da escola passaram a ser utilizados pelos educadores para diferentes atividades, como oficinas e nos trabalhos de estudos e pesquisas.

³⁶ Esclarecemos que usaremos o tempo de permanência no projeto/na escola considerando as informações que foram obtidas no momento da realização da pesquisa.

- **Como foi a implementação das mudanças e novidades no espaço físico?**

A ação protagonista da diretora da escola que assumiu o cargo em 1996 promoveu algumas alterações no espaço físico da escola, retirando grades que isolavam salas, corredores e pátios bem como, mudando a pintura da escola (antes cinza para cores mistas). A mudança no espaço físico nesse momento foi intencionalmente voltada para melhorar o ambiente físico da escola e inserir novidades como aspectos da cultura brasileira. Contudo, no histórico de implementação do projeto inovador, estas ações se somaram às ações posteriores que já estavam sendo empreendidas para melhorar o funcionamento do conselho da escola diante dos problemas e questões discutidas com parte da comunidade. Estas iniciativas deliberadas por parte da direção da escola adquiriram uma importância crucial no histórico da instituição porque a nosso ver **representaram um marco para a mobilização crescente e organizada** frente aos problemas e aos desejos de mudança da situação da escola. Sobre este processo, destacamos o trecho de informação do conjunto das informações, que nos oportunizam reconhecer a percepção sobre a participação da diretora nesse momento do processo inovador.

Jorge, pai de ex-aluno, presidente do conselho de escola na época de implementação inicial do projeto: Acho que a primeira questão facilitadora foi a visão da diretora de querer fazer uma escola com participação da comunidade, foi o primeiro passo que desde que ela veio **ela abriu essa possibilidade e os pais puderam se manifestar dentro da escola** e a descoberta que o conselho da escola é deliberativo... e a maioria das escolas a diretora é dona do conselho e aqui não, aqui vocês que escolhem como a escola vai ser, a diretora administra e cuida do projeto pedagógico e o conselho da escola é dizer quais as diretrizes que a escola tem que ter... e o conselho começou a exercer sua real função.

Os outros espaços da escola foram criados para que fossem utilizados para atividades educativas a partir das necessidades de adaptação no âmbito do processo inovador. Estas modificações foram construídas a partir da mobilização de membros da direção, alguns professores, funcionários e membros da comunidade e, da vinculação da escola com os projetos complementares. De todo modo, as mudanças vieram a se realizar buscando aprimorar o espaço físico no sentido de favorecer interações, como também, no sentido estético, como pode ser continuamente observado no cotidiano da escola.

- **Quais os impactos e possíveis melhorias das mudanças no espaço físico?**

Os significados atribuídos aos espaços físicos não são dados a priori posto que são constituídos na relação do homem com a cultura (BRUNER, 1997; VYGOSKY, 2000a). A sala de aula é um espaço cujos significados são naturalizados pelo histórico da instituição escolar fortemente mantido pelos processos seculares e de reprodução dos modelos (ARIÉS, 1981; BOTO, 2003). Sob este ponto de vista as melhorias e novidades implementadas no espaço físico, repercutiram na ampliação em relação uso dos diferentes espaços da escola, sendo utilizados como espaços de circulação, convivência e ações pedagógicas pelos alunos e por grande parte dos professores.

No âmbito do projeto inovador, o espaço físico da escola é um elemento valorizado por alunos, professores, pais e comunidade em geral. Os seguintes trechos de informação revelam esta valorização por parte dos alunos. Quando perguntados sobre o que mais gostam na escola, enfatizam aspectos do espaço físico e possíveis melhorias que poderiam ser feitas para seu aprimoramento.

Aluno: O espaço que ela possui.

Aluno: A sala de artes, a natureza que a circula, alguns alunos e professores. O ensino, o pátio, a cantina e a quadra, tudo.

Aluno: A quadra, a oca, a horta, o salão.

Argumentamos que esses aspectos tomados no seu conjunto, constituem relevantes indicadores de que essas mudanças foram favoráveis para o desenvolvimento da inovação por terem sido capazes de promover transformações no vínculo dos atores escolares, flexibilizando e dinamizando o uso predominante do ambiente escolar como espaço de aula restritivo e disciplinador (FOUCAULT, 2007; 2008), diferenciando-se para um uso multifacetado no cotidiano que caracteriza o projeto inovador.

4.1.1.3 Inovação 3: As inovações nas práticas pedagógicas: adaptações e alternativas frente às novas demandas do próprio processo de inovação.

- **O que caracterizam as novas práticas e seu funcionamento?**

O projeto global demandou um conjunto de modificações e inserção de novas práticas pedagógicas. Tal como nos aponta Mitjans Martínez (2006a) as práticas pedagógicas não se limitam aos métodos de ensino, mas estendem-se para as ações que visam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, cujo valor pode ser relacionado à significação que tais práticas assumem no contexto, para o indivíduo e para o desenvolvimento, seja do aluno como também para o professor e seu bem estar emocional. O conjunto de práticas são caracterizadas pelos seguintes componentes:

- Na nova forma de trabalho pedagógico introduzida pelo projeto, as aulas expositivas deram lugar ao trabalho de orientação ao estudo e à pesquisa, em grande parte, realizados pelos alunos nos *grupos mínimos de trabalho*, com orientação dos educadores nos salões de estudo.
- Na rotina semanal foram criadas novidades como os horários de pesquisa realizados em salões de estudo, de oficinas (matemática, leitura e escrita, acompanhamento de roteiro por eixo temático, artes plásticas, música e cultura brasileira – cultura corporal e capoeira). As aulas de caráter expositivo ocorrem eventualmente no trabalho nessas oficinas e o trabalho pedagógico é conduzido mais diretamente pelas ações didáticas do professor, e os conteúdos disciplinares são trabalhados seguindo tais orientações.
- Foi introduzida a prática da docência combinada, entendida no âmbito do projeto como as práticas de colaboração entre os educadores no ensino para a aprendizagem dos alunos.

No novo arranjo do trabalho pedagógico, nos salões de estudo, ficam 10 a 15 grupos com três, quatro, cinco professores. Esta prática depende também da condição de polivalentes dos professores que trabalham pedagogicamente com conteúdos didáticos das várias disciplinas do conhecimento, respectivas ao ciclo I e o ciclo II³⁷.

- Foi desenvolvida uma prática na rotina de trabalho denominada “rodas de conversa”, que ocorre nos finais de turnos. Os educadores e estudantes elegem uma pauta para dialogar sobre alguma demanda dos alunos ou do próprio educador. Neste momento, os alunos dão opiniões, são dadas explicações e orientações.
- No trabalho pedagógico foram criados os grupos de tutoria³⁸ e o figura do tutor. A tutoria é orientada pela base conceitual do projeto que fundamenta a prática do tutor como o educador que deve acompanhar o período de formação de grupos de 20 alunos (aproximadamente). O tutor é uma função desenvolvida pelos educadores e os grupos de tutoria são formados e/ou reorganizados no início do ano letivo (os grupos de alunos se mantêm e o tutor muda na passagem do ciclo I para o ciclo II).
- A tutoria é uma prática que implica em atividades pedagógicas diferentes das atividades de pesquisa e estudo nos salões de estudo, posto que o tutor realiza junto aos estudantes um acompanhamento individual e em grupo. Os grupos de tutoria se reúnem em um dia da semana para realizam atividades orientadas pelo tutor. O tutor do aluno atua também como um interventor em outras atividades como em projetos especiais.
- O trabalho pedagógico com o 1º. e 2º. anos (EF de 09 anos) ocorre de modo diferente dos demais anos dos ciclos, pois estes se mantêm agrupados pela relação ano/série. É realizado cotidianamente por dois educadores permanentes para as turmas destes anos.

• **Como foi o processo de implementação das novas práticas?**

Nos primeiros dois anos iniciais do projeto, as ações dirigidas para a implementação estavam norteadas pelas ideias globais preconizadas e se focavam em encaminhar providências concretas para levar à prática a convivência solidária no grupo de alunos e professores no novo espaço físico dos salões de pesquisa. As análises nos indicaram que muitas ações foram experimentadas no cotidiano da escola e estavam fundamentadas pela introdução das práticas relativas ao trabalho de pesquisa e à tutoria. Estas ações envolveram diversos agentes, pessoas da direção da escola, da coordenação, professores da escola, alunos, pais e também voluntários.

Em termos práticos, a organização da nova rotina, nos horários de pesquisa e estudo e das oficinas, foi fundamental para a continuidade do processo inovador (TIDD et al., 2008).

³⁷ Outras escolas da rede municipal também contam com professores polivalentes, não sendo esta uma exclusividade do projeto desta escola.

³⁸ As rodas de conversa referidas acima e a prática de tutoria no âmbito do projeto foram inspiradas pela dinâmica da escola da Ponte (Portugal).

Isso oportunizou que as atividades pedagógicas fossem planejadas a partir no novo formato de trabalho bem como, norteadas pela condição polivalente dos professores e da docência solidária. Por sua vez, a tutoria foi criada no ano de 2005, visando acompanhar os estudantes de forma mais próxima e mais constante, almejando também efetivar um relacionamento mais direto com as famílias dos alunos. Ainda nesse ano, em um formato experimental, os educadores se organizaram para acompanhar os grupos de estudantes do projeto. No ano seguinte, a figura do tutor e o trabalho da tutoria foram adaptados às características do contexto educativo, tais como o número de alunos por tutoria e sua incorporação e forma de funcionamento na rotina semanal dos alunos, professores, membros da direção, coordenação e funcionários.

Pela ampliação da rotina semanal, apoiadas pelos vínculos com as ONG's e da secretaria, tais oficinas de cultura se diversificaram e se ampliaram para os alunos. Em 2005, as oficinas que ocorriam no contraturno se integraram às atividades pedagógicas dos turnos de frequência dos alunos. A continuidade das oficinas foi conquistada também pelo apoio da SME tendo em vista a busca constante da escola por este suporte institucional buscando viabilizar a continuação do projeto da escola³⁹.

Compreendendo a inovação como um processo relativamente sistemático de implementação, foi possível analisar que a implementação progressiva das práticas favoreceu que as experiências, nessa nova forma de organizar os alunos nos grupos mínimos de trabalho e a prática da docência, fossem sendo discutidas e avaliadas constantemente. As mudanças na forma de ensinar foram discutidas pela equipe, o que nos pareceu norteadas por dois processos simultâneos: o primeiro respaldado por um conhecimento prático e progressivo dos dispositivos pedagógicos do projeto (inovação baseada em conhecimento) a partir da busca pela coerência com os princípios e ideias; e por um segundo processo, que pareceu envolver a participação dos educadores nas discussões e a dedicação ao projeto global. No histórico pesquisado, identificamos como um indicador que o processo de implementação demandou do grupo de educadores uma **revisão de suas próprias práticas docentes** tendo em vista especialmente a orientação à pesquisa. O trecho de informação aponta para o papel do grupo de professores na implementação das práticas e a implicação desse processo de revisão na modificação de ações por parte dos atores escolares (HUBERMAN, 1973; RIVAS NAVARRO, 2000).

Glória, coordenadora pedagógica: [o papel dos educadores]. Ele é o responsável direto pela implantação, pela qualidade do trabalho, o compromisso com o trabalho, é fundamental. É uma participação que vem aumentando em qualidade nesse **processo de discutir e pensar juntos, de se responsabilizar pelo seu papel de educador**, o vínculo na tutoria, aproximação com as famílias... Eles têm que estar dentro... estar junto, acreditar, ter esse desejo de que dê certo e acreditar que é o caminho para ele se apropriar e fazer! Uma participação de sustentação... E é interessante porque há uma grande mudança no papel do educador e do estudante. “Qual é o

³⁹ Vale reiterar que a Secretaria Municipal de Educação apóia projetos e financia saídas de campo e visitas.

papel do educador?” Esse mediador do conhecimento, que não é aquele que sabe todas as coisas, mas é aquele que aprende todos os dias muitas coisas também. É um grande desafio. Descontró para construir esse novo lugar e isso é um grande aprendizado. “Como você faz a intervenção?”, “Você dá a resposta ou você orienta a pesquisa?” “Você orienta ou já traz onde está a resposta?”. Então, estão nas pequenas coisas... “Você faz uma roda onde você abre o diálogo ou uma que você determina as informações?”.

De maneira complementar, os seguintes trechos de informação que mostram em alguma medida a percepção dos professores sobre a participação no projeto, apontam a dinâmica de exposição de ideias, de discussão e debates como um elemento marcante na implementação das novas práticas.

Professora Cláudia, ciclo I e ciclo II, (há 07 anos no projeto): Sou bastante aberta às mudanças que o projeto me traz, mas sou também muito crítica àquilo que julgo não ser adequado. Estou presente nas atividades propostas e procuro ser solidária às equipes de trabalho. Num primeiro momento, foi **preciso desconstruir-me**, tonar-me uma nova profissional... O que me custou **muitas discussões e lágrimas!** Não é fácil desmontar conceitos cristalizados por uma prática de aproximadamente 15 anos! Mas sem dúvida a experiência vivida dia-dia no projeto me torna uma profissional cada dia melhor.

Professora Rosa, ciclo I (há 01 ano no projeto): Como esse foi meu primeiro ano na escola acredito que foi de reconhecimento do trabalho desenvolvido na escola. Mesmo assim acredito que **pude contribuir ao participar das atividades propostas** e também cumprindo os combinados com meu grupo de tutoria. De modo geral, minha experiência foi boa. Eu amei! Nesse ano **aprendi muito com todos os educadores e alunos**, tive autonomia para desenvolver um trabalho pedagógico de acordo com os desafios e problemas encontrados. Tive apoio tanto dos meus colegas quanto dos pais. Estou mais segura para continuar o trabalho no próximo ano.

Da forma como estamos compreendendo o processo de implementação, a busca intencional de novas possibilidades e soluções durante o período de introdução das práticas foi possível pela **dinâmica comunicativa de discussão na/entre a equipe escolar**. Os processos paralelos de aprendizagem e de envolvimento com a inovação apontaram para os já referidos na literatura científica como a dimensão intelectual e a dimensão emocional implicadas nas alterações das práticas (FARIAS, 2006). Nesse sentido, distinguem para La Torre (1998) um processo de interiorização dos princípios que inspiram as inovações.

Argumentamos que no caso da instituição analisada, a busca intencional pelas novas práticas, se combinou com a **própria aprendizagem** dessa forma de “fazer as coisas de um jeito diferente” transcorridas em um período histórico do projeto inovador. (ELIAS, 2003; GILES; HARGRAEVES, 2006). Do ponto de vista do conteúdo da inovação educativa, as inovações preconizadas, as mudanças que ocorreram progressivamente foram **gerando complicadores e novas necessidades inerentes ao processo de inovar**. Isso nos leva a hipotetizar que o processo não fica estagnado e não se consolida quando implementado como analisa La Torre (1998), mas evolui e se complexifica durante a sua própria implementação.

Para além dos componentes do projeto já introduzidos pela ação da direção, coordenação e de professores, a participação dos diferentes agentes representou um **veículo de implementação**. A partir das análises empreendidas destaca-se a aceitação e o apoio da comunidade no processo de implementar as práticas pedagógicas preconizadas pelo projeto. Este é um aspecto percebido pelos diferentes grupos de atores escolares e

identificado como recorrente, configurando-se a nosso ver como **uma força de articulação** no que se refere à continuação da implantação das novas práticas.

- **Quais são os impactos e possíveis melhorias do arranjo das novas práticas pedagógicas?**

Em relação ao trabalho pedagógico de orientação ao estudo e à pesquisa é necessário destacar que no arranjo dos grupos mínimos de trabalho, são fomentadas as contribuições dos alunos para que colaborem uns com outros. Outro efeito desse arranjo é que os professores conhecem um grande número dos estudantes da escola, não somente os alunos de sua série ou classe escolar, como é comum na organização escolar tradicional de turma/série. Também foi possível reconhecer que o arranjo dos salões se estende para as interações recreativas e lúdicas nos recreios da escola, uma vez que foi possível observar situações em que muitos estudantes se agrupam e intensificam suas trocas interativas também em grupos de diferentes séries escolares.

Nas dinâmicas observadas, é parte do cotidiano que os professores se sentem com os alunos nos grupos mínimos de trabalho, nos salões de estudo, para ajudar, para esclarecer dúvidas, orientar, intervir, sejam nas questões de conteúdo e aprendizagem bem como, nas questões relacionais dos grupos. Nas dinâmicas observadas, estas ações por parte dos professores, intensificam as interações entre os estudantes e o trabalho dos grupos quando contam com a presença dos educadores nos grupos. Esta prática frequente e integrada às ideias preconizadas pelo projeto global, de ter momentos em que o professor se dedica aos *grupos mínimos de trabalho*, potencializa um acompanhamento mais focado no ritmo de cada aluno. A partir disso, os professores intervêm, podem ter maior abertura e flexibilidade para propor atividades de acompanhamento como também no espaço pedagógico da tutoria.

No trabalho pedagógico do educador, tem sido possível nessa nova forma, o reconhecimento das dificuldades dos alunos e as possibilidades de criar, desenvolver e realizar variadas formas de transmitir informações e gerar situações de aprendizagem (exemplo: a criação de oficinas para suporte às atividades de pesquisa e elaboração de dispositivos criados pelo professor para regular a evolução dos alunos que necessitam desenvolver-se em processos mais autônomos para a realização dos roteiros de aprendizagem). Por outro lado, nos salões de estudo, situações de disciplina versus indisciplina são vivenciadas cotidianamente pelos alunos e educadores.

A prática da docência combinada tem possibilitado a divisão do trabalho cotidiano nos salões de estudo e pesquisa com outros professores que buscam apoiar uns aos outros. Em observações de diálogos e de conversas, foi possível reconhecer que estes também negociam e convencionam ações conjuntas na administração quando ocorrem conflitos entre os alunos. Este aspecto nos parece sumamente importante, uma vez que uma das

maiores queixas dos professores tem sido o sentimento de solidão que enfrentam quando trabalham sozinhos com uma turma durante todo o ano letivo. Além disso, esta forma combinada de atuação repercute na comunicação que necessita ser constante tanto para manejar as situações de aprendizagem quanto intervir sob o ponto de vista dos relacionamentos afetivos, implicando assim, o processo de inovar no âmbito dos grupos de professores e na organização do ambiente de trabalho (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, 2000, 2003, 2007).

Em relação à prática de tutoria foi possível evidenciar que cada tutoria tem uma dinâmica própria. Analisamos que neste espaço de atuação pedagógica, o educador tem uma abertura para criar e desenvolver projetos próprios. Este aspecto é valorizado, ressaltando-se que o trabalho de tutoria favorece o conhecimento mais detalhado da vida do aluno, e que, educadores e estudantes se relacionam de modo mais intenso e afetivo, o que também oportuniza que tenham mais conhecimentos dos problemas eventualmente vivenciados por estes. As estratégias de gestão na feitura dos roteiros nos parecem ser um indicador de como trabalha o grupo de tutoria e de como este processo de acompanhamento é conduzido pelo tutor, revelando o engajamento do grupo nas atividades organizadas no trabalho pedagógico. Nesse sentido, a dimensão relacional promovida por esta forma de organizar o trabalho pedagógico é fortemente ressaltada.

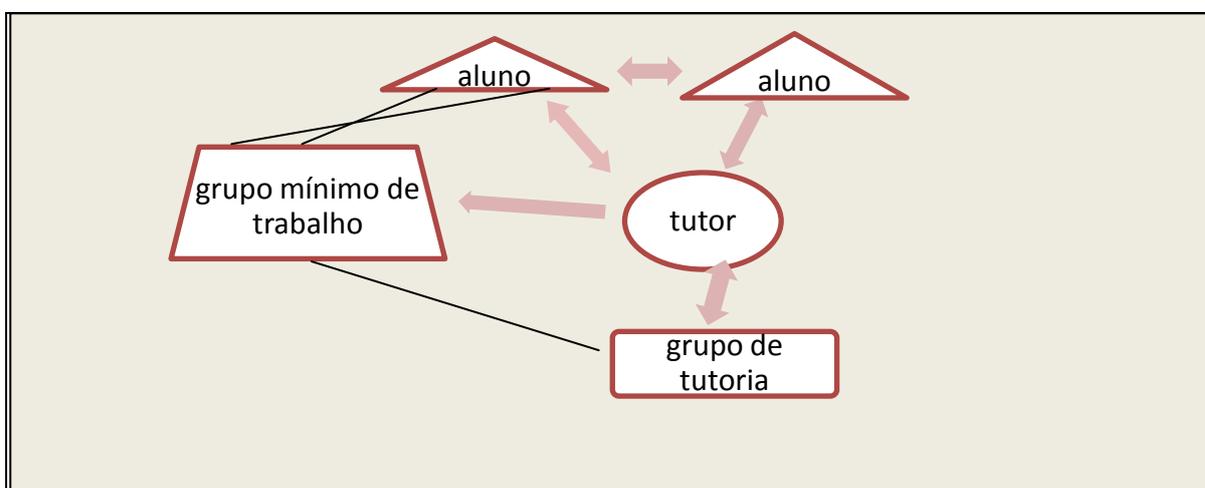
Acerca da tutoria, destacando a percepção desse aspecto como um componente do projeto inovador que os professores valorizam, ilustramos este argumento trazendo os seguintes trechos de informação.

Professora Daniele, ciclo II (há 06 anos no projeto): Pra mim é o processo de tutoria. **Eu acho que esse contato um pouco mais individualizado...** porque é isso que acontece na tutoria, **faz com que a gente tenha uma evolução nessa relação,** estudante-educador... que não necessariamente teria que ser de dono do saber pra quem não sabe nada. E eu acho que a relação que se estabelece com o estudante na tutoria está suprimindo um pouco dessa necessidade social e que dá de certa forma uma segurança pra gente lidar com esses problemas, da parte pedagógica, eu acho também que isso é legal. Porque se somos polivalentes, eu acho que tem esse processo né? Na tutoria é que você vai observar esses pequenos detalhes e não dá pra você ser polivalente com 200 e avaliar os 200.

Professora Cláudia, ciclo I e ciclo II, (há 07 anos no projeto): Especialmente a tutoria porque ela estabelece um vínculo do professor com um grupo menor e também como você vai formando esse novo professor dessa escola... acho que o lugar é a tutoria, você avalia, **em outros momentos talvez você não tenha essa proximidade, então o avaliar passa a ser mais significativo** e você vai ver o que o estudante está aprendendo, vai poder dialogar com ele, então é bem importante essa responsabilização que você dá pro estudante e ele responde... É um lugar bastante importante, porque não daria conta de todo esse projeto se não se estabelecesse grupos entre eles, sem contar a questão de avaliar, fazer intervenções, acho que isso.

Professora Sonia, ciclo II (há 02 anos no projeto): Me ocorre a questão da tutoria, ela traz uma experiência profissional nova, todas as escolas buscam um vínculo maior com o estudante, com a família e a maioria das escolas é mais pedagógica, nota, pontuação... e aqui o vínculo é um pouco maior, é outro paradigma de vínculo que é ter um canal de escuta da criança e não só de queixas, uma escuta total. **Você leva até pra casa pensando se deve falar com a família, como abordar, se fala só você com a criança, se está no momento de conversar com mais professores...** Eu acho isso uma grande experiência, sou tutora, mas não estou sozinha.

O acompanhamento das tutorias permitiu que estudássemos as formas de interação entre os componentes do grupo da tutoria (tutor, aluno, grupo mínimo de trabalho, grupo de tutoria como um todo). Possibilitou-nos reconhecer os diferentes arranjos de grupos que se formam envolvendo os alunos e os professores. Nas dinâmicas observadas, o tutor realiza diferentes tipos de intervenção sejam individuais com cada aluno, seja no grupo mínimo de trabalho ou no grupo de tutoria. Estas intervenções vão além de chamar a atenção do aluno, mas incluem o aproveitamento de sugestões dos estudantes para diversificar e dinamizar as atividades. Durante a pesquisa de campo, elaboramos a ilustração abaixo, com a intenção de elucidar os diferentes fluxos de intervenções que pudemos acompanhar acerca dos arranjos interativos dos grupos de tutorias.



Fluxograma 1: Fluxo das múltiplas formas de interação que se estabelecem no formato da prática de tutoria.

Por conseguinte, este estudo nos permitiu evidenciar a realização de atividades, trocas interativas e dialógicas bem como, intervenções envolvendo estes atores, exatamente porque os tutores da escola desenvolvem um percurso longitudinal com os alunos. Ocorrem assim, trocas reguladas pela história do relacionamento do grupo constituindo uma subjetividade social, como por exemplo, situações envolvendo críticas uns aos outros ou de incentivos mútuos. Argumentamos, portanto, que uma das mudanças promovidas pelo trabalho da tutoria é que, no vínculo criado e desenvolvido nesse espaço, são oportunizadas mais possibilidades de intervenção dentro de um formato mais flexível de trabalho pedagógico. Nesse sentido, enfatizamos que tais práticas não se limitam ao professor e a organização de suas ações, mas repercutem também na diversificação das formas de interação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006a), ampliando seu potencial para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

4.1.1.4 Inovação 4: A inovação curricular: protagonismo e novidades em curso de implementação e desenvolvimento

- **O que caracteriza a inovação curricular?**

Essa se caracteriza pelas novidades e modificações no currículo e pelas ações a ele relacionadas. Tal como entende Sacristán (1998) o currículo engloba um conjunto de aspectos que não estão exclusivamente circunscritos aos conteúdos curriculares, mas que se ampliam para planos, atividades e experiências que os alunos têm nos ambientes escolares implicadas ao projeto educativo. De modo complementar, é necessário considerar que o currículo escolar é, simultaneamente, intenção e realidade. Sendo assim, a inovação se apresenta da seguinte forma:

- A inovação curricular originalmente ocorreu fundamentada no trabalho pedagógico preconizado pelo estudo e a orientação e a pesquisa. Foram criados *Roteiros de Aprendizagem* baseados nos livros didáticos que transformaram o currículo da escola. Estes roteiros, elementos inéditos no âmbito do projeto estão em sua proposta orientados pela transversalidade temática dos conteúdos⁴⁰ disciplinares, em que as diferentes disciplinas são agrupadas por temas de pesquisa e estudo.
- Os Roteiros de Aprendizagem são organizados para cada ano escolar que compõe os dois ciclos do EF partir das expectativas de aprendizagem (orientações curriculares da SME) e dos conteúdos dos livros didáticos das coleções escolhidas pela escola.
- O conjunto de atividades que fazem parte do plano curricular dos roteiros implica um novo contexto para sua realização em que os alunos os desenvolvam individualmente, e às vezes, em atividades de grupos. Para a realização dos roteiros, os estudantes contam com a orientação dos professores, com a possibilidade de ajuda de outros estudantes e, de oficinas específicas em grupos maiores. Os alunos recebem os cadernos com os respectivos roteiros no início do ano letivo e escolhem qual roteiro irão desenvolver. Para a realização dos roteiros de aprendizagem os alunos seguem as orientações previstas em cada um deles. Fazem um roteiro completo antes de seguirem para outro. Na escola, desenvolvem os roteiros geralmente nos salões de pesquisa e no dia dedicado à tutoria.
- No percurso do ano letivo, todos os roteiros devem ser desenvolvidos pelo estudante a partir do princípio que orienta as intenções do projeto educativo da escola pela busca da autonomia crescente e da orientação à pesquisa. Os roteiros previstos para um ano escola podem ser levados para outro ano, buscando a integração dos anos escolares durante dos dois ciclos.

⁴⁰ Os primeiros Roteiros de Pesquisa foram elaborados por Geraldo Tadeu Souza (Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo). O Prof. Dr. Geraldo foi voluntário no projeto acompanhando a implementação dos roteiros e ainda permanece como um dos colaboradores.

- Os roteiros estão organizados por objetivos de aprendizagem que indicam as atividades, exercícios de pesquisa e estudo específicos sobre determinado tema (ver exemplos em ANEXO 1) para serem realizados a partir do livro didático e de outros recursos e materiais, como textos, mapas, guias e informática.
- Na prática vivida na interação dos alunos com o currículo, os estudantes realizam o que está previsto no roteiro e registram sua evolução. Os professores e tutores acompanham a evolução dos alunos, buscando verificar o que os alunos desenvolveram durante o dia letivo, o que para ser cumprido com rigor depende muito da dinâmica da rotina de trabalho do cotidiano.
- Outras tarefas pedagógicas foram também criadas como suporte do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos roteiros bem como, instrumentos de avaliação. Existem os planos de estudo caracterizados como um instrumento para o registro e planejamento preenchidos quinzenalmente pelos alunos onde aparecem os objetivos pessoais e objetivos dos grupos mínimos de trabalho.
- Como formas de avaliação foram criadas pelos professores as fichas de finalização de roteiros para cada roteiro específico e os portfólios que são feitos pelo estudante também ao final de cada roteiro. Além disso, há um relatório individual do aluno elaborado pelo tutor e a avaliação anual segue o sistema da secretaria em termos da avaliação conceitual (S e NS). As atividades avaliativas que são realizadas, em sua maioria, na tutoria junto ao tutor que é quem conduz principalmente as atividades avaliativas.

- **Como foi o processo de implementação das novidades no currículo?**

Os roteiros tiveram sua origem posterior à implementação das primeiras novidades preconizadas pelo projeto inicial. Foram idealizados e elaborados posteriormente norteados pelo respeito ao tempo do estudante que pode desenvolvê-los em ritmos diferentes durante os anos. Sendo os roteiros, os planos de atividades que circundam as atividades do ensinar e orientam as experiências de quem aprende (SACRISTÁM, 1998) constituem um aspecto inovador medular do projeto.

No histórico que construímos a partir da “linha do tempo”, identificamos que a origem dos roteiros está atrelada à **implementação progressiva das práticas** pedagógicas de ensino e pesquisa nas séries escolares. Do ponto de vista dos instrumentos pedagógicos, quando o projeto global começou a ser implementado e havia a coexistência dos dois projetos, momento em que ocorria uma demanda intensa por atividades que iam sendo elaboradas pelos professores e entregues para os alunos. Isso gerou uma situação desafiadora especialmente, para a equipe escolar (direção, coordenação, professores e colaboradores). Em decorrência, o grupo de professores e colaboradores, vinculados ao projeto inovador, fez experimentações com atividades de pesquisa usando temas, o que aconteceu de forma considerada bem sucedida pela equipe.

Nesse momento, a equipe escolar estava também empenhada para pensar soluções coletivamente que integrassem os alunos e as séries escolares. Um dos colaboradores voluntários da escola acompanhando o processo diretamente criou a ideia inicial dos roteiros de aprendizagem. A partir de um conhecimento e de uma motivação pessoal, o colaborador iniciou um processo de elaboração destes, que foram introduzidos aos poucos em algumas séries⁴¹. O processo de elaboração dos roteiros ocorreu durante todo ano de 2005.

Deste modo, no histórico que analisamos havia, contudo, uma situação que demandou a busca de soluções e uma construção coletiva. Acerca dos indicadores que construímos sobre este aspecto da dimensão histórica, estes trechos de informação são alguns dos que evidenciam uma percepção sobre o movimento coletivo dos professores e do contexto da escola nesse momento.

Glória, Coordenadora da escola: Foi um período bem desafiador, eu diria. Tanto a construção de uma equipe que foi se consolidando, boa parte dos professores ainda está hoje na escola... Essa é uma marca interessante, foi um **trabalho de formar grupos de educadores**, que se aproximaram para trabalhar juntos, uma experiência totalmente diferente, trabalhar nesse espaço solidário e pela circunstância de não ter esse currículo formado elas se aproximaram mais ainda porque... “Vamos atrás, que nós vamos fazer?” “Vamos construir essa proposta”. Acho que isso é uma coisa bem significativa, foi uma aproximação bem interessante, e todo o trabalho... criar uma equipe não é simples, trazer o debate para as reuniões, discordar, construir isso é bem difícil! Esse é o aspecto que mais me chama atenção.

De todo, elementos que tivemos em conta nesta construção foram as percepções e possíveis impactos vivenciados atualmente em relação à continuação das novidades preconizadas no currículo articuladas à implementação do projeto global. Nesse outro trecho, trazemos um exemplo sobre como o colaborador de forma bastante reflexiva desenvolve um pensamento acerca do momento vivenciado atualmente pela equipe escolar.

Heitor, (pai de alunos) voluntário e colaboradores do projeto na implementação dos roteiros: Eu comecei aqui em maio de 2004. Foram acontecendo coisas muito interessantes. E como surgiu essa coisa do roteiro? Em torno dos materiais. Você tem uma política pública e tem um material lá para o aluno estudar. Então a gente teria que planejar, e essa uma questão de qualquer escola hoje, como você planeja o uso do material público que vem para as escolas. Porque vem atlas, dicionário, mapas, livros de consulta, tudo. Vinha muita coisa. Então eu acho que esse primeiro momento foi um momento de **construção de repertório, para quem estava participando**, muito feliz. Que era muito difícil, por um lado você tinha 25% vivendo dentro do projeto e 75% vivendo uma escola tradicional, no mesmo espaço. O espaço do salão e das pessoas que estavam construindo essa mudança... era muito utópico, então você não tinha muito limite de trabalho, então eu virava a noite, todo mundo com muitas ideias e querendo que isso desse certo. Isso foi fundamental para a continuidade. Então a gente tinha esse material, esses grupos, mas como a gente vai fazer para usar esse material de um jeito diferente, não vai ter lousa. E eu comecei a pensar alguns temas. Inicialmente era para, para o início do ano seguinte, a gente já ter alguma coisa organizada. Aí eu propus no planejamento... mesmo quem estava no projeto, tinha horas a mais para pensar no projeto, isso tudo envolve condições de felicidade, o profissional envolvido tem de ser remunerado por aquilo, porque ele está construindo um projeto piloto. Tinha assessoria, reuniões, muitas reuniões...

Analisamos que, como o processo de implantação dos roteiros de aprendizagem foi progressivo, a equipe de professores junto aos alunos experienciaram um período de

⁴¹ Os roteiros foram elaborados por um dos voluntários e colaboradores do projeto que acompanhou e ainda acompanha a implementação dos roteiros, permanecendo ainda como um dos colaboradores.

adaptação que, segundo nossa perspectiva, se desdobrou em dois processos inter-relacionados: o processo de aprendizado, em que ambos aprendessem a trabalhar com os roteiros, adaptando também práticas pedagógicas, como as de planejamento e de avaliação. Paralelamente, alguns membros da equipe escolar, como diretora, coordenadora, alguns professores e muitos alunos, foram também desenvolvendo críticas, reavaliando os roteiros de aprendizagem e as práticas a ele relacionadas, o que possibilitou ajustes no contexto didático, nas tarefas de aprendizagem e nos instrumentos. Nesse sentido, parece ter promovido **uma crescente aproximação das intenções renovadoras do projeto e das práticas efetivamente vividas** pelos alunos e professores no âmbito do currículo escolar.

No exame da “linha do tempo”, foi possível evidenciar a continuidade do movimento de adaptações e criação de alternativas promovidas em decorrência da inovação curricular. Após a implementação dos roteiros para os dois ciclos, este processo de inovação gerou novas demandas e foram criados os eixos temáticos e oficinas complementares. O trabalho de acompanhamento com os eixos temáticos foi criado e iniciado em 2009 e emergiu para completar as necessidades do próprio trabalho com os roteiros. Esses eixos temáticos caracterizam um trabalho no qual algumas ações pedagógicas são dirigidas para focalizar e introduzir alguns conceitos científicos tratados no currículo, os quais os professores julgaram ao longo deste período de implementação, aqueles mais difíceis de serem aprendidos por meio dos roteiros de pesquisa sem o suporte expositivo e dirigido do professor. Nesse sentido, podemos dizer que tais conceitos foram selecionados pelos professores a partir da aprendizagem com os roteiros anteriores. Foram assim produzidas oficinas ministradas por diferentes educadores das áreas do conhecimento que funcionam em encontros periódicos e com tempo planejado.

• **Quais os impactos e possíveis melhorias preconizadas pelas novidades e mudanças no currículo?**

Nas dinâmicas observadas relativas à inovação curricular, nosso olhar recaiu também sobre as intenções, sobre as mudanças realmente efetivadas e sobre as práticas vivenciadas por alunos e professores. Como resultados da implementação dos roteiros, é possível reconhecer durante o ano letivo, que alguns alunos evoluem na feitura de forma mais rápida que outros (alguns finalizando até antes do término do ano letivo). Foi possível também evidenciar como um dos resultados, que nos diferentes grupos mínimos de trabalho, os estudantes fazem roteiros diferentes e muitos avançam sozinhos na realização das atividades. Paralelamente, reconhecemos outros impactos que advêm de outras formas de vivenciar as experiências de aprender.

A nosso ver, o principal impacto da implementação dos roteiros é que esse gerou diferentes dinâmicas de organização e interação nos grupos de alunos, sendo possível reconhecer dois tipos de situações: algumas vezes, os estudantes combinam entre si de

fazerem os mesmos roteiros, como forma de interagir, de realizarem trocas e ajudas mútuas; e em outras situações, alguns alunos copiam exercícios de outros. Sob este ponto de vista, estes resultados podem ser tomados como um dos indicadores acerca das diferenças de ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento de autonomia preconizados pelo projeto, além de constituir uma aprendizagem prática sobre como responder e agir frente à realidade que o currículo impõe aos alunos e professores.

Tendo em conta um conjunto de indicadores, os roteiros de aprendizagem se revelam como um dos aspectos importantes com impactos significativos do projeto da escola sob o ponto de vista dos alunos. A partir da perspectiva que assumimos nessa análise, os roteiros exprimem para os alunos uma marcante presença no cotidiano e nas vivências na escola. A título de ilustração elencamos os seguintes trechos de informação tomados a partir dos pontos de vista dos alunos.

Fábio, ciclo I. Eu acho que o roteiro é diferente porque eu nunca tive em outras escolas. “Estudar bastante”. Estudo – porque aqui é o lugar que eu avanço mais nos meus estudos. Aprendizado- porque aqui eu aprendo muita coisa.

Érica, ciclo I. Sim, nas outras escolas não tem roteiro. “Essa escola é meio diferente, ela traz um roteiro para você fazer”. A diretora – porque ela é tipo a presidente da escola. Salão de pesquisa – porque a gente passa a maior parte do tempo lá.

Carlos, ciclo II. Acho que é muito diferente com essa história de roteiro. “Tente relaxar, seja natural que vai dar tudo certo depois vc se acostuma”. Tutoria – porque a tutoria é uma coisa que você conhece pessoas novas e vc fica mais à vontade. Roteiro – porque você vê isso em muito poucas escolas, os roteiros me lembram a minha escola.

Ludmila, ciclo II. Sim, não temos trocas de professores desde a 2ª. série e trabalhamos com roteiros em vez da forma tradicional. “Tentaria ajudar mas acho que não tenho um conselho”. Autonomia – porque somos nós que trocamos de sala e não os professores e nos roteiros só chamamos os professores quando precisamos de ajuda. Criatividade – porque a escola é bem colorida e há bastante imaginação.

Em relação à inovação curricular, evidenciamos como efeitos promovidos pelo trabalho com os Roteiros de Aprendizagem a introdução de outros mecanismos pedagógicos como o trabalho de eixos temáticos. Quando originalmente estavam pensados a partir dos roteiros, passaram nos anos seguintes, a destacar elementos que não estavam somente referidos nos roteiros, mas articulados com conteúdos dos projetos complementares, bem como das saídas de campo para explorarem um ambiente ou contexto.

O acompanhamento de um ano letivo ao outro, possibilitou reconhecer ainda um importante impacto da inovação no currículo. Tendo em conta que é um princípio gerador da nova proposta de criar os roteiros de aprendizagem a partir da articulação também com a política pública e das propostas oficiais, foi necessário, para dar continuidade à inovação curricular, a elaboração de novos roteiros de aprendizagem, uma vez que as coleções oficiais mudam de três em três anos. Para a feitura dos novos roteiros, os professores

estavam trabalhando individualmente e/ou em pequenos grupos, tanto em momentos de coordenação como também fora da carga horária de trabalho na escola. Na nova feitura dos roteiros, os professores estavam mais diretamente envolvidos com esta elaboração. Também com o auxílio e assessoria do colaborador/idealizador dos roteiros, os grupos de professores estavam discutindo se os roteiros não estavam divergindo das propostas iniciais, além da existência de dificuldades na elaboração, considerando a questão do tempo em sala de aula e o tempo de planejamento – aspecto este reconhecido pela direção da escola sobre as dificuldades no manejo do tempo para se dedicarem à nova elaboração.

Sob o ponto de vista da implementação processual da inovação no processo coletivo de elaboração dos novos roteiros, estavam ocorrendo **ajustes necessários para avançar**. O trecho de informação para nós evidencia, simultaneamente, aspectos relativos aos resultados e aos impactos da nova proposta sobre os membros da equipe escolar (professores, coordenação e direção) a partir da conversação dinâmica que se estabelece entre o colaborador/assessor e a pesquisadora. Nesse momento, ambos exploravam elementos de diálogos anteriores sobre o processo de construção de alternativas, tanto evidenciando o protagonismo pessoal como os processos de caráter coletivo.

Heitor, (pai de alunos) voluntário e colaboradores do projeto na implementação dos roteiros: De alguma maneira, a estrutura curricular passou a ser uma proposta coletiva... **coletiva no sentido de se apropriar para transformar**. Talvez esse processo não aconteça inicialmente... O que acontece inicialmente é que você faz uma proposta, o tempo de planejamento depois que se inicia o ano letivo vai diminuindo. A gente está vivendo isso agora a partir dos educadores, da construção deles, e às vezes demora muito para você alcançar isso, quando a construção é coletiva, porque você tem que parar e discutir. Então, esse processo coletivo que está agora... E isso é um movimento.

Desse modo, a equipe escolar, especialmente os professores, vivencia o impacto que essa proposta do currículo provoca em termos do empenho que estavam dedicando à elaboração dos novos roteiros. Considerando os desafios de articular as críticas ao modelo inicial dos roteiros, indicando a intencionalidade para continuar e a consciência e reflexão acerca de que alguns aspectos que precisariam ser reformulados, como também, buscando serem fiéis às ideias originais dos primeiros roteiros e do projeto global inovador.

4.1.2 O que podemos concluir sobre os elementos históricos e contextuais que possibilitam a implementação da inovação educativa, e simultaneamente, a articulação entre eles?

Ao investigarmos os elementos históricos e contextuais que possibilitam a implementação da inovação educativa, evidenciamos a relação do projeto global e de inovações incrementais (TIDD et al., 2008) que se complementaram, se unindo e compreendendo a totalidade do processo inovador. Sendo assim, pode-se dizer que a inovação educativa no âmbito do projeto analisado contemplou a transformação de

elementos distintos do contexto educativo visando promover mudanças nos processos educacionais (RIVAS NAVARRO, 2000).

A partir das análises dos casos de inovações complementares foi possível perceber que estas emergiram em interdependência de situações históricas que assumiram na trajetória do processo inovador um importante papel. No histórico da inovação as ideias primordiais do projeto não emergiram em um único momento, mas foram construídas e discutidas pelos pais e educadores. Nesse sentido, diferencia-se da inovação por modismos (FERRETTI, 1995), uma vez que a gênese da inovação adveio da combinação dos problemas vivenciados pela instituição e da ação protagonista de alguns atores escolares.

No processo de mobilização dos grupos, destacamos que as ideias geradas e as providências concretas realizadas foram possibilitadas pela superação de uma postura de passividade e de uma condição de alienação que deram lugar a um conhecimento sobre a situação crítica da escola. O grupo de pais, educadores e as lideranças por parte da diretora da escola favoreceram ações e novas formas de organização dos grupos que resultaram em uma maior conscientização dos problemas e dos esforços possíveis para se pensar e empreender alternativas ao *status quo*.

Este processo foi difícil e gerou sofrimentos, incertezas e desgastes, porém sob nosso ponto de vista, conservou a intencionalidade como um elemento impulsionador do movimento gerador, como um fator medular que manteve o processo da inovação evoluindo. Contudo, decerto a intencionalidade coexistiu com conflitos e ambiguidades que também marcaram o processo e a emocionalidade dos grupos. Esta intencionalidade no caso analisado implicava em atuar e mobilizar-se com consciência ativa sobre as mudanças e novidades. Assim, pensamos que a busca pela resolução dos problemas parece ter funcionado como um **impulso inicial** para estas inovações educativas (RIVAS NAVARRO, 2000; ABRAMOVAY, 2003).

Analisando os elementos que possibilitaram o processo inovador na escola estudada, argumentamos que ocorreu um entrelaçamento de forças, de múltiplas situações e pessoas, as quais apresentamos sinteticamente abaixo:

- Existência de problemas claramente percebidos e vivenciados que foram geradores em um grupo de professores e pais, da necessidade de introduzir novidades e mudanças na escola.
- Existência de uma história de participação das famílias dos alunos em atividades culturais da escola.
- Papel crescentemente ativo do conselho de escola como instância coletiva de discussão e de trabalho.
- Convite da própria escola de uma assessoria externa, mobilizadora de alguns dos processos já em andamento ao interior da escola.

- Crescente participação por meio de outros dispositivos coletivos: como assembléias de pais/responsáveis e de alunos, como também de comissões de trabalho.
- Papel ativo da diretora na sua condição de líder.
- O apoio político da SME, e elementos do contexto, como a proximidade à USP, ao Instituto Butantã e ao pólo de cultura que oportunizaram vínculos de cooperação e apoio.

Analisando a articulação dos elementos que possibilitaram a implementação da inovação educativa, o processo inovador não foi caracterizado por um processo minuciosamente planejado, passo a passo, de etapas ordenadas e sistematizadas anteriormente, reafirmando a superação da visão que embasa o enfoque funcional da inovação (HAVELOCK, HUBERMAN, 1980; HUBERMAN, 1973; GOLDBERG, FRANCO, 1980). As novidades preconizadas pelo projeto foram implementadas articulando novidades mais planejadas advindas do projeto inicial, às novidades menos planejadas sistematicamente, como àquelas relativas às práticas e ao currículo que dependeram fortemente de um processo de aprendizagem. Sob esse ponto de vista é possível apontar que as transformações ocorreram tendo em vista um processo que é gerado inicialmente e que **seguiu continuamente revisto e fortalecido no contexto da escola.**

Um aspecto importante diz respeito às forças favoráveis à inovação. As forças internas ao âmbito da escola se combinaram positivamente ao suporte institucional dado ao projeto, o que consistiu em um elemento deveras favorável para dar início a um complexo processo de solução de problemas, debates, estudos, pesquisas e remoção de obstáculos (LA TORRE, 1998). Estas forças foram se somando ao andamento do projeto inovador após sua implementação. Sob nossa perspectiva, **o processo histórico e o jogo de forças** que marcaram esse momento reforçam a importância de lideranças (NEWSTEAD et al., 2008; SHARAM et al., 1999, apud SLEEGERS et al., 2000; SLEEGERS et al., 2000; STEVENS, 2004) e a coordenação de esforços (MARQUES, 2007) que aproveitam as forças para a mudança e a criação de diferentes recursos, para que fossem produzidos os resultados efetivos dos esforços coletivos.

O processo global de implementação do projeto evidenciou que a execução das novidades previstas foram criadas aos poucos e contou com contribuições de diversas fontes: pais, professores, direção, colaboradores externos. De um conjunto de ideias e atitudes com certo grau de intencionalidade, esse processo repercutiu em novas práticas de ensino aprendizagem e materiais curriculares (CARBONELL, 2002).

O processo como um todo revela que as novidades implementadas se mantiveram na dinâmica de funcionamento da escola, mas que, progressivamente, pela própria evolução da inovação no âmbito do projeto global, novas demandas foram surgindo. Destacamos, contudo, a visibilidade que o projeto foi ganhando e a valorização por parte da comunidade do entorno que parece ter promovido um contexto favorável à inovação, mobilizando

voluntários e pais de alunos de outros bairros que passaram a buscar essa instituição considerando o projeto e as avaliações informais de outros pais, alunos e de professores.

Um fator favorecedor que evidenciou os desafios da continuidade do projeto foi a mediação da reflexão e das posições e pelo conhecimento gerado pelo diagnóstico e estudo da situação em que se encontravam anteriormente à elaboração do projeto inicial. Dentre os recursos favoráveis, destacamos os elementos do contexto que se referem à constituição de uma equipe de trabalho, a própria condição processual conquistada pelo projeto inovador bem como, a busca intencional por respostas às demandas e resultados dos elementos novos introduzidos no currículo e nas práticas pedagógicas. Assim, para as nossas construções o contexto que se consolidou a partir da dimensão histórica do processo inovador foi um elemento de evolução, com destaque **para a formação da equipe escolar caracterizada pela aprendizagem (ELIAS, 2003; GILES; HARGRAEVES, 2006) e pelo reconhecimento das forças e papéis das equipes**. Deste modo, parece ter sido necessário, que a escola vivesse um lento e progressivo processo de mudanças menos globais, ou seja, em partes do todo, para que um projeto global fosse gestado e implementado posteriormente.

Tendo como foco o desenvolvimento da inovação educativa e tomando como base o princípio sistêmico da teoria da complexidade desenvolvida por Morin (2002), argumentamos que o todo é mais que a soma das partes e a organização do todo produz novas qualidades e propriedades em relação às partes isoladas. Sob este princípio, a inovação pela sua intencionalidade teve consequências não previsíveis *a priori* que evoluíram em dependência de um conjunto de elementos que culminaram com as ideias inicialmente geradas sendo implementadas e, que se mantiveram retroalimentadas pelo processo para que fossem levadas à prática.

Em nossas construções também pudemos reconhecer que no momento inicial os grupos que se mobilizaram foram os autores do projeto mobilizados pelo desejo de mudança, constituindo um **sujeito coletivo, ativo, interativo, intencional e emocional**, que foi capaz de delimitar um campo subjetivo e um campo de ação para a transformação progressiva do *status quo* (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007). Na gênese do projeto, a inovação educativa ultrapassou os limites de uma iniciativa pessoal estendendo-se para elementos de caráter institucional e social.

Outro ponto das nossas construções se refere à intencionalidade geradora, o que não garantiu as transformações necessárias para que as novidades fossem implantadas de modo imediato e definitivo. Hipotetizamos, assim, que a intencionalidade **foi um disparador do processo de inovar**, contudo precisou ser alimentada e atualizada, o que implica em transformações no sistema de crenças e representações, algo que não se muda

instantaneamente, mas por tensões e conflitos, por contradições e pela produção de alternativas, dimensão esta não previsível e impossível de ser controlada.

Em síntese, argumentamos que na análise da “linha do tempo”, o processo global de implementação do projeto evidenciou que a execução das novidades previstas foram criadas progressivamente. O processo nos indica que o contexto da instituição - a localização espacial e as políticas públicas do sistema a qual estava submetida - influenciaram positivamente a inovação, contudo foi o **histórico de participação dos atores escolares** que fez emergir o espaço para a geração do caráter inovador. Nesse sentido, é que podemos argumentar que a **dimensão histórica foi vital**, constituindo-se como a dimensão dominante e meritória para a promoção do processo inovador na medida em que potencializou e consolidou um contexto favorável para o desenvolvimento da inovação.

Articulando os indicadores, foi possível evidenciar ainda a emergência de um contexto que foi se consolidando para a implantação das novidades e possibilitando as mudanças que configuram o projeto. Mais adiante, os **elementos contextuais que se estabeleceram pelo histórico das inovações** tiveram uma participação decisiva para a continuidade do processo. Ao lado das novidades implementadas pelo projeto global, as mudanças no espaço físico foram ações práticas que tiveram um papel importante tendo em vista às adaptações necessárias no processo de inovar. Considerando a relação do projeto global e a reorganização do espaço físico, o histórico das ações por parte da direção foi essencial para garantir o **suporte da evolução da inovação**. Nesse sentido, a dimensão histórica desempenhou uma função de sustentação para as mudanças, orientando as ações subsequentes no âmbito da inovação.

Argumentamos a esse respeito, que a conjuntura dos elementos do contexto foi determinante para a continuidade da inovação, especialmente no que se refere aos impactos e primeiros resultados vivenciados pelos atores escolares. As experiências bem sucedidas no âmbito do projeto atuaram como elementos recursivos alimentando positivamente e de modo recorrente o próprio processo inovador, reorganizando o processo evolutivo das novidades e transformações posteriores. Assim, hipotetizamos que os impactos positivos da implementação progressiva parecem funcionar como recursos para o processo de gerir a inovação, o que implicou uma articulação entre o conhecimento e contexto, e os primeiros resultados verificados pelos atores diretamente envolvidos.

Portanto, buscando responder nosso objetivo de pesquisa, os elementos históricos configuraram a base da inovação e nos apontam que não é suficiente a existência das instâncias de participação na instituição escolar para que os indivíduos e grupos se mobilizem. Tendo em conta que a dimensão histórica foi o elemento definidor para o início do processo, os elementos históricos viabilizaram a conjuntura do projeto, **associando-se e**

fundando a base sobre a qual os elementos contextuais representaram um **papel promotor para o desenvolvimento das inovações complementares.**

Considerando que trabalhamos em favor de um modelo de compreensão da inovação educativa que busca refletir sobre a inovação na perspectiva da subjetividade, tentamos superar uma visão ainda predominante na literatura, que enfoca sua dimensão técnica e instrumental. Salieta-se assim, a importância do histórico e do contextual na inovação vistos de forma integrada num caso concreto, buscando-se a articulação de seus diferentes aspectos, muitos dos quais aparecem na literatura, porém pouco estudados na suas distintas formas de articulação – o que sob nosso ponto de vista parece essencial para se compreender a inovação educativa a partir de uma perspectiva complexa.

Finalmente, passamos no próximo capítulo, a tratar as análises construtivo-interpretativas dos processos que se dão na subjetividade social e individual, os quais também interatuam nas mudanças e reconfigurações do espaço institucional como local de trabalho, de convivência e de experiências significativas. Dessa forma, tentamos avançar na compreensão acerca do processo inovador que implica, simultaneamente, como o contexto está constituído e como os indivíduos vão contribuindo para que o contexto se configure de um modo favorável, permitindo-se gerar possibilidades e o desenvolvimento de projetos de natureza inovadora.

4.2 A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA E AS SUBJETIVIDADES INDIVIDUAIS DOS ATORES ESCOLARES (MEMBROS DA EQUIPE ESCOLAR, ESTUDANTES, FAMILIARES E COLABORADORES) NO ÂMBITO DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

Nesse capítulo, apresentamos as análises sobre a subjetividade social e as subjetividades individuais, buscando uma construção inteligível que nos possibilitasse avançar na compreensão para responder aos objetivos da pesquisa.

4.2.1 A configuração de elementos subjetivos que constituem a subjetividade social da escola no âmbito do projeto inovador

Tomando como ponto de partida que a subjetividade social da escola está completamente articulada às subjetividades individuais que a constituem e, dialeticamente, essa mesma subjetividade social participa da constituição das subjetividades individuais nos aproximamos da compreensão de um conjunto de elementos de ordem simbólica e emocional que delimitam e que caracterizam subjetivamente a escola. Buscamos reconhecer o complexo composto de elementos diversos que estão conectados entre si, nos aproximando de González Rey (2010) quando enfatiza que a partir da construção interpretativa acerca dos indivíduos é possível compreender as múltiplas formas de expressão da ação humana.

Tendo como objetivo estudar os elementos da subjetividade, buscamos reconhecer dentre a multiplicidade de elementos subjetivos que coexistem em um campo social, àqueles dominantes na expressão dos sujeitos e da subjetividade social produzidos e articulados em torno do projeto inovador. Por conseguinte, os elementos que caracterizam a subjetividade social dos espaços institucionais se referem aos grupos e aos espaços de convivência e relacionamento onde ocorrem as interações e ações dos atores escolares, evidenciando aspectos da comunicação, das práticas sociais relacionadas aos processos de implementação das novidades e da realização das mudanças.

Desse modo, foi possível compreender os múltiplos sentidos subjetivos, a partir da construção de indicadores advindos de todo o conjunto das informações de forma dialógica. Foi também necessário perceber e compreender a emocionalidade vista de forma integrada ao sistema simbólico-emocional que se configura na subjetividade social. Assim, caracterizamos a subjetividade social no âmbito do projeto inovador a partir do conjunto de sete elementos subjetivos que sintetizamos como:

- **Uma percepção da abertura social da escola associada a uma emocionalidade positiva pela presença da comunidade do entorno da escola.**

- **Uma visão por parte dos atores (equipe escolar, pais, alunos) sobre a dinamicidade do cotidiano escolar no âmbito do projeto inovador.**
- **Uma produção comunicativa flexível que incorpora e articula as opiniões dos diversos atores escolares.**
- **Uma representação positiva da escola como espaço de novidades**
- **Uma disponibilidade para a participação e para a colaboração mútua entre membros da equipe escolar, pais e outros voluntários que contribui para o andamento do projeto inovador da escola.**
- **Uma aprendizagem subjetivada sobre o projeto inovador.**
- **Uma produção subjetiva que revela posicionamentos diferenciados sobre o engajamento dos educadores no âmbito do projeto.**

A partir desse momento, passamos a tratar de maneira minuciosa cada um destes elementos subjetivos.

- **Uma percepção da abertura social da escola associada a uma emocionalidade positiva pela presença da comunidade do entorno da escola.**

Durante o tempo de permanência da pesquisadora na escola foi possível compreender que o uso do espaço da escola não está restrito à realização de atividades pedagógicas. É bastante marcante no funcionamento do projeto inovador que a escola constantemente promova reuniões, encontros com os pais, inclusive aos sábados e domingos, assim como, encontros sociais, passeios e festas culturais previstas no calendário escolar.

O uso do espaço para a convivência, atividades extrapedagógicas e confraternizações é um aspecto integrado à dinâmica de funcionamento no dia-a-dia da escola. É um aspecto conhecido pela comunidade local e pensamos ser esse utilizado como recurso pela direção da escola para a promoção da integração e participação das pessoas na instituição. Em conversas informais com alguns funcionários e professores, a preocupação com a escola estar sempre aberta para receber as pessoas foi com frequência mencionada como algo essencial para a geração das novidades que deram início ao projeto e para que o projeto mantivesse sua força e sua existência.

No que tange ao contexto pregresso, compõem indicadores importantes a participação de grupos e pessoas dos projetos de cultura e arte dentro da escola, convidando a comunidade de estudantes e suas famílias a participarem intensamente. No histórico estudado, a situação anterior de participação de muitos pais/responsáveis na comunidade foi também o campo que comprometeu **a ação geradora e intencional dos indivíduos e dos grupos** para a criação e implementação das formas de participação e deliberação. Destacamos o papel da diretora da escola, que antes de prestar concurso para

o cargo, havia participado de um projeto de implantação dos conselhos de escolas na região e acompanhava o movimento desta escola, reconhecendo haver ali uma participação da comunidade nas atividades culturais. À maneira de exemplo trazemos este trecho de informação, no qual a diretora da escola resgata aspectos importantes desse cenário anterior que envolvia a participação da comunidade na escola.

Marília, diretora da escola: Começar a mobilizar a comunidade para fazer um conselho de escola, porque eu cheguei à escola e não tinha um conselho de escola... Tinha algumas pessoas que estavam lá, mas não eram representantes políticas da escola. Mas eram pessoas que participavam, que tinham vontade de participar. Que participavam para caramba da festa junina, que era o grande lugar de participação. E que também estavam a serviço da escola para tirar menino bagunceiro da escola, menino que dava trabalho. Eles eram, de certa forma, pessoas que ajudavam a escola a fazer, sem saber que faziam isso. Eu acho que **tinha uma vontade de participação dessa comunidade**. É uma comunidade que, apesar de ser heterogênea em todos os sentidos, ter gente com todas as dificuldades financeiras, de formação e tudo, era uma comunidade que, de certa forma, entendia que tinha de ir às reuniões, achava que era importante. E vinham!

Reconhecemos na história dos grupos que antes da implantação do projeto, a presença de parte da comunidade na escola era percebida também com incômodo e resistências por parte dos educadores e funcionários. A direção e coordenação embasadas pela visão de que a instituição escolar é um bem público da comunidade buscou insistir na importância dessa participação, discutindo e debatendo com os professores e funcionários sobre a importância da presença da comunidade na escola como eixo primordial de sustentação para a continuidade do projeto. Estes aspectos são indicadores que nos permitem apontar que estas instâncias de participação representaram a nosso ver um **campo intersubjetivo de discussão e de decisão criativo e colaborativo**, posto que marcaram a mobilização da comunidade do entorno junto à equipe escolar em relação aos problemas que vivenciava a instituição que se combinaram ao apoio da direção da escola e de alguns educadores,

Acerca da participação dos pais/responsáveis que se engajaram na implementação do projeto global, reforça a importância dessa atuação e revela a rede de apoio que foi constituída, o que junto no conjunto de indicadores nos pareceu ser sustentada por uma base emocional que estava no desejo pela mudança da escola. O trecho de informação de uma das mães colaboradoras do projeto desde o início nos aponta para esta dimensão.

Lúcia, mãe de ex-aluno, participante do conselho na época, colaboradora atual do projeto: Primeiro muita coragem pra assumir também porque **a gente estava dividindo tudo, a direção da escola, mais os pais**, então era uma questão de ter coragem de enfrentar, de poder mostrar que a gente estava junto... Muito trabalho na organização! Nossa, 2004, 2005 eu ia para casa às vezes 11h, 12h... Eu fiquei muito envolvida na parte administrativa. Mas foi isso, muito trabalho de resolver coisas, tinha grupo que estava mais envolvido em pensar o pedagógico, o político, mas para mim foi ter uma coragem de assumir que estava junto, apoiando! E essa questão braçal! Acho... coragem é uma boa palavra. Não foi fácil! Muito enfrentamento com os pais que vinham e falavam que não queriam isso para seus filhos.

Sendo assim, **o processo inovador no âmbito do projeto parece ter implicado mudanças também de ordem subjetiva**, revelando uma constante revisão permeada de dúvidas e discussões acerca dos valores que embasam as ações educativas, e

dialeticamente, as próprias ações praticadas embasadas por tais valores e ideias. Isso significa dizer que as ideias preconizadas pela inovação e as mudanças posteriores repercutiram em mudanças da subjetividade social da escola em termos de valores, práticas e representações dos atores escolares – diferentes membros da equipe escolar, parte da comunidade e alunos.

Buscando um pensamento integrador que reconhece a multiplicidade de fatores (MORIN, 1990; 2002) que interatuam na inovação, entendemos que esse histórico anterior ao momento de geração de ideias, foi favorecendo **a abertura do campo social e dos espaços de convivência** demonstrando a importância da instituição escolar pública como um espaço de relacionamento social em que se constituem as subjetividades (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005; CAMPOLINA, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011b).

Ao compreendermos que a subjetividade social de uma determinada escola se configura em função de práticas, valores e crenças bem como, a partir da emocionalidade compartilhada pelos grupos é essencial destacar que nos diversos momentos em que a pesquisadora estava presente e que a escola reuniu pessoas da comunidade e alunos o clima emocional percebido foi de entusiasmo, alegria e satisfação. Após a realização desses momentos, a participação das pessoas, os acontecimentos que particularizaram cada evento, eram com frequência motivos de comentários, temas de diálogos e conversas entre os estudantes, entre professores e funcionários, entre direção, estudantes e pais. Vale destacar algumas falas que nos ajudam a evidenciar esse tipo de emocionalidade que nos referimos, tais como, “Você viu quantos pais vieram?” (diretora da escola em tom de entusiasmo e alegria no caso de terem vindo muitos pais), ou “Não vieram muitos pais...” (funcionária da escola em tom de decepção).

Outro indicador que se articula à dinâmica de abertura social da escola é a relação que a escola tem com o espaço público da rua. Essa relação se mostra também mais flexível, menos burocrática e vigilante do que com frequência se observa nas instituições escolares de grandes cidades de um modo geral, uma vez que os portões da escola não ficavam todo o tempo fechados durante os turnos escolares. São evidentemente cuidados pelos inspetores escolares inclusive para o andamento do trabalho cotidiano.

Além disso, a presença e atuação das pessoas e grupos vinculados aos projetos complementares nos parece ser outro indicador que foi capaz de promover e intensificar a participação das pessoas no cotidiano da escola transformando seu funcionamento. Sob o ponto de vista da história do projeto inovador este aspecto que parece ter impactado positivamente a convivência entre os diferentes atores e grupos favorecendo progressivamente a mudança para se tornar um **espaço social receptivo às participações**

de diversos tipos tributando positivamente à fundação de novas práticas e novos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2010).

○ **Uma visão por parte dos atores (equipe escolar, pais, alunos) sobre a dinamicidade do cotidiano escolar no âmbito do projeto inovador.**

Para compreendermos que a dinamicidade atua como um elemento que configura subjetivamente os espaços institucionais foi necessário ultrapassar uma visão rápida e superficial do cotidiano para se reconhecer os múltiplos acontecimentos e os eventos que delimitam e produzem a condição subjetiva da escola no âmbito do projeto inovador. A dinamicidade do cotidiano escolar que nos referimos se refere à forma de funcionamento que caracteriza o dia-a-dia da escola.

A partir do formato novo dado à organização e funcionamento das atividades pedagógicas, vivenciado por meio das novidades e atividades preconizadas pelo projeto inovador, as experiências e vivências são marcadas por uma movimentação constante em termos das atividades realizadas pelos professores, alunos, funcionários, membros da direção e coordenação. Várias situações do cotidiano nos parecem indicadores desse dinâmico fluxo de atividades e experiências que perpassa os relacionamentos humanos dos atores escolares que fazem parte do projeto inovador.

No contexto atual, estudantes e educadores interagem de uma maneira flexível e os diferentes arranjos dos grupos atuam como as práticas associadas a essa dinamicidade, posto que implicam uma grande variabilidade de situações de convivência, de comunicação e de realização de atividades. A dinamicidade é, contudo, um aspecto que pode ser relacionado aos princípios do projeto inovador, em relação ao respeito pelo ritmo de aprendizagem e de realização das atividades no âmbito pedagógico.

Outros indicadores nos permitem argumentar que essa dinamicidade produz um cenário subjetivo singular no âmbito do projeto que marca com um sentido próprio os processos de subjetivação dos atores. Os projetos complementares desenvolvidos na escola contribuem, uma vez que realizam muitas atividades diferentes. Como estão incorporados às práticas pedagógicas, se expressam por meio de diversas intervenções sejam estas mais pontuais no dia-a-dia das práticas pedagógicas ou mais recorrentes nas atividades de pesquisa e atividades culturais do projeto inovador. As reuniões pedagógicas da equipe de professores também incorporam tal dinamicidade porque se discutem a própria dinâmica das práticas e do trabalho com os roteiros de aprendizagem, dos projetos desenvolvidos na escola ou dos eventos que tomam lugar no projeto inovador. Nesses momentos merece destaque o frequente **o clima emocional positivo** das reuniões da equipe pedagógica, momentos em que se definiam a participação e responsabilização dos professores por atividades complementares e por passeios e saídas de campo. Nessa

direção, a importância da **dinamicidade do cotidiano** aliada ao uso flexível dos espaços físicos parece estar **associada com os novos valores e ideias do projeto**, contribuindo ainda mais para a configuração subjetiva dos espaços sociais de convivência e de relacionamento no âmbito do projeto global.

Como argumenta González Rey (2005a, 2007, 2010) é preciso compreender os elementos da subjetividade social por meio da interação com os indivíduos concretos que vivem e que partilham o contexto social. Considerando as dinâmicas observadas, a pesquisadora presenciou informalmente conversas e diálogos que denotam a incorporação da intensa movimentação dos atores escolares e das atividades que marcam o projeto implementado. Por exemplo, é bastante comum que educadores comentem entre si aspectos do dia-a-dia, informando uns aos outros sobre a ocorrência de visitas de grupos que chegam para conhecer a escola, atividades de projetos, saídas de campo, reuniões etc. Nesse sentido, a **abertura social** da escola para a participação contribui para a **dinamicidade** que caracteriza o projeto.

○ **Uma representação positiva da escola como espaço de novidades**

No âmbito do projeto inovador, a valorização da escola decorre da combinação de uma crença positiva acerca do trabalho educativo aliada a uma concepção sobre a importância e valorização das novidades implementadas. Sob este ponto de vista, identificamos na subjetividade social da escola uma representação positiva do projeto global bem como, das novidades já implementadas.

Alguns indicadores são relevantes acerca dos sentidos subjetivos que constituem e delimitam subjetivamente o espaço institucional da escola. No todo, identificamos como um indicador significativo, o aspecto relacionado à **emocionalidade dos grupos** que fizeram parte do momento inicial de implementação do projeto global, como um componente fundamental do processo de implementação das novidades e como aspecto potencializador das mudanças transcorridas. Evidenciamos que o processo inovador ao se articular fortemente ao histórico de experiências de participação dos grupos na escola destaca a dimensão dos sentimentos e o papel da emoção como uma parte expressiva na continuação do processo de inovar. De modo complementar, o desejo inicial da mudança parece ter sido fortalecido e retroalimentado pelas emoções e sentimentos acerca de uma percepção positiva do novo projeto.

A visibilidade que o projeto da escola foi ganhando com o tempo nos parece ser um aspecto que indica uma representação positiva. Entendemos ser este um elemento influente na subjetividade social da escola, ampliando-se para outras instâncias sociais como a universidade e a comunidade profissional. Como afirmamos anteriormente, alguns

professores, vieram trabalhar nessa escola por causa do projeto e estagiários mencionaram o desejo de trabalharem na escola em razão do projeto inovador.

Podemos referendar nossa compreensão acerca desse sentido subjetivo construído no campo social cuja ênfase recai sobre aspectos relacionados à emocionalidade e seu impacto sobre o campo de ação dos sujeitos. Em um episódio certa vez observado em um dos grupos de tutoria, o qual a diretora da escola era tutora, o grupo de alunas em um misto de entusiasmo e indignação diante do relato de um grupo de meninos que não haviam feito as atividades previstas, argumentou enfaticamente que eles deveriam valorizar a escola, valorizar o projeto e que as pessoas envolvidas com o projeto, incluindo a diretora se empenhavam imensamente por ele, usando a expressão “dão o sangue pela escola”. Esse comportamento das alunas provocou uma reação no grupo de meninos que permaneceram calados sem contra-argumentar e uma comoção emotiva da própria diretora que estava presente na discussão.

Em várias das reuniões do conselho da escola, assembléias de pais e rodas de conversas com os pais também foi possível identificar comportamentos e discursos que indicam a valorização positiva no projeto, como por exemplo, a exaltação de algumas de suas características. Em conversas com a própria pesquisadora, um grupo de alunos indagava sobre a presença desta na escola e sobre que atividades desenvolvia na instituição. Após o esclarecimento da pesquisadora afirmando sobre a pesquisa que enfocava e estudava as novidades do projeto, uma das alunas do grupo em tom de orgulho exclamou que essa escola era única e que não poderia ser replicada em nenhum lugar, comentário este que foi acompanhado da concordância dos outros alunos do grupo.

Como mencionamos, as visitas que são realizadas na escola também referendam a percepção positiva acerca do projeto inovador. Neste caso, não nos referimos às visitas em si, mas as experiências a elas associadas. Vale destacar, assim, que para alguns alunos apresentar a escola e as características do projeto aos grupos que a visitam parece ser uma experiência que gera orgulho, além de algumas vezes reivindicam a oportunidade junto à direção da escola. Foi possível também presenciar situações que esses alunos comentam sobre as novidades do projeto com entusiasmo. Para nossa construção, no que se refere à dimensão emocional do sentido constituído, demonstra existir um sentimento de pertencimento e de orgulho que é compartilhado não por todos os alunos, mas por muitos deles.

Como os sentidos subjetivos aparecem em múltiplas formas (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007, 2010), outra fonte de indicadores são as produções visuais e escritas dos indivíduos e grupos. Destacamos, portanto, o grande número de fotografias que são trazidas no jornal mensal, mostrando as crianças da escola em momentos alegres, dos pais trabalhando voluntariamente em eventos e comemorações. Ressaltamos a presença de

conteúdos do site da escola, como os relatos de memórias de pais e professores que participaram da implementação do projeto, assim como, algumas imagens de eventos e comemorações na escola. Estas produções aparecem combinadas com uma pluralidade de aspectos como a emocionalidade expressa em sentimentos de orgulho e de estima pelas experiências coletivas vivenciadas no âmbito do projeto inovador. Como exemplos, trazemos algumas imagens fotográficas registradas e respectivos comentários que nos oferecem indicadores importantes acerca dos sentidos simbólicos-emocionais que tomam parte nesta representação positiva.

25/09/10 - Festa da Cultura
Pais e filhos dividem o mesmo palco!



25/11/10 - Eleição do Grêmio.
 Foi um dia marcante para a Escola. **Olha quanta gente durante a apresentação das chapas!!**



28/08/10 - Café da Manhã

Dia 28/08 aconteceu o “Café da Manhã Para os Pais Novos”, Além de promover a integração, o evento ajudou os novos pais a conhecerem melhor o projeto da escola, assim como esclarecerem dúvidas e oferecerem sugestões.



Após o lanche, pais e funcionários da escola se divertem jogando vôlei!



Imagens 01 – Imagens do jornal da escola.

Nessa mesma direção, correlacionando ao grupo de indicadores, destacamos também uma produção escrita elaborada em forma de poesia por alunos, que foi distribuída em uma das festas realizadas pela escola.

Poesia: Escola (nome da escola) vem à cidade a sua fama mostrar e traz com seu pessoal seu estandarte tão original. Não vem só fazer barulho, vem só dizer. e com satisfação de 50 anos de história. Essa escola mora no meu coração. E se aqui estamos cantando essa canção. Viemos defender a nossa tradição. E dizer bem alto que a injustiça dói. A escola (X) dá orgulho a todos nós.

Esse conjunto de informações nos possibilita construir algumas sínteses sobre a produção subjetiva vinculada que implica, simultaneamente, a representação da escola e as emoções positivas. Nesse sentido, aparecem também as produções subjetivas dos atores

escolares que nos indicam a valorização seja percebida e sentida (pererhivanie⁴²) pelos professores, alunos, pais/responsáveis e membros da direção e coordenação da mesma forma ou com a mesma intensidade. Os trechos de informação advindos do trabalho com os professores nos trazem indicadores especialmente valiosos que nos auxiliam a vislumbrar a representação positiva do projeto como espaço de novidades. Analisamos que esta se combina também a uma visão consciente da dimensão projetiva e utópica da escola na perspectiva do projeto inovador, como lócus de produção admitindo-se como uma instância em construção auto-organizada (LIMA, 2003).

Professora Cláudia, ciclo I e ciclo II, (há 07 anos no projeto): É uma proposta inovadora para a educação brasileira que é também revolucionária, pois rompe com valores que se perpetuam ao longo de séculos. Isso não significa necessariamente o **melhor caminho, mas é com certeza buscá-lo**. A educação como está estruturada não dá certo. O projeto vem construindo uma nova perspectiva para estudantes da rede pública de ensino. Para mim tudo aqui é novidade, ainda que esteja aqui há mais de sete anos. Um salão de estudos no lugar de salas de aulas, estudantes em grupo e não em fileiras, o estudante constrói seu conhecimento a partir dos roteiros de pesquisa e o professor não dá mais aulas, o professor é tutor, orienta o trabalho, Tudo isso é muita novidade... Tira muito o professor no lugar de conforto que ele vive, desorganiza, desconstrói. É preciso se rever, se reorganizar. Isso é difícil. Precisa estar aberto a isso. Acho que nem precisa mais de novidades!

Professora Manuela, ciclo I (há 02 anos como professora efetiva, mais 02 anos como estagiária): Acredito que seja um **projeto em eterna construção** (e na verdade isso me atrai muito!) que traz em seu bojo um forte desejo de mudança, principalmente social. Por essa razão vejo o projeto como uma utopia possível e não **como algo acabado e perfeito**. Uma construção que nasceu de uma vontade coletiva e que visa o coletivo. O projeto contém muitas novidades, a menor e menos importante foi a quebra das paredes. Uma das mudanças tem sido a possibilidade de se refletir sobre os papéis de diversos atores que participam do processo educacional, todos temos um papel importante e ninguém pode se redimir disso, com ou sem cargo, com ou sem título, somos todos educadores. E pensar que somos educadores com outra visão de educação também faz toda a diferença. Nessa educação os educadores têm um papel importante de mediadores de alguns conhecimentos, mas os estudantes é que são os protagonistas.

Os trechos supramencionados ilustram a dinâmica simbólico-emocional que marca os processos subjetivos e as experiências dos sujeitos singulares que constituem a subjetividade social da escola no âmbito do projeto inovador, enfatizando a existência de um predomínio nos sentidos subjetivos. Contudo, argumentamos também que a representação positiva não aponta para uma característica absoluta a qual é assumida por todos os atores escolares da mesma forma, todavia nos informa do jogo complexo que se dá entre a subjetividade social e as produções subjetivas singulares das subjetividades individuais.

- **Uma produção comunicativa flexível que incorpora e articula as opiniões dos diversos atores escolares.**

Ao considerarmos que a subjetividade é uma produção e expressão delimitada subjetivamente pelas práticas e discursos, comprometida de modo indissociável com a emocionalidade compartilhada (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007, 2010) passamos a compreender como se configura a subjetividade social da escola inovadora. Nesse

⁴² Termo que Vygostky (2000) utiliza para designar as experiências subjetivas que se relacionam ao contexto cultural, mas se tornam singularizadas ao serem refratadas pelo prisma da experiência do sujeito.

complexo sistema integrado de elementos, o aspecto comunicacional aparece como um componente importante. Decerto, a comunicação entendida como uma prática social se efetiva no âmbito do projeto inovador como um tipo de recurso propício para a emergência das novidades e para o fortalecimento do processo de implementação ao longo do tempo. Contudo, se articula com uma valoração positiva dessa mesma prática.

Como expressões que nos apontam para este aspecto, merece destaque a existência de muitos dispositivos e estratégias de comunicação entre os atores e entre os grupos. Nas reuniões da equipe escolar, nas rodas de conversas entre educadores, alunos e famílias, reuniões de assembleias e as reuniões dos conselhos, assim como, a produção e distribuição mensal de um jornal-correio de notícias e de um jornal trimestral, são produções comunicativas que a nosso ver expressam dentre outros aspectos, a **produção comunicativa flexível entre os atores escolares.**

Nas dinâmicas observadas nos salões de estudo, os professores conversam entre si, combinam providências e atividades para os alunos de modo muito dinâmico. Em observações de diálogos e de conversas, foi possível reconhecer que estes também negociam e convencionam estratégias e ações conjuntas e ajudam uns aos outros na administração quando ocorrem conflitos entre os alunos. Outro indicador se refere ao clima positivo da sala de professores que muitas vezes era descontraído e alegre, permeado de trocas de informações e diálogos constantes, o que a nosso ver, é potencializado pelo funcionamento das práticas pedagógicas preconizadas e implantadas pelo trabalho da docência combinada.

Foi possível identificar também que nas instâncias de participação se fazem os diferentes encaminhamentos das questões e problemas levantados. Nas reuniões do conselho de escola, são transmitidos informes sobre atividades da escola, expostas decisões e esclarecimentos por parte da diretora e planejamento de outras reuniões. Sob este enfoque de análise, constituiu um espaço interativo cuja emocionalidade vista era de com frequência de satisfação, alegria e envolvimento. Estas instâncias parece ser também um espaço para reavaliar a inovação, perpassado por um clima proativo para se encaminharem ações e providências práticas, porém não sistematizado para esta finalidade, como por exemplo, a avaliação dos resultados da escola na Prova São Paulo. Uma dessas providências cita-se o encaminhamento de uma carta do conselho para o secretário de educação atual do município declarando um problema com o sistema de matrículas e solicitando solução. Nesse sentido, vale enfatizar que os pais que elaboraram a carta não eram os pais diretamente afetados pelo problema.

Do ponto de vista da flexibilidade que incorpora as diferentes visões dos atores escolares, frequentemente, o que é discutido nas assembleias de pais é conteúdo das informações divulgadas nos jornais da escola se caracterizando como uma ação intencional

no sentido de informar os atores escolares sobre as questões debatidas e definidas nas reuniões dos grupos. Como várias vezes pode ser observado, aos finais das reuniões do conselho da escola e das assembleias de pais, era mencionado pelo organizador do jornal que os encaminhamentos das reuniões seriam colocados no jornal para informar à comunidade. A manutenção da prática comunicativa se estende às ações dos educadores que distribuem os correios aos alunos nas suas tutorias, como também disponibilizam os exemplares para os familiares dos alunos e funcionários. Esses jornais são produções de um grupo de pais atuante na escola e conta com contribuições de professores, alunos e funcionários. Expressam a dinamicidade do cotidiano da escola, apresentam fotografias e registros de situações como saídas de campo.

Acerca da dinâmica conversacional que se realizava nos diferentes encontros, o diálogo e a discussão eram incentivados e cada grupo que se reunia demonstrava ter desenvolvido uma dinâmica própria para a expressão dos diferentes pontos de vista dos atores escolares. Essas dinâmicas funcionavam de modo mais espontâneo e o conteúdo do que era comunicado era bastante variável e dependia da própria **dinamicidade do cotidiano** que se apresenta na escola. Para ilustrar a existência de diferentes dinâmicas comunicacionais, optamos por trazer os seguintes trechos de informação retirados do jornal mensal da escola. O primeiro trecho menciona uma questão vivenciada pela escola e evidencia o encaminhamento de ações para a ocorrência da dinâmica da **roda de conversa** entre pais e educadores. Esses trechos nos indicam que nessas produções da escola não só decisões são comunicadas, mas também é estabelecido um processo que une os diferentes canais de comunicação e expressão nos quais os atores escolares se apropriam das diferentes dinâmicas de comunicação que tomam lugar no âmbito do projeto inovador para viabilizar a continuidade do processo de comunicação.

Trecho do jornal mensal da escola, p. 03, fevereiro, 2011: O conselho discutiu também a questão do sistema centralizado de matrículas das redes municipal e estadual de educação e os problemas decorrentes desse sistema para nossa comunidade. Em virtude dessa centralização, estávamos tendo, por exemplo: casos de irmãos sendo matriculados em horários e até escolas diferentes, a impossibilidade de dispor das vagas existentes na nossa escola para os estudantes das famílias interessadas nelas, etc. Sobre isso, decidiu-se pela redação e encaminhamento de uma carta ao secretário de educação, dando conta da situação e pedindo providências (contato: presidente do conselho de escola). Por fim, o conselho discutiu sobre qual seria o melhor encaminhamento para a resolução do problema dos armários coletivos danificados. Optou-se por chamar uma **roda de conversa** para o sábado seguinte, com a participação de toda comunidade escolar

As rodas de conversa, práticas pedagógicas inicialmente delineadas para o trabalho com os alunos se caracterizam como um recurso de gestão para a expressão de ideias bem como, para a discussão de temas e questões do funcionamento da escola. Esse outro trecho aponta para a articulação dessas ações relacionadas às assembleias de pais cuja proposta dos pais era a exposição de pontos de vista, sem o debate argumentativo,

enfocando o compartilhamento das impressões entre as pessoas sobre as questões tratadas. Sobre as assembleias, o trecho do jornal descreve:

Trecho do jornal mensal da escola, p. 03, fevereiro, 2011: No dia 22/02 aconteceu última de uma série de **assembleias de pais** onde nos dedicamos às dinâmicas de conversação sobre o tema “Violência e conflitos na escola e na comunidade.” Esses encontros serviram para que as famílias tivessem **oportunidades de trocar de forma aberta e igualitária, suas ideias, sentimentos sobre o tema, assim como para ampliar suas percepções da realidade que envolve nossa comunidade.** A maioria das falas convergiu para a ideia de que a maior participação e convivência dos pais são formas efetivas de prevenir e minimizar possíveis conflitos e situações de violência. Nesse sentido, decidiu-se que as **próximas assembleias de pais** devem versar sobre como ampliar e fortalecer a **participação dos pais no apoio ao trabalho da nossa escola.**

Deste modo, esses dispositivos são utilizados pelos atores escolares como meios para comunicarem resoluções da gestão, informações de calendários, atividades, opiniões de professores, alunos e pais sobre diferentes temas. Sendo assim, vale destacar que a comunicação vai assumindo um **caráter circular e também dinâmico.** Articulamos ainda a essa construção-interpretativa de tais indicadores, os seguintes trechos de informação dos instrumentos escritos dos professores (tanto aqueles que estão há mais tempo no projeto, quanto os professores mais recentes). A título de exemplos, estes trechos nos aludem sobre a importância emocional e simbólica que é atribuída à comunicação, qualificando tal componente como valioso para os diferentes atores escolares – professores, membros da direção e coordenação, pais/responsáveis. De muito, se combinam à valorização positiva da comunicação e aos significados relacionados ao processo comunicativo e de aprendizagem das rodas de conversa com ênfase na participação dos atores escolares.

Professora Larissa, ciclo I (há 06 anos no projeto): Poder construir coletivamente todo o trabalho pedagógico favorece o crescimento pessoal e profissional de toda a nossa equipe. Ele torna evidente a necessidade de compartilhar experiências e saberes. É impossível pensar em aprendizagem sem essa troca, quando penso em como trabalhava antes de fazer parte do projeto, penso na solidão e no hábito de me esconder dentro de uma sala, só eu e os alunos. O professor se acostuma a agir conforme suas convicções e não aceita facilmente questionamentos. O nosso projeto inova ao tornar os questionamentos e modificações parte de nossa rotina. O direito de ter seu **espaço reconhecido assim como a sua voz.** Ter a chance de aprender e ensinar diferentes olhares para o conhecimento, ter a oportunidade de construir o seu caminho de forma consciente.

Professora Rosa, ciclo I (há 01 ano no projeto): Esse projeto proporciona aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia e conseqüentemente de seu próprio método de estudo. Outro ponto importante é a abertura dada para a participação das famílias em grupos responsáveis pelas decisões pedagógicas e administrativas bem como na colaboração de eventos e passeios. Não posso deixar de citar as **rodas de conversa** que são um momento único e rico de discussões de assuntos pautados tanto pelos professores quanto estudantes para resolução de conflitos e troca de ideias.

Professora Olívia, ciclo II (há 04 meses no projeto): É muito mais estimulante trabalhar aqui do que em outras escolas onde nada acontece (não há projetos!). Aqui já tem grêmio, jornal, horta, estudo do meio, festas, bazar, etc, enquanto outras escolas têm-se apenas a festa junina. Por isso, além de inovador este projeto poderia contribuir muito para o desenvolvimento dos estudantes e dos educadores. A novidade principal é em relação à estrutura e formato dos horários e dos agrupamentos. Para os alunos há muitas oportunidades, tanto de aprendizagem, quanto de convivência. Convivência essa que é muito divertida por meio de **rodas de conversa**, o que pode melhorar a percepção, a comunicação desses alunos e o comportamento entre eles.

Sob outro prisma, a comunicação que assume esse caráter flexível parece constituir um campo simbólico-emocional que perpassa a relação dos educadores com as famílias

dos alunos, pois além dos encontros previstos dos tutores com estas para comunicar sobre o andamento do trabalho e sobre o desenvolvimento do estudante, foi possível identificar que, grande parte dos educadores da escola, apresenta uma disponibilidade para atender e conversar com os familiares e/ou responsáveis em momentos não previamente agendados com esta finalidade. Essa disponibilidade refletida por muitas destas ações foi observada como sendo vivida com respeito, dedicação e comprometimento e não predominantemente associada com uma abordagem negativa dos educadores para com as famílias.

Finalmente, no centro dessa argumentação construtiva, o que destacamos é que a comunicação e sua progressiva flexibilidade parecem ter sido um aspecto positivo de evolução do projeto não somente no sentido de ampliar as informações e um exercício de decisões coletivas e democráticas. Na sua dimensão subjetiva, a capacidade de comunicar de modo dinâmico e flexível parece ser um componente significativo e predominante na configuração da subjetividade social no âmbito mais amplo do projeto inovador no momento atual. Sobre a base dessa **flexibilidade para comunicar parecer estar constituída uma produção subjetiva** que configura a subjetividade social perpassando, simultaneamente, as subjetividades individuais dos atores.

- **Uma disponibilidade para a participação e para a colaboração mútua entre equipe escolar, pais e outros voluntários que contribui para o andamento do projeto inovador da escola.**

As práticas pedagógicas e de trabalho com o currículo que caracterizam o projeto inovador parecem demandar dos educadores uma intensa dedicação para efetivarem os dispositivos do projeto. Nas dinâmicas observadas, educadores dialogam intensamente sobre o dia-a-dia que muitas vezes trazem à tona as necessidades de aprimorarem o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a **comunicação flexível** tem um papel essencial, contudo parece estar articulada a ela, **um envolvimento e uma disponibilidade emocional** para que os encaminhamentos se efetivem no âmbito do projeto inovador.

As diferentes situações já analisadas nesse trabalho, que tratam da participação dos diferentes atores escolares apontaram para este aspecto, denotando que este componente perpassa os diferentes espaços sociais que conformam o projeto no âmbito da inovação educativa analisada. No projeto global, foram criados e desenvolvidos **um conjunto de mecanismos para estimular mais a participação e encaminhar processos de gestão** (assembléias, comissões, grupos de responsabilidade). Várias situações nos indicam **estratégias da gestão participativa** que a escola foi construindo. Em relação a essa linha de pensamento, a inovação educativa é um processo de construção de alternativas que depende do trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, é um processo que depende de diferentes

posições e envolve processos de negociação de significados entre os atores escolares (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Na história dos grupos, a participação foi comprometendo os atores, cuja expressão se mantém no funcionamento atual. A disponibilidade para participar e cooperar emerge com diferentes iniciativas envolvendo alunos, professores e pais. Destacamos nas dinâmicas observadas, especialmente nas reuniões pedagógicas da equipe escolar posicionamentos dos professores na busca pela colaboração e ajuda mútua para a realização dos diversos projetos que compõem a escola. Sobre essas reuniões, vale destacar a emocionalidade positiva em que se identificava com frequência, combinada à disponibilidade para coordenar ou participar de diferentes atividades e eventos, marcados por um entusiasmo e orgulho, enfatizando ainda mais o sentido de positividade.

Foi possível identificar que, no conselho da escola, se utilizam da criação de comissões, os quais os participantes se voluntariam e às vezes são indicados para participar. Também continuam a utilizar estratégias das pesquisas para consulta de opiniões e para fomentar o debate de temas dentro da escola, como os questionários para fazer levantamentos de opiniões. Ambas as estratégias parecem constituir um recurso que depende dessa disponibilidade de participação como uma solução intencionalmente utilizada para que os grupos consigam reunir informações do contexto e, assim, baseados nesses resultados, encaminharem algumas das decisões relativas aos problemas e situações da escola.

Sobre a participação dos alunos e as mudanças alcançadas pela nova forma organizativa da escola, nas dinâmicas observadas havia um problema com o uso dos armários de material que foram quebrados e depois de uma série de ações de organização dos grupos e de pesquisa de opiniões dos alunos (apoiado pelos pais que ajudaram a elaborar o instrumento) fizeram uma assembléia que foi derivada de etapas de discussão e deliberação entre alunos e professores que envolveram também os grupos de tutoria. Foi observado empenho da equipe de direção e de muitos educadores que buscaram adequação de horários e mudanças de dias de atividades que viabilizassem a participação dos alunos nas assembléias em ambos os turnos escolares. Também merece destaque a eleição do novo grêmio estudantil no qual a chapa de alunos vencedora foi a chapa que já estava fazendo uma mobilização recorrente, visitando os grupos e apresentando as propostas. Esse momento de eleição do grêmio parece ter representado um momento político importante da escola, apontado por alguns professores como uma ação que concretiza mais espaço de participação dos alunos, participação esta preconizada pelo projeto global.

Ao lado disso, ressaltamos que a busca pela colaboração e pela disponibilidade para participar aparece como um aspecto conscientemente aplicado aos princípios do projeto

global. Nos itens do PPP (2005), os diferentes atores são enumerados como segmentos da escola (direção, professores comprometidos e demais educadores, funcionários administrativos, os arte-educadores convidados e voluntários, os pais, mães, a comunidade, os alunos, a assessoria externa). Em síntese, aparecem associadas à disponibilidade e à participação, uma intencionalidade consciente para contribuir com o desenvolvimento do projeto. Com o propósito de indicar tais aspectos que fizeram parte desta construção, elencamos os seguintes trechos de informações do projeto global acerca dos valores que fundamentam o projeto:

“O Projeto visa um compromisso **coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais** num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos”.

“Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente **apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos**, deve-se **buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola**”.

“As diversas forças que compõem este Projeto, em seus diversos âmbitos, **devem comprometer-se a um esforço constante** de esclarecimento de suas ações e atitudes, frente ao coletivo da escola”

Um dos aspectos importantes que nos parece constituir mais um indicador dessa disponibilidade se refere à produção dos jornais da escola que foi aumentando em termos de conteúdo e do material enviado pela comunidade, o que segundo seus organizadores, às vezes, tornava mais difícil o processo de seleção e escolha do que deveria ser incluído para o respectivo mês. Também deve ser considerada a realização dos eventos da escola, como os bazares, por exemplo, que reuniam um grande número de objetos doados por parte da comunidade e de educadores cooperando com sua realização, contribuindo assim de modo efetivo com o ganho monetário para ser reaplicado nos projetos complementares. Também não se pode deixar de mencionar que a divulgação dos gastos da APM nos jornais, demonstrando que parte dos recursos arrecadados estava sendo dedicado ao custeio de passeios de alunos que em determinados momentos não tinham condição de cobrir tais despesas.

Contudo, analisamos que a teia que compõem os sentidos subjetivos se inter-relacionam aspectos conscientes, intencionais e inconscientes (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010). De forma integrada, os sentidos subjetivos que são produzidos foram constituídos pelo caráter participativo constituído também na história dos grupos configurando assim a subjetividade social da escola. A própria construção coletiva dos espaços de negociação e decisão democrática parece ter dependido da disponibilização dos atores escolares para participar e cooperar. Nesse sentido, **a disponibilidade para participar e cooperar** emerge como uma produção subjetiva no campo social que nos possibilita compreender as diferentes ações de participação no âmbito do projeto.

Finalmente, considerando que os elementos subjetivos não são evidenciados por comportamentos específicos, mas sim pela forma como as pessoas pensam e sentem,

optamos por trazer alguns trechos de informação que nos indicam que a disponibilidade e a cooperação são experiências que, vivenciadas subjetivamente, podem produzir sentidos subjetivos muito diversos entre os atores escolares. Nos seguintes trechos dos instrumentos escritos com os pais e professores articulamos indicadores sobre as diferentes expressões subjetivas que nos apontam para a dimensão analisada. Apóiam assim nossas construções sobre diferentes graus de participação, revelando reflexões conscientizadas por parte dos atores escolares que ora denotam elaborações sobre o reconhecimento das possibilidades efetivas de participação, assim como, exprimem também desejos de maior participação no âmbito do projeto global.

Professora Nilsa, ciclo II, (há 06 anos no projeto): Considero que tenho **uma participação ativa com envolvimento e compromisso** com as decisões tomadas pelo coletivo docente e pela direção. Acho uma **experiência altamente enriquecedora**. Não é fácil, cada dia um novo desafio, mas vale muito a pena tanto profissionalmente quanto na vida pessoal.

Professora Sonia, ciclo I, (há 02 anos no projeto): **Tento me envolver e acompanhar o que é possível** dentro do horário de trabalho e até faço atividades extra em função do projeto como viagens com estudantes, reuniões fora do horário. Acho que aprendi a lidar com diferentes desafios e em diferentes situações. Sinto-me mais acolhida, respeitada e motivada embora frustrada em alguns momentos. Essa frustração é positiva, pois também aponta reflexões na prática.

Mãe de aluno do ciclo II: Sou uma admiradora, **sou uma colaboradora e parceira**. Devido ao meu momento pessoal **não tenho condições de assumir compromissos sistemáticos** (APM ou conselho, por exemplo), mas sou engajada no Grupo Vigilantes da Natureza (meio ambiente e artes) e acompanho alguns projetos.

Professora Manuela, ciclo I (há 02 anos como professora efetiva no projeto, mais 02 como estagiária): Acredito que nesse projeto a participação de todos precisa ser necessariamente efetiva, caso contrário ele não se sustenta. **Logicamente nem todos estão dispostos a isso e acabam deixando lacunas**, mas como é um projeto muito aberto à participação outras pessoas vão ocupando esse espaço. **Procuro me encaixar onde é necessário**. Minha experiência nesse projeto começou em 2005 quando fiz estágio no ciclo II. Fiquei maravilhada com tantas possibilidades que se abriam para mim. Desde então é apenas de experiências que me emocionem que decidi tomar parte. De lá pra cá continuo me emocionando!!

Mãe de aluna do ciclo II: Queria participar mais. Ter mais tempo para estar no espaço com as crianças e educadores. Faço parte do Conselho pedagógico, mas tenho tido uma frequência ruim por questões profissionais. **Vejo que a abertura à participação é enorme**, as famílias não participam por vários motivos! A escola está lá: escancarada.

○ **Uma aprendizagem subjetivada sobre o projeto inovador**

No histórico de implementação das inovações complementares foi possível reconhecer vários desdobramentos que advieram das novidades preconizadas pelo projeto global. Para nossa construção, tais desdobramentos são um indicador de que a inovação educativa no caso analisado não se finalizou com sua implantação. Seguiu sofrendo adaptações, alterações e com a criação de alternativas não pensadas anteriormente que emergiram em função do fluxo de elementos particulares ao contexto tais como o funcionamento dos grupos e da ação protagonista de alguns professores na sua **condição de sujeitos ativos e reflexivos** (GONZÁLEZ REY, 2005a) que foram capazes de produzir tais alternativas colocando a inovação em movimento.

Dessa forma, com o manejo das inovações emerge um conhecimento que ocorre das experiências com o projeto implicadas à trajetória histórica dos grupos. Por esta parte, argumentamos o aparecimento de um tipo de aprendizagem, como construção de informações e conhecimentos personalizados, tal como nos aponta Mitjans Martínez e Mourão (2006), implicando em processos de constituição de sentidos e criação de novos conhecimentos, nos quais a emoção exerce um papel gerador de desenvolvimento e aprendizagem.

A discussão sobre a coerência do projeto político pedagógico antes da criação do projeto global revelou muitas contradições sobre o que estava escrito e formalizado e as práticas cotidianas. Também o estudo das leis da secretaria municipal e o diagnóstico sobre as faltas de professores e alunos, naquele momento histórico, provocaram um mal-estar nos grupos, o que gerou na época sentimentos de indignação, aumentando a insatisfação com a situação vivida. Dentre um grupo articulado de indicadores sobre os quais elaboramos sobre o elemento subjetivo analisado, ilustramos com o seguinte trecho de informação que para nós aponta esta dimensão da aprendizagem aliada a uma emocionalidade em processo de modificação.

Jorge, pai de ex-aluno, presidente do conselho de escola na época de implementação inicial do projeto: Quando a gente começou a aplicar o projeto ele nos ensina muita coisa também, quando colocamos na prática percebemos que tinham alterações que deveriam fazer, com um ano houve uma grande assimilação do projeto, muita coisa que implementamos, fizemos os ajustes necessários. À medida que fomos **assimilando melhor** o projeto a gente foi **construindo... o receio foi diminuindo** porque como a gente via que estava dando certo, aquele receio foi **ficando pra trás**.

Sobre esta dimensão construtiva da nossa análise, consideramos também que o trabalho com os roteiros de aprendizagem têm implicado uma aprendizagem – um saber-fazer a partir desse modelo pedagógico. Queremos dizer com isso, que os professores, membros da direção e coordenação e alunos aprendem como colocar em prática os elementos da inovação bem como, a construir alternativas vivenciando o próprio processo. Essa afirmação se justifica também, considerando o trabalho com os roteiros de aprendizagem que teve desdobramentos e colocou os professores em um movimento de aprendizado para diversificarem as alternativas de trabalho com o currículo escolar.

Com relação à novidade dos eixos temáticos, além da aprendizagem que permite dar continuidade ao projeto, por parte dos alunos e professores, um dos desdobramentos desse elemento inovador complementar é que o planejamento do trabalho nos eixos segue a lógica dos educadores que se responsabilizam por eles. Como o eixo temático permite uma flexibilidade, os professores que desenvolvem as oficinas utilizam-se de elementos pessoais, dos seus estilos e conhecimentos específicos, personalizando as oficinas para os eixos temáticos. A mesma flexibilidade teve impactos também nas decisões e formas de

participação dos educadores nesses momentos. Isto porque foi possível evidenciar que o trabalho com os eixos também se modificou de um ano ao outro.

Por conseguinte, argumentamos que ocorre uma **aprendizagem acerca do funcionamento do próprio projeto que atua como uma força expressiva** no funcionamento do projeto inovador. Essa aprendizagem se refere aos valores e ideias que fundamentam o projeto e que são confrontados com as ações e posturas presentes no convívio entre os membros da equipe escolar, alunos e familiares da comunidade. Tais valores se confrontam no enfrentamento de outras problemáticas da instituição escolar, como por exemplo, a questão da autonomia dos alunos em relação à sua aprendizagem e em relação à convivência com professores e pares. Vale destacar a dimensão projetiva desses valores e princípios, denotando como esses elementos funcionam na conjuntura atual do projeto como metas e orientações almejadas para o trabalho inovador da escola na busca de processos educacionais de melhor qualidade e de maior participação e engajamento na dimensão política.

Por outro lado, argumentamos que essa aprendizagem não ocorre de maneira linear, mas, todavia, de forma complexa. Envolve contradições e conflitos, visto que a intencionalidade pedagógica do educador não garante que ele vai aceitar passivamente e se sentir bem diante daquela prática e/ou instrumento pedagógico. Por estes indicadores, hipotetizamos que é necessário um processo de conscientização, atravessado por um processo de construção de sentido subjetivo que implica a subjetividade – social e individual.

Simultaneamente, **essa aprendizagem aparece comprometida com a participação dos educadores no cotidiano da escola e nas discussões referentes aos aspectos percebidos como críticos e polêmicos do projeto inovador**. Considerando tanto professores que já estão no projeto há alguns anos que participaram desse histórico de implementação das práticas de pesquisa e de tutoria, quanto aqueles que vieram a compor o quadro de professores recentemente, é possível observar que mencionam a dinâmica que combina aprendizagens sobre as atividades e os dispositivos pedagógicos que conformam o trabalho de pesquisa com alunos e que ao mesmo tempo, confronta outras práticas relacionadas ao modo de ensinar tradicional.

Nas dinâmicas observadas, os novos professores que chegam na escola no início do ano ou por remoção, vivenciam um processo de conhecimento das práticas em que os alunos se apresentam também como importantes informantes sobre como se organizam as atividades e sobre a rotina. Sob este ponto de vista, se evidencia também o espaço do salão de pesquisa como campo dialógico de aprendizagem de um educador com outro educador. Sobre essa dimensão da aprendizagem merece destaque a experiência de participação da pesquisadora no salão de pesquisa. Quando na sua postura mais participativa, buscava se

engajar nas atividades para aprender sobre o processo vivenciado por meio dessas práticas e trocas interativas entre alunos, alunos e, alunos e professores, foi constantemente acolhida pelos educadores e pelos próprios alunos. Essa experiência parece a nos ver, que a prática de ensino fundamentada no trabalho de pesquisa demanda do educador a busca por ferramentas e estratégias para reorientar os diálogos com os alunos a fim de criar alternativas para a reflexão crítica e analítica. Decerto, ressalta-se novamente o espaço do salão de pesquisa como esse campo de interações que se configura como espaço de aprendizagem de alunos e de professores, cujo papel foi efetivo e os desdobramentos significativos na condução da implementação e na manutenção das práticas no cotidiano da escola.

Um elemento de sentido que atua por retroalimentação e fortalecimento de crenças positivas sobre o valor do projeto é o conhecimento gerado pelas experiências bem sucedidas de implementações e soluções aos problemas no âmbito do projeto e da trajetória histórica - o que foi acompanhado de satisfação e emoções positivas. Por outro lado, um outro aspecto essencial observado nas dinâmicas e evidenciado nos interações comunicativas em momentos coletivos dos professores, é que coexistem as críticas em relação às bases estruturantes do projeto que não são divididas e assimiladas por todos da mesma forma. Como indicadores destas diferentes implicações com a inovação educativa foi possível identificar que a respeito de determinados elementos do projeto, alguns professores que estão há mais tempo não tem a mesma disponibilidade para discutí-los. Nessa direção, argumentamos que essa aprendizagem subjetivada se expressa também sobre este ponto de vista posto que, muitos professores porque já passaram pelas discussão, vivenciaram um processo de aprendizagem diferenciado tendo em vista a dimensão histórica do projeto inovador.

○ **Uma produção subjetiva que revela posicionamentos diferenciados sobre o engajamento dos educadores no âmbito do projeto**

Este elemento se refere a uma problemática da conjuntura atual do projeto inovador, que se implica aos aspectos históricos das dinâmicas interativas e relacionais vivenciadas pelos atores escolares. Nesse sentido, reconhece-se uma produção subjetiva que revela sentimentos contraditórios em relação às diferentes formas de participação dos professores em relação ao projeto inovador que não podem ser caracterizados por uma participação coletiva homogênea em que todos os atores escolares participam com o mesmo grau de intensidade, envolvimento e aceitação.

Pode parecer que nossas construções sobre este elemento subjetivo sejam contraditórias com as nossas construções do elemento anterior sobre a questão da disponibilidade para a participação dos professores e pais. Entretanto, é parte também da

nossa argumentação que, no funcionamento da subjetividade social, pode se identificar a presença de elementos de sentido que expressam em alguma medida antagonismos. Portanto, elementos subjetivos aparentemente contraditórios podem coexistir na configuração dos sistemas subjetivos, uma vez que estes revelam uma intensa processualidade. Sendo assim, nos aproximamos da dinâmica sistêmica de funcionamento complexa do processo da inovação e da continuidade do projeto, que integra igualmente aspectos históricos atualizados no funcionamento atual.

A percepção de membros da direção, coordenação e alguns professores sobre as diferentes posturas frente ao projeto inovador, expressa questionamentos e dúvidas destes atores sobre o que motiva alguns educadores a permanecerem no projeto sem estarem amplamente envolvidos com as atividades e com os conteúdos inovadores. Mesmo reconhecendo este aspecto, a dinâmica de engajamento e envolvimento dos professores nos parece também estar atrelada aos diferentes temas do projeto e aos diferentes conteúdos inovadores das inovações educativas.

Como parte do conjunto de indicadores destas análises construtivo-interpretativas, destacamos nestes trechos de informação indicadores que expressam posicionamentos diferentes dos professores sobre o envolvimento com o projeto e a perspectiva emocional a ela relacionada.

Ana, funcionária da escola que participou da implementação do projeto - avaliação da experiência no projeto: O projeto oportuniza os momentos para sua experiência profissional o tempo todo, ele dá a liberdade para sua escolha você **pode optar por aproveitar** assim como **pode não gostar** do projeto não querer, mas pelo fato de estar na escola (projeto) ele fica na mesmice.

Professora Sônia, ciclo II, (há 02 anos no projeto) indutor, composição sobre você: A ideia do projeto é boa, mas os professores não podem atuar **como protagonistas** e sim **como operacionais**. Acho que os idealizadores estão começando a refletir sobre isso e abrindo mais para a nossa interferência. Até que ponto?"

No histórico relacionado à constituição do grupo de professores nos parece ter sido produzida uma tensão relacionada à questão da permanência e envolvimento no projeto inovador que foi vivida com alguns conflitos manifestos entre alguns atores. Outro indicador sobre esta produção subjetiva que expressa sentimentos e percepções ambíguas sobre as motivações dos professores se refere às dinâmicas observadas de discussão no conselho pedagógico. Nestes espaços de interação e de trocas de ideias sobre o funcionamento do projeto, se discutiam entre alguns professores, pais, direção e colaboradores que o professor quando não concordasse com aspectos do projeto deveriam apresentar propostas ao conselho de escola. Acerca deste aspecto, vale destacar o caso de um dos professores que pediu exoneração da escola mobilizando dúvidas nos professores sobre sua ação. Isto gerou inquietações em alguns professores sobre os motivos da remoção, considerando inclusive que o professor não havia criticado ou rejeitado o projeto, mas que ainda assim, havia se decidido pela remoção da escola.

Em relação à evolução do processo de implementação do projeto global inovador, no terceiro ano de implementação, foi discutido no grupo, entre direção, coordenação e professores, a constituição da equipe escolar bem como, a importância e a estabilidade dos membros vinculados ao projeto inovador. Essa discussão foi pautada pelo argumento de que os professores que quisessem se integrar ao projeto deveriam permanecer na escola. Em paralelo, os professores que não tivessem a intenção de participar que fossem então se removendo para outras escolas. Muitos dos professores que começaram atuando no projeto não tinham vivido a mobilização inicial permeada de conflitos e de discussões, o que propiciou que os professores que começaram a fazer parte do projeto, já envolvendo a escola como um todo, fossem construindo sua atuação na equipe escolar já na condição de agentes envolvidos diretamente com a implantação da inovação educativa. A esse respeito, argumentamos que tal questão sobre a permanência e motivações dos professores aparece atualizada na subjetividade social. Tal processo parece ter sido vivenciado com certo grau de tensão e, ao mesmo tempo, parece continuar sendo um motivo de incômodo e de dúvida que perpassa os relacionamentos entre os atores escolares.

Sob este ponto de vista, a composição da equipe escolar está submetida às regras do processo de remoção e plano de carreira, sobre a qual, no âmbito do sistema de ensino, não existe um princípio formal ou regulamento especial de seleção e formação dos professores que fazem parte do projeto. Considerando o histórico, em relação aos agentes envolvidos, a implantação progressiva favoreceu a constituição do grupo de educadores, uma vez que os professores foram se comprometendo em permanecer no projeto. Tal dinâmica, que se instalou, gerou no histórico, situações diferenciadas nas quais professores pediram remoção para outras escolas porque não desejaram continuar no projeto e outras situações em que outros professores foram removidos para a escola sem terem um conhecimento prévio das características do funcionamento do projeto preconizadas pela inovação.

Ainda correlacionada a esta dimensão histórica, um efeito colateral no atual funcionamento do projeto é que não existe uma formação sistematizada e formalizada para o professor aprender a trabalhar com as inovações preconizadas e implementadas na escola. Nas conversações informais com professores há alguns relatos sobre como é trabalhoso lidar com professores que chegaram no início do ano letivo, que muitos não sabem os mecanismos das práticas e que não entendem as propostas inovadoras já implementadas. Isto influiu também as queixas de professores e funcionários sobre alguns educadores não terem atitudes condizentes com os princípios norteadores das inovações e que não estão sendo orientados pelos professores que estão há mais tempo no projeto.

Estes aspectos relacionados à formação dos professores são questões latentes que compõem a história dos grupos e do próprio projeto inovador, que se conectam a esta

característica do funcionamento subjetivo atual. Além disso, coexiste uma forte crença conscientizada (presente em discursos dos grupos que fazem parte das instâncias de participação na escola) de que o projeto não avança mais e não consegue obter mais autonomia frente aos imperativos e regulamentações do sistema de ensino sobre o qual está submetido, devido a questões externas justificadas pela alternância das administrações da situação política dos sistemas educativos.

Tomando-se do conjunto de indicadores que compõem nossas elaborações a respeito, os trechos de informação que se seguem nos apontam para esta crença e expressam também a emocionalidade vista nos grupos de pais sobre a questão a composição da equipe de educadores que demonstra insatisfação e às vezes intolerância.

Mãe de aluno do ciclo II e representante de pais no conselho pedagógico: A autonomia financeira é uma questão importante, ter recursos para contratar educadores para as oficinas (que não são professores concursados) é um sonho antigo e inatingível “**escolher**” **profissionais** que tenham o perfil para atuar na escola também (tanto os docentes como funcionários) e é um caminho para fortalecer o projeto dando continuidade, coerência, “afinando a orquestra”. Acho que as grandes questões, os grandes desafios estão para além da escola. Os desafios da escola estão discutidos, as soluções estão sendo refletidas.

Mãe de aluna do ciclo I: Se eu pudesse selecionar melhor os docentes para ali trabalharem, **mandaria embora os que não gostam do projeto**, mas infelizmente não é o que acontece. Há profissionais que não mereciam essa escola tão boa e que continuam a despeito de serem profissionais ruins.

Sobretudo, nossas análises nos indicaram que os diferentes níveis de envolvimento com a inovação educativa não estavam diretamente correlacionados com o tempo de envolvimento o projeto inovador. Foi possível evidenciar que, na equipe escolar, ocorrem diferentes níveis de envolvimento no âmbito da inovação, que parecem estar articulados a aspectos como o grau de identificação com a proposta inovadora (FARIAS, 2006; FERRETI, 1995; LA TORRE, 1998; SOARES, C., 2002; THURLER, 2001).

Na literatura do campo, os atores escolares aparecem hegemonicamente tomados sob o ponto de vista coletivo, apontando uma tendência em tratar a condição coletiva e grupal de forma homogênea como se esta condição subsumisse com as diferenças e com as ambiguidades próprias dos indivíduos e dos grupos. Nessa direção, tomamos as ideias de Carbonell (2002) quando assume como aspectos favorecedores, as equipes sólidas e coesas. Argumentamos sobre a importância do engajamento coletivo em favor de uma construção de alternativas, como as nossas próprias construções sobre os componentes históricos nos evidenciaram. Contudo, a inovação educativa tomada na perspectiva da subjetividade nos oportuniza reconhecer a modulação do envolvimento visto que ao considerar o grau de identificação com as propostas, não se pode desaparecer com os indivíduos tomados na suas condições singulares de sujeitos e nas suas histórias pessoais.

4.2.2 Articulando os elementos e avançando sobre as elaborações teóricas sobre a subjetividade social

Os elementos que apontamos anteriormente nos levam a refletir que um conjunto articulado de elementos se configura subjetivamente na dimensão da subjetividade social no âmbito do projeto. Do conjunto de elementos, evidenciamos que **a abertura social é um componente que configura subjetivamente a subjetividade social e que a forma positiva pela qual está perpassada mediatiza de modo favorável o projeto inovador.** Portanto, o que enfatizamos é que a abertura social é um sentido subjetivo que predomina e que é significativo no conjunto dos outros elementos. É um componente subjetivo desse sistema cuja dominância e importância advém em termos do que representa para as experiências e para os relacionamentos humanos no contexto social e histórico no qual o projeto global inovador se processa.

Considerando que os elementos que caracterizam o cenário social da escola atuam na dimensão das relações entre as pessoas, uma vez que modulam os relacionamentos e os modos de convivência, argumentamos que a **dinamicidade** atua como mais um componente subjetivo bastante significativo, com um importante papel organizador da subjetividade social que configura e delimita simultaneamente as experiências dos atores. A nosso ver, **as percepções sobre a abertura e a dinamicidade do cotidiano no âmbito do projeto inovador estão intrinsecamente relacionadas** e mobilizam os atores escolares para novas experiências, para a troca de informações e de impressões sobre diversos aspectos do cotidiano do projeto inovador colocando assim a subjetividade social em movimento.

É essencial ressaltar que a compreensão do lugar da subjetividade na educação nos leva a questionar a naturalização dos processos a ela associados, como também nos oportuniza compreender os diferentes momentos do processo educativo por meio de processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Nesse sentido, a representação da educação apresenta a escola numa relação inseparável com as representações que coexistem na sociedade. Deste modo, pensamos que **a presença de uma representação positiva da escola no âmbito do projeto inovador se confronta com uma representação da instituição escolar como espaço eminentemente reprodutivo.** Sobre esta perspectiva, a escola em termos de sua subjetividade social constituída deixa de aparecer como processo isolado e fragmentado, para ser produzida em confrontação com elementos de subjetividade social de sistemas mais complexos (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2010) dentro dos quais se constituem em sua significação e sentido, seja se opondo ou reafirmando os significados predominantes, advindos de espaços sociais mais amplos.

Finalmente, considerando que os elementos subjetivos não são evidenciados por comportamentos específicos, mas sim a partir de construções interpretativas sobre como as pessoas e grupos pensam e sentem, os elementos que configuram a subjetividade social são inseparáveis das histórias singulares de seus protagonistas. Tendo em vista nosso objetivo de analisar elementos das subjetividades individuais nos debruçamos a partir deste momento sobre tais aspectos que complementam nossa análise.

4.2.3 Buscando compreender as subjetividades individuais que participam da inovação educativa na instituição pesquisada

Nas análises que apresentamos sobre a inovação e sobre a subjetividade social no âmbito do projeto inovador emergem de modo implícito aspectos relacionados às subjetividades individuais, sem que estes se caracterizassem como o ponto central. Contudo, nas análises históricas e do contexto atual do projeto, foi possível identificar entre os muitos atores escolares, aqueles cuja participação no processo inovador foi se caracterizando como expressiva no cenário social constituído. A partir das análises advindas das conversações dialógicas, dos instrumentos escritos que nos permitiram aprofundar sobre as subjetividades individuais destes atores foi possível correlacionar elementos de ordem individual. Nesse sentido, levamos em conta as histórias dos espaços sociais e dos protagonistas constituídos por eles (GONZÁLEZ REY, 2005a), suas histórias pessoais e os diferentes posicionamentos acerca dos múltiplos e complexos aspectos que compõem o projeto inovador.

As análises acerca dos elementos das subjetividades individuais nos permitiram construir hipóteses que nos chamam a atenção para a diversidade das experiências e para a multiplicidade de expressões, condições estas dependentes das singularidades. Assim, ao analisarmos os elementos das subjetividades individuais dos atores escolares (significativos) que estão participando da inovação educativa destacamos o **papel do sujeito na inovação, as histórias pessoais marcadas por envolvimento político e a motivação pela docência.**

Na história social do projeto foi possível evidenciar a presença marcante de alguns atores escolares que tiveram um papel significativo na busca pelas soluções e alternativas que desafiaram o *status quo*, estabelecendo uma relação de tensão com elementos da subjetividade social. Nesse sentido, destacamos o papel da diretora da escola, sua atuação intencional, ativa, interativa e emocional ao buscar mudanças no espaço físico e no estabelecimento de redes de cooperação. Nas dinâmicas dialógicas e nas dinâmicas observadas foram várias as situações em que a diretora falou de estar envolvida, de “entregar-se de corpo e alma” ao projeto, e com a construção coletiva, sendo este um aspecto reconhecido por muitos atores, como educadores, pais e alunos.

Sob este aspecto, é essencial ressaltar os elementos emocionais de envolvimento com a instituição, de dedicação e de valorização da comunidade de alunos, pais e professores. A nosso ver, estes indicadores evidenciam **o impacto da subjetividade individual de um ator que ocupa um papel significativo** no contexto de uma instituição escolar. Denotam elementos da subjetividade individual que operaram como elementos impulsionadores para a realização do potencial da inovação inicialmente pretendida. Na mesma direção, nos primórdios do projeto evidenciamos aspectos que podem ser relacionados à sua significativa **atuação como sujeito** capaz de empreender ações delimitando seu próprio campo de subjetivação. Nesse trecho de informação que ora destacamos a título de ilustração da dimensão subjetiva analisada, sua atuação consciente e intencional de envolvimento com a educação pública é fortemente enfatizada. Remete ao momento em que a diretora revela que antes de vir para a escola, já identificava nessa comunidade escolar uma vontade de participar, de se envolver de modo mais direto com a escola.

Marília, diretora da escola: Eu acho que uma coisa que é fundamental é a seguinte... eu não vim para a escola pública para nada, isso para mim era muito claro! **Eu achava que eu tinha que fazer alguma coisa que eu não sei o que era**, então foi um pouco assim esse caminho. Foi uma escolha, não foi uma coisa assim, ah eu vou para resolver problema financeiro, para trabalhar por qualquer coisa. Isso eu tinha super claro, o que eu queria!

Sobre a dimensão emocional, realçamos um alto nível de comprometimento com o projeto por parte da diretora que se dedicava cotidianamente, envolvida com as reuniões coletivas e com as questões dos alunos e de suas famílias. Nas nossas análises, acreditamos que esse nível de engajamento foi um elemento extremamente importante e favorável para o processo de implementação que foi possibilitado, como **um elemento de sustentação** dentro da escola. Foi possível perceber que sua liderança mobilizadora, sua capacidade de enfrentamento dos conflitos, atua como uma força positiva para as pessoas no âmbito do projeto. Expressões de coragem, ousadia, vivacidade e bom humor, sem dúvida desempenham um importante papel no curso da inovação promovida.

Sob este ponto de vista, argumentamos também a expressão singularizada da aprendizagem subjetivada no âmbito do projeto inovador que se expressa na dimensão da subjetividade individual no manejo dos conflitos e no enfrentamento das resistências, como uma natureza de recursos pessoais complexa. Esta requer capacidades de saber negociar, de posicionar-se nos diferentes grupos e instâncias de participação, de enfrentamento de conflitos e, de ao mesmo tempo, reconhecer os próprios limites e estabelecer redes de apoio.

Sob mesmo prisma dos sujeitos em ação no campo da inovação, destacamos **as atuações protagonistas** de Jorge como presidente do conselho de escola na época da geração do projeto global e de Heitor, como colaborador e idealizador dos roteiros de aprendizagem. Analisamos que as ações de ambos foram propulsoras e geradoras de

alternativas, como também intencionalmente motivadas, em tensão com as situações históricas e com o contexto grupal. Mesmo que os grupos de pais, no caso de Jorge e no grupo de educadores já tivessem percorrido um caminho de discussão a **condição de sujeito** possibilitou ações valiosas para a inovação.

Nesse sentido, é que o sujeito se expressa em confrontação na geração de outros espaços de subjetivação sejam eles próprios ou que favoreçam também outros indivíduos inaugurando novas possibilidades de atuação no contexto. Hipotetizamos que, na geração de sentidos subjetivos mobilizadores do sujeito implicado em uma atividade significativa como a inovação, ocorre um processo tão dinâmico que se produzem tanto conflitos, inquietações, quanto sentidos positivos constituídos no trabalho coletivo dos grupos de pais e de educadores, participando e implicando o sujeito na ação.

Nas dinâmicas observadas, merece destaque a participação pessoal de Jorge nas reuniões do conselho de escola e conselho pedagógico, como uma atuação que revelava uma preocupação de que as pessoas sigam aprendendo e praticando o exercício democrático de gestão no âmbito do projeto inovador. Suas falas “qual é o encaminhamento que a gente vai dar?”, “como sair daqui com a coisa mais definida?”, que apontavam as necessidades de dar os encaminhamentos práticos, junto à outros indicadores sobre suas ações, nos pareciam constantemente norteadas pelos princípios preconizados pelo projeto. Como indicadores nos destacam esta dimensão da ação interativa do sujeito, que envolve a reflexão, mas também uma capacidade propositiva projetando-se para a ação futura. Selecionamos os trechos de informação das conversações com Jorge e Heitor, que combinadas ao conjunto de indicadores, denotam essa importante dimensão consciente, intencional, reflexiva e criativa do sujeito implicado nos espaços intersubjetivos.

Jorge, pai de ex-aluno, presidente do conselho de escola na época de implementação inicial do projeto: Isso deve ser feito de forma democrática e organizada. Então todo nosso trabalho tem que ser de uma forma organizada, respeitando as instâncias da escola e o trabalho que já foi feito, as diretrizes a serem seguidas, instâncias na qual cada um possa se manifestar, então **eu sou zeloso por isso!** Nessa reunião de ontem eu fiz parte da comissão de comunicação, você viu que a ideia é que os pais só podem se reportar aos pais e reportar atividades dos pais? Se eles fizerem outras coisas... ele vai estar interferindo em algo que não é dele (sic), e eles falando “não, nós vamos definir prioridades”, Não! Não vão definir prioridades... vão definir o papel que a gente quer ter aqui, porque “aqui é assembléia de pais, podemos levar sugestões, **mas a gente tem que ter bem claro qual é o nosso espaço**”.

Heitor, (pai de alunos) voluntário e colaboradores do projeto na implementação dos roteiros: Eu nunca estava construindo o trabalho isolado do acontecimento daqui. Tinha dia que eu saía **daqui e já acordava com ideia**. É como você estar escrevendo uma tese, uma dissertação, uma pesquisa que você está fazendo e está apaixonado, você acorda... quase um roteiro pronto. Foi fascinante o percurso, para mim foi um aprendizado para a vida. Essa experiência de você estar dentro de um movimento de construção e participar de tudo! É um conjunto de felicidades, de encontro, de pessoas e de momento de tal crise que tudo entra, qualquer contribuição era importante naquele momento. Um momento de muito trabalho voluntário aqui dentro, tudo! **Nunca fui uma pessoa que pensava que trouxe o pacote pronto, eu estava junto... Então, falavam “vamos?” “Vamos!”**.

Em relação as **subjetividade dos professores**, compreendendo o papel essencial que estes desempenham na inovação (ALVAREZ, 2005; CARBONELL, 2000; CORREIA,

1991; FARIAS, 2006; FERRETI, 1995; LA TORRE, 1998; MIRTULIS, 2002; THURLER, 2001) assinalamos que permanece ainda relevante compreender estas nuances de participação, atentando-se mais profundamente para os elementos que fazem com que os professores, em determinado contexto, sejam capazes de criar novidades, transformarem suas práticas e desenvolverem as mudanças. Ressaltamos que a condição de sujeito seja um destes aspectos centrais.

Como parte de nossa argumentamos é relevante explicitar, contudo, que esta condição não é dada *a priori*, nem é conquistada permanentemente. Pelo contrário se reconhece a condição de sujeito em múltiplas expressões e modos de funcionamento subjetivo que podem ser potencializados em confronto com os cenários sociais no próprio envolvimento com o processo inovador.

Tomamos a Professora Larissa, cuja atuação se destacou, como muitos outros professores pelas ações propositivas e resolutas no trabalho dos salões de estudo no cotidiano do projeto, demonstrando alta motivação e identificação com as propostas pedagógicas no âmbito do projeto inovador. Nas dinâmicas dialógicas, esta professora enfatizava constantemente seu crescimento pessoal e profissional como potencializados pelo trabalho docente no projeto inovador. Como parte de sua **configuração subjetiva nos parecem indicadores a presença uma história pessoal de grande motivação expressa pelo estudo**, com projetos futuros de aperfeiçoamento profissional e acadêmico.

Seu percurso no âmbito do projeto inovador começou no início do projeto, mas ainda no segmento do projeto antigo, anterior ao projeto global inovador. Nesta trajetória, confrontando-se com a experiência docente no âmbito do projeto inovador, analisamos que se fortalece sua condição de sujeito com posicionamentos mais ativos exigindo um esforço e o manejo de experiências conflituosas que implicaram revisão de valores e crenças sobre a prática docente.

Os trechos de informação advindos dos instrumentos escritos são indicadores ricos em emocionalidade, aspecto frequente e intenso, demonstrado nas interações com a professora Larissa. Optamos por trechos para ilustrar nossa construção a este respeito, porque aparecem os posicionamentos conscientes sobre o desejo para a mudança, como também reflexões sobre as próprias transformações já implicadas com o projeto inovador, apontando para a emergência de novos sentidos subjetivos.

Professora Larissa, ciclo I (há 06 anos no projeto): Eu vi o projeto começar quis fazer parte dele e fiz parte de suas constantes transformações. Revi que sou e o que sei a partir dele e sei que esse processo vai continuar. **Eu faço parte dessa escola, desse projeto!** Aprendi a rever meu trabalho e a forma de trabalhar com a equipe. Somar nossas habilidades para construir o trabalho pedagógico. Nessa escola eu descobri que o verdadeiro prazer e felicidade no trabalho se dá com muita conversa, sorrisos, tensões, enfim...!

Professora Larissa, ciclo I (há 06 anos no projeto): Passei a acreditar que a minha contribuição para melhorar a educação não se resumia a ações dentro de uma única turma. Não foi simples, mas logo percebemos que valia a pena. Com o passar do tempo, o envolvimento com essa proposta se intensificou. As dez abonadas

que o funcionário tem direito, **deixaram de fazer sentido, pois havia necessidades maiores aqui na escola** e a dedicação se tornou prazerosa.

Sob esta dimensão construtiva e analítica de nossa pesquisa, argumentamos também que aparecem fortes indicadores de **alta motivação e envolvimento**, mas aqueles que ressaltam o papel da emoção como momento gerador de sentido para o sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007). Para nós, se trata desse sujeito que se fortalece diante dos espaços sociais e diante de si mesmo na busca por novas experiências e espaços de atuação no âmbito da inovação educativa promovida.

Nessa mesma direção, merecem destaque os elementos da subjetividade da Professora Cláudia, cuja atuação no projeto inovador foi e segue bastante intensa. Nas dinâmicas observadas, evidenciamos suas ações constantemente envolvidas nos debates de ideias, como representante nas instâncias do conselho de escola e conselho pedagógico, implicada nas discussões, argumentando contra ou a favor de aspectos das práticas postas em discussão. Em muitos momentos, a professora Cláudia abordava questões críticas do cotidiano do projeto, como a questão do tempo para a nova feitura dos roteiros e de discussão e compartilhamento do andamento das oficinas. Sob nosso ponto de vista, destacando-se como **atuação de liderança** com um importante desempenho nos diferentes grupos da equipe escolar (direção, coordenação e professores). Os seguintes trechos de informação nos denotam **os posicionamentos de enfrentamento**, de ousadia e de implicação com as novidades do projeto.

Redação, Professora Cláudia, ciclo I e ciclo II, (há 07 anos no projeto): A escola que trabalho é a escola que há pouco minhas filhas estudavam e adoravam. Eu, trabalhando em outra pensava sempre em vir pra cá. Colegas com os quais eu comentava esse desejo achavam que eu era louca, porque aqui se trabalha bastante. **Eu quis pagar pra ver! Sorte minha!** Foi um começo difícil. Tive muitas discussões com a direção da escola, mas eram todas no campo das ideias e isso nunca atrapalhou nossa relação profissional. **Já de “cara” topei o projeto proposto**, acreditei numa possibilidade de construir uma educação diferente. Ousar um pouco mais, para sair de um modelo que já se mostrava ineficiente há muito tempo.

Entrevista, Professora Cláudia, ciclo I e ciclo II, (há 07 anos no projeto): Eu fiquei pensando o quanto a gente cresce nesse projeto, às vezes eu fico pensando nas pessoas que passaram por aqui... Mas há um problema político muito grande, você vê coisas absurdas, desrespeito. Acho que falta uma formação política. Isso a universidade tem um débito muito grande, então as pessoas aprendem no dia-a-dia, **o discurso dessas pessoas foi se tornando mais coerente com a escola, com o projeto...** O Estado me atribuiu um registro funcional, **me dá uma responsabilidade social muito grande, ocupo um lugar como representante do Estado** e as pessoas acham que não, também não gostaria de ser representante desse Estado organizado como está, mas eu sou! A escola é a única instituição que o aluno frequenta 5 dias por semana 5 horas por dia e se a escola não for o lugar dessa formação, não há outro lugar! Eu acho que à medida que as pessoas vão discutindo elas vão se formando politicamente. E ir alimentando, é um projeto! A gente vai mudando, esse projeto é pro resto da vida... enquanto ele existir não estará pronto e essa dinâmica forma esse coletivo que dá essa resposta de possibilidades que acrescente.

De modo complementar, **o papel do sujeito na inovação** também se expressa pela resistência ao que está posto pelo projeto inovador, na dimensão da reflexão e da crítica com a não conformidade sobre o que já está constituído. O caso da Professora Sônia nos oportunizou reconhecer esta importante expressão do papel do sujeito em processos

inovadores quando deparado com uma situação não satisfatória sobre a qual, o sujeito vislumbra possibilidades de melhoria. Tomando a Professora Sonia, evidenciamos sua frequente participação nas reuniões, em que muitas vezes abordou questões críticas e fez questionamentos sobre conteúdos das inovações complementares. Expressando com frequência suas opiniões sobre o projeto, enfatizava ajustes necessários nas práticas, tomados a partir de sua perspectiva de professora do ciclo II. Tendo vivido um histórico anterior de participações em projetos de formação de professores e em outras escolas com projetos alternativos e inovadores, a Professora Sonia já estava há dois anos no projeto, mas há seis, já vinha tentando a remoção pelo concurso para a escola. Interessada em fazer parte do projeto, usou algumas vezes às expressões “gosta de situações de risco” e expressou incômodo com questões operacionais e de logística de trabalho nos salões de estudo.

Estas preocupações parecem ser **facetras importantes para esta singularidade**. A curiosidade e a valorização dos elementos do projeto inovador se confluem com a questão da tutoria e o reconhecimento da participação democrática como expressões positivas e valorizadas pela Profa Sônia. Contudo, seus posicionamentos de críticas e que, apontavam necessidades de ajustes, não eram feitos com enfrentamentos radicais e/ou ofensivos, todavia na reunião integrada de informações constituíram indicadores sobre elementos da subjetividade individual que nos pareceram motivados pelas necessidades de entender de modo mais profundo os dispositivos das inovações implementadas, motivados também pelo desejo em contribuir com o projeto.

Dentre os elementos que tivemos em conta na construção, como forma de exemplo, destacamos os trechos de informação que indicam uma reflexão e inquietações sobre as condições do projeto não desvalorizando o âmbito da inovação, mas sobretudo, questionando componentes sobre o quais vislumbrava possibilidades de mudança.

Professora Sônia, ciclo II, (há 02 anos no projeto): O que me incomoda é que escolas que eu passei pela rede pública estão equipadas com a mesma verba que aqui. E a gente sabe que toda escola tem o que aqui não tem almoxarifado com material simples, lugar pra passar vídeo, aqui é desorganizado. **Eu vim questionando a questão de equipe** porque se as coisas estão como estão é porque a equipe não se mexe para conseguir. Eu estranho porque a equipe tem força pra fazer tanta coisa e não pra melhorar as condições de trabalho.

Professora Sônia, ciclo II, (há 02 anos no projeto): Acho super empolgante, mas eu acho meio... A **gente faz, mas sabe que podia fazer melhor. Também não vou bater de frente, ficar brigando**, acho que existe um processo que as pessoas que estão há mais tempo que eu já passaram por isso, mas que eu até entendo porque se cada um que chega dá um palpite não acontece, parece que com o tempo ela vai aprendendo ou vai se acomodando, sabe? Ou vai embora. Mas a **frustração ela é boa**, mostra uma expectativa além do real, se frustra porque esperou mais do que devia, não vejo problema na frustração.

Argumentamos sobre este importante aspecto da expressão do sujeito em relação às críticas à inovação educativa, uma vez que estas são tomadas frequentemente como resistências dos professores que não querem as novidades inseridas na escola e são qualificadas predominantemente na literatura como aspectos negativos à inovação

(CARBONELL, 2002). É certo que podem representar as oposições e se configurarem como barreiras, porém, a própria inovação pode assumir parâmetros impositivos (RIVAS NAVARRO, 2000) que podem ser percebidos pelos indivíduos na sua condição de sujeitos capazes de questionarem a inovação educativa desenvolvida em uma escola considerando o seu funcionamento e suas implicações nos grupos com o *status quo* dominante.

Sob o prisma das **histórias pessoais de enfrentamentos de conflitos e de situações desafiadoras**, a subjetividade em absoluto é estática e esta constituída em relação à história vivida. Apresenta, simultaneamente, uma relativa estabilidade e uma intensa processualidade. Nesse sentido, pensamos que as histórias de vida pessoal e profissional atuam na trama que implica as subjetividades individuais no social não por seus efeitos imediatos. Destacamos assim, outro aspecto que nos pareceu importante acerca dos elementos significativos das subjetividades individuais que participam do desenvolvimento do projeto inovador. Estes se referem às histórias pessoais de militância estudantil, de militância e atuação política.

Nesse sentido, muitos dos atores escolares que participam do projeto inovador revelaram nas suas histórias de vida participações em movimentos de luta por direitos estudantis, engajamento em ações políticas e trabalhos em projetos de caráter social. Destacamos as histórias de vida da diretora da escola, de Jorge, da professora Cláudia, de Vicente, presidente do conselho no funcionamento atual (ano de 2010). Estas histórias se apresentam como confluentes nas análises das subjetividades dos atores escolares.

Em relação aos atores escolares, as pregressas participações em grupos engajados em compromissos sociais e com ideais de reivindicação e luta por direitos ressaltamos a história pessoal e profissional da diretora da escola cuja trajetória de vida se mescla à formação no magistério no município de São Paulo. Aparece aí a importância subjetivada da família e da formação inicial. Os cursos e experiências profissionais na escola pública revelam uma trajetória de não-conformismo e de capacidade de enfrentamento. Culminaram nos trabalhos em projetos da prefeitura como o relacionado à formação dos conselhos de escola nas instituições escolares já no momento em que tinha contatos com parte da comunidade do bairro envolvida posteriormente no projeto inovador. Este trecho de informação nos aponta para a questão da mobilização emocional, especialmente os **sentimentos e emoções como inspiradores** para as crenças, valores e ideais relacionados à educação.

Marília, diretora da escola: Junto com o conselho eu trabalhava num outro projeto que chamava “A Favor da Vida” e era um milhão de coisas todas relacionadas a essa possibilidade de mudança social. Todas as pessoas que tinham vivido também a época da ditadura e que estavam na prefeitura, parece que viveram de novo, ressuscitaram. **Revitalizou os sonhos!** Não! Eu ia em reunião em que eles se encontravam e era muito emocionante. Gente que tinha ficado deficiente, gente que tinha mancha no rosto por conta da ditadura. Eles se encontravam e parecia que estava nascendo todo mundo de novo. **E isso foi um movimento muito impressionante.** E, lógico, na educação, por ser um lugar disso, e que eu acho que o Paulo Freire foi muito importante nesse momento porque ele trouxe essa possibilidade para a educação, e ele encheu a educação de

gente boa, para trabalhar com a prefeitura.

Destacamos as histórias de Jorge e de Vicente como partícipes de movimentos estudantis bem como, da Professora Cláudia. Estas apontam uma dimensão importante dessas vivências significativas que se referem ao aspecto do **desenvolvimento da subjetividade como potencializadora** de recursos emocionais e de aprendizagem e conhecimento. Estes atores demonstram sentimentos importantes de envolvimento e convivência com pessoas com uma aproximação ideológica. Os trechos de informação nos oferecem indicadores da emocionalidade e da dimensão simbólica implicadas.

Jorge, pai de ex-aluno, presidente do conselho de escola na época de implementação inicial do projeto: Eu sempre participei de atividades populares, já participei do movimento estudantil, em fábrica movimento sindical, eu sempre fui envolvido nessas coisas e o que me levou a esse projeto foi **amadurecimento** e eu entendi uma frase que eu vi uma vez que dizia “**quem não muda tudo não muda nada**”.

Instrumento escrito TEM, Professora Cláudia, ciclo I e ciclo II, (há 07 anos no projeto):

Indutor “Coisas que te desagradam”: Uma das coisas que mais me desagrada é uma questão política, a ausência de estado aonde ele deveria ser o mais presente possível. **Isso é muito desagradável**, pois a militância política é o único espaço para atuar e muito pouco tem conseguido resolver tais problemas.

Indutor “Mudanças em nossas vidas”: As mudanças que faria seriam relacionadas ao futuro. Portanto, não é, “seria”... Espero que será: Mudar de São Paulo e morar em uma agrovila do MST, militar na área de Educação, dar aulas para crianças assentadas. Acho que preciso estudar muito ainda.

Evidentemente, estas histórias pessoais e profissionais não atuam isoladamente, mas constituem parte da subjetividade que podem atuar como elementos subjetivos que se implicam na busca pelo projeto, **pela motivação pela docência e pelo desejo de realizarem mudanças em algum âmbito da educação**. Assim, podem constituir uma fonte inesgotável de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que, atualizadas nas vivências na escola, mediatizam as formas significativas de participação relacionadas aos espaços intersubjetivos de abertura social, comunicação e de decisão frente aos processos complexos da inovação.

Acerca dessa argumentação, hipotetizamos ocorrer uma combinação, por vezes complementar, por vezes contraditória que articula as trajetórias pessoais dos atores escolares, com as vivências no âmbito do projeto sendo estas relacionadas com idealismos ou mesmo com buscas por realização pessoal. A condição de sujeitos ativos e intencionais no processo da inovação se configurou como um processo de retroações que as ações de alguns atores foram reverberando e sem consequências previsíveis, *a priori* promoveram transformações no campo social, delimitando também a subjetividade social no âmbito do projeto.

Ainda sobre nossas construções acerca das subjetividades dos atores escolares que participam da inovação, nossos indicadores nos permitem apontar que os atores que não se apresentam diretamente como uma ação protagonista são deveras importantes para as inovações porque contribuem para o andamento do projeto inovador. Isto porque

especialmente, os professores e familiares são mobilizados de múltiplas formas, sem, contudo representarem uma implicação protagonista ou mais intensamente significativa. Identificamos, portanto, que alguns educadores e familiares dos alunos se conectam de maneira mais significativa com as dimensões políticas do projeto, enquanto outros professores e pais parecem mais mobilizados diante das questões de natureza pedagógica no cotidiano da escola, isso sem serem mutuamente excludentes. Estas expressões demonstram como o engajamento no coletivo, se revela por um envolvimento emocional mais passível de ser expresso no cotidiano e nos grupos, assim como, um engajamento que, simultaneamente, manifesta dúvidas e resistências a respeito das novidades implementadas.

Reiteramos que a partir construção de indicadores correlacionados com as dinâmicas observadas e os instrumentos escritos e dialógicos, nos parecem existir componentes das subjetividades individuais que se expressam nestes diferentes posicionamentos em relação ao projeto inovador caracterizados pelo envolvimento e pela participação no projeto de variadas formas. Nesse sentido, destacamos os **elementos de sentido de caráter motivacional** como componentes das subjetividades individuais que revelam um importante papel no entrelaçamento das subjetividades individuais e subjetividade social. No grupo de professores evidenciamos a motivação muito significativa para a docência como um elemento recorrente nas organizações subjetivas dominantes. Por fim, também se destacam a afetividade e as relações de amizade nos grupos de pais e familiares que participam do projeto e/ou que fazem parte da comunidade como outro componente que caracteriza e expressa aspectos das subjetividades individuais. Estes com frequência extrapolam a convivência do espaço físico da escola, o que vem favorecendo, a nosso ver, a adesão às propostas no âmbito do projeto inovador.

Finalmente, no próximo capítulo, apresentamos nossas construções teóricas a respeito da tese que ora defendemos e argumentamos nesse trabalho.

5 RESPONDENDO AO OBJETIVO DA PESQUISA: A TESE QUE DEFENDEMOS

A tese que defendemos é que a configuração de elementos que possibilita a inovação educativa articula o histórico e o contextual, sendo que, em ambos, a dimensão subjetiva – social e individual, adquire um papel diferenciado e vital para o processo inovador. Assim, destacamos que um contexto favorável para a inovação se constitui a partir da sua dimensão histórico-subjetiva, implicando em novas mudanças de ordem subjetiva.

Paralelamente, sustentamos que no processo inovador ocorrem mudanças nos processos subjetivos – sociais e individuais, que de forma recursiva, produzem o contexto favorável à inovação e condicionam a trajetória que a inovação educativa adquire. Desse modo, o processo inovador se configura de maneira singular com um percurso específico de construção de instrumentos, métodos, práticas, e relações perpassadas pelo histórico da instituição e dos grupos bem como, pelas ações realizadas no processo de sua implementação.

Acerca da configuração de elementos, defendemos ainda como parte da tese, a interpenetração dos elementos históricos, contextuais e subjetivos como também a complexidade que os envolve. No desenvolvimento da inovação, o histórico e contextual se constituem de forma dinâmica e o processo de inovar tende a gerar novas demandas e adaptações que culminam, quando possível, na criação de novas alternativas diante das novidades implementadas. Dessa forma, se há condições e recursos subjetivos favoráveis para sua continuação, o processo de inovar continua sua evolução.

Nesse sentido, constitui um aspecto importante da nossa argumentação, o princípio da complexidade dos ciclos recorrentes e retroativos, no qual os produtos e processos tornam-se produtores daquilo que produzem e, a causa age sobre o efeito por interações contínuas entre os diferentes componentes que compõe a organização do todo (MORIN, 1990; 2000). Desse modo, pensamos ser correto afirmar que a inovação educativa constitui um processo complexo, que gera distintas possibilidades e alternativas no seu processo histórico e que, a depender de um conjunto de elementos produzidos no contexto, no qual o subjetivo ocupa papel central, possibilita que algumas das ideias sejam realmente implementadas.

Frisamos que, na configuração destes elementos, a dimensão subjetiva é marcante. Está constituída pelos elementos históricos e contida no jogo de forças históricas e sociais que se combinam neste processo. Ao analisarmos a relação do contexto da inovação e os recursos subjetivos reconhecemos sua interpenetração, como implicação e dependência mútua. Sendo assim, argumentamos a dimensão subjetiva como vital para o processo

inovador, no qual os protagonismos assumem potencialmente um importante papel na promoção das novidades. Dialeticamente, no próprio processo inovador, a configuração da subjetividade social do cenário escolar, integra elementos subjetivos que caracterizam e sustentam o processo inovador. No desenvolvimento da inovação, fundamentamos também que importantes mudanças de ordem subjetiva se implicam ao processo de inovar revelando que as novidades implementadas e as mudanças realizadas preconizadas pela inovação repercutem em transformações nos processos da subjetividade tanto social quanto individual.

Além do objetivo central da pesquisa sobre o qual construímos a tese em seus três aspectos fundamentais anteriormente apresentados, pensamos que avançamos na compreensão de como funciona o subjetivo no processo inovador.

Tendo como foco a subjetividade social concebemos que a constituição de um espaço coletivo possibilita que os indivíduos impliquem elementos pessoais de modo ativo, colocando a subjetividade social na sua condição processual e dinâmica. Entendemos, também, que alguns elementos da subjetividade social (como por exemplo, nesse caso, as percepções sobre a abertura e a dinamicidade do cotidiano da escola e a representação positiva da escola como espaço de novidades) assumem importância no próprio funcionamento da inovação porque ajudam a sustentá-la. Tais elementos adquirem certa estabilidade no âmbito do processo inovador e nos parecem valorosos para a inovação posto que passam a funcionar como mediadores do próprio funcionamento da subjetividade social.

Compreendemos, portanto, que o próprio processo da ação muda o campo subjetivo, uma vez que o histórico das ações impacta e transforma o subjetivo na sua ordem social, como também de forma recíproca, propicia a emergência da condição de sujeito individual implicada na subjetividade social no âmbito da inovação educativa. Argumentamos assim, que, no funcionamento da dimensão subjetiva implicada à inovação educativa, podem ocorrer mudanças na subjetividade social que são capazes de produzir situações novas inaugurando novos cenários subjetivos no devir histórico de um projeto inovador. Assim, entendemos também que a intencionalidade não é um determinante absoluto para a inovação, mas passa a ser um elemento da configuração de elementos de sentidos atuando como geradores de novos momentos da subjetividade social. Expusemos por fim a compreensão de como a dimensão histórica da instituição escolar se entrelaça ao histórico de vida das pessoas no processo inovador de modo a promover uma situação potencialmente mobilizadora.

Por último, fazendo uma análise do campo dos estudos sobre inovação educativa consideramos importante enfatizar a importância da perspectiva da subjetividade e da

perspectiva epistemológica da complexidade para os estudos sobre inovação que evidenciaram os seguintes aspectos em relação à produção científica no campo:

- As construções que apresentamos contradizem parcialmente a tendência dominante de focalizar a inovação a partir da implementação sistemática e planejada por meio de etapas e fases (CARBONELL, 2000, 2002; HUBERMAN, 1973; HUBERMAN e HAVELOK, 1980; RIVAS NAVARRO, 2000). Isto porque nossas construções enfatizam que o surgimento de novas demandas ao longo do processo inovador e aspectos não previsíveis de antemão, emergem como aspectos essenciais que dinamizam e movimentam a continuidade e o desenvolvimento do processo inovador. Nesse sentido, tais aspectos e seus impactos sobre a inovação necessitam ser também incluídos nas investigações do campo.
- Ao integrarmos na dimensão subjetiva, aspectos considerados de forma fragmentada tal como aqueles considerados no enfoque sobre os significados da inovação (MOREIRA, 1999; LA TORRE, 1998; SOARES, 2002; THURLER, 2001), destaca-se a união do simbólico e do emocional, que, como se mostrou no estudo, não atuam na realidade como componentes distintos, mas como elementos mutuamente implicados e produtores da dimensão histórico-subjetiva possibilitadora do processo inovador.
- O que temos concluído preenche algumas lacunas já apontadas no capítulo 01 das pesquisas sobre a inovação educativa, que pautadas por uma visão complexa, destacam a combinação de elementos que se revelam valiosos para o próprio processo de inovar, buscando assim superar as pesquisas com enfoques demasiadamente descritivos. Do ponto de vista metodológico, a abordagem utilizada no estudo de caso para explorar simultaneamente elementos históricos, contextuais e subjetivos implicados na inovação se aproxima das pesquisas mais complexas realizadas no Brasil como, por exemplo, as de Abramovay (2003), Grings (2002), Farias (2006) Mendes (2006), Melo (2007) e as internacionais Elias (2003), Giles e Hargreaves (2006) e supera a tendência dominante na pesquisa de Projetos apontada no capítulo 01.
- Finalmente, acreditamos que as construções que temos feito contribuem para avançar na compreensão da inovação como processo complexo, explorando a dimensão subjetiva, que, ainda é pouco explorada no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em princípio, é importante dizer que a presente pesquisa se desenvolveu alicerçada em uma busca constante por conhecimentos que viessem a responder nossos objetivos, como também motivada por uma intenção reflexiva e comprometida eticamente com as questões da Educação e Psicologia. Considerando a trajetória da investigação realizada, seus desdobramentos e as construções que apresentamos nesta pesquisa, consideramos ter atingido nosso objetivo geral e produzido informações que nos parecem relevantes acerca do objeto que nos propusemos analisar e compreender.

Sob o ponto de vista da busca pela inteligibilidade, a investigação pautada pela Epistemologia Qualitativa representou em si mesma um importante empreendimento científico, que, no contexto deste trabalho, se desdobrou em dois importantes desafios. O primeiro foi o de construir inteligibilidade sobre o tema da inovação educativa a partir da perspectiva da subjetividade, uma vez que ambos os temas ainda não haviam dialogado, ao menos tendo em conta as pesquisas realizadas e identificadas até o presente momento. O segundo desafio se implicou diretamente à construção interpretativa e as possíveis elaborações teóricas que embasadas pela teoria histórico-cultural da subjetividade, nos conduziram à investigação do problema a partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa.

Ademais nos deparamos com outro desafio, motivo de inquietações e de problematizações constantes. Sem dúvida alguma, ao realizarmos a investigação em uma instituição escolar foi essencial abordar, pensar e analisar a inovação implicada à complexidade inerente à essa instituição bem como, implicada às subjetividades que dela tomam parte. Nesse sentido, para investigá-la foi, ao mesmo tempo, importante reconhecer toda a dinâmica de funcionamento típica à uma escola, no entanto, foi também fundamental captar e examinar as diferenças e nuances que se fazem presentes em cada contexto escolar na sua singularidade.

Pensamos que a trajetória investigativa e construtiva da pesquisa nos conduziu às análises e elaborações que de forma específica contribuem para o campo da inovação. Quando investigamos a inovação educativa a partir de um paradigma complexo que abrange aspectos como os históricos, contextuais e subjetivos visamos agregar valor explicativo e gerar inteligibilidade sobre esta dimensão do real apontando para alguns avanços teóricos no campo. Deste modo, avaliamos que o presente trabalho contribui para a consolidação da inovação educativa como um objeto de estudos da Educação e da Psicologia.

Igualmente, ponderamos como a pesquisa pode oferecer informações e elaborações relevantes para o momento atual que caracteriza o panorama de pesquisas. Acreditamos,

portanto, que as construções e elaborações contribuem para a articulação do campo de estudo da inovação e da subjetividade quando examinam a complexidade da inovação educativa, buscando compreender os elementos possibilitadores implicados à subjetividade social dos espaços escolares nos quais interagem e relacionam-se os indivíduos e grupos, assim como, àqueles componentes que emergem e se constituem articulados às subjetividades individuais dos diversos atores escolares.

Em contrapartida às pesquisas tradicionais sobre a inovação que versam sobre aspectos organizacionais como clima e cultura organizacional pode-se considerar que a pesquisa oferece alguns conhecimentos sobre as formas de articulação dos aspectos relacionados às dimensões culturais, sociais e individuais avançando sobre a forma descritiva e desarticulada em estas aparecem tratadas na literatura científica com pouca capacidade explicativa. Ademais, pensamos ser de fundamental importância as questões explicitadas nesse trabalho que consideram aspectos como o papel ativo dos sujeitos e a emocionalidade dos grupos como parte da constituição e configuração da subjetividade social, aspectos vitais que apontam para o desenvolvimento da inovação educativa.

Refletindo sobre os indicadores e as hipóteses que foram construídas e elaboradas, acreditamos que a pesquisa também ressalta significativos elementos para a teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey. Possivelmente, aponta para aspectos fundamentais que fazem parte da complexificação da teoria, possibilitando contínuas e profícuas reflexões e investigações sobre a subjetividade social e sobre como esta dimensão subjetiva se constituiu e funciona na sua condição de configuração em processo. Sobre este mesmo âmbito, as questões analisadas e discutidas na pesquisa, que exploram também os momentos de tensão e de encontro entre a subjetividade social dos espaços escolares e as subjetividades individuais de professores, diretores, pais de alunos e alunos, e realçam componentes valiosos que atuam no complexo processo de mútua constituição e de constante desenvolvimento da subjetividade.

Acerca do pensar crítico sobre a instituição escolar considerado neste trabalho como um eixo reflexivo e analítico essencial que embasa a busca sistemática por formas alternativas de funcionamento da escola, pensamos que a pesquisa retoma importantes temas quando enfatiza a importância de se investigar a escola para além de sua dimensão notadamente reprodutora. Nesse sentido, a pesquisa mostra a configuração de elementos que permitem à escola se tornar um espaço favorável para novidades pretendendo o cumprimento dos objetivos educacionais almejados. Assim, a nosso ver evidencia a instituição escolar como campo de desenvolvimento humano, de convivência entre pessoas, tendo em vista os desdobramentos do seu importante papel na sociedade atual.

Além das construções que nos apontam possíveis zonas de sentido e questões que a nosso ver permanecem como problematizadoras dos temas mencionados acima,

acreditamos que a pesquisa pode fornecer alguns subsídios apontando para diferentes tipos de contribuição. Por esta razão, elencamos **as seguintes contribuições**:

- Para a implementação das políticas públicas: Visando fornecer subsídios importantes sobre a configuração de elementos favorecedores de inovações reais, os que precisam ser considerados na elaboração e implementação de políticas educacionais a partir de ações que contemplem especialmente a dimensão subjetiva nas escolas, para a promoção de um contexto favorável visando os objetivos almejados.
- Para a formação dos gestores escolares: Os conhecimentos sobre o papel do sujeito na inovação podem fornecer indicadores sobre o papel significativo que os gestores desempenham nos diferentes âmbitos educativos implicando a dimensão subjetiva no processo. Desse modo, podem concomitantemente evidenciar a importância de recursos subjetivos individuais que podem atuar na geração de novidades na instituição escolar, como também, apontar os processos subjetivos sociais implicados na implementação da inovação educativa.
- Para a formação inicial e continuada de professores: Como um importante campo de atuação para pedagogos e psicólogos, os conhecimentos sobre os aspectos inovadores relacionados às práticas pedagógicas e currículo podem se caracterizar em recursos formativos capazes de fomentar e fortalecer reflexões nos professores sobre os complexos aspectos que participam das inovações educativas. Podem realçar a importância da conscientização dos desafios inerentes à geração de novidades nos contextos educativos e, potencialmente, instrumentalizá-los para a implementação, considerando as múltiplas alternativas que podem ser criadas no processo inovador.
- Para instâncias do sistema educativo mais amplo, como por exemplo, a Secretaria de Educação: Considerando alguns conhecimentos sobre os diferentes impactos e o valor da inovação educativa para professores e alunos, podem fornecer indicadores sobre a relevância de projetos inovadores contribuindo para a valorização e incentivo sistemático de iniciativas e experiências semelhantes ao caso analisado.
- Para a instituição pesquisada no caso: Pensamos que o trabalho pode contribuir na geração de indicadores dos impactos das inovações educativas complementares reorientando aspectos do trabalho pedagógico que possam ser reconhecidos e analisados na pesquisa pela equipe escolar. Em algum momento, aspectos particularizados tratados de forma analítica podem fornecer subsídios para a busca permanente da instituição pela participação de professores, pais, direção, coordenação, alunos apontando indicadores subjetivos que estão modulando as ações e relacionamentos dos indivíduos e grupos na escola.

Em contrapartida às possíveis contribuições, consideramos que o trabalho em questão apresenta também **limitações** que se relacionam tanto ao enquadre da pesquisa,

quanto à sua trajetória investigativa. Em função desta última, avaliamos que uma limitação da pesquisa pode ser reconhecida a partir do fato de não ter sido possível acompanhar o projeto inovador desde seus primórdios visto que a realização da investigação enfocou um processo inovador que já estava em fase de desenvolvimento. Contudo, tal limitação se conecta ao próprio campo atual de investigações sobre a inovação educativa que, como explicitamos no capítulo metodológico, não possui informações sistematizadas e de amplo acesso sobre projetos em fase inicial de geração e implementação das novidades. Conscientemente, qualificamos que uma pesquisa realizada sobre estas condições preliminares teria, contudo, outros objetivos e, portanto, seria configurada por outros aspectos construtivo-interpretativos.

Como parte de nossa argumentação sobre as limitações que por ora reconhecemos, compreendemos e vivenciamos a construção teórica que embasa a tese como um processo não linear, cujas elaborações não seguem necessariamente uma lógica temporal externamente vinculada. De tal modo, assinalamos as limitações que sentimos na busca pela produção do conhecimento que advém do caráter regulador da produção científica, motivos pelos quais o aprofundamento e a produção teórica podem se ver afetados pelos aspectos que os condicionam, ao serem regulados pelo tempo pré-determinado de investigação e prazos institucionais.

Mesmo considerando este aspecto limitador atrelada a uma característica e condição necessária para a organização do campo acadêmico, pensamos ser fundamental identificar nas pesquisas científicas as implicações destas com aspectos do porvir, apontando possíveis **desdobramentos e investigações futuras**. Como parte fundamental das nossas considerações finais sobre o trabalho de pesquisa e sobre a tese, identificamos uma importante perspectiva. Esta revela a importância de investigações sobre a inovação que avancem para além da dimensão descritiva, buscando empreender um caminho investigativo e elaborações teóricas cujo caráter seja mais explicativo do processo inovador, contemplando e examinando sistematicamente seus condicionantes, dimensões e aspectos possibilitadores particularizados pelo conteúdo e pela atividade inovadora.

Por ora, reconhecemos, além disso, outra perspectiva para investigações futuras sobre a qual avaliamos ser um riquíssimo objeto de investigação que articula a inovação educativa e a dimensão da subjetividade. Consideramos como possíveis desdobramentos do presente trabalho, que conhecimentos possam e devam ser construídos a partir de análises vinculadas aos impactos subjetivos da inovação sobre as subjetividades individuais de professores, pais e alunos, visando oferecer conhecimentos sobre a formação continuada bem como, sobre a importância e o papel das instâncias de participação democrática na escola, como aquelas que podem ser facilitadoras para a emergência da condição de sujeito.

Finalmente, vale destacar a importância pessoal do trabalho realizado. É essencial reafirmar nossas expectativas quanto a podermos de fato contribuir com conhecimentos sobre os temas tratados na pesquisa e quiçá com outros desdobramentos e futuras investigações. Além disso, não podemos deixar de mencionar que este trabalho foi e é consequência da formação acadêmica e pessoal, cuja aprendizagem significativa sobre os temas da inovação e da subjetividade estão diretamente implicadas às trocas dialógicas com o outro significativo e aos sentidos subjetivos configurados no processo. Desse modo, nos apontam para a riqueza que se constitui nesse percurso, despertando nossa curiosidade sobre o que ainda não é conhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ACHÔA, Thelma Maria Viti De Freitas. *Gestão da escola: Processos de inovação e concepções da equipe escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2004.

ADOIRNO, Jacques, A complexidade. In: Edgar Morin (org). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 548-558, 2002.

AGUERRONDO, Inés. Innovaciones y calidad de la educación. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, Buenos Aires, v. 7, n. 19, p. 17-42, mar, 1995.

_____. Entrevista a Inês Aguerrondo. In: III Congresso Internacional de Innovación educativa. 2008. México. Disponível em: < http://ciievirtual.ilce.edu.mx/portalv/ciie_files/ > Acesso em: 18 de março de 2009.

AGUIAR, Maria de Fátima Susuk. *Caminhos e descaminhos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1991.

ALBRECHT, Lucia Maria Guedes. *Uma escola em busca da transformação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 1993.

ALENCAR, E. S. *A gerência da criatividade*. São Paulo, Makron Books, 1997.

ALMEIDA, Sandra Oliva de. *Uma ação inovadora na política educacional: O caso do consórcio intermunicipal de educação do Leste Paulista*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2007.

ÁLVAREZ, Jesús. Es posible convetir nustras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar? *REICE - Revista Eletrônica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 03, n. 1, p. 442-736, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ANDRADE, Thales de Andrade. Inovação e Ciências Sociais: em busca de novos referenciais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 145-156, junho, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação educacional*. Série Pesquisa, vol 13. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro, p. 301-309. 1999.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa/coordenada por Uwe Flick).

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *A inovação em educação na história da implantação de um programa de educação infantil - o PROEPE*. 168p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 1999.

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt et al. Conceito e perspectivas de Estudos nas organizações. In: ZANELLI, José Carlos; ANDRADE, Jairo Eduardo Borges; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (orgs). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 63-90.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *Escuela capitalista*. 10. ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1987.

BLANCO; Amalio; CABALLERO, Amparo; LA CORTE, Luis de. *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Educación S.A, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2008. (Coleção: Textos fundantes de educação).

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto pedagógico e político da modernidade: cultura em classes e por escrito. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23 n. 61, p. 372-397, 2003.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. *A arte da pesquisa*. Trad. Henrique Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.) *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 2002. Cap 01, p. 21-37.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Art. 32. Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Martins Fontes, 1997.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima. Criatividade, inovação e mudança organizacional. In: LIMA, S. M. V. (Org.), *Mudança Organizacional: teoria e gestão*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, cap. 3.

_____. O processo criativo em indivíduos e grupos participantes de projetos inovadores. *Tese de doutorado*. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2004.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. In: TUNES, Elizabeth (org), *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2011. (cap 03, p. 31-58).

_____. A pesquisa sobre inovação educativa no Brasil. Trabalho no prelo. 2012.

CAMPOS, Flávio Rodrigues. *Robótica Pedagógica e Inovação Educacional: Uma experiência no uso de novas tecnologias na Sala de Aula*. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

CARAYANNIS, E.G.; GONZALEZ, E.; WETTER, J.J. The nature and dynamics of discontinuous and disruptive innovations from a learning and knowledge management perspective. In: SHAVININA, L.V. (Org.), *The international handbook on innovation*. Oxford: Elsevier Science, 2003.

CARBONELL, Jaume Sebarroja. El profesorado y la innovación educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno (coord.) *Los Retos de la enseñanza pública*. Madrid, ES: Ediciones Akal, 2000. cap 8, p. 205-220.

_____. *A aventura de inovar*. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.41-64, 2003.

CHUBAK, Rosângela Diniz; TOLEDO, Verônica. *Projeto realidade: alfabetização em Ponta grossa*. Série Inovações educacionais vol. 03. Brasília: INEP, 1994.

CICONE, Vilma Inez V. Barros. *Implantação do Programa de Educação pré-escolar (PROEPE) em Leme-Sp: Mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista - estudo de caso*. 1995. 213p. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual De Campinas.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação (Volume 2: Psicologia da educação escolar)*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-42.

CORREIA, José Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores*. 2ª. Ed. Portugal: Edições ASA/Clube do Professor, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula Universitária: Inovação e Pesquisa. In: LEITE; MOROSINI, Marila. (Org.). *Universidade Futurante*. 1 ed. Campinas SP: Papirus, 1997, p. 79-93.

_____. Inovação como perspectiva emancipatória no Ensino Superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, Vera (Org.), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-148.

_____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface, Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 07, n. 13, p. 149-158, ago, 2003.

_____. (org). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

CUNHA, M. I. ; WOLFF, Rosane. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: Maria Isabel da Cunha. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006, v. 01, p. 31-44.

DESSEN, Maria Auxiliadora, POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Abr, vol.17, no.36, p.21-32, 2007.

DI ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 935-957, especial, out, 2005.

ELIAS, Maurice, J. Implementation, Sustainability and Scalling upo f Socila-emocional and academic innovations in public schools. *The School Psychological Review*, v. 32, no 3, p. 303-319, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber livro, 2006.

FERREIRA, Gláucia de Melo. *Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada*. 2004. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, Maria Igenes de Souza. *Uma Contribuição para o ensino de ciências na Escola de 1. grau; projeto plantas medicinais*. 1990. 223p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Ribeirão Preto.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In GARCIA, W. E., *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, cap 03, p. 61-90.

FLEURI, Reinaldo Matias. Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, pp 470-482, 2008.

FONSÊCA, Edilberto Moura da. *Barreiras à inovação educacional: as dificuldades em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação*. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília. 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. *Formação continuada e inovação pedagógica: o caso do Colégio Marista de Brasília, no período de 1995 a 2003*. 160p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2005

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis. Ed Vozes. 36ª Edição. 2007.

_____. O nascimento do hospital. In: FOUCAULT, Michel, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 25 edição. 2008. (p. 99-112)

FREITAS, Maria Paulina Castro de. *A Educação como Interface da Promoção de Saúde Bucal*. 105p. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª. ed. São Paulo: Artmed Editora, 2000.

GADOTTI, Moacir. *A Educação Contra a Educação*. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1987.

GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. *Revista O público e o privado*, Fortaleza, n. 5, p. 61-74, Jan/Jun, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ, Fernando H. Atreverse a cambiar: innovación y transformación de la educación. *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 03, n. 1, número especial, p. 1-04, 2005.

GILES, Corrie; HARGREAVES, Andy. The Sustainability of innovative schools as learning organizations and Professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, n. 42, p. 124-156, 2006.

GLATTER, Ron; CASTLE, Frances, COOPER, Deborah; EVANS, Jennifer; WOODS, Philip A. What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 33(4), p. 381–399; 2005.

GOLDBERG, Maria Amélia A.; FRANCO, Maria Laura P.B. *Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cortez & Moraes: Fundação Carlos Chagas, 1980.

GONÇALVES, Luiz Roberto Romero. *Diretrizes gerais para a introdução do computador nas escolas como inovação educacional com base nas teorias de mudança em educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología. *Psicología & Sociedade*, Belo Horizonte, v 10, n 02, jul/dez, 1998, p. 32-54.

_____. *La investigación cualitativa em Psicologia: rumbos e desafios*. São Paulo: EDUC. 1999.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. *O social na Psicologia e a Psicologia Social – a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In Fernando González Rey (org) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005b.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristidis Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Critical Social Studies*, n. 2, p. 3-14, 2007.

_____. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, v. 9, p. 241-253, 2009.

_____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos numa perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, p. 328-345, 2010.

_____. Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Analizando una perspectiva post racionalista en psicoterapia. *Revista de Psiquiatria*, v. 46, p. 310-314, 2011.

GONZALEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GRINGS, Venice Teresinha. *Processos de inovação curricular: a experiência dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal do Centro de Ciências Rurais da UFSM*. 171p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002

GUIMARÃES, Luciana Faustino. *Grupos de monitoria discente de física: a trajetória de um projeto inovador*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *A educação no Movimento dos trabalhadores rurais em Bagé e Sarandi*. Série Inovações educacionais, vol 2, 1994.

HAVELOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. *Innovacións Y Problemas de la educación: Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Paris: UNESCO, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Trad Ernani Rosa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e Teoria crítica. In: *Os pensadores*, vol XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução Lúcia Mathilde Enddilhc Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 23 de setembro de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. *Prêmio Inovação em gestão educacional 2006: experiências selecionadas*. Brasília, 2007.

_____. IDEB. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 01 novembro de 2010.

JORGE, Leila. *Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos*. Piracicaba: Editora UNIMEP. 1994.

LA TORRE, Saturnino de. *Como innovar en los centros educativos: estudio de caso*. Madrid, ES: Editorial Escuela Española, S.A, 1998.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas*; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Murilo Cruz; MORTIMER, Eduardo Fleury. Apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do Ensino Médio: perspectivas e tensões. *Ciência & Educação*, São João Del Rey, v. 14, n. 2, p. 213-231, 2008.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MACIEL, Maria Lúcia. Hélices, sistemas, ambiente e modelos: os desafios à Sociologia da Inovação. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 03, v. 06, p. 18-29, p. 18-29, jul/dez, 2001.

MAGOSSI, Maria Ângela. *Ciclo Básico: Inovação Pedagógica ou não?* Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. 1994.

MARIMÓN, Moreno. Introdução. In: *Conhecimento e mudança: os modelos construtivos na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna, Campinas: Editora de Campinas. 1999. (p. 15-19).

MARINOVA, D. G.; PHILLIMORE, J. Models of innovation. In: SHAVININA, L. V. (org). *The International Handbook on Innovation*. Pergamon, Amsterdam: Hback, 2003.

MARQUES, Valéria Risuenho. *Implantação de um laboratório de informática educativa como Inovação: A experiência da Escola Bosque em Belém do Pará*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, 2005.

MARTELETO, Juliana Chioca Lopes. *O que há por trás da busca pela melhoria do ensino: um projeto educacional em Geologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MATTOS, Maria José V. M. de. Reformas, Mudanças e Inovações educacionais e o papel do estado: dilemas para melhoria da qualidade do ensino. *Revista DOXO*, Poços de Caldas, MG, v. 01, n. 02, p. 01-10, 2006.

MELLO, Jafa Gerusa. *Professoras e inovação pedagógica: dilemas das práticas escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2001

MELLO, José Luiz Pastore. *Perspectivas da Ação Comunicativa na Escola: Um projeto de Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2004.

MELO, Guiomar Nano (Cord); CURY, Raquel N.; CÂNDIDO, Neide. Oficinas pedagógicas, vicissitudes, e formas de sobrevivência de uma estratégia inovadora de capacitação de professores. *Série Inovações educacionais*, vol 01. Brasília: INEP, 1994.

MELO, Marcelo Soares Tavares de. *Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física*: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

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

MIRTULIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 217-244, julho, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Creatividad en la educación especial*. In: LA TORRE, S. et al. (orgs). *Pensar y crear: educar para el cambio*. La Habana, 1997b, v. 01, p. 174-189.

_____. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. La escuela como organización: sus posibilidades creativas y innovadoras, *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 1, n 7-8, p. 45-56, 1999a.

_____. Pensar, crear y transformar: desafios para la Educación. In: *Anais do Simpósio Multidisciplinar: pensar, criar e transformar*, 2000. São Paulo: Unimarco Editora, 1999b, v. 1, p. 15-26.

_____. Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. *Creatividad y Sociedad*, Madrid, v. 01, n. 1, p. 25-32, 2002a.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 08, n. 15, p. 189-205, jul/dez, 2002b.

_____. A teoria da subjetividade do González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (org) *Subjetividade, Complejidad e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. *A criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária*. In: TACCA, M. C. V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 1ª. Ed. Campinas: Alínea, 2006a, p. 69-94.

_____. *Representaciones Sociales, Subjetividad Social e Inclusión Escolar*. (Trabalho completo apresentado em Simpósio). 2006b.

_____. *O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação*. In: Campos, H. R. (org). *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas*. 1ª. Ed. Campinas: Alínea, 2007, p. 109-133.

_____. *Subjetividad, complejidad y educación*. *Psicología para América Latina*, México, jul., no.13, 2008.

MÔNACO, Fabíola Maria. *Escola do futuro: desafios e perspectivas de um projeto inovador na escola sob a ótica de seus sujeitos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2003.

MONTEIRO, Leticia Portieri. *Análise do Programa de Inovação Educativa em uma Escola Judaica do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. *O Cinema Educativo como Inovação Pedagógica na Escola Primária Paulista (1933-1944)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2006.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta Implementar Inovações nos Sistemas Educativos? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun. 1999.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. *Ciência com consciência*. Ed revista e modificada, 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTTA, Paulo Roberto. *Transformação organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

MOURÃO, Renata Fernandes; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade a pedagogia de projetos. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 10, p. 263-272, 2006.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade: características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v.6, n.2, p.261-270, 2007.

NASCIMENTO, Maria Bernadete Souto do. *Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do Instituto Superior de Educação do Pará: estudo de uma ação pública de inovação educacional*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2001

NEGRI, Stefania de Resende. *Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

NEWSTEAD, Barry; SAXTON, Amy; COLBY, Susan J. Going for gold: secrets of successful schools. *Education Next, spring*, p. 38-45, 2008.

OBADIA, Isaac José; VIDAL, Mario Cesar Rodriguez; FRUTUOSO, Paulo Fernando. Uma abordagem adaptativa de intervenção para mudança organizacional. *Gestão Produção*, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 125-138, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A re-estruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez, 2004.

PAROLI, Rebeca Maria. *Avaliação de programas para aplicação de jornal em sala de aula como recurso pedagógico inovador: uma nova gestão do ensino*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

PEDROSO, Maísa Beltrame. *A sala de aula universitária como espaço de inovação: investigando o curso de nutrição da UNISINOS*. 141p. Dissertação de Mestrado Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2006.

PEDROSO, Maísa Beltrame; CUNHA, Maria Isabel da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 12, n. 24, p. 141-152, jan/mar, 2008.

PHILLIMORE, J; MARINOVA, D. Models of Innovation. In: Shavinina L. V. (org.). *The International Handbook on Innovation*, United Kingdom: Elsevier, 2003, p. 44-53.

PINHEIRO, Sônia Regina Brum. *Mudanças e inovações na organização curricular de escolas estaduais de Ensino Médio do município de Santa Maria/RS*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

RIVAS NAVARRO, Manuel. *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid, EP: Editorial Síntesis, 2000.

SACRISTÁM, J. Gimeno; Pérez Gomez, A. I. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? IN: SACRISTÁM, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A. I, *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, (p. 119-148), 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês; QUADRADO, Alice Davanço; PIMENTEL, Zita Porto. *Interdisciplinaridade no município de São Paulo*. Série Inovações educacionais, vol 04. Brasília: INEP, 1994.

SANCHO GIL, Juana; HERNANDÉZ, Fernando Hernández. Atreverse a cambiar: innovación y transformación en la Educación. Madrid, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana de sobre cualidad, eficacia y cambio en la Educación*, v. 03, número especial, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 4ª. Ed., Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Ivete Maria dos. *Reformulação curricular no curso de licenciatura em química: fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. *Projeto político pedagógico da Escola Municipal*. 2005. Disponível em: <[www.url...](#)> Acesso em: 15 agosto de 2010.

SÃO PAULO. Texto disponível em: < [www.url](#)> Acesso em: 15 agosto de 2010.

SHAVININA, L. V., & SEERATAN, K. L. On the nature of individual innovation. In: Shavinina L. V. (org.), *International Handbook on Innovation*. Oxford, UK: Elsevier Science. 2003, p. 31-43.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Base de dados: Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BuscaEscola.aspx>> Acesso em 30 de julho de 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes da Silva. *Nove aulas inovadoras na universidade*. Campinas/SP: Papirus, 2011.

SLEEGERS, Peter; VAN DEN BERG, Rudolph; GEIJSEL, Femke. Building innovative schools: the need for new approaches. *Teaching and Teacher Education*, n. 16, p. 801-808, 2000.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reiventando a escola: os ciclos de formação na escola plural*. São Paulo: Annablume, 2002.

SOARES, Seizo Vinicius. *Outro olhar: o audiovisual na arquitetura da aula: inovações pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

SORATTO, L., & Oliver-Heckler, C. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, W. (Org.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999. pp. 122-138

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, no 51, p. 09-28. novembro/2000.

STEVENS, Robert J. Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, v. 20, pp 389–396, 2004.

TIDD, Joe; BESSANT, Jonh; PAVITT, Keith. *Gestão da inovação*. Trad. Elizamari Rodrigues Becker. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VAN DE VEN, A. H.; POOLE, M. S. Aternative Approaches for studying organizational Change. *Organization Studies*, v. 26, n .9, p. 1377-1404. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003.

VEIGA-NETO, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, pp. 5-15.

VELOSO, Geisa Magela et al. Programa de Apoio às inovações educacionais (PAIE): Uma proposta de descentralização da Gestão Escolar em Minas Gerais. In: FONSECA, Marília et al. (orgs). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos e debate*. Goiânia: Editora UCG. 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 1991, p.103-117.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes: 2000a.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas, vol III*. Madrid: Visor. 2000b.

WEBER, Sônia Suzana Farias. *Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

WHYTE, William Foote. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. Resenhado por Valladares, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 22 nº. 63, Feb. 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Trad. Ana Thorell, Porto alegre: Bookman, 2010.

ZANLORENZI, Eluiza. *Estratégias Didáticas Inovadoras para uma Aprendizagem Integrada sob a Ótica da Complexidade e do Pensamento Ecossistêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica De Brasília, 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo P. T. A reforma do Ensino Médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, Ana et al. (orgs.) *Gestão de inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento para a instituição



Universidade de Brasília

Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação

Pesquisadora: Luciana de Oliveira Campolina

Termo de autorização para a pesquisa na Escola

Brasília, 01 de setembro de 2010

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro para fins de comprovação que, **Luciana de Oliveira Campolina**, doutoranda-pesquisadora do curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), está autorizada a realizar sua pesquisa, intitulada provisoriamente como “A escola como organização social e as inovações educativas: um estudo de um projeto inovador de escola”, sob orientação de Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjans Martínez, nesta instituição de ensino a ser realizada no segundo semestre do ano letivo de 2010 e nos primeiros meses do primeiro semestre de 2011.

xxxxx

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental xxxxx

O cronograma abaixo ilustra a previsão de seis meses da pesquisa, a fim de garantir a qualidade das informações.

Mês	2010				2011
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	FEVEREIRO-ABRIL
Atividades	Trabalho de campo na escola	Trabalho de campo na escola	Trabalho de campo na escola	Realização de atividades da pesquisa até as férias escolares	Previsão de complementação das atividades da pesquisa.

Luciana de Oliveira Campolina
Mestre em Psicologia - UnB
Doutoranda em Educação - UnB
contatos 61-81195710
campolina.luciana@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de consentimento para o participante
--



Universidade de Brasília

Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação

Pesquisadora: Luciana de Oliveira Campolina

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre a inovação educativa. Essa escola foi identificada como sendo uma escola com um projeto inovador no qual novidades e mudanças estão sendo implantadas. Essa pesquisa tem o objetivo de estudar essas inovações e como elas estão ocorrendo na prática. Para tanto, conta com a necessidade de obter informações das pessoas que dela fazem parte.

A sua participação na pesquisa não é obrigatória. Caso concorde em participar, você pode desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual serão realizadas as atividades.

Sua participação na pesquisa consistirá de momentos específicos com a pesquisadora de entrevistas e de colaboração em instrumentos escritos. Ocasionalmente as entrevistas serão audiogravadas, mas isso será previamente combinado com você.

Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão asseguradas pelo sigilo. Os dados não serão divulgados com a identificação, pois não haverá colocação de nomes reais. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Msc Luciana de Oliveira Campolina

Ass. _____

Contato: (11)79604452 – (61)81195710

campolina.luciana@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dr^a. Albertina Mitjás Martínez

Declaro que entendi os objetivos e como será a minha participação na pesquisa e concordo em participar

Nome do participante: _____

Ass.: _____

Contato: _____

APÊNDICE C – Roteiro de Caracterização da Inovação

Instrumento 1: Roteiro de caracterização da inovação

Conteúdo da inovação

- Quais são as novidades implementadas pela escola.
- Quais são as mudanças propostas por essas novidades.
- A que se referem os conteúdos da inovação (novas práticas e formas de organização do funcionamento da escola, entre outros).

Atores escolares

- Como está composto o coletivo da escola.
- Quem são os atores escolares envolvidos com a inovação.
- Como é a adesão da equipe escolar no projeto.
- Como se distribuem esses atores pelo projeto em termos de novas funções/atribuições.

Atual funcionamento da inovação

- Como a escola está funcionando hoje em termos de:
 - a) Práticas em sala de aula (pedagógicas e sociais),
 - b) Papel dos professores,
 - c) Organização do tempo e do espaço,
 - d) Organização de dispositivos políticos.

Processo da inovação educativa

- Existem conflitos dentro da escola relacionados à inovação.
- Existem diferentes graus de comprometimento e envolvimento dos atores?
- Como se articulam os grupos dentro da escola em relação à inovação, como são seus comportamentos e atitudes em relação à inovação?

Resultados e melhorias obtidas

- Quais são os resultados da inovação.
- A que dimensões da inovação esses resultados correspondem.
- Quais foram as mudanças e melhorias alcançadas.

APÊNDICE D – Eixos temáticos de conversação para membros externos e colaboradores

1. Inovação

-
- Caracterização da inovação feita pelo participante

2. Histórico da inovação

- Abordar a história do projeto inovador e como foi a participação do ator.
- Explorar no histórico da inovação, a participação de outros atores da escola.
- Explorar o contexto em que surgiu a inovação: a relação da escola com a comunidade, a relação da escola com a secretaria de educação do município
- Explorar no histórico da inovação, como surgiram as ideias e como foi a implementação (o que demandou da instituição e dos atores escolares - educadores, pais, alunos e demais instâncias).

3. A inovação no contexto atual

- Abordar a percepção do ator sobre a existência de elementos facilitadores da inovação em seu funcionamento atual.
- Abordar a percepção do ator sobre os desafios e barreiras da inovação.
- Explorar a percepção do agente sobre a motivação dos atores escolares que fazem parte do projeto

4. Avaliação da inovação

- Avaliação pessoal do sucesso da inovação em relação ao trabalho desenvolvido pela escola.
- Explorar a percepção de como estão as relações entre as pessoas e grupos na escola (professores, alunos, pais e comunidade em geral) em relação às novidades e mudanças implementadas.
- Explorar sobre a percepção sobre o clima da escola, sobre os processos de liderança.
- Avaliação sobre a evolução da inovação em relação às expectativas da secretaria de educação e da comunidade.

APÊNDICE E – Eixos temáticos de conversação pais de alunos e alunos

1. Inovação

- Caracterização da inovação feita pelo participante
- Explorar os elementos da inovação que são relevantes e significativos para o ator.

2. Participação na inovação

- Identificar ações dirigidas para a implantação das novidades, problemas, conflitos e investimento pessoal.
- Abordar as contribuições de alunos e de pais e como foi a participação nos grupos/equipes de trabalho em relação ao processo inovador
- Explorar os posicionamentos em relação à participação aos outros grupos dentro do projeto (educadores e outros pais)

3. Impactos da inovação

- Identificar elementos de impacto (como a inovação repercutiu na do aluno e na vida, da família e dos pais).
- Explorar o que a inovação demandou, por exemplo, novas aprendizagens, comportamentos, novos posicionamentos por parte do ator.
- Explorar percepção sobre a motivação dos atores escolares, sobre a liberdade de expressar críticas e sugestões sobre a inovação.

4. Avaliação da inovação

- Avaliação pessoal do sucesso da inovação, em relação ao trabalho desenvolvido pela escola.
- Explorar a percepção de como estão as relações entre as pessoas e grupos na escola (professores, alunos, pais e comunidade em geral) em relação às novidades e mudanças implementadas.
- Explorar sobre a percepção sobre o clima da escola, sobre os processos de liderança.
- Avaliação sobre a evolução da inovação em relação às expectativas pessoais.

APÊNDICE F – Eixos temáticos de conversação para membros da equipe escolar

1. Inovação

- Caracterização da inovação feita pelo participante
- Explorar os elementos da inovação que são relevantes e significativos para o ator.
- Explorar a percepção, as opiniões e julgamentos sobre a inovação e sobre o processo inovador.

2. Participação na inovação

- Identificar ações dirigidas para a implantação das novidades, problemas, conflitos e investimento pessoal.
- Explorar sentimentos e atitudes em relação aos processos inovadores que caracterizam o projeto.
- Abordar as contribuições do ator e como foi a participação individual e nos grupos/equipes de trabalho em relação ao processo inovador
- Explorar os posicionamentos em relação à participação de outras pessoas (o que destaca de importante, se percebe a presença de líderes)

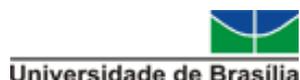
3. Impactos da inovação

- Identificar elementos de impacto (como a inovação repercutiu na vida do ator).
- Explorar o que a inovação demandou, por exemplo, novas aprendizagens, comportamentos, novos posicionamentos por parte do ator.
- Explorar percepção sobre a motivação dos atores escolares, sobre a liberdade de expressar críticas e sugestões sobre a inovação.

4. Avaliação da inovação

- Avaliação pessoal do sucesso da inovação, em relação ao trabalho desenvolvido pela escola.
- Explorar a percepção de como estão as relações entre as pessoas e grupos na escola (professores, alunos, pais e comunidade em geral) em relação às novidades e mudanças implementadas.
- Explorar sobre a percepção sobre o clima da escola, sobre os processos de liderança.
- Avaliação sobre a evolução da inovação em relação às expectativas pessoais.

APÊNDICE G – Questionário para professores



	Programa de Pós-Graduação em Educação Pesquisa de Doutorado em Educação Pesquisadora: Ma. Luciana de Oliveira Campolina Orientadora: Profª Drª Albertina Mitjás Martínez Tema da pesquisa: As inovações educativas na escola pública
--	---

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a),

Estou realizando uma pesquisa cujo tema é a inovação educativa e estou pesquisando sobre o projeto da escola. Gostaria, então, de solicitar sua participação nessa etapa e lhe convido a responder as perguntas desse questionário. Essas perguntas me ajudam a compreender melhor os pontos de vista dos atores escolares sobre o projeto e seria muito importante se você puder dedicar um pouco de seu tempo a respondê-las. Procure fazer isso de modo mais honesto possível, pois vale lembrar que não existem respostas certas ou erradas. Se necessitar utilize outra folha para complementar. Conto com colaboração e agradeço muito a sua participação!

Identificação _____

Qual é a sua função na escola? _____

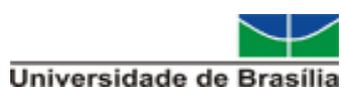
Há quanto tempo trabalha na escola? _____

- 1) Qual a sua opinião sobre o projeto da escola?**
- 2) Para você, o projeto contém alguma novidade? Poderia explicar?**
- 3) Sobre a sua participação no projeto, como a caracterizaria?**
- 4) O que destacaria de importante acerca desse projeto para os alunos?**
- 5) Como você avalia sua experiência nesse projeto?**
- 6) Que aspectos do projeto você modificaria se você pudesse?**

Se você desejar, coloque aqui algum contato, como seu email, por exemplo.

OBRIGADA NOVAMENTE!

APÊNDICE H – Questionário para pais de alunos
--



	Programa de Pós-Graduação em Educação Pesquisa de doutorado em Educação Pesquisadora: Ma. Luciana de Oliveira Campolina Orientadora: Profª Dra Albertina Mitjás Martínez Tema da pesquisa: As inovações educativas na escola pública
--	---

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS

Caros pai (mãe) de aluno(a),

Estou realizando uma pesquisa cujo tema é a inovação educativa e estou pesquisando sobre o projeto dessa escola. Gostaria de contar com sua participação nessa etapa da pesquisa e lhe convido a responder esse questionário. São seis (06) perguntas que me ajudam a compreender melhor os pontos de vista das pessoas sobre a escola. Para isso, é preciso que você responda com suas ideias e opiniões. Procure fazer isso de modo mais honesto possível, pois não existem respostas certas nem erradas. Se você necessitar, há outras folhas para complementar. Conto com a sua colaboração e agradeço muito a sua participação!

Identificação _____

Ano escolar que está seu(s) filho(s): _____

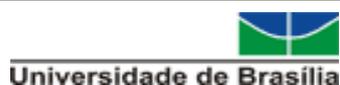
Há quanto tempo seu(s) filho(s) estuda nessa escola? _____

1. Para você, as características dessa escola representam alguma novidade? Poderia explicar?
2. Qual a sua opinião sobre essa escola?
3. Como você avalia essa escola para os alunos?
4. O que acha que essa escola representa para você?
5. Sobre sua participação na escola, como a caracterizaria?
6. Que aspectos da escola você modificaria, se você pudesse?

Se desejar, complete aqui algum com contato seu, como o email, por exemplo.

OBRIGADA NOVAMENTE!

APÊNDICE I – Questionário para alunos



Programa de Pós-Graduação em Educação
 Pesquisa de doutorado em Educação
 Pesquisadora: Ma. Luciana de Oliveira Campolina
 Orientadora: Profª Drª Albertina Mitjás Martínez
 Tema da pesquisa: As inovações educativas na escola pública

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Olá Aluno(a), estou realizando uma pesquisa sobre o projeto dessa escola.

Quero convidar você para participar dessa etapa da minha pesquisa. Para isso, você terá que responder essas cinco (05) perguntas com suas ideias e opiniões. Procure ser sincero, porque não existem respostas certas nem erradas. Se você precisar escrever mais, te darei outra folha para complementar

😊 Seu nome: _____ Qual série/ano você está? _____

Quanto tempo tem que estuda nessa escola? _____

VAMOS COMEÇAR?! 😊 PRIMEIRO RESPONDA ESSAS PERGUNTAS NESTA PARTE DA FOLHA, DEPOIS RESPONDA AS OUTRAS PERGUNTAS QUE ESTÃO DO OUTRO LADO DA FOLHA...

1. O que você mais gosta desta escola?

Você pode escolher mais de uma coisa...

2. Você acha que existe algo diferente nessa escola?

Explique o que você acha...

3. Se você fosse dar um conselho ou uma dica para um aluno que entra nessa escola, qual seria?

4. Escolha duas (2) palavras que te lembram essa escola e depois explique porque escolheu essas palavras.

Palavra 1 Explique:

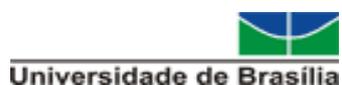
Palavra 2 Explique:

AGORA A ÚLTIMA PERGUNTA...



5. Que coisas da escola você mudaria se você pudesse?

OBRIGADA NOVAMENTE!

APÊNDICE J –Redação I – Tema Você e sua vida

Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesquisa de doutorado em Educação
Pesquisadora: Ma. Luciana de Oliveira Campolina
Orientadora: Profª Drª Albertina Mitjás Martínez
Tema da pesquisa: As inovações educativas na escola pública

REDAÇÃO Tema I

Escreva uma composição **sobre você**. Você pode falar sobre sua vida e sobre acontecimentos que marcaram sua história. A escrita é livre, não se preocupe com a linguagem ou com a forma do texto. Procure ser o mais sincero possível. Se precisar de outras folhas, anexe a essa página.

APÊNDICE K – Técnica de exploração múltipla - TEM	
	Programa de Pós-Graduação em Educação Pesquisa de doutorado em Educação Pesquisadora: Ma. Luciana de Oliveira Campolina Orientadora: Profª Drª Albertina Mitjás Martínez Tema da pesquisa: As inovações educativas na escola pública



Responda essas questões a partir da sua condição de um profissional da educação.

Descreva três significativas fontes de alegria e prazer na sua vida? Elabore suas representações e escreva tão detalhadamente quanto puder.

Mencione as coisas que te desagradam. Elabore suas representações e escreva tão detalhadamente quanto puder.

Toda pessoa tem projetos de vida, são aspirações que deseja alcançar e com esses propósitos a pessoa cria distintas estratégias concretas. Defina seus três maiores projetos e explique o valor que cada um tem.

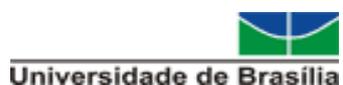
Na sua condição de profissional da educação, mencione suas três principais alegrias.

Na sua condição de profissional da educação, mencione suas três principais frustrações.

De algum modo, todos nós desejamos mudanças em nossas vidas, reflita se você pudesse mudar algo em sua vida o que seria? Escreva tão detalhadamente quanto puder.

Também no âmbito do trabalho é possível pensar em mudanças, se você pudesse mudar algo em seu trabalho, o que seria?

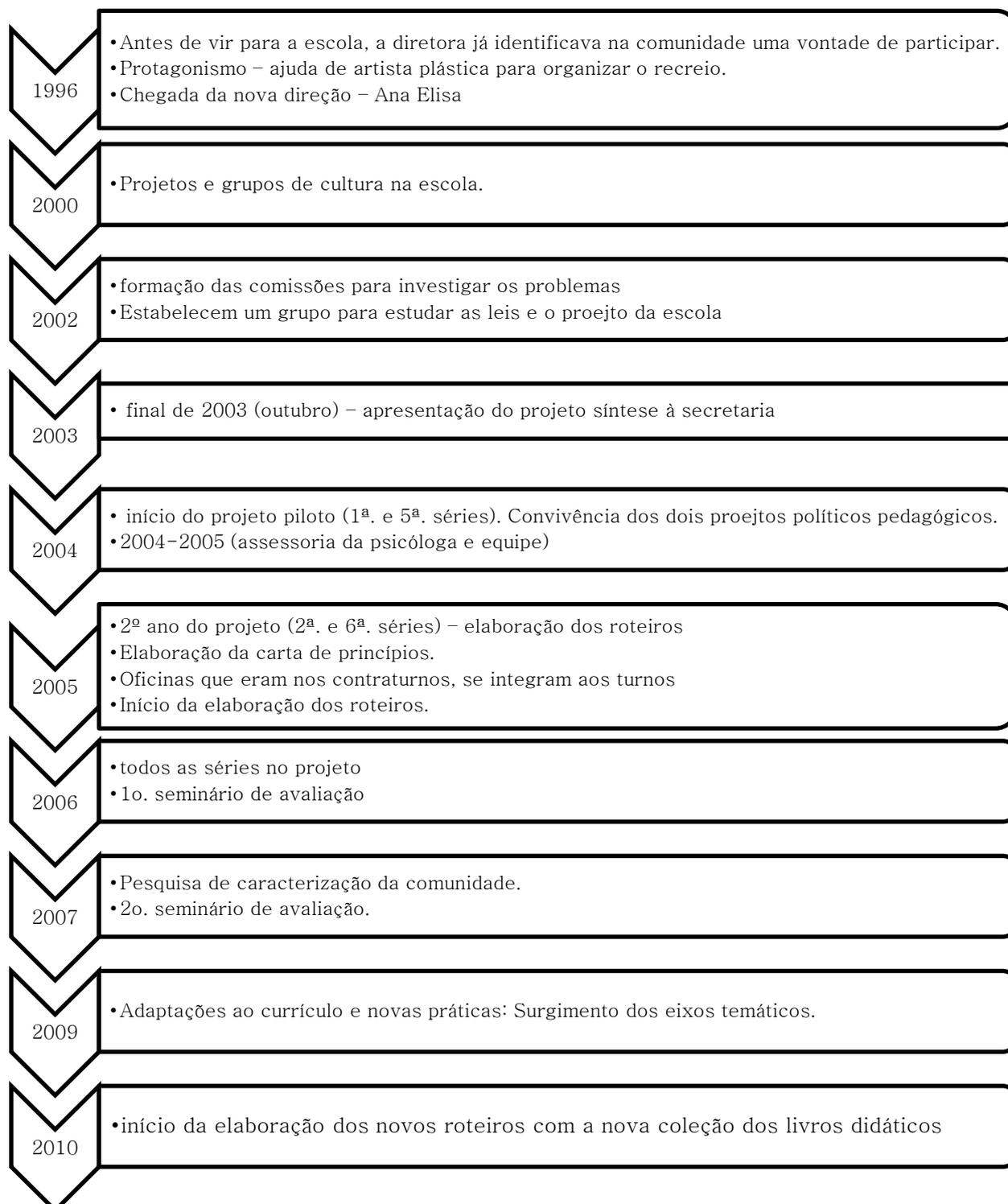
Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE L – Redação II – Tema A escola na qual trabalho

Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesquisa de doutorado em Educação
Pesquisadora: Ma. Luciana de Oliveira Campolina
Orientadora: Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez
Tema da pesquisa: As inovações educativas na escola pública

REDAÇÃO Tema I

Nessa folha escreva o que quiser sobre o seguinte tema: A ESCOLA NA QUAL TRABALHO

APÊNDICE M - Instrumento da análise construtivo-interpretativa - linha do tempo

ANEXOS

ANEXO 1 – Exemplos do material curricular - Roteiros de Pesquisa por Eixos Temáticos - Ciclo I

ROTEIROS DE PESQUISA - CICLO I			
Quatro eixos temáticos:			
IDENTIDADE E ALTERIDADE	NOSSO PLANETA	NOSSO MUNDO	VIDA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Brinquedos e Brincadeiras 2. Bruxas e Bruxos 3. Cartas 4. Colecionadores 5. Crianças 6. Heróis e Vilões 7. Identidades 3º. Ano 8. Lazer 9. Letra cursiva 10. Linguagem oral e Linguagem escrita 11. Linguagem oral e Linguagem escrita 3o. Ano 12. Linguagem oral e linguagem escrita 4o. ANO 13. Medos 14. Mistérios 3º. Ano 15. Percepção 16. Percepção 2o. Ano 17. Pontos de vista 18. Sons 19. Medidas 3º. Ano 20. Gráficos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Água 2. Ar e Fogo 3. As quatro estações 4. Astros 5. Mãe Terra 6. Planeta Azul 7. Planeta Terra 8. Reciclagem 9. Sistema Solar 10. Sol 11. Tempo 12. Números 13. Ângulos e figuras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bairro 2. Brasil 3º. Ano 3. Capitais do Brasil 4. Capitânicas 5. Casa 6. Cidades 7. Constituições 8. Escola 9. Espaço 10. Família 11. Irmãos 3º. Ano 12. Paisagens rurais 13. Paisagens urbanas 3º. Ano 14. Trabalho 15. Trabalho 3º. Ano 16. Dinheiro 17. Dinheiro 2o. Ano 18. Dinheiro 3º. Ano 19. Dinheiro 4o. Ano 20. Frações 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artrópodos 3º. Ano 2. Os cinco sentidos Audição 3. Bichos 4. Bichos de Estimação 3º. Ano 5. Cachorros 6. Corpo humano 7. Ecologia 3º. Ano 8. Fungos e Bactérias 3º. Ano 9. Os cinco sentidos Olfato 10. Os cinco sentidos Paladar 11. Plantas feito por estudantes 12. Plantas Verdes 3º. Ano 13. Plantas 14. Os cinco sentidos Tato 15. Vertebrados 3º. Ano 16. Vida 17. Os cinco sentidos Visão 18. As quatro operações 19. As quatro operações 2o. Ano 20. As quatro operações 3º. Ano 21. As quatro operações 4o. Ano

Exemplo: Eixo – Roteiro de aprendizagem do Eixo – Exemplo de objetivos e atividades

Eixo: Nosso Planeta	Exemplo Roteiro: Água	
Objetivos	Atividades	Avaliação Prof. / Tutor
1. Saber por onde a água passa e por onde ela não passa.	Cie 2, páginas 66 a 70.	
2. Conhecer substâncias que se misturam e que não se misturam com a água.	Cie 2, páginas 71 e 72.	

MATERIAL CURRICULAR - Roteiros de Pesquisa por Eixos Temáticos - Ciclo II

ROTEIROS DE PESQUISA - CICLO II - Seis eixos temáticos		
NOSSO PAÍS	NOSSO PLANETA	IDENTIDADE E ALTERIDADE
1. Brasil 7o. Ano 2. Chargistas 3. Cidades 5o. Ano 4. Colônia 6o. Ano 5. Jornais 5o. Ano 6. Mitos 7o. Ano 7. Políticos 8. Região Centro Oeste 6o. Ano 9. Região Nordeste 6o. Ano 10. Região Norte 6o. Ano 11. Região Sudeste 6o. Ano 12. Região Sul 6o. Ano 13. Trabalho 6o. Ano	1. Água 5o. Ano 2. Arqueólogos 5o. Ano 3. Astrônomos 5o. Ano 4. Big-Bang 5. Camada de Ozônio 5o. Ano 6. Canções 6o. Ano 7. Evolução 7o. Ano 8. Geólogos e Paleontólogos 5o. Ano 9. Notícias 6o. Ano 10. Poetas 11. Terra 5o. Ano	1. Debatedores 7o. Ano 2. Entrevistadores 7o. Ano 3. Família 5o. Ano 4. Genoma 7o. Ano 5. Identidade Cultural 6o. Ano 6. Leitores 7. Lendas 5o. Ano 8. Memória 5o. Ano 9. Percepção 6o. Ano 10. Teatro 6o. Ano 11. Telespectadores
NOSSO MUNDO	SAÚDE	MATEMÁTICA
1. África 2. América Central 7o. Ano 3. América do Norte 7o. Ano 4. América do Sul 7o. Ano 5. Ásia 6. Cartografia 5o. Ano 7. Escribas 5o. Ano 8. Europa 9. Globalização 10. Guerras 11. Internet 5o. Ano 12. Navegações 6o. Ano 13. Oceania e Regiões Polares 7o. Ano 14. Revoluções 15. Risos e Lágrimas 5o. Ano	1. Alimento 7o. Ano 2. Átomos 3. Biblioteca 5o. Ano 4. Desigualdades 7o. Ano 5. Esportistas 6. Esqueleto 7o. Ano 7. Jornalistas 8. Pesquisador 6o. Ano 9. Reprodução 6o. Ano 10. Sistema Imunológico 6o. Ano 11. Trabalhadores	1. As Quatro Operações 5o. Ano 2. Formas e Medidas 5o. Ano 3. Frações e Porcentagens 5o. Ano 4. Gráficos 5o. Ano 5. Potências e Raízes 5o. Ano 6. Sistema de Numeração Decimal 5o. Ano 7. Equações e Inequações 6o. Ano 8. Frações 6o. Ano 9. Gráficos 6o. Ano 10. Medidas 6o. Ano 11. Números Decimais 6o. Ano 12. Percepção Matemática 6o. Ano 13. Porcentagens e Médias 6o. Ano 14. Cálculo 7o. Ano 15. Números 7o. Ano 16. Potências e Raízes 7o. Ano 17. Equações 18. Funções 19. Probabilidades 20. Radicais 21. Triângulos

Exemplo: Eixo – Roteiro de aprendizagem do Eixo – Exemplo de objetivos e atividades

Eixo: Nosso Mundo	Exemplo Roteiro: Globalização	
Objetivos	Atividades	Avaliação Prof. / Tutor
7. Comparar mapas e gráfico sobre o PIB (Produto Interno Bruto), a renda per capita e o desemprego mundial.	Hist 8, p. 18-20(ex.1-6). p. 18-20(ex.1-6).	
8. Ler o texto Moeda nasce como alternativa ao dólar e ao iene, do jornalista Reali Júnior.	Geo 8, p. 47-48.	
9. Ler a notícia Franca: empresas e gráficos contra lançamento de jornal gratuito, publicada no jornal O Estado de S. Paulo.	Port 8, p. 180-181(ex.1-5).	