

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alcielle dos Santos

O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**São Paulo
2021**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Alcielle dos Santos

O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Vera Nigro de Souza Placco.

**São Paulo
2021**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial ou total desta tese, por meios eletrônicos ou de fotocopiadoras.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

S237 Santos, ALCIELLE dos
O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação. / ALCIELLE dos Santos. -- São Paulo: [s.n.], 2021.
230p. il. ; 29 cm.

Orientador: Vera Maria Nigro de Souza Placco.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

1. Gestão Educacional. 2. Movimento Identitário. 3. Inovação Educativa. 4. Sociologia da Tradução. I. Placco, Vera Maria Nigro de Souza. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. III. Título.

CDD

Acielle dos Santos

O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Vera Nigro de Souza Placco.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

A cada um e a todos os gestores de escolas públicas e particulares deste país, que fazem da construção coletiva de suas escolas, um projeto de vida.

Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da modalidade PROEX/Taxa, no período entre julho de 2017 a janeiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Newton, minha melhor companhia nesta existência, por sua presença carinhosa e seu eu humanista que me inspira.

Aos meus ancestrais, avós, avôs, bisavós e bisavôs, que no litoral da Bahia, deram início à minha história.

Aos meus pais, amor incondicional. Imigrantes neste enorme país, que fizeram do trabalho o alicerce da mudança da própria trajetória, sempre priorizando a educação de seus filhos.

Ao meu irmão, em quem me vejo na voz, nos traços, e com quem me identifico na seriedade, no amor e cuidado com nossos pais.

À Maria Vitória e às canções que cantou para mim; à Alice, meu amor desde a barriga da mamãe; e à Thalita e sua criatividade, minhas sobrinhas lindas e amadas.

À minha orientadora, Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, gratidão por sempre me fazer enxergar capaz de ir além, de dar mais um pouco. Será sempre minha referência.

À Dra. Helena Singer, pelas orientações preciosas e pela trajetória inspiradora em prol do projeto nacional de Educação Integral.

À Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pelas sólidas e fundamentais orientações para a conclusão desta tese.

À Dra. Laurizete Ferragut Passos, querida professora desde o Mestrado Profissional da PUC/SP, gratidão pelo cuidado em suas orientações na banca.

Ao Dr. Nelson Gimenes, por contribuir com sua experiência na pesquisa da Educação Básica e, hoje, somar em minha trajetória como pesquisadora.

À Dra. Marli Elisa Dalmaso Afonso de André, *in memoriam*, a melhor professora de Metodologia que tivemos na PUC/SP. Nosso orgulho! Que seus sonhos estejam a seguir em campos verdejantes.

Às professoras Dra. Mitsuko Antunes e Dra. Ana Mercês Bahia Bock, do programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PED) da PUC/SP, que me levaram, respectivamente, a aprofundar o entendimento epistemológico da pesquisa e a contextualização sócio-histórica e política no cenário brasileiro.

Aos secretários do PED, Edson Aguiar e do Mestrado Profissional, Humberto Silva, pela gentileza e assertividade em todos os encaminhamentos.

À querida Elvira Godinho Aranha, por sempre ser uma interlocutora a empolgar, a celebrar nossa partilha.

Aos pesquisadores do CEPIId, Grupo de Pesquisa: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica, PUC/SP, pelas aprendizagens ricas e diversas que colaboraram com esta tese. Em especial, meus amigos de grupo e de coração, Rafael Conde Barbosa e Kelly Szabo.

À querida Danielle Girotti, também do CEPIId, por sempre estar pronta a contribuir, a apoiar.

Aos colegas educadores da Cooperativa de Professores Cipó Educação, pelas lindas construções que já temos e que faremos.

Às mulheres e aos homens, companheiros do Fórum de Economia Solidária da Baixada Santista, lugar no qual todas as minhas pautas de luta se encontram.

À Dra. Elisabeth dos Santos Tavares e a todos os educadores da UNIMES Virtual, pelos anos de partilha e produção de conhecimento.

Aos amigos inseparáveis e insuperáveis que fiz no Liceu Santista: vocês seguirão comigo para onde eu for.

Aos educadores do Colégio Átrio e do Colégio Pollux, a quem agradeço nos nomes das amigas Renata Santiago, Adriana Martini de Melo, Maria Rita Balistrieri, Cristiane Mancera, Cristina Ramos e Melina Midori, porque a vida é lugar de encontros.

A todos que contribuíram com minhas descobertas neste trabalho, com entrevistas, informações e materiais de leitura e àqueles com quem dialoguei presencial ou remotamente, durante o período de construção desta tese. Cada conversa foi essencial. Sem amigos não existe existência humanizada. Gratidão!

Ao olhar amigo, desde o projeto de pesquisa até as indicações quanto à referenciação geográfica, da amiga Regina Tunes.

À dedicação e ao talento do geógrafo Rafael Dutra da Cruz.

À revisão técnica e cuidadosa de Elaine Castro.

Por fim, aos exemplares gestores e educadores da EMEF Presidente Campos Salles, do CIEJA Campo Limpo e do Colégio Elvira Brandão. Quanta responsabilidade a minha frente a trajetórias tão incríveis.

A pesquisa acadêmica é simultaneamente, encaminhamento e devolutiva para a sociedade brasileira e agradeço demais a oportunidade que tive como mulher preta que recebeu uma bolsa da CAPES, que financiou esse estudo.

SANTOS, Alcielle dos. **O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação**. 2021. 230p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

Mudanças significativas, ou mesmo transformações, no campo da Educação requerem diferentes dimensões de análise. Considera-se, nesta tese, a necessidade de se implementar novos desenhos de escolas, mais ajustadas às necessidades do século XXI. Esta pesquisa, portanto, teve como objetivo investigar e compreender o movimento identitário de gestores pedagógicos, considerando os demais atores da rede sociotécnica da escola e sua expansão dentro de territórios específicos. Esses gestores exerceram função de direção em três escolas inovadoras da cidade de São Paulo e foram estudados em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e dos processos de gestão de suas escolas. A polissemia do termo inovação é trazida desde a introdução, de forma a contextualizar a escolha pelo termo “inovação educativa”. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, como estudo que reuniu etapas de observação, observação participante e pesquisa-ação. O cenário de cada uma das escolas de atuação dos gestores foi detalhado a partir de pesquisa documental e observações de campo. Para estudo do movimento identitário dos gestores, além destas escolhas metodológicas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O movimento identitário dos gestores foi abordado a partir de Dubar (2005; 2009), considerando-se também, Placco (2008; 2010). Como referenciais teóricos de análise, adotou-se ainda a Sociologia da Tradução, de Callon (1980) e Latour (2000) e o Pensamento Complexo de Morin (2013). As trajetórias de gestão de escolas foram consideradas segundo: gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersetorialidade, critérios estabelecidos pela Iniciativa para Inovação e Criatividade, do Ministério da Educação, em 2015, abordada em diálogo com autores como Carbonell (2002), Singer (2017; 2018; 2019), Ghanem Júnior (2013) e Tavares (2019; 2020), que discutem a inovação educativa na escola. A análise dos dados, à luz dos referenciais teóricos, apresenta resposta à questão central: qual a relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza? Como resultado, constatou-se que a atuação dos gestores pedagógicos como tradutores da inovação foi fundamental para a constituição de redes sociotécnicas que tiveram suas escolas como referências. Observou-se grande potencial de expansão territorial, a partir da intersetorialidade com outros equipamentos sociais das áreas de educação, cultura, saúde e assistência social dos bairros onde se localizam, para que possam estimular outros processos de inovação educativa. Assim, considera-se fundamental a investigação de práticas consolidadas como de sucesso, do ponto de vista da gestão, como experiências que geram ensinamentos para outras redes. Por fim, propõe-se que essas realizações tenham o apoio de políticas públicas que, além de reconhecê-las como experiências inovadoras, aproveitem o potencial formativo e de liderança de seus gestores, como atores que traduziram diferentes lógicas para enunciados comuns, o que tornou possível a inovação em suas escolas.

Palavras-chave: Gestão; Movimento identitário. Inovação educativa. Sociologia da Tradução. Pensamento complexo.

SANTOS, Alcielle dos. **Identity movement of innovative school managers in the city of São Paulo: investigation and precepts for their training.** 2021. 230p. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

Meaningful changes or even transformations in Education demand different analysis dimensions. In this thesis it is considered the need of implementing new school models, that fit the 21st century needs. So, this research had as objective investigate and understand the pedagogical managers' identity, considering everyone from the school and its expansion within specific territories. These managers were principals in three innovative schools in the city of São Paulo, and they were studied according to their training and professionalism, and management processes. The polysemy of the term innovation is brought up since the introduction, to contextualize the choice for the term "educational innovation", and the basis was the Ministry of Education's Initiative for Innovation and Creativity in 2015 (management, curriculum, environment, methodology, and intersectoriality). The research used the qualitative approach as a study that had the observation, the participant observation, and the action research. The scenery of each one of the schools where the said managers acted was detailed from documentary research and field observations. Besides these methodologic choices, for the study of the pedagogical managers' identity, semi-structured interviews were carried out. The pedagogical managers' identity was approached from Dubar (2005; 2009), and Placco (2008; 2010) was also considered. As theoretical frameworks of analysis, the Sociology of Translation by Callon (1980) and Latour (2000) and the Complex Thought by Morin (2013) were used. The school management paths were considered according to management, curriculum, environment, methodology, and intersectoriality, criteria from the Ministry of Education's Initiative, addressed in dialogue with authors as Carbonell (2002), Singer (2017; 2018; 2019), Ghanem Júnior (2013), and Tavares (2019; 2020), that consider the educational innovation at school. The analysis of the data, based on the theoretical references, presents an answer to the central question: what is the relationship between innovation and the pedagogical managers' identity of these processes and what characterizes it? As a result, we could verify that the actions of the pedagogical managers as innovation translators were essential to everyone from the school, who had their schools as references. We observed there was a great potential for territorial expansion, starting from the intersectoriality with other social facilities in the areas of education, culture, health, and social assistance in the neighborhoods where those schools are located, so that they can stimulate other educational innovation processes. So, we consider essential the investigation of successful practices, from the management's point of view, as experiences that bring teachings to other networks. Finally, we propose these actions should be supported by Public Policies that recognize them as innovative experiences and exploit their managers' training and leadership potential, the ones who translated different logics into common statements, which made innovation in their schools possible.

Keywords: Management. Pedagogical Managers' Identity. Educational Innovation. Sociology of Translation. Complex Thought.

SANTOS, Alcielle dos. **Le mouvement identitaire de gestionnaires d'écoles innovantes de la ville de São Paulo: recherche et apprentissages pour leur formation.** 2021. 230p. Thèse (Doctorat en Education: Psychologie de l'Education) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMÉ

Des changements significatifs ou même des transformations, dans le domaine de l'Éducation, exigent des différentes dimensions d'analyse. Il est considéré, dans cette thèse, le besoin de déployer de nouveaux formats d'écoles, plus adaptées aux besoins du XXIème siècle. Par conséquent, cette recherche a eu pour but d'examiner et de comprendre le mouvement identitaire de gestionnaires pédagogiques, en considérant les autres acteurs du réseau sociotechnique de l'école et son expansion dans des territoires spécifiques. Ces gestionnaires ont exercé le rôle de directeur dans trois écoles innovantes de la ville de São Paulo, et ils ont été étudiés en matière de sa constitution (formation et professionnalité) et des processus de gestion de leurs écoles. La polysémie du terme innovation est traitée depuis l'introduction, de manière à contextualiser le choix du terme "innovation éducative" et les critères établis par l'Initiative pour l'Innovation et la Créativité, du Ministère de l'Éducation, en 2015 (gestion, curriculum, méthodologie, environnement et intersectorialité) étaient fixés comme dimension du regard. La recherche a adoptée l'approche qualitative, comme étude qui a réuni des étapes d'observation, d'observation participante et de recherche-action. Le scénario de chacune des écoles d'action des gestionnaires a été décrit à partir d'une recherche documentaire et d'observations de terrain. Pour l'étude du mouvement identitaire des gestionnaires, au-delà de ces choix méthodologiques, des interviews semi-structurées ont été réalisées. Le mouvement identitaire des gestionnaires a été abordé à partir de Dubar (2005; 2009), en considérant également, Placco (2008; 2010). Comme cadres théoriques d'analyse, la Sociologie de la Traduction, de Callon (1980) et Latour (2000) et La Pensée Complexe de Morin (2013) ont été encore adoptées. Les parcours de gestion d'écoles étaient considérés à savoir: gestion, curriculum, méthodologie, environnement et intersectorialité, critères de l'Initiative du MEC, abordés en dialogue avec d'auteurs tels que Carbonell (2002), Singer (2017;2018;2019), Ghanem Júnior (2013) et Tavares (2019; 2020), qui abordent l'innovation éducative dans l'école. L'analyse des données, à la lumière des cadres théoriques, donne réponse à la question centrale: quelle est la relation entre innovation et mouvement identitaire des gestionnaires de ces processus et qu'est-ce que la caractérise? Comme résultat, il est constaté que l'action des gestionnaires pédagogiques en tant que traducteurs de l'innovation a été fondamentale pour la constitution des réseaux sociotechniques qui ont eu leurs écoles comme des références. Un grand potentiel d'expansion territoriale a été observé, à partir de l'intersectorialité avec d'autres équipements sociaux des domaines de l'éducation, culture, santé et assistance sociale des quartiers où ils se trouvent, pour qu'ils puissent stimuler d'autres processus d'innovation éducative. Ainsi, l'investigation de pratiques consolidées comme de succès, du point de vue de la gestion, comme d'expériences qui gèrent des apprentissages pour d'autres réseaux est considérée fondamentale. Cela dit, il est proposé que ces réalisations ayant l'appui de politiques publiques qui, au-delà de les reconnaître comme des expériences innovatrices, exploitent le potentiel formatif et de leadership de leurs gestionnaires, comme des acteurs qui ont traduit des différentes logiques pour des énoncés communs, ce qui a rendu possible l'innovation dans leurs écoles.

Mots-clés: Gestion. Mouvement Identitaire. Innovation Éducative. Sociologie de la Traduction. Pensée Complexe.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas.....	51
Quadro 2 – Períodos e situações de produção de dados nas escolas.....	64
Quadro 3 – Caracterização do CIEJA Campo Limpo, segundo a Portaria no 751/2015, que instituiu a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC	77
Quadro 4 – Caracterização da EMEF Presidente Campos Salles, segundo a Portaria no 751/2015, que instituiu a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC.....	84
Quadro 5 – Caracterização do Colégio Elvira Brandão, segundo a Portaria no 751/2015, que instituiu a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC	94
Quadro 6 – Proximidades identificadas entre as escolas, após etapa de análise documental.....	97
Quadro 7 – Etapas de observação, observação participante e pesquisa-ação realizadas nas três escolas	99
Quadro 8 – Temas indicados pela comunidade do Colégio Elvira Brandão como necessários à caracterização da escola.....	114
Quadro 9 – Temas indicados pela comunidade do CIEJA Campo Limpo como necessários à caracterização da escola.....	115
Quadro 10 – Análise comparativa – CIEJA Campo Limpo, EMEF Presidente Campos Salles e Colégio Elvira Brandão	143
Quadro 11 – Dados das trajetórias de formação e profissional dos gestores investigados	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação Integral: trajetória no Brasil.....	35
Figura 2 – Critérios para caracterização de iniciativas inovadoras e criativas segundo a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC	38
Figura 3 – Croqui das instalações do Colégio Elvira Brandão	87
Figura 4 – Modelo de Gestão do Elvira Brandão em 2019.....	92
Figura 5 – Movimento dialético de análise	117
Figura 6 – Formas de participação.....	121
Figura 7 – Diálogos epistemológicos.....	123
Figura 8 – Ciclo da Tradução	128
Figura 9 – Desafios da complexidade e o papel do gestor tradutor	133

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Valores do CIEJA Campo Limpo	73
Imagem 2 – Visão aérea do CEU Heliópolis e EMEF Campos Salles	81
Imagem 3 – O diretor B.N. e a foto registro da derrubada de paredes e formação dos salões de estudo – EMEF Campos Salles	82
Imagem 4 – Formação no CIEJA Campo Limpo	100
Imagem 5 – Seminário Étnico-Racial	101
Imagem 6 – Reunião de planejamento de professores do CIEJA Campo Limpo....	102
Imagem 7 – Prof. B.N. na entrada da EMEF Presidente Campos Salles	103
Imagem 8 – Recepção a visitantes – EMEF Presidente Campos Salles	103
Imagem 9 – Placa fixada em todos os espaços da escola.....	105
Imagem 10 – Equipe de gestores em planejamento usando Canvas	107
Imagem 11 – Elviraday 1º semestre de 2019.....	108

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Escolas inovadoras e criativas no Brasil	46
Mapa 2 – Escolas inovadoras e criativas do Estado de São Paulo	48
Mapa 3 – Escolas Inovadoras da Zona Sul do Município de São Paulo (selecionadas)	50
Mapa 4 – Rede de Equipamentos do Distrito do Capão Redondo	78
Mapa 5 – Rede de Equipamentos do Distrito do Sacomã	85
Mapa 6 – Rede de Equipamentos do Distrito do Santo Amaro	95
Mapa 7 – Distribuição de Escolas Inovadoras nas Diretorias Regionais de Educação de São Paulo/SP: possibilidades de expansão da rede sociotécnica de inovação educativa	150

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Banco de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CCA	- Centros da Criança e do Adolescente
CCECH	- Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis
CEMES	- Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPID	- Grupo de Pesquisa: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica
CERI	- <i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CEU	- Centro Educacional Unificado
CH	- Ciências Humanas
CIEJA	- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CIEPS	- Centro Integrado de Educação Pública
CP	- Ciências do Pensamento
CSE	- Conselho Superior de Educação
CTREQ	- <i>Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec</i>
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Educação a Distância
EAESP	- Fórum de Inovação, da Fundação Getúlio Vargas
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ELA	- Ensaios Lógicos e Artísticos
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
GEI	- Grupo de Pesquisa Economia da Inovação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
GREMI	- <i>Groupe de Recherches Européen sur les Milieux Innovateurs</i>
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INOVA	- Agência de Inovação da Universidade Estadual de Campinas
LABi	- Laboratório de Inovação Educacional
LC	- Linguagens e Códigos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	- Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	- Ministério da Educação
NITEC	- Núcleo de Gestão da Inovação Tecnológica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
NPS	- <i>Number Promoter Score</i>
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	- Organizações Não-Governamentais

PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PE-C	- Pensamento Ético-Científico
PEA	- Projeto Especial de Ação
PED	- Psicologia da Educação
PGT	- Núcleo de Política e Gestão Tecnológica da Universidade de São Paulo
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGA	- Grupo de Pesquisa em Criatividade e Inovação da Universidade de Brasília
PPO	- Pontos de Passagem Obrigatórios
PPP	- Projeto Político Pedagógico
Proinfo	- Programa Nacional de Informática
PUC /SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SASF	- Serviço de Atendimento Social a Família
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIBI	- Sistema Integrado de Bibliotecas
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UNAS	- União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Problematização	29
1.2 Caminhos iniciais da pesquisa	44
1.3 Estudos correlatos	51
1.3.1 Aproximações e distanciamentos	52
2 METODOLOGIA	63
2.1 Procedimentos de coleta e produção de dados	65
2.2 Visitas de prospecção	67
2.3 Análise documental	69
2.3.1 CIEJA Campo Limpo	70
2.3.2 EMEF Presidente Campos Salles	79
2.3.3 Colégio Elvira Brandão	86
2.4 Relatos das visitas de observação	97
2.4.1 Observação Participante: CIEJA Campo Limpo	100
2.4.2 Observação: EMEF Campos Salles	102
2.4.3 Observação participante e pesquisa-ação: Colégio Elvira Brandão	105
2.4.3.1 Observação participante	105
2.4.3.2 Pesquisa-ação	109
2.5 Apresentação para a comunidade escolar	113
2.6 Produção de dados dos gestores – entrevistas	115
2.7 Procedimentos de análise	117
3 DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS	120
3.1 A Sociologia da Inovação ou da Tradução	124
3.2 A complexidade do cenário de inovação educativa	130
3.3 O movimento identitário dos gestores em contexto de inovação	135
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PRÁXIS DA GESTÃO EDUCATIVA	141
4.1 Trajetória pessoal e acadêmica	151
4.2 Trajetória profissional	159
4.3 Gestão da inovação	163
4.4 Pertences do gestor tradutor	169
4.5 Alicerces do projeto para continuidade	176
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	197

APRESENTAÇÃO

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestado os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial.

Karl Marx (2011, p. 25)

APRESENTAÇÃO

A história de vida pessoal e profissional trouxeram-me ao doutorado, mas, certamente, não construí essa história espontaneamente, senão como forma resultante de uma série de circunstâncias, interações e vivências.

Ao escrever o projeto de doutorado, com muitas roupagens e muitos saberes tomados de empréstimo, minha motivação como pesquisadora era compreender melhor a identidade dos gestores de processos participativos e de inovação. Tal interesse advinha do entendimento de que a participação era uma escolha estruturante das possibilidades de transformação, de inovação nos contextos escolares. Havia construído, na primeira etapa da pós-graduação, um trabalho final de Mestrado Profissional a partir desse entendimento, mas que havia deixado em mim a certeza de que a investigação dos sujeitos havia sido muito limitada pelo tempo e pelas condições que tive naquela ocasião.

Assim, iniciei o doutorado com um projeto que propunha o estudo da subjetividade de gestores pedagógicos, algo que aprofundei, especialmente, na disciplina Aprendizagem do Adulto Professor, ministrada pela minha orientadora, Profa. Dra. Vera Placco. Organizei, em parceria com uma colega, um seminário sobre “Subjetividade” e compreendi o quão amplo deve ser o olhar para esse conceito. Nesse período de estudo, com o objetivo de criar um portfólio para essa disciplina, comecei os primeiros registros do meu próprio movimento como pesquisadora e das percepções, dos sentimentos e das reflexões que iam me constituindo na caminhada. Além de produzir meu seminário, assistir aos colegas passou também a ser constitutivo das decisões que encaminhariam minha pesquisa.

Dentre esses seminários assistidos, “Identidade” foi o que mais contribuiu. A construção teórica de Marc (apud PLACCO; SOUZA, 2017, p.83), de que a identidade é constituída de um paradoxo semântico – social, cultural e psicológico – ou seja, que possui uma diversidade de elementos, me trouxe a certeza de que minha investigação dos gestores como sujeitos decisivos em contextos de inovação, certamente, requeria um olhar aprofundado para o conceito de identidade. Porém, essa convicção me trazia um dilema: que lugar ocupava a Subjetividade nessa construção?

Essa questão se fixava em mim severamente, pois, na construção do seminário sobre esse tema, interessou-me pensar sobre o suscitar da subjetividade através da arte, da literatura, da interação com o outro. Em paralelo ao doutorado, em minha vida

profissional, constituía-me assim; meu fazer profissional era alimentado pelo meu caminhar reflexivo na pesquisa e essa ganhava corpo, não apenas pelas minhas leituras e meus estudos, processos de maior introversão, mas também por sua expressão e elaboração que só existia diante do diálogo que me permitia fazer com tudo o que via, emocionava, provocava, movia.

Todas essas dúvidas só se ampliaram durante meus estudos nas disciplinas obrigatórias do programa: Seminários Teórico-Metodológicos I, ministrado pela Profa. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, e Seminários Teórico-Metodológicos II, ministrada pela Profa. Marli Elisa Dalmazo Afonso de André. A escolha do método perfazia um novo desafio, que passava pela delimitação do meu tema e pela definição do problema de pesquisa. Foram semestres em que alternei certezas e dúvidas, nas quais o pensamento de Charlot (2006) esteve presente: minha pergunta de pesquisa de fato era algo que ninguém saberia responder? Haveria uma tese a ser construída a partir das minhas indagações como pesquisadora, ou havia equívocos na relação que estabelecia entre identidade, subjetividade, participação e inovação?

Essas questões não teriam sido suscitadas em mim sem as reflexões teóricas e metodológicas às quais a Profa. Marli André levava toda minha turma em suas aulas. O nível de excelência das leituras, dos debates e questionamentos da professora, me faziam avançar, sem que fosse capaz, naquele momento, de quantificar, pois, quando se descobrem possibilidades, a redução que se tem a fazer a posteriori, ao se firmar escolhas, parece algo, se não inatingível, distante. Nesta fase, usei como estratégia algo que sempre me constituiu: a organização do material com muitas anotações. Canetas coloridas, pequenos papéis adesivos, também coloridos, pastas com textos impressos numerados e com anotações de borda de página com minhas reflexões, acervo digital datado e organizado para consultas futuras, gravação das intervenções da professora e dos colegas durante minha apresentação de seminário. Os registros sempre me permitiram avançar em espiral, devido à possibilidade que oferecem de retomarmos um ponto, uma nota, e enxergarmos algo que não vimos por ainda não estarmos prontos, algo fundamental a um pesquisador.

Assim, iniciei meu segundo ano de doutoramento com muitas inquietações, mas com mais maturidade, o que me permitia compreender que, ao aumentar meu repertório de conhecimentos teóricos e metodológicos, minhas possibilidades de construção de uma tese de fato contributiva à pesquisa em Educação, certamente, se tornava mais possível.

Recordei-me de Murakami, que muito me inspirou na pesquisa de Mestrado:

Todos esses mundos formavam um universo complexo. Um universo que sempre existiu e que aguardava ser descoberto pelo leitor. O meu eu de antigamente só conseguia desvendar uma pequena fração desse universo. Mas o meu eu atual era capaz de enxergar um mundo imensamente maior. (MURAKAMI, 2015, p.86)

Nessa caminhada, ao universo complexo, criado por Murakami, somei a certeza de que uma outra forma de conciliar trabalho e pesquisa se tornava urgente para mim. Assim, segui o entendimento de mim e da gestão do meu tempo, a partir das leituras realizadas de De Masi (2000); optei por deixar um emprego que tinha há vinte e três anos e a função de coordenadora pedagógica que ocupava há dez, para possuir novamente o tempo do ócio, do sono, do divagar, do conhecer, do perceber, do sentir, necessários ao diálogo com tudo o que lia, refletia e escrevia, durante minha caminhada.

Diante disso, um dos primeiros passos foi sistematizar um caderno não mais disciplinar, mas o caderno da tese. Optei por iniciá-lo com uma página com título, problemática central, pergunta de pesquisa e objetivos. Como não os tinha constituídos em definitivo, anotei o que tinha até aquele momento, em papéis adesivos coloridos. Dentro, organizei divisões que iam sendo estabelecidas conforme caminhava em minha construção: 'em análise', 'buscar', 'orientação', 'grupo de pesquisa', 'epígrafes' e assim por diante. Enquanto escrevi esse texto, eu o folheei, retomei, segui em espiral, em reflexão e criação. Mudei divisórias, refiz caminhos, mudei de ideia muitas vezes.

Iniciei os estudos pelo conceito de identidade, pois os limites entre ele e a subjetividade continuavam indefinidos para mim. Em Ciampa (2004, p.68), encontrei uma ideia que iluminou aquele momento: o dualismo subjetividade e objetividade e a superação deste a partir da identidade que se constitui em movimento, a partir da contradição, da negativa de permanência, da estabilidade. Refiz o percurso de estudo de Conceição e Silva (informação verbal)¹, no seminário apresentado sobre Identidade, mas, desta vez, estava mais preparada para enxergar que minhas indagações sobre o movimento dos gestores estavam naquele conceito e que a

¹Carla Patrícia Ferreira da Conceição e José Gilberto de Andrade Silva apresentaram o seminário "Identidade" durante aula da disciplina "Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional" do Programa Psicologia da Educação, da PUC/SP, em junho de 2017.

subjetividade viria a reboque. Até aquele momento, os estudos sobre identidade me lançavam à questão: o movimento identitário dos gestores escolares é constitutivo de processos de inovação? A pergunta nasceu de algo que me instigava sobre os sujeitos que, ao ocuparem cargos de gestão, passavam a promover inovações, se lançavam ao novo, não isoladamente, mas conquistando engajamento em seus percursos e construindo narrativas que se diferenciavam do modelo escolar predominante, que insiste em seguir o do século XIX.

Porém, já neste momento da pesquisa, comecei a notar a complexidade que a análise de sujeitos distintos, em contextos diversos e diferenciados, os de inovação, requeria. Assim, comecei a estudar pensamento complexo, em especial, a obra “A cabeça bem-feita”, de Morin (2014). A motivação do autor para a escrita da obra foi o convencimento pessoal da necessidade de uma reforma do pensamento e, portanto, uma reforma do ensino, sendo que sua proposta, manifestada já no prefácio do livro, é que os alunos assumam a própria educação: “a função do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2014, p.11).

Morin defende que, na escola, a dissociação dos objetos de seu meio ambiente, a disciplinarização e a dissociação de problemas leva os jovens a perderem “suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2014, p.15).

Ao iniciar o estudo de Morin, o que não sabia é que a vida se tornaria no todo incerteza e complexidade. No último ano do doutoramento, a pandemia da Covid-19² trouxe desafios intensos – o distanciamento social interrompeu, provocou perdas, conturbou o processo. Porém, entendendo que a nova realidade trazia refinamentos outros, até mesmo para a pesquisa em desenvolvimento, e gerava aprendizagens, buscou-se, da qualificação à conclusão do presente relatório, atenção a toda a trama que se ampliava.

Desde os primeiros passos da pesquisa, entendia a escola como uma rede composta por atores que se interrelacionam mais plenamente quando há gestão participativa e democrática. Este tipo de gestão, por sua vez, só adquiria força para inovações significativas do paradigma de escola, que entendemos como do século XIX, quando havia uma liderança que se diferenciava. Logo, estudar esses gestores

² Pandemia da Covid-19 (do inglês: *coronavirus disease-19*), pandemia que assolou todos os países do mundo e que teve início no ano de 2019, na China, atingindo o Brasil no primeiro trimestre de 2020.

adquiriu não apenas sentido, mas forma, ao longo do processo que será descrito a partir da introdução.

O cenário da pandemia da Covid-19, no qual esta tese foi concluída, confirmou, para mim, a visão de Bruno Latour (2020): estamos todos em rede e dentro de um mesmo planeta. As limitações impostas pelo distanciamento social lembraram, a todos, fragilidades e interconexões, relações de associação, dependência e superposição, segundo o autor.

Em um momento de incertezas, a importância da boa liderança dos gestores se confirmou ainda mais. Assim, as dificuldades vividas e todas as novas perguntas sobre Educação motivaram ainda mais meu processo como pesquisadora; ciente de que, de uma tese, abstraímos ensinamentos que podem contribuir ou não, ajudar pouco ou muito, em outras realidades. Porém, mais importante do que o resultado, sempre será o processo, e a pesquisa em Educação se desenvolve, neste e em outros trabalhos deste momento histórico, partindo desse princípio e acreditando na potência do estudo de cenários, de trajetórias, de vidas humanas.

INTRODUÇÃO

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques do tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica.

Paulo Freire (2015, p.128)

1 INTRODUÇÃO

A experiência vivida por esta pesquisadora, trazida na apresentação, integra a configuração do contexto de inovação desta tese. Nas escolas onde atuaram ou atuam os gestores estudados, o cenário de inovação tem vários vieses que os caracterizam como complexos e que se configuram como tempos em que se implementou uma inovação, que demandará outras sucessivas inovações, para que se mantenha atualizado às necessidades dos indivíduos e do coletivo que os coloca em relação. Logo, conforme preceitua Morin (2013), a análise será feita de forma multidisciplinar, buscando compreender o contexto em que acontece a inovação, o ecossistema, termo do autor, que inclui cenário e todos os sujeitos. Para Morin, o desafio da globalidade é o desafio da complexidade; quanto mais a crise progride, maior a incapacidade de pensar a crise. Considera-se que o mesmo se dá quanto à compreensão dos cenários de inovação educativa: quanto mais a escola da atualidade demanda inovações, mais complexa a análise e a gestão da complexidade do todo.

Assim, a Psicologia da Educação é o ponto de partida e de chegada desta tese, mas a Sociologia também integra os referenciais teóricos de análise, de forma a constituírem uma trama teórica que possibilite uma análise ampla e profunda desse quadro de contemporaneidade. Essa visão se dá em homologia ao conceito de globalidade de Morin, em detrimento do conceito de disciplinaridade que se perpetuou durante os séculos anteriores, uma vez que a história do conhecimento é uma construção em que as ciências estão imbricadas não apenas em uma mesma área, como se tem nesta tese, de Ciências Humanas, mas inclusive entre áreas como Humanas e Natureza. Afinal, foi da observação da natureza que toda a filosofia clássica construiu sua epistemologia.

A gestão da escola da atualidade também será abordada em diálogo com outros autores como Dubar (2005; 2009), quanto ao movimento identitário; e Carbonell (2002), Singer (2017; 2018; 2019), Ghanem Júnior (2013) e Tavares (2019; 2020), que abordam a inovação educativa na escola. Dentre os desafios da Educação no século XXI, incluímos a sobrevivência dos indivíduos e da própria escola, a partir do ano de 2020. Assim, complexidade e inovação passaram a ser necessidade, em um processo de reinvenção não mais apenas das situações didáticas, mas do propósito e da identidade das escolas.

O termo 'crise', usado por Morin – ao falar de mudanças – e por Carbonell (2002, p.15) – para quem “a escola está em crise, mas tem rara e enorme capacidade de sobrevivência” –, também é muito utilizado por Dubar (2005; 2009), em sua Sociologia do Trabalho, para nomear a conjuntura de fatos e subjetividade que levam os sujeitos a mudanças significativas. O autor é referência com seus estudos sobre trabalho e identidades profissionais como resultados do processo de socialização e de constituição identitária, algo que se dá pela articulação entre atribuições e pertencas. Em obras em que, essencialmente, escreve não apenas no contexto da Sociologia, mas no de Ciências Humanas, ao compreender tão bem a pessoa humana e suas crises como algo que a constitui, o autor será essencial para que se possa analisar o movimento identitário dos sujeitos de pesquisa, gestores escolares: “É exatamente a crise que revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para “libertar-se” e se inventar a si mesmo, como os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p.255).

Pensando nessa identidade pessoal que se coletiviza no papel de gestão, foi incorporado um outro referencial teórico, a Sociologia da Tradução, ou Sociologia da Inovação, ou ainda, Teoria Ator-Rede, que tem origem nos anos 80, no Centro de Sociologia da Inovação da Escola de Minas de Paris, para compreender os processos de mudança nas empresas (SILVA, 2008, p.38). Guardadas as devidas distinções entre empresas e escolas, compreender a ação dos gestores escolares soma fatores multidisciplinares, interações sociais e técnicas, referentes à diversidade de saberes por eles mobilizados.

A Sociologia da Tradução, segundo seus fundadores, é um estudo da ciência “enquanto está sendo feita” ou “tal qual ela se faz” (MACHADO; TEIXEIRA, 2005, p.2). O cenário de mudanças em Educação estende-se concomitantemente a essa pesquisa, em forte transformação, diante do movimento de seus sujeitos frente às novas demandas da vida em sociedade. Logo, tem-se coerência da adoção deste referencial teórico.

Além disso, a Sociologia da Tradução alia, como entidades equivalentes, humanos e não-humanos, indivíduos e coletivos (SILVA, 2008, p.39). Oliveira e Porto (2016) centram exatamente neste entendimento a questão central de sua pesquisa: “de que forma se caracteriza a relação entre humanos e não humanos nos processos

de ensino-aprendizagem³ da educação formal?”. Ao responderem essa pergunta, destacam o quanto objetos do cotidiano das escolas compõem o entendimento maior que temos do que é escola.

No livro *Actor-Network Theory in Education* (Teoria Ator-Rede em Educação), a mesma abordagem estabelecida sobre as relações entre humanos e não-humanos no ambiente escolar é trazida por:

Giz e livros didáticos, testes e bancos de dados, carteiras de estudante, equipamentos de playground, mesas, boletins...: a educação poderia ser descrita como um conjunto de coisas materiais ou artefatos que estão continuamente distribuídos, geridos e empregados. Os centros pedagógicos são constantemente mediados por coisas materiais. Encontros pedagógicos mudam radicalmente quando as coisas mudam, por exemplo, quando uma apresentação é feita em PowerPoint e não por livro didático, ou em uma viagem de campo, ou quando mesas e cadeiras são retiradas para atividades de aprendizagem para explorar a democracia ou os relacionamentos. (FENWICK; EDWARDS, 2010, p.5)

Assim, as relações entre os atores, sejam eles entidades humanas ou não-humanas, e as traduções realizadas por gestores escolares que oportunizaram processos de inovação serão fatos a serem analisados nesta pesquisa.

A pandemia da Covid-19, que demandou o distanciamento social para frear o contágio, reduzindo, conseqüentemente, a letalidade, provocou o fechamento das escolas e a criação de projetos de ensino remoto pelas redes públicas e privadas. Em um cenário de mudança abrupta, gestores governamentais e escolares apoiaram-se na estrutura então vigente para selecionar outros artefatos humanos e não-humanos que pudessem manter o processo educativo. Ou seja, pôde-se constatar que a complexidade do cenário de crise global e local ensejou inovações nas redes educacionais em didática, metodologia, currículo, ambientes, procedimentos, enfim, em todas as relações entre humanos e não-humanos no espaço escolar. Embora o detalhamento de cada uma dessas mudanças não integre esta tese, todas essas dimensões são abordadas, uma vez que, ao se falar sobre inovação educativa, com a mobilização da Sociologia da Tradução e do Pensamento Complexo, as relações dos coletivos em cada uma delas são contempladas.

³ O uso de hífen no termo ensino aprendizagem não é mais usual ao tempo desta tese, mas se manteve o uso feito pelos autores citados.

Estes referenciais serão apoiados em outros conceitos e autores para composição de um diálogo epistemológico sólido e coerente com as observações do campo e os contextos de inovação. Desse modo, a partir do entendimento e da categorização destes fatores de diálogo epistemológico, pretende-se analisar o movimento identitário de gestores de inovação, em contextos escolares escolhidos a partir de critérios adiante explicados.

Para tanto, no capítulo 1, **Introdução** ao tema, problematiza-se o cenário educacional, a demanda por inovações e, a partir disso, o estabelecimento de objetivos. Além disso, apresentam-se os caminhos iniciais da pesquisa e os estudos correlatos, analisando-se aproximações e distanciamentos.

O capítulo 2, **Metodologia**, apresenta os procedimentos de produção de dados, que compreenderam visitas de prospecção, análise documental e produção de dados junto à comunidade escolar – por meio de observação, observação participante e pesquisa-ação –, e aos sujeitos de pesquisa – com entrevistas.

No capítulo 3, **Diálogos Epistemológicos**, são trazidos os referenciais teóricos selecionados para a análise, que se dá no capítulo seguinte.

O capítulo 4, **Resultados e Discussão**, apresenta a análise dos dados a partir das categorias emergentes.

Por fim, em **Considerações finais**, defende-se a tese construída a partir das etapas de pesquisa, investigação e análise.

1.1 Problematização

A inovação tem se firmado, neste início do século XXI, como objetivo dos mais diferentes segmentos de mercado: universidades, escolas, empresas, empreendedores individuais ou sociais incorporaram a inovação como qualificadora de projetos e funções a serem exercidas em organizações, inclusive da área de educação. Sistemas de ensino e outros desenvolvedores de conteúdo têm gestores de inovação e, em seus projetos de formação, propõem às escolas o desenvolvimento de propostas com perfil inovador.

Nesta perspectiva, ser gestor de escola, em especial no cargo de direção, tem requerido lidar com processos de inovação escolar em uma perspectiva de reinvenção de métodos, práticas e até mesmo de propósitos para a sala de aula. Assim, estudar

gestores escolares que promovem e atuam em cenários que incluem inovação, requereu, a princípio, ampliar o entendimento sobre o termo inovação.

O termo é muito empregado no Brasil e no mundo, no campo da indústria e tecnologia. No panorama internacional, o Brasil, assim como outros 125 países, integra um índice global de inovação, ocupando atualmente a 64ª posição (OMPI, 2018). O Canadá, país que se destaca neste índice, reúne publicações na área educacional, em especial na região de Québec, que ganhou notoriedade ao vivenciar um processo de inovação curricular.

Estas primeiras referências e citações do termo me levaram a questionar: o que se entende como inovação? A que inovação o mundo educacional tem se referido como positiva? Dentre as primeiras referências no campo da educação lidas por mim, Lacroix e Potvin (2009), do *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*⁴ (CTREQ), trazem, como primeiro significado para inovação, novidade ou mudança. Em levantamento realizado em pesquisas e escritos profissionais, dentro das atividades desse centro de pesquisa, optam pelo uso da expressão “inovação em educação”, apesar de considerarem a grande ocorrência do termo inovação aliado à ideia de tecnologia. A definição de “inovação em educação” é a adotada pelo Conselho Superior de Educação (CSE) da França e não diz respeito a uma nova ação ou a uma invenção, mas à inovação de métodos que se unem a situações já existentes.

Os autores consideram que a inovação pode surgir da prática de sala de aula e, neste caso, requererá pesquisa e avaliação para teorização, verificação de efeitos e condições de generalização, mas pode surgir, também, da pesquisa sobre a prática, quando há inspiração em resultados de uma pesquisa.

A defesa da inovação, no campo da educação, feita por autores brasileiros como Ghanem Júnior (2013) e Singer (2017; 2019), também é de inovações surgidas em nível local, nas escolas ou em outras instituições educativas, valorizando experiências partilhadas com a comunidade escolar e do território onde se localiza. A partir das publicações destes autores, é possível qualificar a inovação como educativa, pois é construída de forma coletiva por uma comunidade e não implementada de forma difusionista.

4 O *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*, ou Centro de transferência de Quebec para o sucesso educacional, é uma rede de informações canadense que pesquisa inovações para a prática educativa.

Desta forma, como inovação educativa, o entendimento e a análise podem ser feitos a partir de Morin, para quem todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução como sinais, ideias, representação, teorias, discursos, signos, símbolos (MORIN, 2014, p.24). O autor define esse processo como circular, com etapas de ligação, separação e análise/síntese/análise/síntese.

Nesta pesquisa, portanto, para compreender o contexto de inovação, o tempo todo tem-se que pensar: o que une os objetos, as diferentes realidades? E o que os separa, diferencia? Ou seja, a partir não necessariamente da invenção, mas da inovação em métodos que mudaram a prática dos sujeitos do universo pesquisado, os estudos de Morin certamente apoiarão a compreensão do contexto.

Já Carbonell (2002) aponta a amplitude e a complexidade do termo inovação, como algo arriscado sobre o qual escrever. Define inovação como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2002, p.19).

Para o autor, inovação educativa relaciona-se à renovação pedagógica, mas destaca que modernização não é igual a inovação (CARBONELL, 2002, p.20). Como exemplos, o autor destaca ações de mera renovação, ou modernização, como comprar computadores, realizar saídas de entorno (no Brasil, mais conhecidas como estudo do meio), cultivar uma horta ou realizar oficinas são “simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar”; não consistem, por si só, em inovações.

Além disso, Carbonell (2002, p.16-17), tal qual Ghanem Júnior (2013) e Singer (2017; 2019), ao abordar inovação, traça relações com Educação Integral e Pedagogias Inovadoras, assim como com a teoria de Inteligências Múltiplas, que inspiraram o documento “Educação para o século XXI”, elaborado pela Comissão Delors, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996.

Ainda comentando a polissemia do termo inovação, no campo da Educação, este tem sido empregado no Brasil para nomear práticas inéditas em sentido amplo ou apenas restrito a dada realidade e, ao mesmo tempo, para definir mudanças disruptivas⁵, constituintes de realidades potencializadas por novas metodologias.

⁵ A Fundação Telefônica, que possui um Laboratório de Inovação Educacional (LABi), utiliza, em suas publicações, uma tipologia para abordagens inovadoras com três degraus, do mais alto ao mais baixo: Radical – inovação entendida como a mais perceptível aos sujeitos da escola; Incremental – uma

Assim, entende-se como disruptivas as práticas que rompem o paradigma estrutural anterior. Podem se restringir a mudanças de gestão ou ambiente, por exemplo, mas, em uma mesma situação, pode-se ter disrupção de vários aspectos somados. Horn e Staker (2015, p.2) usam o termo para se referir a produtos e serviços que iniciam com aplicações simples, na base do mercado, para aquelas pessoas que não possuem meios financeiros ou conhecimento para participar de outra forma. Em Educação, o termo tem sido usado para inovações nos mais diferentes campos, mas que rompem com padrões estabelecidos historicamente e reconhecidos por todos como característicos do modelo escolar. Por exemplo, uma inovação disruptiva pode ser a não divisão do currículo nas disciplinas convencionais – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia... e, sim, em campos de conhecimento ou combinações não disciplinares para maior coesão curricular.

Ghanem Júnior (2013, p.427), ao estudar a gênese da inovação, propõe uma tipologia em que distingue **inovação**, **mudança** e **reforma**, colocando-os em escala, após pesquisa bibliográfica do uso destes termos e contextualização no cenário nacional. Para o autor, as inovações são endógenas, acontecem nas escolas e coletivos; as reformas são o oposto, não incluem os agentes diretos de sua execução e são impulsionadas, em geral, por entes governamentais. Por último, as mudanças são radicais e de grande escala são sistêmicas, ao colocarem em convergência inovação e reforma educacional. Assim, o autor define inovação educacional como:

São práticas que se originam tipicamente na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. Essencialmente, as práticas de inovação não se caracterizam pelo ineditismo, mas por serem atividades diferentes daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e grupo social. São inovadoras em relação a este costume. (GHANEM JÚNIOR, 2013, p.427)

Interessante que o termo reforma, mais amplo para Ghanem Júnior, é o escolhido por Morin (2014) que, como já exposto, propõe uma reforma do pensamento e, conseqüentemente, do ensino, como algo global e perene. Também é o termo que Ribeiro (2018) menciona, referindo-se a uma ação de Estado de Portugal.

releitura ou rearranjo de coisas antigas; e Substancial – uma melhoria contínua, que incrementa um produto ou uma ideia já existente. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2017)

A busca por inovação também teve apoio governamental em nosso país, com segmentos do Ministério da Educação (MEC) voltados para esse fim, assim como prêmios e projetos de pesquisa que foram financiados por instituições governamentais. O marco histórico do posicionamento intenso de defesa da inovação na área de Educação reside nas condicionalidades impostas pelo Banco Mundial para a concessão de financiamentos para o desenvolvimento da educação em países como o Brasil (FIGUEIREDO, 2009).

Ghanem Júnior (2006), em relatório científico de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), faz um levantamento bibliográfico sobre mudança educacional e inovação nos últimos 50 anos, a partir dos catálogos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da USP. Do significativo recorte, o autor seleciona 13 autores do Brasil e da América Latina e tece uma série de considerações que nos permitem compreender a origem política do uso do termo inovação no Brasil. Nesta tese, opta-se por um recorte de pesquisa bibliográfica mais recente, a partir de 2005, que será apresentada adiante neste capítulo como estudos correlatos.

Naquele relatório, Ghanem Júnior analisa, a partir dos autores selecionados, mudança educacional, inovação e reforma, principalmente do ponto de vista social. “Outra característica das mudanças é o fato de não acontecerem isoladamente, mas estarem ligadas em relações complexas, requerendo a criação de conceitos que lidem com essa complexidade” (GHANEM JÚNIOR, 2006, p.4).

Essa complexa, mas necessária, contextualização de cenário justifica os movimentos de ampliação e redução feitos na análise dos cenários investigados nesta tese.

Do ponto de vista histórico da inovação em nosso país, a década de 60, segundo Ghanem Júnior (2006), foi marco das reformas educacionais de âmbito governamental, não apenas nacional, mas também internacionalmente, decorrentes da fundação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1969, com 22 países signatários. Em 1972, o *Centre For Educational Research and Innovation* (CERI), que, mais tarde, foi integrado à OCDE, promoveu o seminário “A administração de inovação no ensino”, institucionalizando a inovação educativa como pauta em contexto global.

Este panorama ensejou políticas públicas desenvolvimentistas, com o aumento do uso de avaliações em larga escala pelo MEC e pelas Secretarias de Educação, e,

também, a incorporação da busca por inovações que mudassem a escola, com o pretexto de atualizá-la para as necessidades do século XXI. Importante constar que a intencionalidade inicial, visando a um projeto de desenvolvimento de forma difusionista, não compromete ou condena a totalidade de iniciativas que, a partir de aportes financeiros, foram sendo implementadas no país. Ou seja, os financiamentos eram necessários e podem ser entendidos como um trampolim para que, adiante, organizações do terceiro setor incorporassem inovação em propostas de transformação das escolas de forma mais participativa. Destarte os questionamentos cabíveis ao posicionamento governamental inicial devido à restrita participação social, o cenário atual da Educação no Brasil impõe à escola uma demanda social por inovações metodológicas e didáticas, e esse é o ponto de convergência entre o Estado e a sociedade civil: o desejo de formar um ser integral, o que pressupõe um projeto nacional de Educação Integral que contemple todas as dimensões do indivíduo.

Tomando-se novamente a distinção de termos de Ghanem Júnior (2013), esses investimentos podem ser entendidos como reformas que geraram inovações, algumas perenes e outras não, e, seguindo o entendimento do autor, isso não permite que as classifique como positivas ou negativas. Ghanem Júnior (2006) resume o desafio, colocado para a Educação, de ter lugar determinante, influente ou condicionante de mudança social.

No breve panorama de abordagens aqui apresentado, encontram-se variadas posições ocupadas pela educação frente à mudança social, seja como resistência ou adaptação a uma ordem que surge de processos de mudança, como reafirmação de uma ordem antiga ou como um campo anacrônico de ideias e de práticas, inadequado a processos de mudança. Nenhum desses autores remeteu-se a realidades nas quais a educação assumiu a condição de fator determinante, influente ou condicionante positivo de mudança social. (GHANEM JÚNIOR, 2006, p.9)

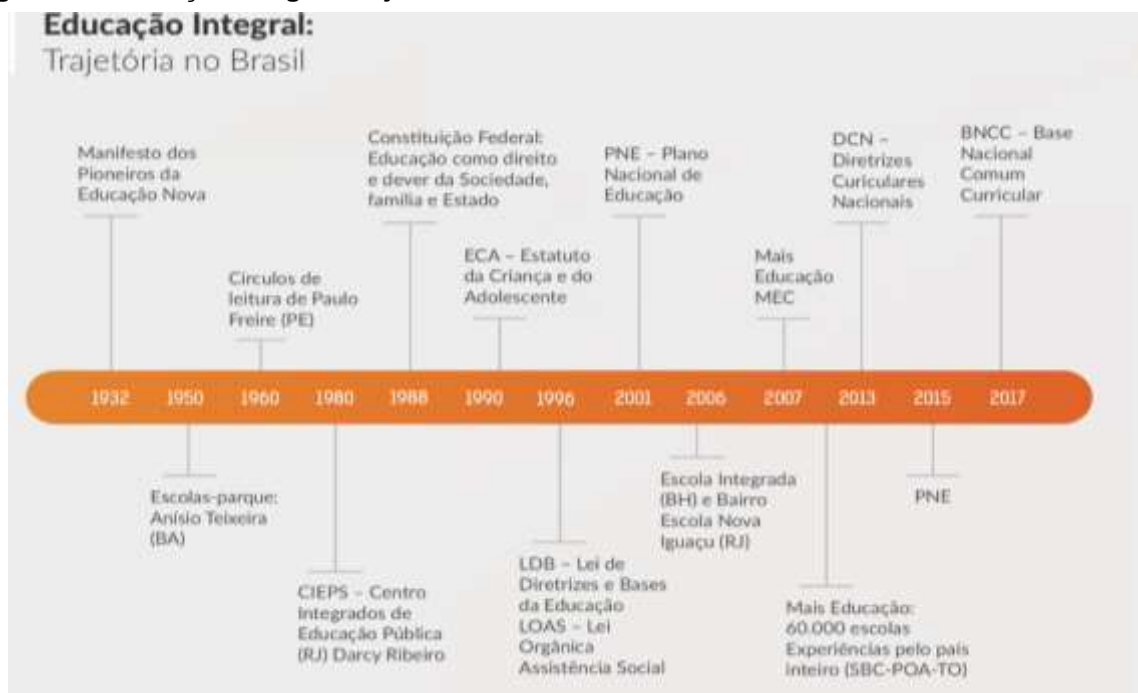
Esse desafio de centralidade para a Educação se coloca na busca por um projeto de Educação Integral, que passou a ser contemplada, também, pela legislação federal a partir da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que implementou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal

e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. (BRASIL, 2017, p.272)

Nota-se, neste breve trecho destacado, assim como em todos os documentos que definem a Educação Integral, que se trata de um projeto nacional de Educação, alinhado à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9693/94), ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e, em uma linha histórica, a princípios de concepção construtivista, como os trazidos em políticas públicas por educadores brasileiros como Paulo Freire e Anísio Teixeira. Esses marcos referenciais da educação brasileira foram dispostos na linha do tempo abaixo, do Centro de Referências de Educação Integral.

Figura 1 – Educação Integral: trajetória no Brasil.



Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (2017).

Assim, a inovação educacional se posiciona no seio de um projeto nacional de Educação Integral que requer políticas públicas para sua viabilização. Arroyo (2012) cita que a inovação se faz necessária para qualificar o tempo nos projetos de Educação Integral, dando poder aos estudantes. Ou seja, não se trata de ampliar a jornada de tempo do estudante na escola, mas, tendo-se isso como passo inicial, o que fazer neste tempo a mais. Para tanto, remete-se a diálogos que se precisa ter com autores clássicos da Educação.

Diálogos polifônicos que remetem a questões de fundo em relação à tarefa da educação das novas gerações: Educar para quê? Sob que condições singulares? Para que mundo? Sob que pressupostos históricos, pedagógicos, filosóficos e éticos? De que tempo falamos quando falamos em tempo integral? (ARROYO, 2012, p.29)

Segundo na discussão do projeto de educação nacional, Ribeiro (2018) destaca o uso, pelos portugueses, do termo “reforma educativa”, no lugar de “reforma educacional”, como se usaria no Brasil. Segundo o autor, educacional seria apenas uma descrição, mas o uso de educativa seria prescritivo, normativo, um projeto de vida. Concordando com o autor e posicionando-se de forma favorável ao projeto nacional de Educação Integral com inovações sempre coletivas, assumiu-se, nesta tese, o uso do termo inovação educativa.

Diante desse histórico, observou-se a necessidade de legitimar alguns processos de inovação educativa ocorridos em escolas brasileiras, em especial, do Estado de São Paulo. Como critério, iniciou-se a busca de contextos de inovação em que gestores tiveram papel decisório para a constituição dos processos de mudança, disruptivas ou não, pois ambas as realidades compõem o campo da inovação.

Para tanto, diante do panorama amplo em que se localiza a inovação no contexto educacional, ao invés de pré-definir critérios sobre o que se entende como inovação e em que contexto de inovação essa pesquisa selecionaria gestores, optou-se por partir de uma iniciativa do MEC, na gestão do ministro Renato Janine Ribeiro, que contou com Helena Singer como assessora especial.

A Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015, instituiu um Grupo de Trabalho responsável pela orientação e pelo acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. As atribuições foram definidas no art. 2º da Portaria:

Art. 2º O GT tem como atribuições:

- I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica;
- II – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na educação básica; e
- III – organizar grupos de trabalho regionais. (BRASIL, 2015, p.8)

A instituição do Grupo de Trabalho regional foi feita pela Portaria nº 002 de 13 de agosto de 2015⁶, sucedida por uma Chamada Pública para Inovação e Criatividade⁷ que propôs um regulamento, apresentando, como objetivo da iniciativa, conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira.

O então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, em livro de sua autoria, publicado em 2018, em que relata seu percurso no Ministério e faz reflexões sobre o futuro da Educação em nosso país, aponta a criatividade como seu terceiro ponto de atenção. O primeiro ponto de atenção, para Ribeiro (2018), seria quantidade e qualidade, fatores cuidados com atenção em relação ao aumento do número de vagas na Educação Infantil. O segundo ponto seria o necessário investimento em qualidade, a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O terceiro seria ampliar inovação e criatividade nas escolas de todo o país. Interessante notar que Ribeiro (2018) justifica seu investimento no cenário de atualidade.

Ainda mais numa época em que o conhecimento se expande o tempo todo, os valores são sempre questionados, as profissões e os costumes mudam sem cessar.

(...) As escolas que a praticam [educação criativa] devem ser entendidas como laboratórios, como projetos de ponta, nos quais se testa o futuro. Elas são poucas – minha assessoria repertoriou menos de duzentas, o que significa um milésimo das escolas brasileiras – e são diferentes entre si. Mas o que der certo nelas, com suas diferenças, deve depois ganhar escala, beneficiar multidões.

(...) A escola criativa é a escola do futuro. É nesses laboratórios de gente que se poderá conceber a educação das próximas décadas, quando ela será cada vez menos treinamento e cada vez mais formação. (RIBEIRO, 2018, p.332-334)

Singer (2018), ao se remeter à disputa política pelo termo inovação que surge no campo da indústria e tecnologia, contextualiza, em mais um degrau, o porquê da associação de criatividade junto à inovação, na iniciativa proposta pelo MEC. Segundo a autora, era preciso qualificar a inovação, sem renunciar ao termo.

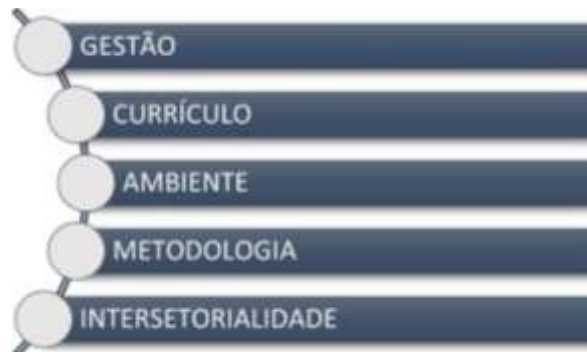
Em seu artigo 1º, a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica apresenta a intenção de criar bases para uma política pública de fomento à inovação

⁶ Portaria nº 002 de 13 de agosto de 2015. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Portaria-constitui-GTs.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

⁷ Chamada Pública para Inovação e Criatividade Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

e à criatividade e, nos artigos seguintes, apresenta o regulamento da chamada pública. No capítulo II, Artigo 4º, apresenta os critérios para caracterização de organizações, como iniciativas inovadoras e criativas e que passariam a compor um mapa nacional:

Figura 2 – Critérios para caracterização de iniciativas inovadoras e criativas segundo a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC



Fonte: Portaria nº 751 do MEC (BRASIL, 2015).

Gestão

Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico: estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante, com base em um sentido compartilhado de educação que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

Currículo

Desenvolvimento integral: foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana – afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental.

Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural): integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

Ambiente

Espaço compatível com novas práticas educativas: ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e da convivência enriquecedora nas diferenças,

Ambiente acolhedor e solidário: estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, à mediação de conflitos por pares, ao bem-estar de todos, à valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade.

Metodologia

Protagonismo do estudante: estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, nas quais interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.

Personalização: estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.

Projetos: organização de projetos de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional.

Intersetorialidade

Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.

Nesta pesquisa, portanto, serão mantidos como pressupostos os critérios acima detalhados (gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade), propostos na Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC para caracterização das escolas como organizações. Ribeiro (2018) avaliou que a iniciativa do MEC legitimou os projetos das cerca de duzentas escolas:

Da parte do MEC, a principal consequência desse apoio à criatividade foi a legitimação política de escolas que fugissem do padrão, foi se

posicionar a favor delas, dizendo que as valorizava e que elas poderiam ir em frente. Foi também dizer que acreditava no futuro e que ele passa pelas mudanças que as escolas novas trazem. (RIBEIRO, 2018, p.334)

Cavallo *et al* (2016) definem inovação e criatividade na perspectiva trazida pela Chamada Pública do MEC, acima explicitada e comentada. Os autores usam o termo “inovação educacional”, que definem como:

Intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes, educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente. (CAVALLO *et al*, 2016, p.144)

Em seguida, definem criatividade como “conjunto de habilidades cognitivas que são usadas para resolver problemas ou gerar soluções alternativas” (CAVALLO *et al*, 2016, p.144). Note-se o uso do termo “habilidades”, alinhado ao que propõe a BNCC de 2017.

Os autores adaptam, em sua conceituação e proposta, definições amplas para o termo que não têm origem em Educação, mas no mundo corporativo, e com analogias diversas em Ciência e Arte. Partindo destas referências, defendem que devam ser trazidas para o âmbito escolar. Importante destacar que a Iniciativa do MEC para a Inovação e Criatividade, que se propõe como referência legal e teórica de partida nesta pesquisa, também transcende o âmbito da Educação-formal, selecionado como campo.

Dessa forma, Cavallo *et al* (2016, p.146) apresentam a ideia de que “a criatividade de todo indivíduo é uma função de três variáveis: conhecimento, habilidades de pensamento criativo e motivação” e trazem dados de declínio da criatividade ao longo da vida: da primeira infância (95% aos 5 anos), regredindo para 30% aos 10 anos, 12% aos 15 anos, até chegar a míseros 2% aos 35 anos (LAND; JARMAN, 1998 apud CAVALLO *et al*, 2016). Como alternativa a este cenário educacional, os autores propõem estratégias para o desenvolvimento da criatividade, que incluem o uso de redes sociais, a atenção a áreas diversas de inovação nacional (música, futebol, carnaval), assim como modelos didáticos que partem de desafios e que transcendem a lógica disciplinar. Uma outra estratégia interessante, proposta pelos autores, é a contextualização das questões do território em uma perspectiva

local, das cidades, dos bairros onde estão as escolas. Tem-se, neste ponto, outra equivalência ao projeto nacional de Educação Integral.

A inclusão também é trazida como pauta necessária e mais facilmente atendida em uma perspectiva de inovação e criatividade metodológica e de currículo.

Essas definições se justificam na proposta dos autores de que se conceba um modelo ecossistêmico que habilite, apoie e promova o que nomeiam como “ideias poderosas e efetivas” (CAVALLO *et al*, 2016, p.158). Essa proposta se daria em decorrência do estímulo às habilidades criativas, ativas e com uso de tecnologia. Como concretização, situam o marco histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, do Plano Nacional de Educação (PNE) e, por fim, da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica, proposta pelo MEC em 2015, todas consideradas no histórico de inovação educativa desta tese. Os autores fazem uma retomada histórica da iniciativa do MEC e propõem elementos essenciais para que essa trajetória de abertura à inovação e à criatividade se concretize no ecossistema proposto. Os elementos propostos são:

- Financiamento contínuo, sendo a semente que habilitará a inovação e criatividade de forma sustentável e incremental (ao longo do tempo);
- Mecanismos de fomento a ambientes favoráveis a novas ideias, promovendo interação, troca e engajamento com o tempo necessário para a aprendizagem coletiva;
- Aprendizagem transversal, através do esforço criativo de pessoas fora do modelo tradicional da escola (habilidade para trabalhar com artistas, designers, matemáticos, cientistas, desenvolvedores de software, entre outros). Assim, estudantes e professores terão acesso a uma expertise real, evitando assim a monocultura;
- Tempo, continuidade e sustentabilidade, criando assim uma cultura de crescimento, onde projetos terão o tempo suficiente para ações não triviais, com continuidade e sustentabilidade. Desta forma, os projetos irão durar o tempo necessário para criar suas próprias raízes;
- Profundidade, permitindo que novas ideias e práticas criem raízes, assim a experiência é não trivial e possível de ser proliferada.
- Suporte tecnológico diagonal, que inclua sistemas computacionais de suporte ao ecossistema e que sejam suficientemente flexíveis de modo a suportar iniciativas inovadoras e criativas no contexto escolar. (CAVALLO *et al*, 2016, p.158)

Para que se viabilize a proposta de inovação educativa de Cavallo *et al* (2016), entende-se ser necessária a adoção de políticas públicas que se encarreguem do incentivo e da difusão desta rede de inovações, expressão trazida por Singer (2019). Além disso, o ecossistema proposto pelos autores rompe com a estrutura de tempos

e de disciplinarização do modelo majoritário de escola no Brasil. Por outro lado, é amplo o suficiente para, a partir das estratégias metodológicas que aporta, permitir personalizações diversas, de acordo com a identidade de cada escola e com as necessidades de suas comunidades.

A dimensão social da inovação é uma abordagem que também demanda atenção, em especial quando pensamos o desafio da globalidade, proposto por Morin (2014; 2015). Singer (2019) situa a inovação educativa como inovação social e aponta três desafios por ela enfrentados: a degradação socioambiental, a desigualdade econômica e a fragilidade da democracia. Para o enfrentamento desses desafios, devem emergir as criações ou invenções das comunidades, segundo a autora. Este posicionamento tem alinhamento com a estratégia de se trabalhar nas escolas as questões do território em que os estudantes vivem, como propõem Cavallo *et al* (2016).

Singer (2019) situa a Educação em dois mundos (termo da autora): o dos negócios, que envolve todo o processo mercantil, que inclui escolas e universidades privadas, assim como todos os recursos pedagógicos e didáticos comercializados por diferentes tipos de organizações; e o social, que precisa cumprir os pressupostos constitucionais de acesso a escolarização e a recursos e oportunidades para que o processo educacional se efetive. Essa perspectiva da autora é muito importante para desconsiderarmos desde já, ao discutirmos inovação educativa, discursos de senso comum ou de posicionamentos políticos extremados, que desconsideram a forma como a sociedade está organizada. O modelo vigente deve ser objeto de lutas sociais para a transformação: essa defesa é feita por Singer (2019) e por grandes pensadores que a antecederam, como Paulo Freire. Porém, para que a luta não seja vã e não se desvincule da perspectiva epistemológica e dialética, deve ter o entendimento de que as transformações só podem advir da análise dos fatos, e não de teorizações produzidas a partir de crenças simplistas de pertencimento identitário.

A autora estabelece dois pilares fundamentais para a inovação social: “sempre ser um projeto coletivo e partir da pesquisa sobre o contexto em que aquele coletivo está inserido” (SINGER, 2019, p.16). Adiante, ao considerar que uma inovação coletiva não pode ser replicada, mas pode inspirar processos análogos (SINGER, 2019, p.17), aproxima-se da ideia de ecossistema presente em Morin (2014; 2015) e de Cavallo *et al* (2016), que contextualizam historicamente a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC, de 2015.

Para viabilidade desta pesquisa, considerou-se a riqueza dos ensinamentos trazidos por esses projetos, mas restringiu-se, como campo, a escolas da capital paulista, para que se pudesse investigar as relações do movimento identitário de seus gestores na constituição de processos de inovação. Os relatos descritivos dos projetos das escolas incluíam o papel marcante da gestão escolar, o que possibilitou definir escolas e gestores, sujeitos dessa pesquisa.

Diante disso, pôde-se retomar o que faltava descobrir, a pergunta que ainda não se pode responder, como afirma Charlot (2006). Assim, após exame e problematização do cenário, à luz dos autores trazidos até aqui, a questão que se tinha ao iniciar esta pesquisa pôde ser convertida em pressuposto para a construção da tese: “o movimento identitário dos gestores escolares é constitutivo de processos de inovação”, tendo em vista que a escolha dessa abordagem de pesquisa parte de hipóteses iniciais:

- os movimentos de inovação necessariamente passam pelos gestores que atuam como tradutores desses processos;
- há relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos.

Logo, a pergunta para a qual não se tem resposta, na perspectiva de Charlot (2006) e que orientará a construção da tese, caso se confirmem as hipóteses iniciais, é: **qual a relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza?**

Estudar o movimento identitário dos gestores tem como intencionalidade investigar seus processos de formação inicial e permanente e as marcas de identidade que os constituem em seus fazeres pedagógicos e de gestão. Porém, uma vez que o processo de gestão não é individual, efetivando-se no coletivo, ou seja, em uma rede de atores, a Sociologia da Tradução será o referencial de análise da atuação dos gestores escolares, no contexto de inovação, considerando as múltiplas relações criadas a partir dessa atuação.

Assim, tem-se como **objetivo principal: investigar o movimento identitário de gestores pedagógicos de três escolas inovadoras da cidade de São Paulo, em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e dos processos de gestão de suas escolas.**

Como objetivos específicos, tem-se:

- Observar, dentre os gestores selecionados, seus papéis como tradutores do processo de inovação implementado.
- Analisar e diferenciar os processos de inovação das escolas selecionadas, considerando os critérios que as caracterizam como inovadoras.
- Caracterizar pontos de proximidade e diferença entre os movimentos identitários de gestores de processos de inovação.
- Analisar em que medida esses gestores lidam com atribuições e pertencas em seus movimentos identitários, como gestores de inovação, dentro dos parâmetros do sistema educacional.

1.2 Caminhos iniciais da pesquisa

Definido o campo da inovação, ao identificar uma política pública que orientava meu olhar como pesquisadora em cinco questões consideradas como critérios para uma escola ser considerada inovadora e criativa – gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersectorialidade –, tornou-se mais fácil partir para a segunda delimitação, conforme explicitado na Introdução: quais escolas? Quais gestores?

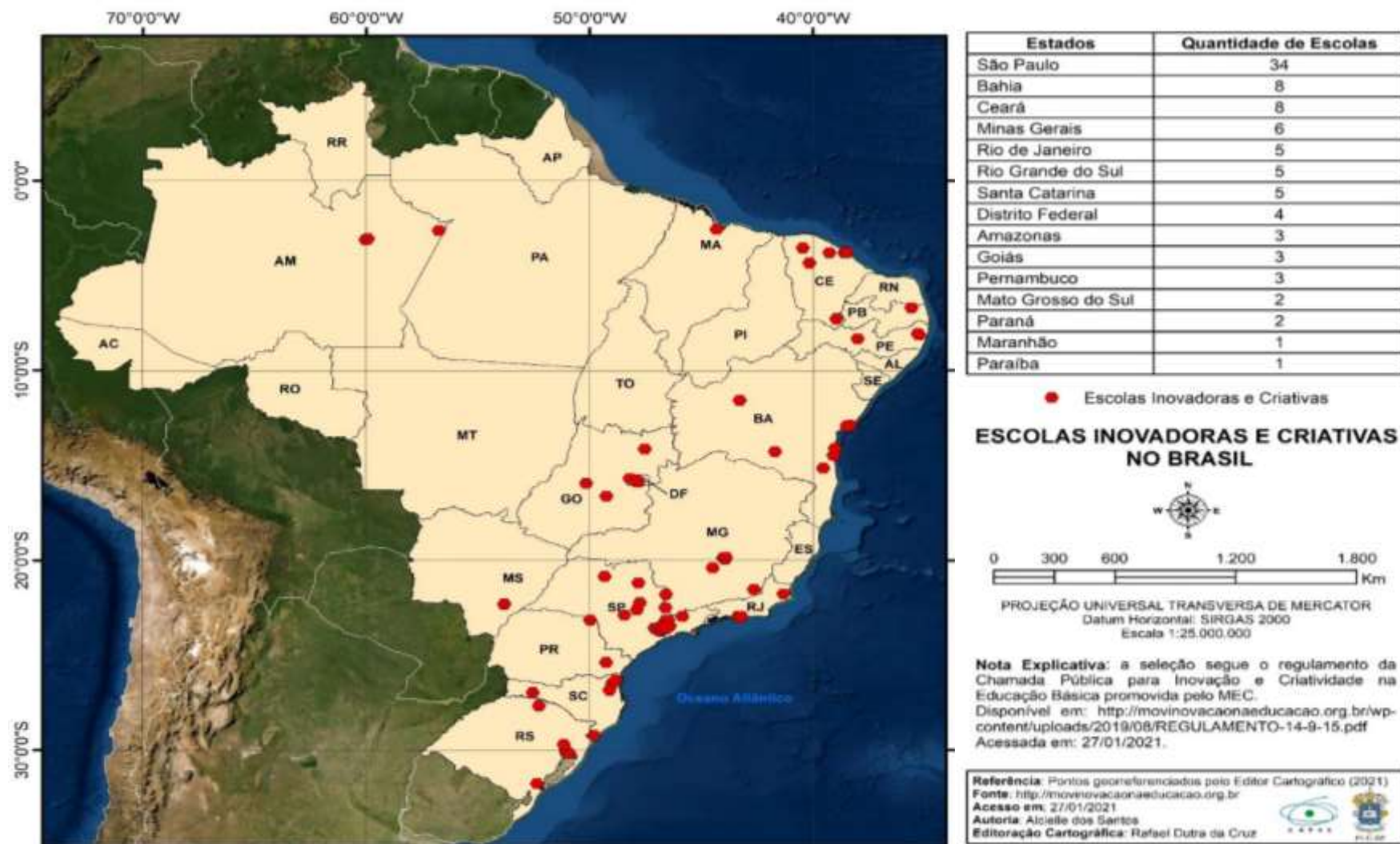
Optou-se por selecioná-los a partir do mapa de inovação do site criado pela própria Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica. De forma a ratificar essa escolha, realizou-se entrevista com a professora Helena Singer, que dirigiu a comissão do MEC, para melhor compreensão da proposta da política pública e sua intencionalidade.

Na entrevista realizada, Helena Singer expôs o histórico da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC e indicou fontes de pesquisa para ampliação do conceito de inovação, o que foi fundamental para a delimitação feita e apresentada nos tópicos anteriores, assim como para o estabelecimento de critérios para escolha dos campos de pesquisa.

O site com o mapa da Iniciativa para Inovação e Criatividade relaciona escolas e outras organizações de educação não-formal⁸. Nesta pesquisa, optou-se por constituir um novo mapa, que considerasse apenas as escolas, tendo como objetivo restringir-se aos processos de educação formal. Assim, o mapa a seguir representa as escolas do território nacional que atenderam aos critérios da chamada pública, localizando-as por estados, com o quantitativo que demonstra um alto número de respostas concentrado no Estado de São Paulo.

⁸ O Movimento de Inovação na Educação se define como um movimento integrador de redes, escolas, profissionais, ativistas e iniciativas sociais pela transformação da educação em seus diversos campos. As três escolas constam do sítio eletrônico do movimento, nos endereços:
<http://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/emef-presidente-campos-salles/>. Acesso em 05 mai. 2020.
<http://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/cieja-campo-limpo/>. Acesso em 05 mai. 2020.
<http://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/colégio-elvira-brandao/>. Acesso em 05 mai. 2020.

Mapa 1 – Escolas inovadoras e criativas no Brasil



Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em 05 mai. 2020.

O Mapa 1 permite identificar que 15 estados brasileiros estão representados com a presença de ao menos uma escola inovadora e criativa, sendo que a maior concentração se dá na região Centro Sul, com sete estados e 62 do total de 90 escolas. Destaque-se que os estados desta região têm o maior Produto Interno Bruto (PIB) nacional e os melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

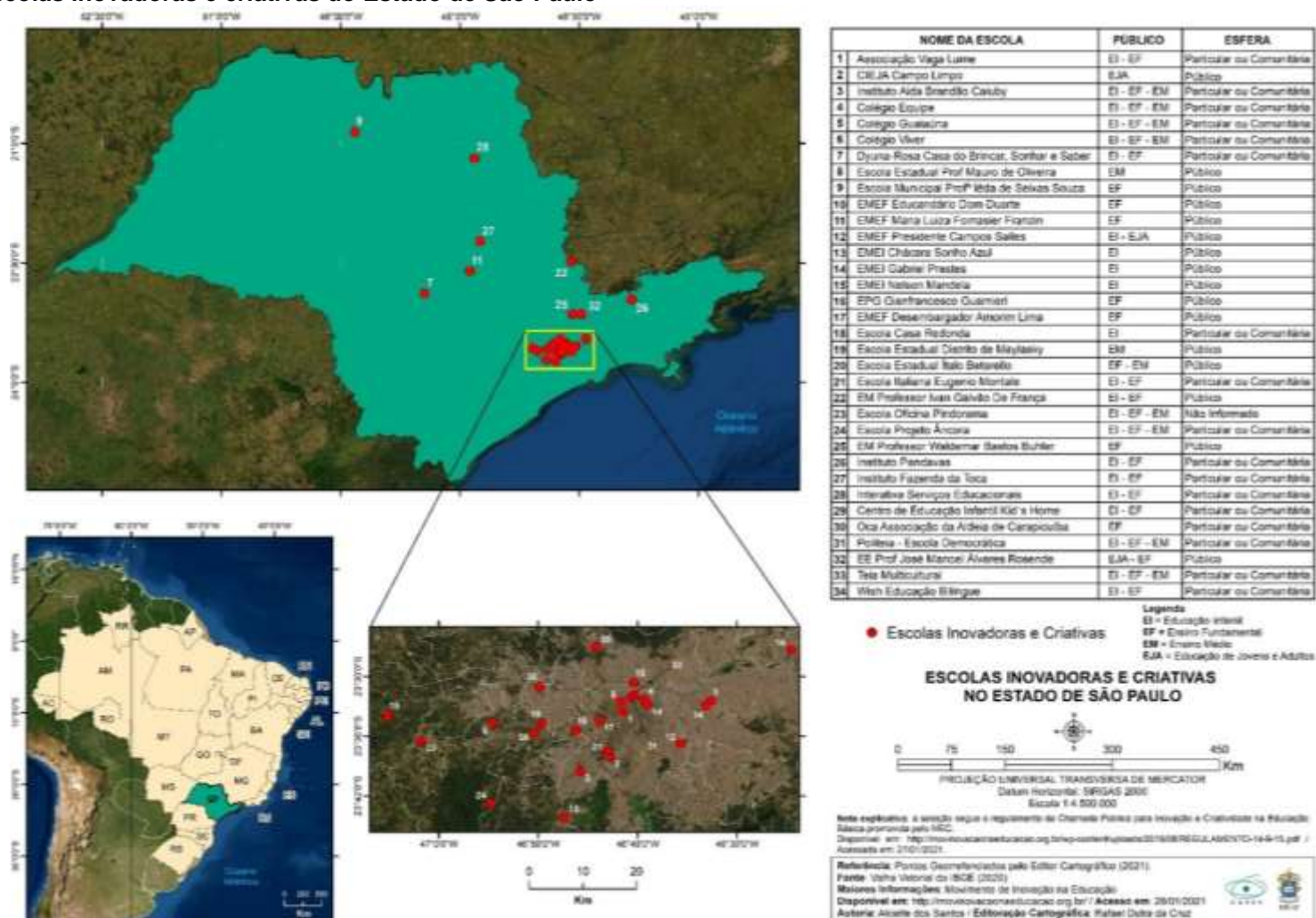
O estado de São Paulo tem a maior concentração de escolas inovadoras e criativas, 34 instituições, número 4,25 vezes maior do que o segundo e o terceiro estados (Bahia e Ceará). Essa concentração, certamente, é facilitada pelas condições socioeconômicas que impactam os investimentos público e privado em Educação. O estado de São Paulo possui seis metrópoles, sendo duas nacionais (São Paulo Capital e Campinas) e outras quatro regionais; é o estado com melhores indicadores educacionais e culturais e maior número de domicílios com acesso à Internet (40%). Isso, porém, não significa condições ideais e muito menos equitativas em educação, o que pode ser confirmado pelo índice Gini⁹ do estado, que indica um cenário de grande desigualdade.

Ao isolarmos as escolas criativas e inovadoras do estado de São Paulo, nota-se o equilíbrio entre escolas particulares ou comunitárias (17) e públicas (16), algo que desmente o senso comum de superioridade do setor privado em condições favoráveis à inovação. Outra questão interessante é a presença do segmento da Educação Infantil na maioria destas escolas e, em número bem menor, o segmento do Ensino Médio, muito mais desafiador.

Essas informações podem ser observadas no Mapa 2, que reúne e localiza as escolas inovadoras e criativas do Estado de São Paulo.

⁹ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. (WOLFFENBÜTTEL, 2004)

Mapa 2 – Escolas inovadoras e criativas do Estado de São Paulo

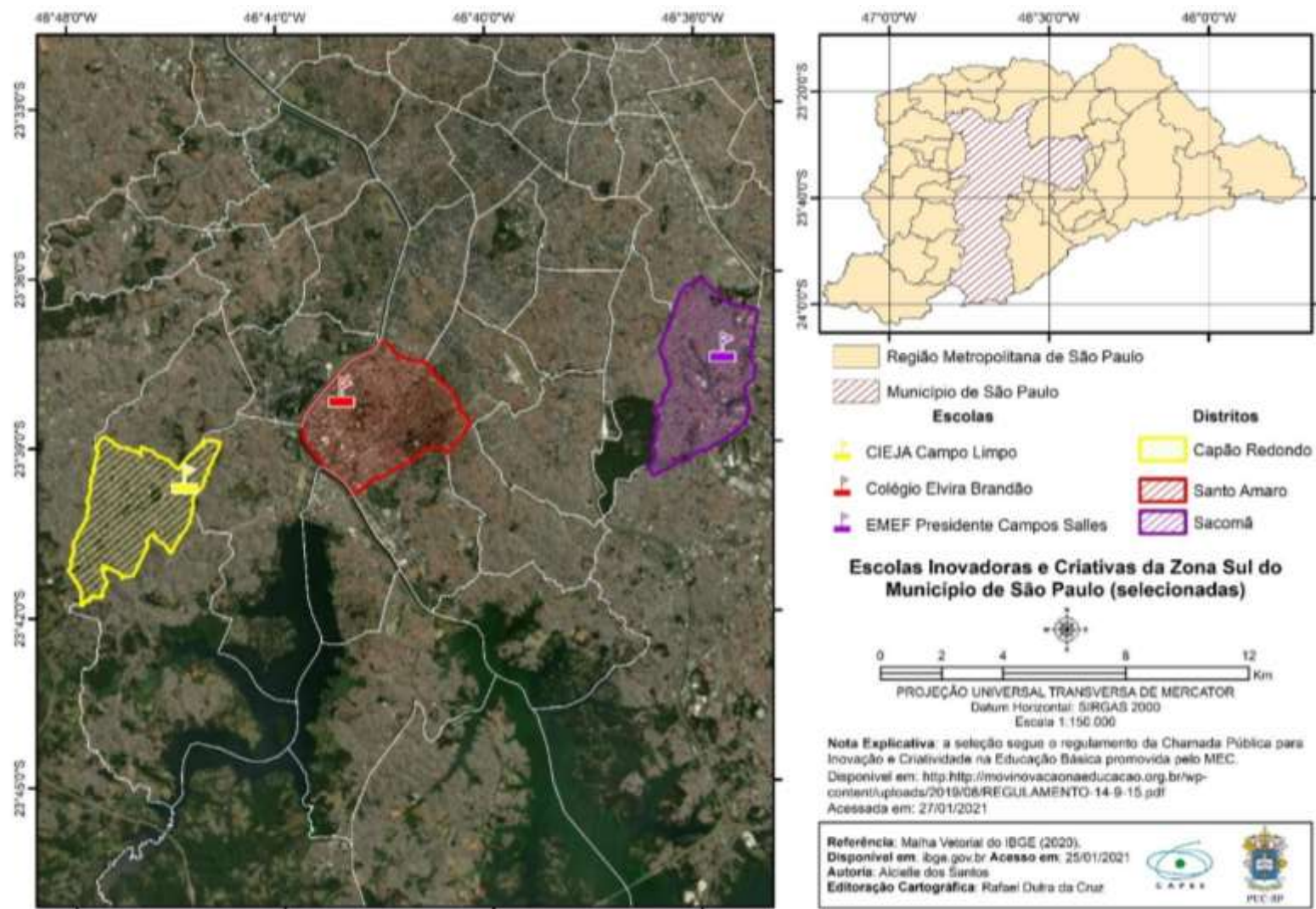


Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em 05 mai. 2020.

Diante da concentração de escolas criativas e inovadoras no estado de São Paulo, algo aqui contextualizado, e das possibilidades desta pesquisadora, foram definidas as seguintes unidades escolares da capital paulista como campos de pesquisa: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles, situada no bairro de Heliópolis (Distrito Sacomã); e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, pertencente ao Distrito Capão Redondo. Buscando integrar meus tempos de pesquisadora e formadora, somei uma terceira escola, o Colégio Elvira Brandão, situado na Chácara Santo Antonio (Distrito Santo Amaro), São Paulo, instituição de Educação Básica da rede privada, com a qual, como profissional, mantenho parceria de trabalho.

Este grupo de três escolas trazia díades interessantes que poderiam se traduzir em boas perspectivas de análise de contexto: rede pública/rede privada, Educação Básica/Educação de Jovens e Adultos, inovação em processo/inovação desde a concepção da escola. Mas, principalmente, traziam, em seus históricos de inovação e criatividade, gestores com trajetórias significativas, que poderiam me encaminhar a responder à questão central dessa pesquisa. Também, entre os três diretores das escolas, havia um fator que me permitia uma comparação bastante interessante: no CIEJA Campo Limpo, a diretora que fundou a escola de uma maneira que, desde o início, se caracterizara como inovadora aposentou-se, mas fez a transição para o diretor atual (acompanhei ambos em minha pesquisa); na Escola Municipal Presidente Campos Salles, o diretor que entrevistei implementou a inovação, estrutural e curricular, assim como a diretora do CIEJA Campo Limpo, e já havia se aposentado, o que me fez buscar conhecer também a atual equipe de gestão da escola, apesar de decidir manter o ex-diretor como sujeito de pesquisa. E, por fim, no Colégio Elvira Brandão, a diretora que acompanhei estava na função há apenas dois anos, tendo sido responsável pela estruturação e consolidação do processo de disrupção implementado pelo diretor que a antecedeu. Assim, somei, como entrevistada, uma das mantenedoras que acompanhou todo o processo de transição de diretores no período de inovação. A seguir, o Mapa 3 apresenta as três escolas da capital paulista selecionadas para esta pesquisa, respectivamente.

Mapa 3 – Escolas Inovadoras da Zona Sul do Município de São Paulo (selecionadas)



Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em 05 mai. 2020.

Interessante destacar que as três escolas selecionadas se encontram na porção mais ao sul do município de São Paulo, região de adensamento populacional, bastante ampla, quanto ao tamanho do território, e diversa, quanto às características socioeconômicas, algo já destacado ao se mencionar o índice Gini do estado.

Estabelecidos os cenários de pesquisa, iniciei a organização dos dados e referenciais com uma etapa de leitura de estudos correlatos ao tema e/ou ao objetivo geral desta pesquisa.

1.3 Estudos correlatos

Definida a questão e o objetivo principal da pesquisa, iniciou-se levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. Na busca, utilizou-se como palavras-chave inovação, gestão e identidade, o que resultou um total de 151.078 dissertações e teses de doutorado. Diante do número, decidiu-se refinar a busca, delimitando para a área de Educação e o período de publicação a partir de 2005, o que resultou em 8.473 dissertações e teses de doutorado. Este universo de 8.473 dissertações e teses trouxe títulos e resumos lidos, para uma seleção por proximidade de objetivos, contextos e objetos de pesquisa, novos critérios adotados como segundo refinamento. Esse levantamento bibliográfico foi feito no período de setembro a novembro de 2018 e permitiu chegar-se à definição de quatro teses e nove dissertações a serem estudadas na íntegra e trazidas em diálogo com esta pesquisa.

Além da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, indicações de leitura de outras teses e dissertações recebidas durante o levantamento foram incorporadas, totalizando 16 trabalhos a serem lidos.

A seleção final de dissertações e teses analisadas, separadas pelas palavras-chave, primeiro critério de seleção, está descrita no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES + indicações recebidas				
Tipo	Descritores usados na pesquisa			Trabalhos selecionados
	Inovação	Gestão	Gestão + inovação	
DISSERTAÇÕES	4	5		9
TESES	5	-	2	7
TOTAL	9	5	2	16

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao identificar interesse por proximidade em relação ao título do trabalho e ao resumo do autor, organizou-se um outro quadro para cada um dos 16 trabalhos. Para permitir a identificação de aproximações e distanciamentos, esse quadro era amplo, contendo, além dessas informações, resumo, objetivos, metodologia, referenciais teóricos e resultados.

Esse modo de organização da pesquisa bibliográfica foi essencial à delimitação do campo e dos objetivos, assim como para a melhor compreensão de seu contexto sócio-histórico.

1.3.1 Aproximações e distanciamentos

A tese de Sousa (2012), da Universidade de Brasília, investigou inovação no contexto organizacional no âmbito da gestão em Educação a Distância (EaD), organizando um levantamento bibliográfico bastante completo, que o autor apresentou dividindo o capítulo de referencial teórico em duas partes (inovação e EaD), além de trazer dois estudos de caso: uma universidade brasileira e outra de Portugal. Iniciando pela busca de definições de inovação, o autor destaca, na introdução, a importância de se compreender o termo em si. Para tanto, busca em Bessant (2003, p.761) a origem do termo no latim “innovare”, que significa renovar, tornar algo novo.

Dentre outras referências trazidas pelo autor, destacou-se a consideração de Tidd, Bessant e Pavitt (1997), que apontam a incerteza como influenciadora do sucesso ou não da inovação. Como elemento apontado pelos autores como caráter das inovações, pode-se ampliar para uma conjuntura de atualidade que aponta para um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (acróstico do inglês – VUCA).

Outro elemento que também se considera nesta pesquisa, e que foi trazido por Sousa (2012, p.20) no levantamento realizado, é o caráter multidisciplinar das inovações.

Após esse levantamento, o autor elege, como abordagem para sua tese, o modelo teórico de Van de Ven e colaboradores (1986), da Universidade de Minnesota, Estados Unidos, que estuda a efetividade percebida da inovação. Esses autores apontam cinco conceitos centrais: ideias, pessoas, transações, contexto e resultados, organizados em estrutura de 18 categorias de dimensões internas – ligadas ao fenômeno e ao âmbito organizacional; e 5 categorias de dimensões externas – ligadas à dimensão transacional e global. Além disso, o pesquisador Sousa (2012) soma 4

categorias internas não mencionadas por Van de Ven: carga de trabalho, coalizões de poder, estratégias para inovação e potencial para atualização da ideia – fatores situacionais e contingenciais.

Sousa (2012) afirma, ainda, o papel crucial da inovação para o desenvolvimento da sociedade, frente à globalização, para o desenvolvimento de novos produtos e processos. Em sua pesquisa, examina como e porque as inovações emergem e apresenta o estudo em dois grandes temas: o fenômeno da inovação e os sistemas de educação na modalidade a distância. Para esta pesquisa, o recorte considerado em profundidade foi o capítulo sobre inovação. O autor apresenta inovação como processo de caráter dinâmico, complexo e multidimensional, envolto em interações coletivas e certo grau de incerteza.

Aprofundando a pesquisa sobre o termo, Sousa (2012) observa o predomínio de estudos sobre inovação tecnológica e faz um levantamento muito interessante sobre as produções científicas de centros de estudo. Relaciona seis centros de pesquisa de inovação no Brasil: Grupo de Pesquisa Economia da Inovação (GEI), da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Agência de Inovação (INOVA), da Universidade Estadual de Campinas; Núcleo de Gestão da Inovação Tecnológica (NITEC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Fórum de Inovação, da Fundação Getúlio Vargas (EAESP) e Núcleo de Política e Gestão Tecnológica (PGT), da Universidade de São Paulo. Além disso, o autor integra o Grupo de Pesquisa em Criatividade e Inovação (PPGA), da Universidade de Brasília.

Outra construção teórica trazida pelo autor é do economista Schumpeter, que define inovações como novas combinações entre materiais e forças e alia o conceito de criatividade ao de inovação. Nesta abordagem, apresenta-se a inovação como processo de destruição criativa, algo capaz de desenvolver novas e melhores combinações produtivas, com conseqüente abandono de produtos e práticas antigos e obsoletos (SCHUMPETER, 1997).

Essa definição de inovação encontra sentido nos três cenários observados nas escolas selecionadas para esta pesquisa. A criatividade surge como elemento sempre presente nas inovações estruturais, curriculares, metodológicas ou mesmo de gestão.

Ainda segundo Schumpeter (1997), há um processo evolucionário em inovação, nomenclatura análoga ao processo de seleção natural da Teoria da Evolução de Darwin. O processo de evolução assinalado por Schumpeter implica

mudanças nas rotinas, algo semelhante à mutação na teoria biológica, conforme aponta Sousa (2012), citando Nelson e Winter (1982).

Importante destacar que a leitura do trabalho de Sousa (2012) foi a primeira a trazer a Educação para o mesmo cenário de políticas de inovação no mundo das organizações, ou seja, a relacionar a inovação no contexto escolar à perspectiva de desenvolvimento em ciência e tecnologia, como a citação que faz ao Manual de Oslo (1997)¹⁰:

Políticas de inovação desenvolveram-se como um amálgama de políticas de ciência e tecnologia. Elas tomam como um dado o fato de que o conhecimento em todas as suas formas desempenha um papel fundamental no progresso econômico e a inovação é um fenômeno complexo e sistêmico. A abordagem de sistemas para a inovação muda o foco de política em direção a uma ênfase na interação das instituições e nos processos interativos no trabalho de criação de conhecimento e em sua difusão e aplicação. O termo “sistema nacional de inovação” foi cunhado para representar esse conjunto de instituições e esses fluxos de conhecimentos. Essa perspectiva teórica influencia a escolha de questões para incluir em uma pesquisa sobre inovação, e a necessidade, por exemplo, de um tratamento extensivo das interações e fontes de conhecimento. (OCDE, 1997, p.21)

Adiante, Sousa (2012) aborda diferentes categorias de inovação, para além da tecnológica e da organizacional, como a inovação em serviços. Retoma, organiza e aprofunda definições em quadros que antecederam seus referenciais teóricos e metodologia.

Como análise da pesquisa realizada nas duas universidades onde o autor aplicou survey fundamentada nos estudos de Van de Ven e colaboradores (2000), Silva (2008) definiu a inovação em ambos os casos como “processo complexo, dinâmico, envolto por interações coletivas e certo grau de incerteza, e que abrange dimensões internas e externas relacionadas à efetividade, em particular” (SOUSA, 2012, p.7).

Essa última definição do autor, apesar de estar restrita a um campo de pesquisa que observou apenas a dimensão organizacional, em muito se aproxima do olhar para os gestores educacionais, suas atribuições e pertencas nessa função. Todas as qualificações trazidas por Sousa (2012) também se aplicam às trajetórias de inovações geridas e relatadas a essa pesquisadora pelos atores nas três escolas.

¹⁰ O Manual de Oslo é um documento elaborado pela OCDE com diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação, referentes à Ciência e Tecnologia.

O segundo trabalho lido foi a dissertação de mestrado de Almeida (2007): “Competências e Habilidades Necessárias aos Gestores na Implementação da Pedagogia de Projetos”. A partir de estudo de caso realizado em escola pública de Birigui, em São Paulo, a autora defende que inovações em currículos acabam por alicerçar avanços em Educação. Além do estudo de caso, a autora realizou pesquisa bibliográfica e entrevistas com gestores e docentes.

O papel dos gestores é definido como o de agente de transformação, responsáveis por garantirem a implementação da pedagogia de projetos em todos os componentes curriculares da escola – a inovação apontada pela autora.

Almeida (2007) traz, em citação de Estevão (1998, p.87), que “o gestor deve tornar-se um verdadeiro intelectual transformador” e ratifica, com Foster (1994, p.144), que o denomina como “líder intelectual, um prático virtuoso e agente de transformação”. Considera-se essa ideia uma contribuição importante para esta pesquisa, pois, durante as primeiras conversas com os gestores investigados, assim como nos momentos de observação realizados, foram notadas falas de bastante propriedade e fundamentação e vislumbrou-se o quanto isso pode ser percebido como um dos fatores de liderança.

A dissertação de Almeida (2007) distancia-se do propósito desta pesquisa, pois, quanto ao aspecto em foco, está centrada em responder quais são as competências e habilidades necessárias aos educadores para implementação da inovação em contexto específico do estudo de caso. Ao contrário dessa abordagem, esta pesquisa busca compreender o processo de constituição identitária como um todo, o que inclui a questão da competência, mas não se reduz a ela. Por outro lado, o esquema de Fleury e Fleury (2001), trazido pela autora para a noção de competência, ilustra características importantes dos gestores educacionais, que serão discutidos adiante.

A autora destaca outras competências e habilidades necessárias aos gestores e as referencia em autores importantes da literatura educacional. Dentre eles, seleciona-se, devido a aproximações com os objetivos deste trabalho, a questão do exercício do diálogo em Freire (2015) e o papel de motivador e a prática da autonomia em Lück (2013; 2014).

Como resultado de sua pesquisa, Almeida (2007) apresenta o fato de os educadores-docentes apontarem, como responsabilidade dos gestores, a implementação da pedagogia de projetos. Neste aspecto, o resultado da pesquisa

referenda o foco da presente pesquisa de doutorado de estar no movimento dos gestores, e, assim como Almeida (2007), entende-se que são eles os atores centrais dos processos de inovação.

Coelho (2011, p.5), em sua tese “Gestão Escolar e Inovação: Novas Tendências em Gestão Escolar”, a partir das Teorias de Gestão da Inovação, apresentou-se, na introdução, como gestor educacional e propôs um “pensar reflexivo acerca da inovação educativa”. Em seu resumo, definiu que:

o estudo teve o objetivo de ressignificar a visão e prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação e indicar processos facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuir para a construção de ambientes escolares inovativos. (COELHO, 2011, p.5)

No início de seu texto, o autor apresenta uma série de citações sobre as incertezas e mudanças da vida atual, algo que também caracterizou o trabalho de Sousa (2012) e que parece ser um elemento relevante em estudos na área de Inovação.

Outra característica marcante no trabalho de Coelho (2011, p.14) são as duras críticas à Educação nas escolas da atualidade, utilizando-se de analogias, metáforas e citações para descrever o que denomina como falta de “dinamicidade organizacional”.

Nesta conjuntura descrita, que ele chama de “novos tempos”, enumera, inicialmente, características que nomeia como habilidades e competências de gestores para uma proposta de gestão mais profissional e, ao longo de todo o trabalho, aprofunda esse debate, apoiando-se em vários autores. Entende-se que essa foi a maior contribuição do trabalho de Coelho (2011) para esta pesquisa: a riqueza de referenciais teóricos de gestão e/ou de inovação, muitos deles incorporados como fontes primárias. Foi o caso de Carbonell (2002) e Lück (2013; 2014).

Quanto à metodologia, ao contrário de Sousa (2012), não serão aproveitadas contribuições de Coelho (2011), pois apresentou uma pesquisa teórica, sem aplicar as reflexões feitas para além de sua própria experiência profissional e crenças.

Como proposta final, já em considerações finais, o autor defende a escola aberta, com comunidades de aprendizagem e construção de redes sociais, apoiando-se em outros autores, como Jalluf e Manfredini (2005).

Concluiu-se, na leitura deste trabalho, que o autor se esforçou para integrar Gestão Educacional à Teoria Geral da Administração, para construção do que chamou “transformador organizacional”, ou seja, aquele a implementar inovação em contexto escolar. Porém, considera-se que faltou, para a construção da práxis, pesquisa de campo, o que demandaria outra metodologia que não a definida pelo autor.

A tese de Campolina (2012), “Inovação Educativa e Subjetividade: A Configuração da Dimensão Histórico-Subjetiva Implicada em um Projeto Inovador”, foi de enorme contribuição, como referencial teórico, para esta pesquisa. O entendimento da autora de que é preciso investigar a inovação como processo, bem como os sujeitos do processo, tem aproximação direta com os caminhos traçados para esta pesquisa. Além disso, resgatou o olhar desta pesquisadora para a questão da subjetividade como elemento da identidade dos gestores.

Campolina (2012), a exemplo de Sousa (2012) e Coelho (2011), aborda a questão das incertezas, em suas páginas iniciais, mas em outra dimensão: quanto à produção acelerada de conhecimentos e de tecnologia e como demandam a escola para produzir alternativas. Também aborda, com bom debate, o real impacto das inovações nas escolas, reconhecendo algumas experiências de algumas instituições, defendendo, porém, que não houve modificações estruturais significativas a considerar.

Acerca disso, elabora uma série de questões, todas muito pertinentes:

O que tem caracterizado as inovações educativas no Brasil e o que as tem 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? (CAMPOLINA, 2012, p.15)

A excelente sumarização da tese proporcionou uma leitura reflexiva que possibilitou que o trajeto pensado por esta pesquisadora fosse sendo revisto, enquanto a autora ia respondendo a todas as questões que propôs em seu trabalho, dialogando com uma ótima diversidade de literatura.

Ainda entre as indagações principais, a autora traz a que mais se aproxima desta pesquisa: “o que possibilita que a inovação educativa seja implementada?”

(CAMPOLINA, 2012, p.16). Na sequência, elabora um debate conceitual bastante interessante, trabalhando a polissemia do termo inovação a partir de vários autores.

Nesse levantamento bibliográfico, foi a única autora a mencionar a Sociologia da Inovação e Bruno Latour, referencial teórico selecionado para essa tese, e que, por ela, foi apenas mencionado. A autora também procede com levantamento histórico do período compreendido entre os anos 1960 e 1990, partindo das mudanças tecnológicas do Ocidente que ensejaram mudanças, para a contestação social e as experiências alternativas que surgiram nas décadas de 1970 e 1990 e foram, aos poucos, sendo convertidas em estratégias políticas nos anos 1990.

Assim, nota-se que, ao discutir o termo inovação, Campolina (2012) inicia como campo de conhecimento amplo, para, adiante, problematizar a abordagem muito voltada ao mercado, antes de colocar a inovação educativa em foco, em que analisa teoria e prática. Neste ponto, cita Carbonell (2002), afirmando que modernizar o ambiente não significa inovar, algo que confirma a escolha feita nesta pesquisa de partir de uma política pública do MEC com premissas muito claras sobre o que é inovação educativa. Além disso, essa colocação é importante, pois, nas três escolas dos gestores investigados nesta pesquisa, observou-se que os ambientes inovadores são assim compreendidos pela comunidade, pois estão integrados em propostas que abrangem currículo, metodologia e gestão.

A autora faz, também, um levantamento bastante oportuno dos diferentes enfoques dados à inovação em educação, a ser resgatado nesta pesquisa ao se examinar os referenciais teóricos de inovação.

Para além disso, Campolina (2012) organiza estado da arte das pesquisas nacionais sobre inovação educativa e sistematiza contribuições de estudos internacionais.

Após essas reflexões conceituais e epistemológicas, apresenta o campo de estudo em que emprega instrumentos da pesquisa sócio-histórica, metodologicamente estruturando-o em: observações participantes, momentos informais e materiais da pesquisa documental. Esse caminho metodológico adotado pela autora tem muita proximidade com o estabelecido nesta tese, que se iniciou como observação participante nas visitas de prospecção e que também compreende análise documental.

Campolina (2012) encerra seu texto com um capítulo dedicado à defesa da tese:

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. (CAMPOLINA, 2012, p.191)

A tese da autora corrobora o dinamismo dialético que inclui várias dimensões. O movimento identitário dos gestores será uma dessas dimensões e os aspectos históricos e contextuais serão abordados nesta tese, na perspectiva da Sociologia da Tradução.

Já a dissertação de Küller (2010), “Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a Transformação de uma Proposta Curricular”, aborda o contexto da Educação Superior, ao buscar identificar elementos inovadores contribuintes para mudança curricular em um Centro Universitário da rede do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A autora inicia problematizando a conjuntura da globalização econômica como fator gerador da demanda de inovar para as instituições desse segmento. Além disso, assim como os demais autores lidos, traz ao debate a polissemia do termo inovação, partindo do significado do dicionário Houaiss – ‘ação ou efeito de inovar’. Em seu texto, estende-se com definições de outros autores, dentre eles Carbonell (2002), também citado por Coelho (2011) e Campolina (2012). Destaca-se, também, uma definição trazida pela autora, da OCDE:

Em 1969, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) organizou um seminário, em que definiu inovação educacional como a busca de mudanças que, de forma consciente e direta, tem como objetivo a melhoria do sistema educativo. A partir deste enfoque, uma inovação não é considerada apenas como algo novo, mas como algo que melhora e que permite mostrar resultados de tal melhora. (KÜLLER, 2010, p.70)

Um outro ponto interessante, destacado da dissertação, foi a retomada histórica feita pela autora, citando o início do processo de alto investimento em Inovação nos Estados Unidos. Küller (2010) aponta o ano de 1960 como momento de proliferação de inovações, lideradas pelo *National Science Foundation*, instituição que realizou vários congressos e publicações. O motivo político para esse processo teria sido a corrida espacial, em que os Estados Unidos perderam a dianteira em relação à União Soviética, que lançou o Sputnik. A partir de 1970, segundo a autora, inicia-se a

avaliação do processo de inovação realizado na década anterior, assim como acontece uma nova mudança: a alteração do foco de investimento para a tecnologia.

Essa perspectiva histórica trazida pela autora dialoga com a presença do Estado no contexto brasileiro, remetendo à política pública de 2015 como um marco de incentivo à inovação como opção do MEC. Assim, entende-se que há um cenário amplo que favorece, ou não, a inovação. A autora apresenta o cenário da universidade antes da inovação, o que amplia o entendimento das dimensões da proposta implementada – institucional, relacional e didático-pedagógica. Há uma descrição bem detalhada, feita com análise documental de documentos acadêmicos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Centro Universitário SENAC de São Paulo.

Em suas considerações finais, a autora acredita que seu trabalho abre caminhos para estudos posteriores, focando na dimensão “movimento”, apresentada como processo contínuo e permanente de tomada de decisões diante de uma realidade em constante mudança.

A dissertação de mestrado de Teixeira (2010) foi selecionada por propor uma investigação sobre inovação e Educação. A autora investigou os conceitos de inovação educacional existentes nas propostas para inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação nos programas Proinfo (Programa Nacional de Informática), do Brasil; Educar, da Argentina; e Enlaces, do Chile. A metodologia se restringiu a pesquisa documental e levantamento bibliográfico.

Assim como Sousa (2012), Campolina (2012) e Küller (2010), Teixeira (2010, p.10) inicia seu texto discutindo a origem e a polissemia do termo, muito utilizado em Educação como solução para desafios que se impõem. A partir disso, delimita como questão central: “quais os conceitos de inovação presentes nas políticas públicas de inserção das TIC na educação materializadas nos programas nacionais?”. Diante disso, como estudo correlato, essa pesquisa apenas foi utilizada como fonte para a questão conceitual abordada na primeira parte deste trabalho.

A pesquisa de Tremell (2012, p.7) versa sobre uma inovação curricular implementada no Estado do Paraná. Teve como objetivo avaliar essa proposta para o Ensino Médio, respondendo à questão: “o modelo do Ensino Médio Blocado permitiu aumentar a permanência dos alunos e saber quais são seus aspectos positivos e dificuldades encontradas nessa proposta?”.

Assim como na pesquisa de Teixeira (2010), parte dos referenciais teóricos selecionados estão no campo de Educação, Currículo. No caso da pesquisa de

Tremell (2012), o campo de investigação se restringiu a aspectos de currículo e, ao contrário do que o título do trabalho indicava, não foram encontrados aspectos referentes à inovação em Educação.

Dessa forma, após a leitura das dissertações e teses comentadas, o cenário de pesquisa já estava claro e as contribuições, geradas pelas aproximações identificadas, organizadas. Assim, a leitura dos estudos correlatos foi finalizada, revendo-se a seleção inicial, pois não se fazia mais necessário esgotá-la, não obstante a inserção de alguns outros títulos indicados a esta pesquisadora durante o restante do percurso. O quadro final com as sete teses e dissertações utilizadas como pesquisas correlatas se encontra no Apêndice C.

METODOLOGIA

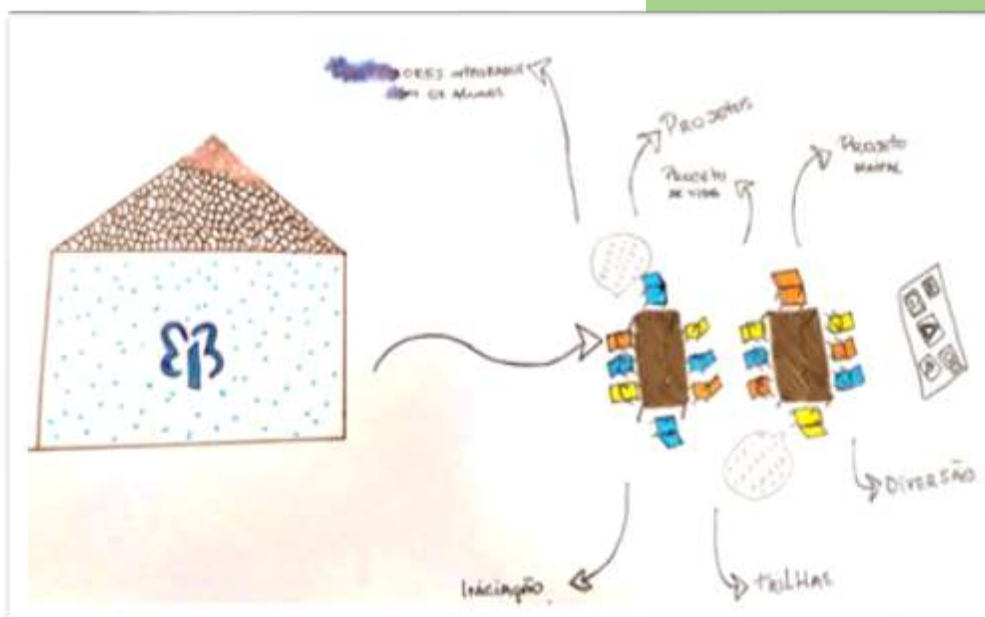


Ilustração de estudante do 8º ano do Colégio Elvira Brandão

2 METODOLOGIA

O estudo do movimento identitário dos gestores de escolas inovadoras será feito com abordagem histórica, considerando o processo de implementação da inovação nas escolas e as trajetórias pessoal e profissional dos gestores. Assim, os fatos serão analisados a partir de controvérsias que levaram a acordos e conciliações para que a inovação fosse implementada, viabilizada ou mesmo renovada. Logo, para atingir o objetivo principal, esta pesquisadora optou por abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, que se situam no âmbito do materialismo histórico-dialético, diante do movimento descrito de exame das controvérsias, em uma abordagem histórica e geradora de teses, antíteses e sínteses.

A observação participante foi a escolha mais adequada para o tipo de investigação que se desejava realizar nas três escolas. Conforme nos ensinam Lüdke e André (2013, p.33 e seguintes), a escolha dessa abordagem e a maior ou menor participação da pesquisadora foi se dando ao longo do processo nas escolas, o que as autoras chamam de continuum. Da mesma forma, de acordo com Brandão (1981), a observação se deu de forma seletiva, com integração gradativa em cada um dos grupos escolares, o que o autor define como forma artificial de participação, ou seja, originariamente esta pesquisadora não integraria os grupos escolares pesquisados, mas passou a fazer parte, de forma artificial, devido à pesquisa.

Assim, a observação se manteve como participante em todo o processo, em duas das escolas, o CIEJA Campo Limpo e o Colégio Elvira Brandão. Nestas duas escolas, além da investigação da pesquisa, foi possível, com a participação da comunidade, efetivar contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos com quem a pesquisadora interagiu, o que se deu por meio de momentos formativos e comunicações realizadas. Na EMEF Presidente Campos Salles, desencontros de possibilidades entre esta pesquisadora e a atual gestão da escola, dificultados ainda mais no período da pandemia, não permitiram a formação de vínculos que pudessem efetivar uma abordagem mais participativa.

No CIEJA Campo Limpo, o convite à participação foi amplo, desde o primeiro contato; incentivou-se a participação desta pesquisadora em eventos, em momentos de formação, seminários, enfim, todas as atividades escolares, nas quais sempre foi apresentada como pesquisadora e convidada a opinar e a saber mais. Na EMEF

Presidente Campos Salles, a observação foi oportunizada pelo ex-diretor B.N.¹¹, em um primeiro momento, tendo continuidade com novos agendamentos, na etapa final da pesquisa, ou seja, a participação foi menor do que no CIEJA. Já no Colégio Elvira Brandão, o nível amplo de participação levou à possibilidade de uma abordagem ainda mais participativa do que a observação participante, devido à necessidade de objetivação e divulgação da informação e do conhecimento produzido, e que se deu em combinados entre esta pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, com convergência de interesses. Ou seja, durante o processo de pesquisa, essa escola propôs diferentes formas de validação da ação desta pesquisadora, em relação ao propósito e às metodologias escolhidas pelos gestores do contexto de inovação. Para tanto, foram realizadas formações oferecidas pela escola e, também, formações solicitadas foram ministradas pela pesquisadora. Assim, houve ações na área da pesquisa e da prática, destacando-se que, na fase inicial, de prospecção, isso se traduziu como ação consciente e planejada pela pesquisadora e pelos gestores da escola, sujeitos desta pesquisa, a exemplo do que observa Tripp (2005, p.452).

Destaque-se, também, que as abordagens qualitativas adotadas garantiram olhar e escuta sensíveis da comunidade escolar, atitude que buscou ser respeitosa em todo o percurso. Todas as três escolas apresentaram condições objetivas, face aos critérios estabelecidos, para que houvesse equilíbrio entre a intencionalidade da pesquisa e o interesse da escola.

Diante disso, no Quadro 2, a seguir, apresentam-se os períodos de observação e de produção de dados, em cada uma das três escolas. Tal planejamento foi efetuado de forma participativa com cada uma das escolas, assim como a forma de registro ia sendo comunicada, durante o processo.

¹¹ Para garantir o sigilo e de acordo com o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido, os quatro gestores investigados foram identificados, nesta pesquisa, pelas iniciais de seus nomes: B.N. (diretor da EMEF Presidente Campos Salles), E.L. (coordenadora geral aposentada do CIEJA Campo Limpo), D.E. (coordenador geral em exercício do CIEJA Campo Limpo) e A.A. (diretora geral do Colégio Elvira Brandão, no período da pesquisa).

Quadro 2 – Períodos e situações de produção de dados nas escolas

CIEJA Campo Limpo	2º semestre de 2018	VISITA DE PROSPECÇÃO: Conversa inicial com ex-diretora e atual diretor na escola
		OBSERVAÇÃO INICIAL: Observação do planejamento / Observação de um projeto e de momento de formação de professores
		Observação da Festa Indígena
		Observação do Seminário Étnico-Racial
	1º semestre de 2019	2ª FASE DE OBSERVAÇÃO (PARTICIPANTE): Observação do Planejamento de Professores – Ciências do Pensamento
		Observação do evento Lanche Comunitário e de visita de estudantes da UNESP
	2020	Refinamento da análise documental, socialização da pesquisa e entrevistas com os gestores
EMEF Presidente Campos Salles	2º semestre de 2018	VISITA DE PROSPECÇÃO: Conversa inicial com o ex-diretor
	1º semestre de 2019	OBSERVAÇÃO INICIAL: 1ª visita à escola com ex-diretor
		Visita à escola, agendada em dia de apresentação para visitantes
2º semestre de 2020 – 1º semestre de 2021		Refinamento da análise documental e entrevistas com os gestores
Colégio Elvira Brandão	2º semestre de 2018	Conversa inicial com a diretora na escola
	1º semestre de 2019	Observação participante semanal e apoio na produção do novo PPP da escola (pesquisa-ação)
	2º semestre de 2019	Continuação do novo PPP / Início de nova etapa de pesquisa-ação: estruturação do novo currículo da escola e formação de professores
	1º semestre de 2020	Revisão final do PPP e finalização / Apoio na produção de currículo em meio digital
	2º semestre de 2020 – 1º semestre de 2021	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.1 Procedimentos de coleta e produção de dados

A definição dos sujeitos de pesquisa seguiu o caminho de delimitação do contexto de inovação, conforme detalhado no capítulo de introdução, detendo-se nos gestores das três escolas e pensando nas possibilidades de análise cruzada dos dados produzidos.

A pesquisa teve início com visitas de prospecção, que permitiram a delimitação do campo e confirmação dos sujeitos. Para tanto, buscou-se, desde o início,

compreender as práticas das escolas pesquisadas e explicar os fenômenos de inovação.

Em continuidade à pesquisa, após o período de prospecção, entendeu-se como oportunas as seguintes etapas:

- Análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e de outros documentos de apresentação de suas propostas, como textos de divulgação, de orientações aos professores e de apresentação para as famílias, assim como meios digitais, como site institucional e blogs das escolas. Também foram lidos registros digitais sobre as instituições, em portais institucionais da área de Educação, artigos em livros, revistas e outros meios analógicos ou digitais, dissertações e/ou teses indicadas pelos gestores, reunidos no Apêndice D.
- Observação e observação participante, já na fase de coleta de dados, em que foram acompanhadas atividades das escolas, com observação em momentos de formação, recepção de visitantes, eventos do calendário escolar e realização de ações formativas solicitadas (apenas no caso do Colégio Elvira Brandão).
- Pesquisa-ação: momentos de formação, apoio pedagógico e/ou produção colaborativa junto aos sujeitos da escola (apenas no caso do Colégio Elvira Brandão).
- Entrevistas com os gestores para caracterização de seus processos de constituição (formação e profissionalidade). Destaque-se que essa escolha se deve ao entendimento de que os relatos advindos de entrevistas semiestruturadas pudessem descrever e permitir análise tão somente de seu movimento identitário nas dimensões identidade e profissionalidade. Ou seja, diferente de uma pesquisa que busca analisar histórias de vida, como explica Queiroz (1988), não se buscou entender a realidade dos sujeitos pesquisados como possível de ser ampliada para toda uma coletividade, no caso de gestores. Ao contrário disso, os dados de suas trajetórias, colocados em relação, podem ser indicativos de possibilidades ou ensinamentos para outras realidades educacionais, conforme delimitado nos objetivos.

Além das entrevistas com os gestores pesquisados, foram feitas entrevistas complementares com outros sujeitos das escolas, com o objetivo de validar entendimentos ou detalhar etapas que integravam o contexto de inovação das escolas. Assim, no caso da EMEF Presidente Campos Salles, foram entrevistadas a atual diretora e a coordenadora pedagógica e, do Colégio Elvira Brandão, foi entrevistada uma integrante do conselho e ouvidora da escola, que participou do início do processo de inovação.

2.2 Visitas de prospecção

Definidas as escolas que comporiam o universo da pesquisa, a primeira fase iniciou com o processo de delimitação do tema e da trajetória – itinerário investigativo. Para tanto, foram realizadas visitas de prospecção às três escolas, com agendamento de conversas abertas com os gestores, pois, conversando livremente, buscou-se esclarecer a finalidade de pesquisa, os fatores que moviam aquela trajetória e um contato inicial com a história de vida e trajetória profissional de cada um deles. Para tanto, eram feitas, espontaneamente, em meio à conversa, duas perguntas principais:

- Em linhas gerais, como funciona a gestão?
- Como você vê a perspectiva de inovação da escola?

A recepção à pesquisa foi plena nas três escolas, o que se relaciona com o próprio contexto de inovação que se constrói de forma dialógica e com o princípio de intersetorialidade que, para os gestores que me receberam, se alimentava na troca escola/academia que a presença de uma pesquisadora aportava.

Essa fase de visitas de prospecção se deu em paralelo ao levantamento bibliográfico e, portanto, foi adotada uma organização que se ajustou às possibilidades desta pesquisadora. Nas três escolas escolhidas para compor o contexto de pesquisa, o meio inovante dialoga diretamente com as premissas estabelecidas pelo MEC, apresentadas na introdução, para categorização das escolas inovadoras. A seguir, apresenta-se a organização das primeiras informações, coletadas na fase de prospecção:

- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo: na visita de prospecção, realizada em agosto de 2018, esta pesquisadora foi recebida pela ex-diretora, fundadora da escola e pelo atual diretor. Os dois trabalhavam, naquela ocasião, na transição entre ela, que se aposentaria, e ele, que já havia assumido o cargo de coordenador geral, o que, no CIEJA, equivale à direção geral. Descreveram histórico, processos e rotinas escolares de uma escola planejada desde a sua fundação, em 1998, de forma participativa com a comunidade e inovadora em proposta e currículo.
- EMEF Campos Salles: inicialmente, agendou-se conversa com o ex-diretor da escola, responsável pelo projeto de inovação transcorrido em sua gestão, no período de 1995 a 2017, que tornou a escola referência na rede municipal de São Paulo. A partir do relato feito nesta visita, recuperou-se todo o processo vivido em seu período de gestão escolar, que impactou toda a comunidade de Heliópolis, hoje, uma comunidade educativa. Diante disso, também no ano de 2018, combinou-se agendar visita à escola e, também, à União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), que teve importância crucial no processo estabelecido, uma vez que o diretor entendeu, desde o princípio, a exemplo da diretora do CIEJA, que a escola precisava ser referência na comunidade em que estava inserida, de modo a projetar e consolidar um projeto educacional que atendesse às necessidades dos moradores. Como registro, relate-se que, entre a primeira visita e as seguintes, decorreu um lapso temporal, devido a um problema sério de saúde que acometeu o ex-diretor entrevistado.
- Colégio Elvira Brandão: a partir de julho de 2018, quando se realizou a primeira visita de prospecção, passou-se a estar na escola semanalmente, a pedido da diretora, que convidou esta pesquisadora para, além da pesquisa, contribuir no processo de inovação da escola. Nesses dias, conversava-se com professores e gestores, observava-se aulas e atividades e, principalmente, participava-se de encontros de estudo e planejamento com a diretora geral e a articuladora pedagógica, principalmente, mas também com outros gestores da escola. Assim, a proximidade com a equipe gestora e com o processo de inovação

permitiram não apenas observar uma série de situações pedagógicas e de gestão, mas a participação efetiva nesses processos, o que se configurou de forma diferenciada, como explicado.

Desde esses primeiros contatos, pôde-se constatar que as histórias narradas pelos gestores das três escolas perfaziam uma primeira apresentação do contexto que havia oportunizado cada um dos três processos de inovação. Ou seja, havia uma conjuntura humana e social que propiciava mudanças, configurando um cenário denominado como meio inovante, aquele favorável a que emerge a inovação (COPPIN, 2002, p.31). O conceito de meio inovante tem origem francesa e é aqui trazido do *Groupe de Recherches Européen sur les Milieux Innovateurs* (GREMI) – Grupo de Pesquisa Europeu sobre Meios Inovantes.

A seguir, estruturam-se as informações coletadas no primeiro período de contato com as escolas, em duas partes: análise documental, e relatos e observações das visitas de prospecção. Somadas essas duas perspectivas, tornou-se possível descrever o contexto de pesquisa, apoiada no conceito de meio inovante, caracterizando-o em cada uma das escolas pesquisadas, segundo a Iniciativa do MEC, e ampliando-se para o estudo das redes sociotécnicas em que essas escolas estão inseridas.

2.3 Análise documental

A análise do Projeto Político Pedagógico das escolas e de outros documentos de apresentação de propostas das escolas buscou ampliar a caracterização do cenário de inovação, iniciada logo após as visitas de prospecção, de acordo com os critérios de gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersectorialidade, da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC.

A seguir, a apresentação das três escolas, a partir do estudo documental realizado.

2.3.1 CIEJA Campo Limpo

Após o primeiro contato com os gestores da escola e a visita de prospecção que se deu em seguida, obteve-se acesso ao texto do Projeto Político Pedagógico. Bastante consistente, narra o processo de fundação da escola, que surgiu como supletivo – Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) –, atendimento criado a partir do ano de 1992, no distrito do Capão Redondo, no município de São Paulo.

A história de fundação e estruturação da escola como projeto que se mantém e aprimora até hoje diferencia-se com a chegada de E.L., coordenadora geral (função equivalente à de direção, na hierarquia da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo), que decidiu escutar as demandas dos estudantes, entender como eles se relacionavam com a escola, além de estudar as taxas de evasão, que eram bastante significativas.

A partir disso, fundamentada em sua vivência de formação como participante de um grupo de estudos com o educador Paulo Freire, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), E.L. decide implementar, no projeto do CIEJA Campo Limpo, os princípios da Educação Libertária. Assim, estabelece parceria com a comunidade – lideranças, equipamentos comunitários, Organizações Não-Governamentais (ONGs), empresas e setores comerciais.

Outro fator que se somou às escolhas pedagógicas a serem feitas por E.L., no papel de coordenadora geral, foi incluir as famílias dos estudantes no projeto da escola, em especial, as de pessoas com deficiência – cegos, surdos, paraplégicos, portadores de paralisia cerebral, síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – uma vez que a escola, aos poucos, passou a ser referência na acolhida de necessidades especiais.

Diante deste cenário, a organização de períodos da escola é bastante diferenciada e visa a oferecer turnos que se ajustem às necessidades de estudantes adultos que aliam o estudo a jornadas de trabalho, algo definido no PPP da escola:

O estudante do CIEJA Campo Limpo pode optar em estudar em turnos diferentes, caso tenha algum problema para frequentar, sem perda de conteúdo, caso ele estude em um dia pela manhã e em outro à noite. Com isso, em vez de termos disciplinas tradicionais, como matemática e artes, o CIEJA optou por quatro áreas do conhecimento, que englobam as diversas disciplinas tradicionais e incluem outras

consideradas fundamentais para a EJA e para o fortalecimento da autonomia do estudante. São elas: Linguagens e Códigos (LC), envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês; Ciências Humanas (CH), que envolve as disciplinas de Geografia e História; Ensaio Lógico e Artístico (ELA), que envolve as disciplinas de Matemática e Artes e Pensamento Ético Científico (PE-C), que envolve as disciplinas de Ciências e Filosofia. Além destas, o estudante também participa de aulas de “Projetos” e de atividades de acompanhamento individualizado. (CIEJA CAMPO LIMPO, 2018, p.6)

Nota-se que as escolhas pedagógicas que derivaram da escuta da comunidade e do estudo de suas necessidades foram concretizadas em um Projeto Político Pedagógico que tem o aluno como centro de toda a proposta e estruturação da escola.

A escola possui organização modular, que tem como objetivo estruturante a alfabetização dos estudantes, que são distribuídos em quatro módulos: Alfabetização, Pós-alfabetização, Intermediário e Final.

Durante a leitura do documento do PPP da escola, também observou-se, com destaque, a estipulação de metas para o ano letivo, algo que se justifica em uma premissa que consta no primeiro parágrafo do documento, que se inicia com a frase: “Um projeto à frente do nosso tempo...”:

Neste documento, temos vários desafios, todavia dois são os principais, o primeiro de torná-lo ferramenta propositiva enquanto projeto político e pedagógico, enquanto essência, caminhos, meios e sustentação para nosso fazer, e o outro, não menos importante, é o de registrar todas as ações desenvolvidas no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, fazendo com que tais registros sejam base sólida para as ações futuras de transformação e melhoramento da prática pedagógica. (CIEJA CAMPO LIMPO, 2018, p.4).

Da leitura das metas estipuladas para o ano de 2018, por exemplo, destaco algumas que entendo serem muito características do projeto educacional a que o CIEJA se propõe:

- alfabetização dos alunos, como meta de ação processual, estabelecida para os diferentes sujeitos (educandos, educadores, funcionários e comunidade) e ligada à diminuição da evasão escolar;
- estabelecimento de um cronograma de trabalho que inclui ações de planejamento e de formação continuada dos professores;

- fortalecimento do conselho e das assembleias gerais do Centro, como meta de ação processual que objetiva maior representatividade dos segmentos e tem como público os educandos;
- fortalecimento das atribuições do educador comunitário, meta de ação processual, com o objetivo de demonstrar a importância de um professor organizador de atividades pedagógicas que integre a comunidade em atividades culturais e desenvolvimento de aprendizagens.

Ao final do documento, há um texto fundamentado na legislação vigente e bastante propositivo, que apresenta o perfil de professor para trabalhar no CIEJA Campo Limpo. Na caracterização proposta, destaca-se, em especial, a exigência de que conheça e utilize a metodologia dialógica em sua formação e na formação dos educandos e que “proponha situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada e significativa, através de projetos interdisciplinares” (CIEJA CAMPO LIMPO, 2018, p.17). Além disso, há itens que aliam características pessoais e profissionais, como: postura democrática, participativa, colaborativa e crítica; perspectiva de trabalho coletivo e disposição para reconstrução da própria prática, a partir das dinâmicas cotidianas. Essa estipulação de perfil se justifica no fato de os professores do CIEJA virem designados por processo seletivo, que inclui inscrição e entrevista.

Em seguida, o texto do PPP da escola apresenta seus valores, citando-os e contextualizando-os com frases, algumas delas dispostas nas paredes da escola:

Amor – *bem ao próximo, todo ser humano tem direito ao amor, todo ser humano tem o direito de receber.*

“Seja gentil”

“Compartilhe Amor”

“O amor transforma”

“Todos têm direito ao amor, a amar e a ser amado”

Bem-estar – *todo ser humano tem direito ao bem-estar, a se sentir bem consigo, tem direito a escolher, a ter harmonia e equilíbrio.*

Liberdade (com respeito) – *todo ser humano tem o direito de escolher, de exercer o livre arbítrio e construir seu destino.*

“Toda ação deve respeitar os outros e o ambiente a sua volta”.

Respeito – *Tratar os outros como você gostaria de ser tratado.*

“Trate o outro da mesma forma que deseja ser tratado”

“Fale sempre a verdade”

Responsabilidade – ter consciência que toda ação impacta no outro.
 “Tudo o que você faz e pensa gera impacto no outro”

Acolhimento – aceitação sem preconceito a diversidade/ inclusão
 “Ninguém precisa ser igual”

Cuidado – atenção ao próximo.
 “Cuide de quem está ao seu lado”

Transformação - Tudo é possível, acreditar na mudança – superação.
 “Seja a mudança que você deseja ver no mundo!” Gandhi

Confiança – vínculo.
 “Cumpra sua palavra”

Alegria – cor, vida, leveza.
 “Atitude positiva transforma “

Ensinar – troca, motivar influenciar.
 “Compartilhe seu conhecimento”

Aprender – flexibilidade [grifos nossos] (CIEJA CAMPO LIMPO, 2018, p.17)

Imagem 1 – Valores do CIEJA Campo Limpo



Fonte: Registro da autora (2020).

Os valores do CIEJA Campo Limpo também podem ser percebidos nas ações pedagógicas, como o almoço aberto a toda a comunidade e a partilha que se estabelece em vários momentos, como o Lanche Comunitário, evento anual mais antigo realizado no CIEJA, em que a partilha se estabelece de forma anônima – quem leva algo entrega à porta da cozinha e a mesa é disposta para todos, pelas funcionárias da escola. O coordenador geral, D.E., no evento de 2019, em que esta pesquisadora esteve presente, comunicou a todos: “a gente não acredita na mediação do dinheiro, cada um pega um pouquinho, sai da fila e come. Se sobrar, retorna e pega mais um pouco”.

Para a composição de seu Projeto Especial de Ação (PEA), também disposto no texto do PPP, são enumerados autores que inspiram a composição do currículo da escola, que privilegia projetos didáticos como modalidade organizativa:

Ao longo de sua história, o CIEJA vem buscando entender alguns referenciais teóricos para embasar a construção do seu currículo, dentre eles: Educação Popular, Construtivismo sociointeracionista, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória. FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991. GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 2000. VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987. FAZENDA, Ivani. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992. (CIEJA CAMPO LIMPO, 2018, p.25)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos - Freire, P. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (CIEJA CAMPO LIMPO, 2018, p.27)

Para além desses trechos e da estruturação mencionados, consta, no documento do PPP da escola, uma série de atividades, ilustradas com fotos e explicadas à luz dos princípios constitutivos da escola. Porém, uma vez que se busca tratar do movimento identitário dos gestores deste contexto de inovação, não cabia esgotar a análise documental do PPP em detalhes de sua totalidade. Logo, seguem algumas considerações importantes para a caracterização do meio inovante, feitas nas visitas de prospecção.

O planejamento ocorre semanalmente, às sextas-feiras. Os professores se reúnem para planejamento do PEA. Ao todo, têm atribuídas 8 horas semanais para esse fim, o que, em primeira análise, já se caracteriza como diferencial frente à escassez de momentos efetivos de formação que incluam o planejamento de situações didáticas.

Em momentos de observação realizados, pôde-se notar que os casos dos alunos eram discutidos com ponderação e empenho, em tentativas claras de entendimento da relação do aluno com o conhecimento, seus sentimentos e suas motivações. A conversa entre os professores se dá a partir de percepções e evidências de aprendizagem, e as representações criadas por cada um deles, educadores, são partilhadas com o grupo em prol do avanço do coletivo. O vocabulário adotado pelos educadores denota respeito aos estudantes, assim como bom repertório docente e posicionamento político social, algo que se ajusta às premissas

do PPP da escola. Os professores do CIEJA têm um nível alto de responsabilidade pelo processo de planejamento. O diálogo, neste momento, pedagógico, inclui objetivos de aprendizagem, adequação dos métodos e materiais escolhidos para os momentos de aprendizagem e, principalmente, a mediação da aprendizagem dos estudantes, pensando no avanço de cada uma das turmas, alcançando também questões individuais de alguns estudantes com dificuldade.

Diante do perfil da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as mediações sugeridas pelos educadores consideram traumas das histórias de vida dos estudantes, que incluem episódios que bloquearam possibilidades de aprendizagem.

Toda a discussão tem os resultados registrados no planejamento semanal para as turmas, que inclui “o que” será feito e “como” será feito, ou seja, currículo e modalidades organizativas são pensados com alto nível de detalhamento. Os professores se reúnem em grupos, divididos nas áreas de conhecimento adaptadas pela escola. A primeira compilação é um mapa conceitual feito por cada grupo de professores de cada uma dessas quatro áreas. Após a discussão do mapa conceitual criado colaborativamente, no momento de planejamento, faz-se o plano de aulas da semana. Como a escola tem vários períodos, a sexta-feira de planejamento é essencial para que todos os professores sincronizem o trabalho pedagógico, resguardado um nível de personalização necessário. Ter um dia de planejamento semanal possibilita que o processo de construção da aprendizagem seja pensado pelos educadores, em cada projeto ou sequência didática, em aspectos que normalmente não se alcançam em escolas que não possuem momentos remunerados de estudo pedagógico, ou, mesmo que os tenham, que acontecem em formatos de tempo exíguos.

Após a manhã de planejamento, no período da tarde das sextas-feiras, os professores se reúnem para momento de formação. Houve a oportunidade de se observar e participar de formação sobre questões étnico-raciais. Naquele dia, havia um grupo de professores que trabalhou na organização do momento formativo, que seguiu o princípio da dialogicidade, previsto no PPP da escola: o ambiente foi decorado com motivos africanos, livros e bonecas de orixás africanos foram dispostos ao centro de uma roda em que as cadeiras foram dispostas e sobre painéis de composição feitos por estudantes; buscou-se criar uma ambientação com músicas afro e aroma de arruda. A proposta foi desenvolvida como uma experiência em que o conteúdo foi disposto a partir de uma narrativa pré-concebida e organizada, que

incluiu declamação de poemas, música cantada por todos e momentos de escuta do grupo e troca de indicações sobre literatura afro-brasileira. Percebeu-se clara homologia de processos entre esse momento formativo e as propostas planejadas para os estudantes.

Além desse tipo de prática observada, os educadores também realizam estudos do meio, como visitas técnicas, para que possam planejar e estabelecer etapas de projetos didáticos.

A proposta pedagógica diferenciada do CIEJA Campo Limpo motivou publicações que também foram estudadas como documentos. Uma dessas publicações, que se entende pertinente destacar, é um texto escrito por E.L. (fundadora da escola), D.E. (coordenador geral na data da publicação) e outras duas educadoras da escola. Neste texto, que integra a publicação “Criatividade: mudar a Educação, transformar o mundo”, da Ashoka¹², os quatro autores narram a construção da linha do tempo com a história da escola, pintada na parede do refeitório da escola.

Em seu texto, os autores apresentam o CIEJA como “berço e abrigo de inovações pedagógicas que o tornaram um exemplo de sucesso em educação integral, democrática e inclusiva” (LUIZ *et al*, 2019, p.134) e descrevem uma característica perceptível a todos que visitam a escola, inclusive por esta pesquisadora: a fachada não tem a aparência de uma escola pública municipal. Ao se chegar ao CIEJA Campo Limpo, sua entrada estreita, “com jeito de casas de bairro” (descrição dos autores e educadores da escola), já provoca curiosidade e rompe com os padrões que temos estabelecidos para um edifício escolar. O cerne do texto é a narrativa sobre a construção da linha do tempo, no ano em que, devido ao aniversário de 20 anos, decidiu-se que a história da escola seria o tema gerador. A ação, em um espaço de uso coletivo, buscou reforçar a memória coletiva para “encarar o futuro com consciência do passado” (LUIZ *et al*, 2019, p.135).

Os autores também citam, com orgulho, o sentimento de pertencimento da comunidade à escola, enxergando-a como polo de referência e centro cultural. Neste ponto, lembram outras escolas do município de São Paulo, inspiradas em Paulo

¹² O texto “No fio da memória: o CIEJA Campo Limpo e sua linha do tempo” integra a publicação “Criatividade: mudar a Educação, transformar o mundo”, da Ashoka, que trata do resultado de um Encontro Nacional, realizado em 2018, como ação do programa Escolas Transformadoras, com vivências sobre criatividade. A Ashoka é uma organização internacional sem fins lucrativos, fundada pelo americano Bill Drayton, em 1980, com o objetivo de potencializar as transformações sociais por meio do reconhecimento e do apoio a empreendedoras e empreendedores sociais inovadores.

Freire, que construíram projetos participativos e de pertencimento; dentre elas a EMEF Presidente Campos Salles.

A inovação como característica é apresentada na fala de um professor: “Para mim, o que é maravilhoso no CIEJA é que, a cada ano, não sei o que vai acontecer. Nada é igual, sempre tem uma novidade” (LUIZ *et al*, 2019, p.139). A caracterização da escola como inovadora também é expressa ao descreverem a abertura a mudanças, das menores até as maiores, de forma progressiva e sem medo do erro.

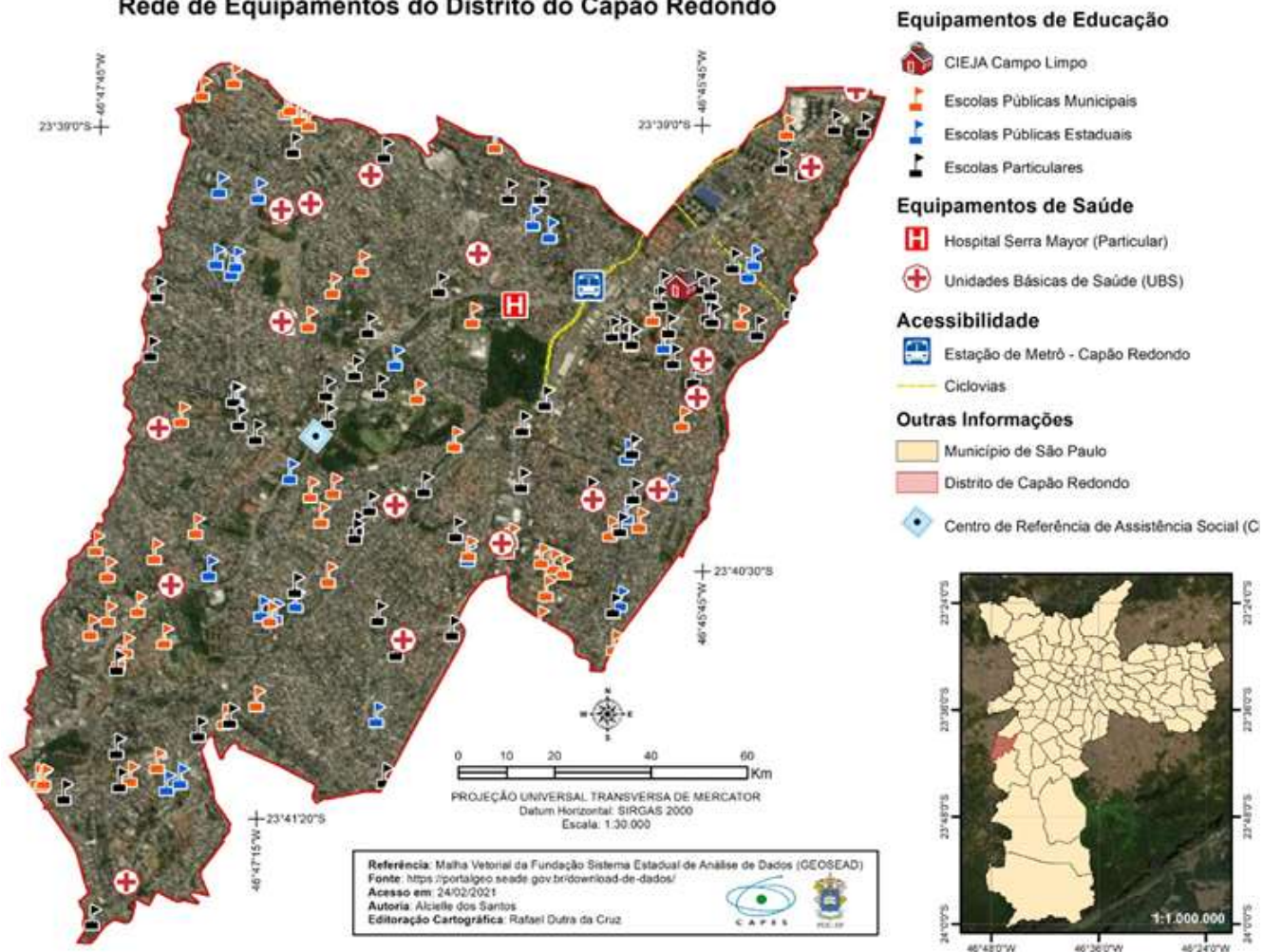
Quadro 3 – Caracterização do CIEJA Campo Limpo, segundo a Portaria no 751/2015, que instituiu a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC

CIEJA CAMPO LIMPO	
A. GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão se faz de forma partilhada com a comunidade, incluindo associações de moradores. • Há abertura para estabelecimento de parcerias e recebimento de voluntários e pesquisadores. • Há realização de assembleias com a comunidade.
B. CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo é estruturado em quatro grandes áreas: Linguagens e Códigos (LC): Língua Portuguesa e Inglês; Ciências Humanas (CH): Geografia e História; Ensaios Lógicos e Artísticos (ELA): Matemática e Arte; Ciências do Pensamento (CP): Ciências e Filosofia; • Espaço de conhecimento e cultura a partir da identidade do território.
C. AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços nomeados por cores e de uso coletivo. • Salas de aula nomeadas por temas. • Ambiente com referências artísticas e identitárias da comunidade. • Valorização da diversidade. • Linha do tempo com 20 anos de história da escola no refeitório.
D. METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo do estudante. • Estabelecimento de temas geradores (referência: Paulo Freire). • Metodologia de projetos.
E. INTERSETORIALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Rede de Direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade. • Muitos parceiros do segundo e terceiro setores

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A caracterização feita do CIEJA Campo Limpo precisa ser estendida ao bairro onde a escola se localiza, pois, como escola de portas abertas à comunidade, é fundamental que se considere, nesta pesquisa, equipamentos urbanos voltados à Educação, Saúde e Cultura, assim como Associações de moradores e a rede de acessibilidade disponível. Essas informações estão reunidas no Mapa 4.

Mapa 4 – Rede de Equipamentos do Distrito do Capão Redondo
Cenário de Intersetorialidade Local
Rede de Equipamentos do Distrito do Capão Redondo



Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em 05 mai. 2020.

2.3.2 EMEF Presidente Campos Salles

O acesso ao PPP da escola se deu a partir do professor B.N., sujeito dessa pesquisa. O documento é organizado de forma cronológica e narra o trabalho da comunidade escolar com a comunidade local, formando um mesmo corpo, como menciona o texto logo em sua introdução. Isso se dá, ainda segundo o próprio documento, pois as parcerias com diferentes instâncias formam uma rede articulada que, ao longo do texto do PPP, tem seu processo constitutivo descrito, assim como sua atuação integrada.

A EMEF Presidente Campos Salles integra o complexo do Centro Educacional Unificado (CEU) Heliópolis que se localiza no distrito de Sacomã, em São Paulo, capital. Possui estudantes em três turnos: dois diurnos e Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Foi criado pelo Decreto nº 3206 de 23/08/1956, antes do processo de favelização do início dos anos 70, que levou a um adensamento urbano de mais de 220 mil habitantes, em uma área de cerca de 1.000.000m² (EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES, 2019).

O prof. B.N., sujeito desta pesquisa, assumiu a direção da EMEF Campos Salles em 21 de novembro de 1995 e levou consigo duas ideias, inegociáveis, conforme registra o PPP da escola:

- A escola como centro de liderança na comunidade.
- Tudo passa pela Educação, pensamento inspirado em texto de Leonardo Boff que integra o PPP do Campos Salles:

Tudo passa pela educação, pois é ela que forma as gerações para a sociedade e é por ela que elaboramos um sentido para vida e damos um rumo para a sociedade. (EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES, 2019, p.7)

A caracterização da escola e da comunidade, no documento, é feita em três períodos: fundação (1957-1970), período de ocupação desordenada de Heliópolis (1971 – 1995) e gestão do prof. B.N. (1996 – atual) como diretor da escola. Essa periodização denota o papel do prof. B.N. como tradutor de um processo de inovação em Educação, que se iniciou pelos dois princípios trazidos de sua trajetória pessoal e profissional e aos quais foi incorporada a escuta ativa da comunidade.

Esse processo de abertura para a comunidade teve início, segundo o PPP, com um curso oferecido – “Educação e Cidadania” – que oportunizou a criação de um Conselho que, a partir de 1998, passou a ser atuante, junto ao Grêmio Escolar, criado nesse mesmo ano.

Assim, uma tragédia vivida pela comunidade, o assassinato de uma estudante, ganhou conotação de movimento para transformação da comunidade, a “Caminhada pela Paz de Heliópolis”, que teve início em 1999 e a realização da primeira “Mostra Cultural”, ambos organizados pela escola com o apoio de toda a comunidade. A representatividade da comunidade de Heliópolis na EMEF Campos Salles se fez, principalmente, pela atuação conjunta com a União dos Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS). A grande vulnerabilidade social dos anos 70 gerou um período de violência que marcou a escola com o estigma de “a escola dos favelados, dos marginais e baderneiros” (EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES, 2019, p.10). A participação efetiva da comunidade, e consequente mobilização e transformação da vida das pessoas, anulou esse estigma, mudando-o para o de escola da comunidade.

Singer (2017) destaca o papel da UNAS na constituição do bairro educador de Heliópolis:

A grande marca de Heliópolis é sua força comunitária. A razão desta força encontra-se na União de Núcleos e Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), fundada nos anos 80, inicialmente com foco na luta pela moradia. No início dos anos 90, quando o educador Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação, a educação entrou na pauta da UNAS, principalmente a partir da criação de vinte salas do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) na região. É a partir daí que a UNAS inicia sua abertura para outros temas da luta popular que tem como objetivo a conquista de uma vida digna para todos. (SINGER, 2017, p.7)

Além disso, a transformação de Heliópolis em um Bairro Educador contou com o trabalho da comunidade escolar e a articulação do prof. B.N.. Singer (2017) comenta a relação do projeto pedagógico da escola com a transformação de Heliópolis em Bairro Educador, proposta que expande o currículo da escola para a realidade da comunidade:

A inovação do projeto pedagógico da Campos Salles conferiu ainda mais força e coerência para que o Movimento Sou da Paz

reivindicasse a transformação de Heliópolis em um Bairro Educador. Com o apoio de organizações reconhecidas no país, como Universidade de São Paulo, Cidade Escola Aprendiz, Instituto Baccarelli de Música, Instituto Tomie Othake, entre outras, o Movimento conquistou o Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis (CCECH), erguido no entorno da escola a partir 2007. (SINGER, 2017, p.9)

O processo de inovação em Educação da EMEF Campos Salles consiste, especialmente, na “utilização de metodologias não convencionais”, como desafio definido coletivamente (EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES, 2019, p.9). Tem início em 2004, segundo o documento, quando um grupo de educadores propôs ao diretor a mudança metodológica do modelo de aulas centrado no professor para uma proposta análoga à da Escola da Ponte, de Portugal e da EMEF Desembargador Amorim Lima, de São Paulo. Aceitando o desafio, B.N. faz estágio na escola Amorim Lima e incorpora, às convicções que trouxe (escola como centro de liderança e tudo passa pela Educação), três novos princípios: autonomia, responsabilidade e solidariedade. Assim, a proposta pedagógica da EMEF Campos Salles passa a ter foco no estudante e em seu processo de aquisição do conhecimento.

A metodologia inclui Roteiros de Estudos que integram as áreas do conhecimento e que podem ser intermediários e de avanço; oficinas que acontecem no prédio da escola e em três salas de outra edificação do CEU Heliópolis; atividades Culturais, como a Mostra Cultural anual ou eventos como a Caminhada pela Paz; e atividades de expansão curricular.

Imagem 2 – Visão aérea do CEU Heliópolis e EMEF Campos Salles



Fonte: PPP da EMEF Presidente Campos Salles (2019).

A diversidade de propostas que criam uma perspectiva de multiculturalidade e que atendem à dimensão cultural, como proposta de Educação Integral detalhada na BNCC, é um fator bastante recorrente como estratégia de inovação educativa presente no projeto do CIEJA Campo Limpo, conforme já relatado.

Os tempos de aula incluem muita autonomia do estudante que, em grupos de estudo, define, com seus pares, qual roteiro fará naquele dia, contando com três educadores por sala como mediadores da aprendizagem de todos os grupos ali reunidos. A metodologia da EMEF Campos Salles foi apresentada à comunidade em reunião de Conselho com mais de sessenta pessoas, em 27 de setembro de 2005.

Diante da nova proposta, o espaço de aula também foi objeto de mudança, ação validada pela comunidade após reunião inicial, em que o diretor B.N. reuniu a equipe gestora e quinze professores, em 2007, argumentando pela derrubada de paredes de salas de aula, compondo salões de estudo com mesas para grupos.

Imagem 3 – O diretor B.N. e a foto registro da derrubada de paredes e formação dos salões de estudo – EMEF Campos Salles



Fonte: PPP da EMEF Presidente Campos Salles (2019).

Ambientes e proposta concebidos e operacionalizados, o fortalecimento da proposta pedagógica seguiu, efetivando-se com parcerias que configuram o princípio da intersetorialidade, característica já mencionada como fundamental a escolas inovadoras. Em 2010, foi feita parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) para a formação dos educadores.

Em Heliópolis, a intersetorialidade está marcada pela organização comunitária, que conta com várias instituições e com equipamentos culturais e de apoio à criança e ao adolescente.

Centros da Criança e do Adolescente (CCA), onde as pessoas de até 14 anos desenvolvem atividades educativas diversas todos os dias; dois núcleos do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto voltados para apoiar adolescentes que estão cumprindo penas de prestação de serviços à comunidade por terem cometido ato infracional; o Serviço de Atendimento Social a Família (SASF), que busca apoiar as famílias em situação de vulnerabilidade; três telecentros, que oferecem acesso gratuito a computadores com internet; sete núcleos do MOVA. Além disso, a UNAS ainda é responsável por equipamentos comunitários como uma biblioteca, um Ponto de Cultura, uma escola de marcenaria e uma rádio. (SINGER, 2017, p.9)

Outro destaque da proposta pedagógica da EMEF Campos Salles é a autonomia e a gestão compartilhada, presentes no que denominam como “República de Estudantes”. Singer (2017) descreve essa inovação:

A origem dessa organização está nas comissões mediadoras. Essas comissões são compostas por estudantes eleitos em cada salão e tem como objetivo cuidar da convivência, do respeito pelo espaço, e do respeito entre os estudantes, professores e funcionários. Valendo-se de sua autonomia, os estudantes das comissões chegam, inclusive, a chamar os pais para apoiar os processos de superação de conflitos, quando necessário. Os bons resultados da atuação das comissões levaram à configuração da República que se estrutura da seguinte forma: os estudantes elegem, dentre os membros das comissões mediadoras maiores de 10 anos, um Prefeito, um Vice-prefeito, dez Vereadores (dois por salão). O prefeito indica, também dentre os membros da comissão mediadora, quatro Secretários: de Convivência e Diversidade; Comunicação; Saúde e Ambiente; Cultura e Esporte. Em caso de conflitos envolvendo estas funções, é acionada a Comissão de Ética, formada por três professores, três estudantes e um funcionário. (SINGER, 2017, p.8-9)

O documento de PPP estudado possuía metas para o ano de 2019 e era seguido do Regimento Escolar, publicizado em 25 de abril de 2012.

Quadro 4 – Caracterização da EMEF Presidente Campos Salles, segundo a Portaria no 751/2015, que instituiu a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC

EMEF Presidente Campos Salles	
A. GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão se faz de forma partilhada com a comunidade, incluindo associações de moradores. Realização de assembleias. • Há abertura para estabelecimento de parcerias e recebimento de voluntários e pesquisadores. • República do estudante: comissões compostas por estudantes eleitos em cada salão de convivência para mediar situações de conflito e cuidar do respeito pelo espaço e entre os sujeitos da escola.
B. CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de conhecimento e cultura a partir da identidade do território. • Roteiros de aprendizagem temáticos, interdisciplinares, que permitem estudo autônomo. • Conceito de Bairro Educador como currículo expandido.
C. AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Salões de aula criados após derrubadas de paredes que unificaram três salas em uma. • Mesas para trabalho em grupo. • Ambiente com referências artísticas e identitárias da comunidade.
D. METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo do estudante. • Metodologia de projetos.
E. INTERSETORIALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Rede de Direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade. • Muitos parceiros do segundo e terceiro setores como o Cidade Escola Aprendiz.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim como para o CIEJA Campo Limpo, considerou-se que o aparato de equipamentos do bairro educador precisa ser analisado, ainda mais diante do fato de Heliópolis, onde a EMEF Campos Salles se localiza, dentro da estrutura do CEU, ser um bairro educador com grande intersectorialidade com Associações de Bairro, outras escolas do bairro, equipamentos esportivos e culturais. Estes pontos estão localizados no Mapa 5.

Mapa 5 – Rede de Equipamentos do Distrito do Sacomã



Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em 05 mai. 2020.

2.3.3 Colégio Elvira Brandão

A análise documental do Colégio Elvira Brandão apoiou-se em: Projeto Político Pedagógico, site da instituição e documentos produzidos pela equipe pedagógica – Caderno do professor, documentos de currículo ou didático-metodológicos e informes e registros escritos pela articuladora pedagógica da escola. O PPP teve nova versão escrita, em pesquisa-ação como parte desta tese, no período de 2017 a 2020. Para complementação do histórico da escola, em especial do período de inovação, foi realizada entrevista com CB, ouvidora e presidente do Conselho Consultivo da escola.

O Colégio Elvira Brandão é uma escola fundada por uma mulher, Elvira Sabino Brandão, educadora, especialista em Matemática, que iniciou a escola em 1904, em um “porão habitável” de sua casa, em que preparava, em todas as disciplinas, candidatos ao Colégio Caetano de Campos, que formava professores. Este fato já se coloca como de vanguarda, pois Elvira Sabino Brandão empreendia individualmente, no início do século XX, sendo uma mulher divorciada, algo também incomum à época.

Atualmente, o colégio está situado no bairro Chácara Santo Antônio, que integra o distrito de Santo Amaro, local de grande desenvolvimento urbano, com concentração de escritórios comerciais de grandes empresas, devido à proximidade com a região da Avenida Berrini, um dos grandes centros empresariais paulistanos.

Da sala no centro de São Paulo, a escola passou para a Alameda Santos, já em um ambiente mais estruturado, e de lá para a Alameda Jaú, onde permaneceu entre 1930 e 1972. Durante esse período, o colégio cresceu e começou a receber estudantes de nível ginásial (correspondente ao Fundamental – Anos Finais), atraindo famílias da elite paulistana que buscavam uma formação progressista. Contudo, com a ampliação da escola, o prédio da Alameda Jaú ficou pequeno – foi em busca de desenvolver e ampliar as atividades já realizadas que o Elvira se transferiu para a Chácara Santo Antônio. (COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO, 2020, p.5)

Figura 3 – Croqui das instalações do Colégio Elvira Brandão

Estrutura Física



Fonte: PPP do Colégio Elvira Brandão (2020, p.15)

A partir de 2014, o Colégio Elvira Brandão iniciou uma nova etapa, com a união a uma outra escola com quem constituiria um grupo, uma *holding*. Assim, foi feito um investimento financeiro e estrutural, que começou pelo modelo de gestão alterado gradativamente. Em 2019, com a incorporação de uma terceira escola ao grupo, criou-se o Conselho Consultivo, de cunho pedagógico, além do Conselho Administrativo já existente.

O histórico de inovação do Colégio Elvira Brandão tem início no mesmo ano da Iniciativa para Inovação e Criatividade do MEC. Segundo integrante do Conselho Consultivo e ouvidora da escola, a inovação teve início com destaque para a experiência de um modelo de gestão inovadora que incluía um Conselho Consultivo Interno.

O trabalho de gestão de pessoas começando com descrição de processos, funções, depois avaliação 180, e finalmente, avaliação 360 graus. (...) Em 2015, quando chegou o nosso novo diretor, vindo com uma outra pessoa, que era um psiquiatra, que tinha, como sonho, uma escola diferente. (C.B.)

Importante destacar que C.B. e o irmão, que atualmente integra o Conselho Administrativo, decidiram pela profissionalização da direção da escola, exercida por ela até o ano de 2009. Segundo seu relato, manteve-se como referência identitária

para a comunidade escolar, tendo atuado, em 2015, ano de início da inovação, no apoio e mediação do trabalho do diretor que a sucedeu.

O desejo por inovações estava presente no modelo de gestão em vigor em 2015, e todos os profissionais que ocuparam a direção a partir daquele ano trabalharam para implementá-la, pois foi decisão do Conselho de Administração da escola.

Esses profissionais tinham origens distintas; o primeiro profissional contratado para a função de diretor tinha como origem o meio acadêmico e não teve boa aceitação entre o corpo docente. Sua sucessora, de perfil e vivência pedagógica escolar, investiu na formação dos professores, em especial do Berçário e Anos Iniciais do Fundamental (professoras alfabetizadoras). O terceiro profissional contratado iniciou em 2015 e foi o responsável pela implementação da inovação de forma mais abrangente. Como proposta, tornou o laboratório de informática em um centro digital e iniciou a adoção de plataformas, iniciando a desvinculação aluno/professor do livro didático. Como outro ponto de inovação, havia o desejo de tornar o aluno protagonista e, para tanto, ele precisa ser entendido, pela escola, como responsável por suas ações. Assim, aboliu o sinal sonoro entre as aulas, o que imediatamente ensejou críticas contundentes por parte dos pais, que não acreditavam na eficácia daquela proposta. Além disso, decidiu-se que o estudante que não quisesse assistir a uma aula, não precisaria e que seria responsável pelo que escolhesse fazer no espaço de tempo que poderia durar mais de uma aula, até mesmo toda a manhã. Tentativas foram feitas de diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar – alunos, pais, mães, educadores. Porém, os acordos necessários para essa experiência de autonomia dos estudantes, sem prejuízo para os objetivos escolares, não foram possíveis, pois não eram alcançáveis no cenário existente.

No ano seguinte, 2016, A.A., gestora investigada nesta tese, que atuou como coordenadora pedagógica no 2º semestre de 2015, assumiu a direção geral. Logo, três profissionais a antecederam na direção geral, no período que compreende 2010 a 2016, ou seja, desde que C.B. deixou a função e que a escola decidiu investir em uma atuação de inovação educativa. Os primeiros passos de disrupção haviam sido dados: o modelo de gestão estava em mudança nos últimos cinco anos; a escola tinha estudantes vestindo uniformes de diferentes cores; mobiliários de salas de aula foram trocados, visando à modernização; havia uma imersão digital maior do que a existente na maioria das escolas e o tempo não era mais dividido e guiado por um sinal sonoro.

A velocidade das mudanças, porém, não foi acompanhada pela comunidade escolar: em um ano, a escola perdeu cerca de 200 estudantes. Coube a A.A. a criação de um processo de planejamento estratégico gradativo, atento a detalhes e aberto à escuta, de diferentes formas e dimensões, da comunidade escolar. Ou seja, sua gestão é o marco de consolidação da inovação educativa no Colégio Elvira Brandão. Mesmo as alterações no modelo de gestão demandavam um processo formativo que só passou a ser pensado a partir de 2016.

Assim, essa pesquisa tem o ano de 2016 como marco inicial de definição do contexto de inovação, como reconhecido pela comunidade escolar.

O texto do PPP aponta o ano de 2017, primeiro da gestão de A.A., gestora investigada nesta pesquisa, como de consolidação da inovação:

O ano de 2017 é reconhecido por gestores, educadores e estudantes como o de consolidação do ritual de inovação; leitura possível a partir de entrevistas realizadas no ano de 2018, com estudantes do Fundamental e Médio, mães de alunos, gestores e educadores da escola. A redação do manifesto, propósito, missão, visão e valores do Elvira Brandão, daquele momento em diante, passaram a fundamentar as novas práticas estabelecidas, a partir de então sempre em processos colaborativos e exaustivamente planejados. (COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO, 2020, p.6)

Durante esse período (2017-2019), a atualização do PPP se deu de forma colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar. A revisão foi feita por estudantes egressos do Ensino Médio, contratados como funcionários pela escola no ano seguinte ao da conclusão do curso, e por uma integrante do Conselho Consultivo e ouvidora da escola. Teve início com a composição colaborativa, pelos gestores, de um texto de manifesto educacional que, na sequência, ensejou a escrita de sua missão, visão e valores:

*Somos uma escola em movimento, aprendente, conectada e atual. Nos constituímos de relações afetivas e valorizamos a experiência. Buscamos uma aprendizagem autoral, legítima e significativa que desperte o prazer de viver esse processo, apoiando e celebrando cada conquista.
Uma escola para todos e uma escola para cada um. Colégio Elvira Brandão (COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO, 2020, p.7)*

Redigiu-se, também, o texto de missão da escola:

Promover uma experiência educacional legítima e autoral, compartilhando saberes e afetos, constituindo um ser humano aprendente e transformador, capaz de atuar como cidadão global. (COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO, 2020, p.8)

Após a construção do manifesto e da missão da escola, os pilares que sustentariam esse projeto se clarificaram, assim como as atmosferas que, por sua vez, os tornariam possíveis. A escola entende como pilares um tripé que sustenta o que o manifesto propõe. Mais do que conceitos, Metodologias Ativas – Projetos – Cultura *Maker* perfazem estruturas sólidas para o projeto educacional, que se planeja não apenas para o hoje, mas, prospectivamente, por um período de tempo, mantendo a concepção inicial de movimento que prevalece no manifesto da escola. Ou seja, a concepção de um tripé estrutural e das atmosferas Bilíngue – Artística – Digital constituíram um ecossistema pedagógico, uma teia que possibilitou flexibilidade, não linearidade e múltiplos caminhos de interação.

Esses caminhos são os projetos didáticos, modalidade organizativa de currículo priorizada e entendida como mais viável para se atingir os objetivos da proposta da escola e para desenvolver a dimensão socioemocional. Pensados sempre coletivamente, dentro e fora da escola, na dinâmica dos múltiplos olhares e sensibilidades dos educadores, os projetos são a concretização curricular da experiência educacional. Assim, seguindo a ideia de movimento, definiu-se que a aprendizagem deveria sempre seguir o percurso experiência-conhecimento-experiência, de forma a modificar os sujeitos envolvidos. A escola, que se define como sociointeracionista, busca que os estudantes experienciem a aprendizagem, se emocionem, sensibilizem, modifiquem hipóteses e construam novas, na interação com o meio e com o outro. Para tanto, estabeleceu parceria com um grupo de formação de facilitadores¹³ que, em oficinas realizadas em grupos de cerca de 20 pessoas, formou, em período de um ano, todos os professores da escola. Após a formação, manteve-se como parceiro, seguindo em ações formativas de aprimoramento.

¹³ Facilitação da Aprendizagem é uma metodologia adotada por uma instituição parceira da escola - Electi Educacional (<https://www.electi.com.br/>) - que formou todos os gestores e educadores da escola e que segue como correalizadora em alguns momentos de formação. A metodologia consiste na formação e sensibilização para o uso de ferramentas que visam a facilitar a aprendizagem, mantendo a autonomia do estudante e seu protagonismo em sala de aula. Foi a opção da escola para fortalecer o pilar de metodologia de projetos.

O projeto diferenciado da escola, segundo a percepção de estudantes, famílias e educadores entrevistados na etapa de elaboração do PPP, é caracterizado em seu ambiente, que foi se modificando ao longo do processo de inovação. Dentre os destaques feitos pelos entrevistados, tem-se a importância das cores que a escola foi ganhando nos espaços de uso coletivo e ambiente, como o “L@b Criativo”, laboratório com mesas amplas para atividades em grupo, equipamento multimídia e para atividades *maker*, e o Tangran, espaço multiuso e colaborativo, que antes era uma espécie de auditório e foi convertido em espaço funcional que abriga reuniões diversas, formações e eventos e cuja caracterização de paredes e mobiliário foi sendo modificada, de acordo com as prioridades estratégicas, a cada ano letivo.

A constituição da equipe de gestão se concretiza em um modelo não centralizado, hierarquizado verticalmente ou segmentado. Na escola, há a função de articulação, que atua entre direção e gestores, nomenclatura escolhida para a função de coordenação pedagógica, o que anuncia uma visão mais ampla do que se espera desse profissional. Essa estrutura considera a divisão dos profissionais segundo as etapas de desenvolvimento das crianças e jovens e não a divisão tradicional de segmentos, que existe apenas para distribuir o corpo docente, de acordo com premissas legais.

A escolha da escola facilita o cuidado com momentos de transição: por exemplo, a mesma gestora atua do 1º ao 7º ano, o que garante que a transição entre 5º e 6º ano – em que as crianças lidam com novos desafios, como o aumento de professores especialistas e não ter mais uma professora polivalente – seja algo muito cuidado. A mesma situação se dá na transição de final de Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que também têm a mesma gestora. Apenas na Educação Infantil, devido às especificidades do segmento, tem-se uma gestora exclusiva.

O modelo de gestão da escola é revisitado permanentemente para que atribuições e pertencas de cada um dos atores da rede estejam claras para todos. Abaixo, o modelo de gestão instituído durante o primeiro ano da observação feita por esta pesquisadora junto à escola.

Figura 4 – Modelo de Gestão do Elvira Brandão em 2019



Fonte: PPP do Colégio Elvira Brandão (2019).

Destaque-se o modelo horizontal, que busca simbolizar uma proposta em que a atuação de todos os sujeitos subsidia e é, ao mesmo tempo, subsidiada por todos. Observe-se que a direção geral e os professores são as únicas instâncias que seguem a nomenclatura conhecida majoritariamente nas escolas brasileiras. Os articuladores têm atribuições estabelecidas pela direção geral para atuação junto a todos os atores da rede. Além dos gestores, que exercem funções pedagógicas junto a estudantes e professores, têm-se os líderes, professores nomeados com funções especiais para aceleração do desenvolvimento de ações como: iniciação científica, alfabetização e projetos, que, no Colégio Elvira Brandão, funcionam como um componente curricular com carga horária bem significativa. Os estudantes estão no organograma da escola desde o modelo de gestão de 2019, assim como setores de apoio, como cantina, segurança, administração, secretaria escolar, atendimento, limpeza e manutenção.

Diante da composição do projeto educacional e da equipe gestora, bastante disruptivas em relação a gestão, metodologia, ambiente e currículo, as estruturas comunicacional e arquitetônica precisaram ser, também, repensadas. Logo, salas de trabalho compartilhado (*coworking*) foram idealizadas e paredes, literalmente, postas abaixo. Mais do que ruptura, o que se fez foi criar conexões: de ideias, de como se colocar em rede e de se viver, de fato, uma experiência, algo que não se vive só.

Conforme o propósito da escola se personificava nos projetos, nos espaços e nos lugares que as pessoas ocupavam, surgiu a necessidade de comunicá-lo melhor a todos – público interno, famílias e público-alvo. Assim, toda a identidade visual da

escola passou a ser repensada e construída: dos mais simples comunicados dos gestores com as famílias aos produtos pensados para o público em geral, como vídeo institucional e site da escola.

A reorganização curricular e o cuidado com a gestão de resultados de aprendizagem também são expressos no PPP da escola. Para tanto, a escola faz uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, um de seus pilares, e de suas plataformas adaptativas de aprendizagem¹⁴.

Outra inovação pedagógica e estrutural da escola são os educadores da Colmeia e suas atribuições no cotidiano escolar. Ao invés de investir em inspetores de alunos ou auxiliares de classe, funções muito ligadas ao controle disciplinar e ao modelo tradicional de escola, centralizado na figura do professor, a escola conta com educadores diferenciados para atividades complementares¹⁵ e apoio aos professores. Implantada em 2016, o desenho de atuação estratégica da Colmeia segue em constante aprimoramento.

O Elvira possui uma equipe composta por especialistas de diferentes áreas (como música, arte, pedagogia, psicologia, nutrição, entre outras), que, juntos, formam a Colmeia.

O grupo é responsável por promover a atmosfera artística no colégio, atuando no planejamento e na mediação de projetos interdisciplinares de arte e música das nossas turmas, inclusive no contraturno, contribuindo com o seu olhar diferenciado, acolhedor e afetuoso. (COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO, 2020, p.23)

Assim como no CIEJA Campo Limpo, o PPP é concluído apresentando os eventos do calendário escolar, todos muito alinhados à proposta pedagógica da escola.

Os eventos do Elvira Brandão contemplam além do caráter festivo, a culminância pedagógica - o que implica na entrega ou registro do aprendizado a ser compartilhado com toda a comunidade do colégio - estudantes, educadores, colaboradores e famílias.

¹⁴ Plataformas adaptativas possibilitam a aprendizagem autônoma por meio de algoritmos que garantem a personalização de conteúdos e/ou desafios apresentados ao estudante durante o uso. No Colégio Elvira Brandão, os educadores adotam o *Khan Academy* (plataforma gratuita mundialmente utilizada para aprendizagem matemática) e outras pagas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática.

¹⁵ Os educadores da Colmeia atuam como apoio a professores, em disciplinas específicas como Produção de Texto e em programações culturais e artísticas do cotidiano dos estudantes ou eventos da escola. Também há atribuições ligadas ao cuidado, em especial junto a estudantes do período integral.

O planejamento de cada um deles tem como premissa o "aluno no centro", a partir da autoria e execução desse aluno. (COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO, 2020, p.24)

A seguir, estão reunidos aspectos destacados ao final da análise documental, relacionados à iniciativa do MEC.

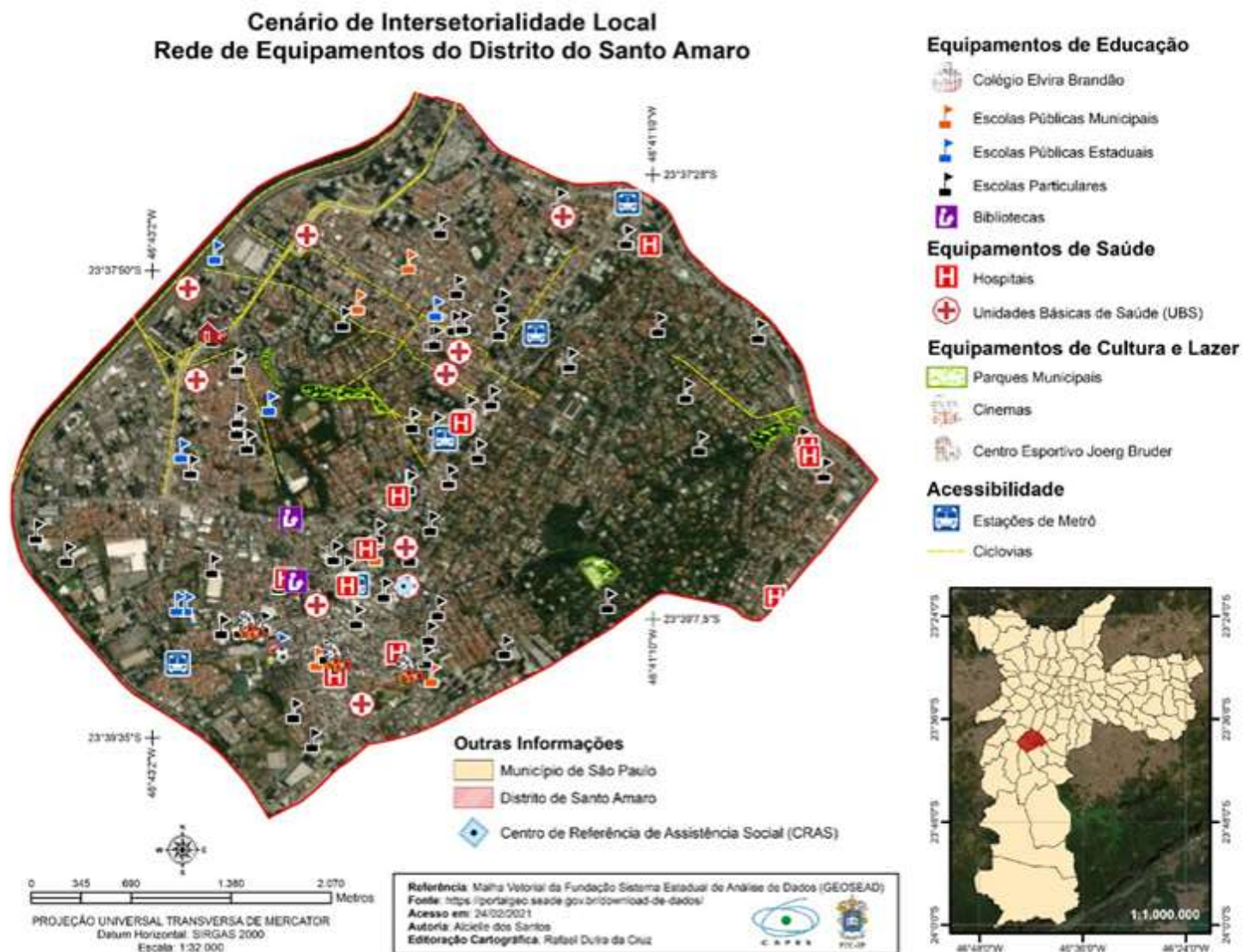
Quadro 5 – Caracterização do Colégio Elvira Brandão, segundo a Portaria no 751/2015, que instituiu a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC

Colégio Elvira Brandão	
A. GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação trouxe modelo de gestão horizontal e partilhada, com espaços de <i>coworking</i> e alto nível de interdependência de funções. • Planejamento estratégico para período de quatro anos. • Corresponsabilização na construção e gestão de novo PPP. • Propósito educacional compartilhado com o estudante e as famílias.
B. CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento integral. • Multidimensionalidade da experiência humana – afetiva, ética, social, cultural e intelectual. • Espaço de conhecimento e cultura a partir da identidade do território. • Integração das dimensões de conteúdo em sistema informatizado (protótipo personalizado).
C. AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço manifesta a intenção da educação humanizada, potencializadora da criatividade. • Mediação de conflitos por pares. • Valorização da diversidade. • Equidade.
D. METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo do estudante. • Personalização. • Metodologia de Projetos. • Metodologias ativas. • Cultura digital e <i>maker</i>.
E. INTERSETORIALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Rede de Direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade. • Muitos parceiros do segundo e terceiro setores

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Colégio Elvira Brandão, também é possível observar um diálogo inicial com equipamentos do bairro, mais ao entorno da escola. No Mapa 6, que localiza toda a rede de equipamentos educativos, culturais, esportivos e de acessibilidade, pode-se localizar a praça Dina. Esta praça foi adotada pela escola e passou a ser cenário de atividades com estudantes e eventos recreativos com familiares.

Mapa 6 – Rede de Equipamentos do Distrito do Santo Amaro



Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br>. Acesso em 05 mai. 2020.

O mapeamento dos bairros das três escolas tem como objetivo documentar, nesta tese, o potencial de ocupação do território. Propõe-se que sejam seguidos os princípios da Educação Integral, ampliando-se as relações da escola com a comunidade onde está inserida, de forma a não somente estabelecer vínculos para intersectorialidade, mas trazer as questões desafiadoras para o território para o currículo. Dentre elas, os pontos escolhidos para os mapas permitem pensar sobre aspectos como acessibilidade e uso de equipamentos culturais e esportivos, por exemplo, visando a ampliar o capital social¹⁶ de toda a comunidade. Para a elaboração dos mapas, as informações foram organizadas em quadros que estão disponíveis como Apêndice E.

Após a fase de análise documental, o estudo detalhado das características das escolas já permitia identificar pontos de convergência, em especial, na concepção pedagógica, nas escolhas metodológicas, na forma de organização de currículo e na apresentação dos espaços. Além disso, todas essas dimensões e o papel de centralidade do estudante no projeto foram pensados junto à comunidade. O ambiente das escolas foi sendo modificado de forma orgânica, em decorrência das inovações implementadas em metodologia e currículo e segundo o propósito que se visava a atingir. Esses pontos principais de similitudes estão reunidos no Quadro 6.

¹⁶ Capital Social é um conceito de Pierre Bourdieu, que considera o repertório cultural como parte. Esta visão é muito utilizada ao se pensar em desenvolvimento local, considerando-se a formação de bolsões de pobreza, que ficam à margem do desenvolvimento estrutural, em cidades muito urbanizadas como São Paulo. As três escolas pesquisadas contam com um aparato bastante considerável no seu entorno.

Quadro 6 – Proximidades identificadas entre as escolas, após etapa de análise documental

CIEJA Campo Limpo	EMEF Presidente Campos Salles	Colégio Elvira Brandão
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção sociointeracionista mencionada • Metodologia de Projetos Fundamentada no conceito de dialogicidade de Paulo Freire. • Centralidade do estudante Assembleias e eventos de grande relevância • Escuta ativa da comunidade Projetos específicos descritos no PPP. • Presença de espaços de uso coletivo Utilizados em assembleias, eventos e no cotidiano pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção construtivista não mencionada, mas evidenciada • Metodologia de Projetos e Sequências Didáticas Esturadas em roteiros de aprendizagem, inspirados na Escola da Ponte e Amorim Lima. • Centralidade do estudante Assembleias e eventos de grande relevância • Escuta ativa da comunidade Projetos específicos descritos no PPP e participação das famílias como pressuposto do bairro educador. • Salões de aprendizagem para trabalho em grupo de duas a três turmas com seus professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção sociointeracionista mencionada • Metodologia de Projetos Fundamentação múltipla, um dos três pilares da escola. • Centralidade do estudante Eventos de grande relevância com liderança de estudantes • Escuta ativa da comunidade Projetos específicos descritos no PPP. • Presença de espaços de uso coletivo Utilizados em aulas, reuniões, eventos e no cotidiano pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.4 Relatos das visitas de observação

A aproximação em cada uma das escolas teve ritmos diferenciados, imprimidos não apenas pela disponibilidade desta pesquisadora, mas também pelas possibilidades oferecidas por cada uma delas. Fatores como agendamento da conversa inicial com o gestor pesquisado ou convites recebidos para visitas em dias de eventos foram os condicionantes principais no CIEJA Campo Limpo e na EMEF Campos Salles. No Colégio Elvira Brandão, o interesse da diretora por esta pesquisa e pela trajetória desta pesquisadora em seu percurso profissional, que levaram a um convite de participação semanal na escola, permitiu estudo imersivo das mudanças decorrentes da implementação de inovações.

Cada uma dessas etapas de observação, observação participante e de pesquisa-ação foram discriminadas no Quadro 7, tendo ocorrido da seguinte forma: apenas observação na EMEF Presidente Campos Salles; observação participante, no

CIEJA Campo Limpo e no Colégio Elvira Brandão; e Pesquisa-Ação, em parte do período de campo no Colégio Elvira Brandão.

As etapas do planejamento metodológico, na observação e na observação participante, permitiram o desenvolvimento desta pesquisadora em várias dimensões - escuta, olhar e registros com diferentes formalizações (fotos, anotações em texto, gravações). Esse desenho metodológico é proposto por Lüdke e André (2013) e foi selecionado, dentre outros, devido à objetividade e ao percurso criterioso que oferecem. As etapas foram: delimitação do objeto de estudo (visitas de prospecção); foco de investigação; configuração espaço-tempo; grau de participação; duração das observações; e preparação da observadora.

Para a pesquisa-ação, as etapas planejadas foram: definição do problema e hipóteses a tratar, o que privilegiou a escuta de diferentes atores da comunidade escolar, indicados pela diretora da escola; e intervenção e observação, mais ligada à produção de documentos, textos e avaliação conjunta dos resultados, que se deu predominantemente, em reuniões com a equipe gestora.

Quadro 7 – Etapas de observação, observação participante e pesquisa-ação realizadas nas três escolas

Etapas do planejamento metodológico		CIEJA Campo Limpo	EMEF Presidente Campos Salles	Colégio Elvira Brandão
Observação (EMEI Presidente Campos Salles) Observação participante (CIEJA Campo Limpo e Colégio Elvira Brandão)	Delimitação do objeto de estudo (Visitas de Prospecção)	Conversa inicial com a coordenadora geral fundadora e o atual coordenador geral com duas questões iniciais: Em linhas gerais, como funciona a gestão? / Como você vê a perspectiva de inovação da escola?	Conversa inicial com o ex-diretor com duas questões iniciais: Em linhas gerais, como funciona a gestão? / Como você vê a perspectiva de inovação da escola?	Conversa inicial com a diretora geral com duas questões iniciais: Em linhas gerais, como funciona a gestão? / Como você vê a perspectiva de inovação da escola?
	Foco de investigação	Movimento identitário e processos de gestão da coordenadora geral fundadora e do atual coordenador geral e sua equipe gestora.	Movimento identitário e processos de gestão do ex-diretor que institucionalizou a inovação e da atual equipe.	Movimento identitário e processos de gestão da diretora e equipe da escola.
	Configuração espaço- tempo	Observação de momentos de formação, de recebimento de visitas à escola e eventos do calendário escolar.	Observação de momento de visitas à escola e processos de formação realizados pelo ex-diretor sobre seu período de gestão.	Observação de recebimento de visitas à escola, reuniões de planejamento pedagógico e estratégico e processos de formação realizados pela diretora e outros membros da equipe.
	Grau de participação	Observação participante com socialização da pesquisa	Apenas observação	Observação participante com socialização da pesquisa
	Duração das observações	1 ano (2º semestre de 2018 a 1º semestre de 2019) Visitas agendadas	1 ano (2º semestre de 2018 a 1º semestre de 2019) Visitas agendadas	2 anos e 6 meses (2º semestre de 2018 a 2º semestre de 2019) Presença semanal 1 ano de acompanhamento remoto (2020)
	Preparação da observadora	Registros manuscritos e digitados, registros fotográficos, além de gravações eventuais, transcritas posteriormente.	Registros manuscritos e digitados, registros fotográficos, além de gravações eventuais, transcritas posteriormente.	Formações feitas na escola, registros manuscritos e digitados, registros fotográficos, além de gravações eventuais, transcritas posteriormente.
Pesquisa-ação (Elvira Brandão)	Definição do problema e hipóteses a tratar			Apoio na conclusão do Projeto Político Pedagógico da Escola, o que se deu com diferentes ações, incluindo apoio na atualização curricular.
	Intervenção e observação			Manteve-se uma rotina de conversas e reuniões, formações e duas produções.
	Avaliação conjunta dos resultados			A avaliação foi concomitante com a intervenção e observação, compondo o processo; reuniões de sistematização agendadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.4.1 Observação Participante: CIEJA Campo Limpo

No CIEJA Campo Limpo, os professores têm um nível alto de responsabilidade pelo processo de planejamento das aulas. O diálogo, neste momento, pedagógico, inclui objetivos de aprendizagem, adequação dos métodos e materiais escolhidos para os momentos de aprendizagem e, principalmente, a mediação da aprendizagem dos estudantes, pensando no avanço de cada uma das turmas, alcançando, também, questões individuais daqueles com dificuldade.

Como a escola tem vários períodos, a sexta-feira de planejamento é essencial para que todos os professores sincronizem o trabalho pedagógico, resguardado um nível de personalização necessário. Ter um dia de planejamento semanal possibilita que o processo de construção da aprendizagem seja pensado pelos educadores em cada projeto ou sequência didática.

As observações dos processos de formação também permitiram a esta pesquisadora compreender a alternância de presença ou não presença do diretor da escola nos encontros, como algo não apenas estrutural, mas estratégico. Como exemplo disso, foi possível presenciar um encontro de formação pensado pelo diretor, no papel de formador, em detalhes para todo o grupo de educadores da escola, e um outro momento de reunião semanal de planejamento por áreas, em que o diretor não estava presente em nenhum dos dois grupos observados. No primeiro exemplo, o diretor comprou materiais, participou do planejamento e da montagem do ambiente de formação, dirigiu a dinâmica: tratava-se de um encontro de formação sobre o tema de um dos eventos anuais da escola – o Seminário Étnico-Racial, o qual também é apresentado e liderado por ele.

Imagem 4 – Formação no CIEJA Campo Limpo



Fonte: Registro da autora (2018).

Imagem 5 – Seminário Étnico-Racial



Fonte: Registro da autora (2018).

No caso do segundo exemplo, a não participação do diretor não pode ser entendida como ausência, por se tratar de uma rotina de planejamento por turmas de estudantes e por áreas do currículo da escola, em que pese a composição em quatro áreas, já descritas anteriormente: Linguagens e Códigos (LC): Língua Portuguesa e Inglês; Ciências Humanas (CH): Geografia e História; Ensaios Lógicos e Artísticos (ELA): Matemática e Arte; e Ciências do Pensamento (CP): Ciências e Filosofia. Em um momento de planejamento do grupo de professores de Ciências do Pensamento, ficou claro o compromisso da equipe com esse propósito coletivo:

*De forma natural, como conversa espontânea, começaram a conversar sobre uma atividade que foi projetada para todos. O conteúdo era um roteiro de sequência didática de uma semana, em que se propôs aprender como o processo de filtragem funciona. Em dado momento, um professor lembrou o grupo: “Faltam 5 dias para o Cine CIEJA”
Citaram uma observação de dois estudantes de crítica à proposta de aula: “olha aqui <no caderno> o que teve de aula hoje”. Discutiram a concepção dos estudantes de que a “boa aula” tem registros e o diálogo investigativo e/ou argumentativo é visto como um “filosofar”, como algo vago. Como possibilidade, levantaram a importância de o educador reservar um tempo de aula para orientar o registro. (Registro de observação, 12 abr. 2019)*

No mesmo encontro de planejamento, depois de discutirem um tópico bem específico da área de Ciências do Pensamento, conforme mencionado, ao término, o grupo de professores seguiu autonomamente para o planejamento de uma turma de estudantes, a turma “Alegria”.

O trecho trazido abaixo ilustra como o grupo de professores se autorregula, inclusive quanto ao foco de trabalho e prioridades para aquele momento de formação:

O grupo começou a dispersar para detalhes e uma professora propôs retomarem a metodologia e começarem pelo mapa conceitual. Porém, estimulado por fala sobre o compromisso com a alfabetização, um dos professores começou a abrir um varal de alfabeto na classe e outro foi ajudar.

Retomou-se a discussão do uso da lei sobre saneamento básico como ponto de partida e um dos professores propôs outra abordagem: pensar a mediação para não esgotar a leitura, mas entender que o meio de reivindicar o direito cidadão ao saneamento é fazer uso da lei. Diante da divisão de foco, o grupo seguiu até o horário final, em duas frentes: um ou dois (variou no tempo) dedicados a instalar o varal e outro grupo, ao computador, planejando em ferramenta de mapa mental e, depois, partindo para o roteiro, a sequência para o grupo ALEGRIA. (Registro de observação, 12 abr. 2019)

Imagem 6 – Reunião de planejamento de professores do CIEJA Campo Limpo



Fonte: Registro da autora (2018).

Os dois momentos e processos formativos descritos denotam a descentralização do modelo de gestão da escola e a eficácia trazida por um projeto pedagógico bem fundamentado e estruturado, o que permite avanços simultâneos em diferentes frentes.

Em todos os momentos de observação no CIEJA Campo Limpo, pertencimento, autonomia e autoria foram fatores registrados.

2.4.2 Observação: EMEF Campos Salles

Na EMEF Campos Salles, além de uma visita inicial, feita com o gestor selecionado como sujeito de pesquisa, foi realizado apenas um momento de observação, um processo de visita agendado pela escola com interessados em seu projeto.

A primeira visita à escola foi feita com o ex-diretor e líder do processo de inovação, prof. B.N., no 1º semestre de 2019. Foi possível caminhar por todo o complexo, conhecer pessoas, enquanto ouvia-se a história da EMEF Presidente Campos Salles e visitava-se todos os ambientes. De forma coerente com o PPP da escola e a importância do bairro educador, a caminhada incluiu ruas do bairro, a sede da UNAS, a rádio comunitária e conversas casuais com moradores que iam sendo apresentados a esta pesquisadora, pelo prof. B.N..

Imagem 7 – Prof. B.N. na entrada da EMEF Presidente Campos Salles



Fonte: Registro da autora (2019).

No segundo momento na escola, a recepção a visitantes, também no 1º semestre de 2019, mais de sessenta pessoas participavam da visita, incluindo educadores de escolas de São Paulo Capital e do interior do Estado e formadores de um grupo de consultoria em processos de Educação Corporativa.

Imagem 8 – Recepção a visitantes – EMEF Presidente Campos Salles



Fonte: Registro da autora (2019).

A conversa com os visitantes foi realizada pela coordenadora pedagógica da escola. Iniciou com uma retrospectiva da escola, desde a sua fundação. De forma muito alinhada com o PPP da escola, a coordenadora narrou a proximidade entre o projeto da escola e a comunidade, como sujeito ativo em todo o período de gestão do prof. B.N.. Comunicou quais eram os princípios da escola e, em seguida, centrou sua fala na explicação de como funciona a mediação da aprendizagem dos estudantes, apoiada em roteiros de estudo elaborados pelos professores.

Na segunda parte da visita, o grupo se dirigiu aos salões abertos pelo ex-diretor B.N., tomou contato com estudantes que o esperavam e, felizes, mostraram vários roteiros temáticos de estudo e conversaram livremente sobre a proposta pedagógica da escola.

Os roteiros de aprendizagem são escritos pelos professores, de forma interdisciplinar, com o apoio da equipe pedagógica, e, ao longo do tempo e de episódios de aplicação, vão sendo aprimorados. Desde a conversa inicial com o prof. B.N., ficou clara a autonomia dos professores nesse processo de planejamento do material de estudo e avaliação utilizado pelos alunos da escola. Os roteiros tinham diferentes propósitos e traziam uma sequência de atividades que poderiam ser feitas pelos estudantes com autonomia. Estes trabalhavam em salões mediados por três professores, normalmente de áreas de formação diferentes.

Além dos roteiros de estudo, foi explicado que havia oficinas de sistematização da aprendizagem, ou mesmo de aprimoramento. Esse ponto gerou muitas perguntas por parte dos visitantes e levou ao tópico seguinte: a gestão da disciplina na escola. A coordenadora explicou como funcionavam as assembleias e as comissões de estudantes (república de estudantes), que tinham conflitos mediados por eles, assim como também são por eles convocadas.

A visita foi encerrada após essa etapa de observação e conversa espontânea com os estudantes. Foi interessante verificar a abertura da escola ao mundo, ao receber visitantes e pesquisadores. A partir desta iniciativa, seus projetos não são mais só seus; passam a ser de interesse geral e, portanto, eles se incumbem da necessidade de explicá-los a todos.

2.4.3 Observação participante e pesquisa-ação: Colégio Elvira Brandão

A pesquisa de campo no Colégio Elvira Brandão se dividiu em duas etapas: a observação participante e a pesquisa-ação, que também se deu em dois tempos, ou ações.

2.4.3.1 Observação participante

Momentos de muita autonomia e criatividade foram registrados durante todo o período de observação no Colégio Elvira Brandão.

Assim como no CIEJA Campo Limpo, a **observação participante** permitiu vivenciar momentos de formação dos professores e de atuação da gestão escolar.

O foco de observação foi em momentos formativos e deliberativos, vivenciados semanalmente, uma vez que os objetivos desta pesquisa versam sobre a atuação e movimento identitário de gestores. Entretanto, foi de enorme contribuição a esta pesquisa poder vivenciar a rotina da escola e observar a proposta pedagógica se concretizar nas práticas de sala de aula, nos espaços, na ação e nas relações dos atores humanos e não-humanos.

O manifesto da escola, valores, missão e visão foram impressos em placas de comunicação visual, fixadas em cada uma das salas de aula e de uso comum, como estratégia de difusão e adesão ao propósito comum.

Imagem 9 – Placa fixada em todos os espaços da escola



Fonte: Registro da autora (2019).

Os encontros organizados semanalmente pela escola em que esta pesquisadora esteve presente como observadora participante foram:

- Às segundas, quinzenalmente, encontros de formação denominados como células, de livre adesão. Os educadores se distribuíam entre diferentes temas de sua escolha, a partir do que entendem ser prioritário em seu processo de autodesenvolvimento. A animação e supervisão era dos gestores (direção, articulação e gestores de segmento e tecnologia), de forma alternada, e a coordenação do processo de estudo seguia a metodologia de facilitação da aprendizagem, papel exercido por um dos educadores da própria célula. A seguir, um exemplo de animação feito pela diretora, em rede social que reunia os educadores, em um dia de formação:

Bom diaaa!!

Hoje teremos a apresentação dos trabalhos com as células nesse segundo semestre!

A formação do educador é um Processo de responsabilidade da escola e do educador!

Gostaria de ressaltar que o trabalho com Projetos é o ponto focal do Elvira Brandão

O que você precisa fazer para estar alinhado com a proposta de escola?!

Escolha bem a sua célula e também os Fractais desse semestre.

O educador que estuda é essencial para o seu próprio desenvolvimento e para superar os desafios educacionais no mundo atual!

Aproveitem a oportunidade de estarem em uma escola que investe na formação de vocês!

A educadora “A” fará as orientações para a formação de hoje!

Bom semestre!

(Mensagem da diretora geral em rede social dos educadores, 12 ago. 2019)

- Às terças-feiras, semanalmente, acontecia uma reunião de gestores que incluía membros do Conselho da Escola, direção geral, todos os articuladores e gestores e professores que exercem lideranças de áreas. Esta reunião era mais voltada ao planejamento estratégico da escola, que abrangia todas as dimensões. Tratava-se de um momento de pautas muito diversas, como: discussão de resultados de pesquisas NPS (*Number Promoter Score*) – pesquisa que aponta promotores, neutros e detratores entre os respondentes –, planejamento e avaliação de eventos, assim como discussão de metas. Em geral, como nos

encontros de formação, estabelecia-se um(a) facilitador(a) e um(a) gestor(a) de tempo. Havia um cuidado com o registro, que era feito por profissional do setor de Comunicação da escola e enviado por e-mail a todos os gestores, ao final.

- Às quartas-feiras, semanalmente, acontecia uma reunião dos gestores pedagógicos, para discutir questões diretamente relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Seguindo o alinhamento pedagógico da escola, havia alternância de ferramentas de facilitação, em alguns momentos, com uso de quadro de planejamento participativo – Canvas¹⁷, assim como dinâmicas de avaliação de processos vividos. A organização da pauta era feita pela gestora de inteligência estratégica.

Imagem 10 – Equipe de gestores em planejamento usando Canvas



Fonte: Registro da autora (2019).

Para além da estruturação observada nestes três momentos, também foi possível proceder com registros em evento semestral de alinhamento pedagógico, acolhida e planejamento, o *Elviraday*. Trata-se de um dia de estudo, que antecede os períodos semestrais de início das aulas, em que todos os educadores e colaboradores da escola se reúnem com objetivo de se planejarem para o semestre seguinte.

No 2º semestre de 2018, período de observação inicial na escola, acompanhou-se um *Elviraday*, que propôs a apresentação de sessões produzidas por parte do grupo de gestores e educadores para um congresso ocorrido em maio daquele mesmo ano. Como as práticas relatadas no congresso versavam sobre os pilares da

¹⁷ O Canvas é um quadro de planejamento colaborativo personalizado pela escola para planejamento docente e de eventos. Os modelos elaborados pela escola inspiram-se no modelo de Finocchio (2013).

escola, a dupla gestora decidiu que essa ação seria uma estratégia interessante para comunicar o próprio processo da escola para os diferentes sujeitos.

No 1º semestre de 2019, o desafio foi ampliado, com propostas de facilitação, nas salas de aula, feita por parceiros da instituição que formou os educadores nessa metodologia. Assim, propondo reflexões sobre o projeto da escola, os colaboradores também puderam participar de vivências de facilitação.

Imagem 11 – Elviraday 1º semestre de 2019



Fonte: Registro da autora (2019).

No 2º semestre de 2019, a escola trouxe, como problema a ser pensado: “como fazer com que todos os sujeitos da escola compreendam que a metodologia de projetos é o pilar mais importante da escola?”. Para tanto, escolheu uma abordagem sistêmica, o *design thinking*, como estratégia de reflexão para orientar a busca por soluções. A diretora e a articuladora pedagógica selecionaram uma equipe ampliada: todos os gestores e alguns professores com maior facilidade na metodologia de facilitação. Assim, em homologia de processos, desenharam uma proposta de facilitação da aprendizagem na qual o grupo passou por um desafio de *design thinking* por dois dias.

O *Elviraday* em si foi concebido como um *Ideathon*, uma maratona gamificada¹⁸, com o desafio de produzir as ideias de um novo projeto, utilizando o quadro de planejamento Canvas. Na ocasião da apresentação do projeto, a diretora esclareceu que a audácia do desafio proposto, ao unir profissionais com diferentes histórias de vida e níveis de formação, em um mesmo processo criativo, só se tornou

¹⁸ O termo gamificação refere-se a trajetórias planejadas com roteirização típica de jogos (do inglês: *games*), com etapas e desafios progressivos.

possível devido ao percurso participativo construído até aquele momento. Uma questão observada durante o momento de apresentação foi a preparação prévia: ficou nítido o quanto a concepção foi pensada em detalhes, ou seja, a roteirização foi minuciosa.

Além da segunda-feira de formação e do *Elviraday*, que se dá no início de cada um dos semestres, o investimento em formação no Colégio Elvira Brandão também se dá no Fractal, centro de formação da escola, que começou apenas para o coletivo de educadores da escola e que, devido à procura, foi reestruturado e passou a atender o público em geral. A criação do Fractal¹⁹ e seu rápido crescimento aconteceram durante o período de observação e pesquisa-ação. Por esse motivo, esta pesquisadora contribuiu em alguns temas de formação.

Devido à maior participação presencial no Colégio Elvira Brandão, devido à etapa de pesquisa-ação vivida com toda a comunidade escolar, os momentos descritos como exemplos de participação, inovação e planejamento, puderam ser experienciados em vários eventos, formações, reuniões e situações cotidianas de aprendizagem dos estudantes e formação dos professores. Além disso, as ações principais executadas por esta pesquisadora estão descritas no próximo tópico.

2.4.3.2 Pesquisa-ação

Em relação à pesquisa-ação realizada, foram duas as etapas de produção:

- Apoio na produção e sistematização em texto do PPP da escola.
- Formações e apoio no processo de reorganização curricular.

Durante o período de pesquisa de campo no Colégio Elvira Brandão, as reuniões de gestores às terças-feiras foram os momentos mais observados, por serem estratégicos. A reunião de quarta foi de maior presença desta pesquisadora, na 1ª fase da pesquisa-ação, que tinha o PPP como objetivo maior. Na 2ª fase, mais voltada à reorganização curricular, os momentos formativos de segunda-feira, e outros agendados com educadores, tornaram-se de maior foco. Essas decisões foram

¹⁹ No site da escola, <https://www.elvirabrandao.com.br/fractal/> (acesso em: 08 mar. 2021), o Fractal está assim definido: “Fractal é uma rede colaborativa de cursos de formação, que são criados pela própria equipe da escola e oferecidos aos nossos educadores, parceiros e colaboradores. Uma série de formações em busca da melhoria do nosso projeto pedagógico, da comunidade escolar e nossos processos como um todo.”

tomadas em acordo com a diretora A.A. e seguiram alinhadas com os propósitos da escola que tinham relação com os objetivos da pesquisa ou com a ação de apoio à escola desta pesquisadora.

Na fase de constituição do PPP da escola, a atuação da pesquisadora se deu na realização de entrevistas agendadas com sujeitos selecionados, de forma representativa, seguindo a seleção feita pela gestora de relacionamento da escola. Após as entrevistas, a tabulação de dados e socialização para a equipe gestora foram feitas em uma reunião de terça-feira, para decisões compartilhadas de continuidade. Também foram realizados momentos de escuta da comunidade escolar em grupos separados, sempre dividindo a mediação com um dos profissionais da escola e utilizando a metodologia de facilitação da aprendizagem adotada pela escola.

A socialização para os estudantes representantes de turma foi feita com o psicólogo escolar, em um momento de encontro já institucionalizado de diálogo dele com a turma. Nesta ocasião, esta pesquisadora e o psicólogo se alternaram na ação de facilitar e registrar o processo, e, depois, partilharam os registros entre si, antes da socialização com os gestores que ocorreria na reunião de terça-feira. A socialização para os pais foi feita em conjunto com duas gestoras da escola, a de projetos sociais e a da Colmeia. Este encontro também se deu em momento institucionalizado de diálogo formativo com as famílias, o “Entre nós”. A facilitação incluiu uma fala inicial para conceituar o que era o PPP e qual a importância dele na escola, além de um momento seguinte para perguntas que foram sendo respondidas pelas duas gestoras da escola e por esta pesquisadora.

Ao final, adotou-se uma etapa de registro final bastante usual na escola, denominada “Que bom, que pena, que tal”, uma dinâmica que propõe aos participantes tomarem nota do que gostaram (que bom), do que não gostaram (que pena) e fazerem sugestões (que tal). Os registros também foram organizados por esta pesquisadora e, junto às duas gestoras da escola que participaram do encontro, socializamos com o grupo gestor maior, em reunião de terça-feira.

Todos esses textos se somaram à produção anterior, feita pela equipe gestora com uma assessora contratada que deu início ao estudo e planejamento da escrita do PPP. Assim, de forma colaborativa, o texto tomou forma e seguiu para outras instâncias de conclusão e revisão, incluindo outros sujeitos da escola – alunos egressos, ouvidora, outros gestores. Todo o processo, iniciado um ano antes desta pesquisa, transcorreu em mais dois anos, tendo sido finalizado em 2020.

No ano de 2019, a segunda etapa da pesquisa-ação teve início, a partir da necessidade da escola de implementar a BNCC e, portanto, reorganizar seu currículo. Estabeleceu-se, como critério, foco inicial em Língua Portuguesa e Matemática, processo liderado pela articuladora pedagógica, contando com o apoio desta pesquisadora.

A princípio, notou-se a necessidade de se definir premissas, ou seja, o que a escola entendia por currículo, a partir dos seus pilares e atmosferas, e pensar em como colocar essa sua proposta em alinhamento com a BNCC. Decidiram-se algumas frentes de trabalho: organizar as habilidades da Base Nacional, de forma a atualizar “o que” se propõe para os estudantes de cada ano estudarem e ampliar os cuidados com as turmas de alfabetização. Neste último caso, a diretora A.A. elegeu uma professora alfabetizadora como líder, o que configurava aumento na remuneração para essa profissional, que passou a cuidar de situações de aprendizagem de grande relevância, como o trabalho com nome próprio.

Foram constituídos dois grupos de educadores, um de Língua Portuguesa e outro de Matemática, constituídos pelos professores especialistas de cada um desses componentes curriculares e professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, convidadas pela articuladora pedagógica ou pela gestora do segmento. A gestora do 1º ao 7º ano, formada em Letras, integrou o grupo de Língua Portuguesa, e a gestora do 8º ao Médio, formada em Física, integrou o grupo de Matemática. Ao longo do trabalho de estudo da BNCC e de organização do currículo, outras premissas foram sendo identificadas e se tornavam caminho: organizar as habilidades por ano, mas pensar deslocamentos necessários do ponto de vista didático ou metodológico; abrir uma habilidade da BNCC que o grupo entendia como complexa em duas ou mais; e outras decisões que demonstraram grande empenho e competência dos grupos de educadores.

Esta pesquisadora propôs uma lógica de organização em habilidades de aproximação e de apropriação²⁰, que foi acatada pelo grupo para categorização das habilidades de cada ano letivo. Os encontros eram de discussão e trabalho e, aos

²⁰ A lógica de aproximação e apropriação considera que a aprendizagem deve se dar de forma espiral, ou seja, uma criança, ou um jovem, não aprende a “analisar sintaticamente períodos compostos por coordenação” em um ano letivo. Antes, ela precisa compreender o que é oração, o que é um período composto, elaborar períodos compostos por coordenação e assim por diante. Desta compreensão, resultou a intenção de organizar o currículo de forma a entender do que o estudante precisa se “aproximar” para depois “apropriar-se”, garantindo-se a coesão do que é proposto, em cada ano de escolaridade.

poucos, quadros foram sendo constituídos pelos educadores, de forma muito reflexiva e colaborativa. Assim que concluído esse trabalho, novos objetivos foram sendo fixados pela articuladora pedagógica da escola e identificadas novas necessidades formativas.

Em 2020, em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, uma nova demanda em currículo foi identificada: como organizar “o que” e “como” estudar, com a implementação do ensino remoto? A diretora A.A. estabeleceu uma nova frente de trabalho para escrita de um documento organizativo da escola. Para a liderança, contou com a gestora de inteligência estratégica e esta pesquisadora. O trabalho realizado foi feito em documento compartilhado com cerca de 20 pessoas, que escreveram simultaneamente, após o estabelecimento de um sumário que compreendia as premissas pedagógicas, as condições de trabalho para aquele momento, as orientações específicas para cada segmento (Infantil, Fundamental e Médio) e a ênfase no trabalho com a dimensão socioemocional. O documento foi uma inovação bastante precursora²¹, tendo sido disponibilizado em redes sociais da escola e seguido por outras escolas de todo o país.

Durante ambas as etapas de pesquisa-ação, observou-se que a ação gestora da diretora da escola, A.A., tinha duas características marcantes: a antecipação das necessidades, algo que sempre trazia nos momentos de planejamento estratégico; e a capacidade de delegar, que possibilitava várias frentes de inovação simultâneas, devido à autonomia atribuída a cada um dos gestores que integrava a equipe da escola.

Ao final deste relato sobre as ações realizadas durante a etapa de pesquisa-ação, destaque-se que as aprendizagens efetivas por esta pesquisadora foram de autoformação, formação e gestão estratégica. O nível de profissionalização do Colégio Elvira Brandão oferecia a todo o seu coletivo de educadores e parceiros contribuições nesses três âmbitos.

²¹ O documento Aprendizagem em meio digital, produzido pela equipe de educadores do Colégio Elvira Brandão, contribuição concreta desta pesquisadora na etapa de pesquisa-ação, teve duas versões e foi disponibilizado nas redes sociais da escola. A primeira versão teve 1207 visualizações e a segunda versão, disponível em: https://www.instagram.com/p/B_GQSMaEms/?utm_source=ig_web_copy_link, teve 1742 visualizações. Trata-se de uma inovação de grande relevância social que contribuiu com milhares de escolas do país.

2.5 Apresentação para a comunidade escolar

Na última etapa de pesquisa junto às escolas, planejou-se um momento de verificação da construção feita até então. Pensou-se em um momento com gestores e educadores para validar e ampliar dois pontos:

- A estruturação proposta por esta pesquisadora comunica o suficiente sobre a escola?
- O processo de inovação observado precisa ser caracterizado com mais algum(ns) elemento(s)?

Essas questões encerraram as etapas de estruturação metodológica desta pesquisa, análise documental e observação, permitindo analisar os critérios considerados para confirmação de cada uma das escolas como inovadoras.

No Colégio Elvira Brandão, esse momento se deu de forma presencial, em espaço concedido em reunião semanal da equipe gestora. Foi realizada gravação de áudio deste momento, posteriormente transcrita, para que as contribuições pudessem ser incorporadas ao texto desta tese.

Ao organizar a apresentação para a escola, algumas escolhas sucessivas ajudaram na visão geral do relatório da tese: que recorte apresentar, que introdução seria necessária para compreensão de todos, o que comunicar sobre os dados coletados na escola. A decisão de partir da apresentação da caracterização da escola em si, ou seja, do cenário de pesquisa e não do sujeito, foi acertada, uma vez que permitiu uma escuta mais ampla para que, sucessivamente, esta pesquisadora fizesse a organização dos dados que surgiram, a partir das contribuições espontâneas dos participantes. Foram, também, discutidos com o grupo a metodologia de pesquisa-ação e o esclarecimento de que a ação desta pesquisadora, de apoio no PPP e em currículo, foi considerada na pesquisa.

A oportunidade, dada pela escola, de reunir todos os gestores e líderes pedagógicos e administrativos para essa socialização também foi muito importante. No Quadro 8, apresentam-se temas trazidos em destaque pela comunidade escolar.

Quadro 8 – Temas indicados pela comunidade do Colégio Elvira Brandão como necessários à caracterização da escola

Temas indicados	Exemplos observáveis
Aprendizagem em rede	Rede Fractal
Conceito de espaço vivido	Cores dos ambientes como marco de inovação
Alternância de poder da gestora	Delegação de poder e reconhecimento
Desenvolvimento Humano	Estabelecimento colaborativo de competências, habilidades e saberes a serem desenvolvidos por cada ator da comunidade escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Já no CIEJA Campo Limpo, essa comunicação se deu durante o período de distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19. Diante disso, o formato foi uma *live*²² com o diretor da escola, transmitida ao vivo, com participação da comunidade escolar, mesclando educadores, em sua maioria, estudantes e pessoas da comunidade do entorno da escola. Após a transmissão ao vivo, o vídeo ficou disponibilizado na Internet, totalizando 116 visualizações²³.

Neste formato, o primeiro convite do coordenador geral do CIEJA foi de apresentação pessoal desta pesquisadora, para, posteriormente, apresentar-se a pesquisa de forma dialogada, mais didática, de acordo com o meio em que a conversa se deu. As contribuições dos participantes eram dadas por chat (ferramenta de diálogo escrito) e puderam ser copiadas e gravadas para posterior consulta. As participações, em sua maioria, demonstravam interesse por este trabalho de pesquisa, curiosidade para leitura, mas também foram feitos comentários que indicavam refinamento do olhar e tópicos a serem incluídos.

Essas participações foram organizadas no Quadro 9, abaixo, para maior explicação, pois trouxeram detalhamentos dos critérios que tornam inovadora a escola, e que repertoriaram a continuidade do processo de pesquisa.

²² Durante o período de distanciamento social da covid-19, as *lives* se tornaram uma alternativa para comunicação e expressão. Aconteciam como sessões ao vivo, de cerca de uma hora de duração, transmitidas em redes sociais sobre temáticas diversas. Em Educação, escolas, institutos, universidades, ONGs, fóruns e sujeitos individuais promoveram o que ficou conhecido popularmente como uma espécie de “festival de *lives*”, devido à abundância de oferta, que demandava escolhas de o que assistir e como assistir, pois, quando se perdia momentos ao vivo, na maioria dos casos, era possível assistir a posterior gravação.

²³ Vídeo da *live* “Diálogos da Pandemia – Pesquisas sobre o CIEJA CL” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r4Bu0LtzKIs>, acessado em 31/01/2021, data do total de visualizações.

Quadro 9 – Temas indicados pela comunidade do CIEJA Campo Limpo como necessários à caracterização da escola

Temas indicados	Exemplos observáveis
Autonomia	Autonomia da comunidade para construir currículo e proposta pedagógica.
Avaliação	Mapeamento, como momento de escuta dos estudantes
Assembleia	Espaço de protagonismo do estudante, estendido a toda a comunidade escolar.
Trajetória de vida	Reconhecimento das trajetórias dos educandos na construção das atividades pedagógicas
Inclusão	Presença dos alunos especiais que compõem o universo CIEJA CL
Reintegração escolar	Integração de estudantes que foram expulsos de outros espaços por “indisciplina”
Pertencimento	Presente na comunidade ao entrar, estar e ao sair do CIEJA-CL

Fonte: Organizado pela autora (2021).

Alguns dos temas indicados pelas comunidades do Colégio Elvira Brandão e do CIEJA Campo Limpo foram observados desde a etapa de caracterização da escola, seja na observação participante, seja na pesquisa documental. Outros serão trazidos adiante, pois não se anunciaram no campo, mas são importantes destaques feitos por integrantes das escolas que devem ser trazidos na análise de resultados.

Infelizmente, diante dos impedimentos trazidos pela pandemia da Covid-19, não foi realizado um momento de diálogo sobre a pesquisa com a comunidade da EMEF Presidente Campos Salles. Diante disso, como alternativa de ampliação de escuta, foram realizadas conversas por ferramentas de videoconferência, com outras pessoas da escola, além da diretora geral, entrevistada. Como escolha, entrevistou-se a secretária escolar e a coordenadora pedagógica, pois ambas viveram, ao lado do prof. B.N., o início do processo de inovação na escola.

2.6 Produção de dados dos gestores – entrevistas

Como última etapa de produção de dados, foram realizadas entrevistas com os diretores das três escolas, selecionados como sujeitos da pesquisa. Do CIEJA Campo Limpo, em virtude da riqueza do processo de transição de gestores ocorrido durante esta pesquisa, foram entrevistados o atual coordenador geral (função equivalente à direção), D.E., e a fundadora e coordenadora geral anterior a ela, E.L.. Da EMEF Presidente Campos Salles, foi entrevistado o ex-diretor, B.N., responsável pela implementação da inovação na escola. Do Colégio Elvira Brandão, foi entrevistada a diretora, A.A., responsável pela consolidação da inovação, que atuava na escola

durante o período pesquisado. A realização das entrevistas está alinhada à intenção de investigar o movimento identitário e a profissionalidade dos diretores, assim como às relações com o processo de inovação das escolas, possibilitando estabelecer comparações, o que condiz com o objetivo geral desta tese.

Assim, foram elaboradas cinco questões:

1. Relate seu percurso acadêmico e profissional até assumir a gestão da escola XXX.
2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?
3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?
4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?
5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca/perdesse e, ao mesmo tempo, esteja/estivesse aberto a outras inovações?

Devido ao distanciamento social, imposto pela pandemia da Covid-19, todas as entrevistas foram realizadas utilizando a plataforma de videoconferência *Google Meet*, com gravação. Durante a entrevista, utilizou-se um roteiro de entrevistas com as cinco questões dispostas acima, mais um checklist com expectativas de respostas, alinhadas aos objetivos específicos (APÊNDICE F). Posteriormente, os áudios foram transcritos, e os dados, organizados em um quadro com pontos principais, para possibilitar a análise nas categorias apreendidas das questões, descritas a seguir, nos procedimentos de análise.

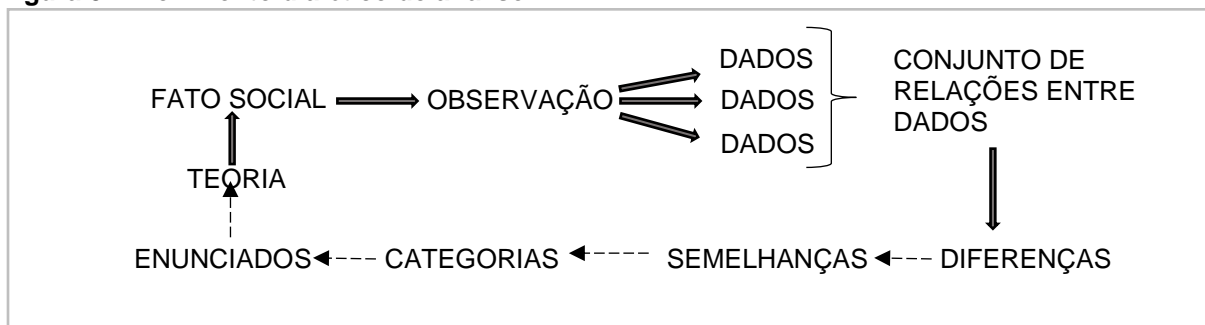
Destaque-se que, além das questões concernentes ao movimento identitário, as três últimas questões objetivam saber mais sobre o papel dos diretores como tradutores das redes sociotécnicas que compõem as escolas, bem como os elementos que indicam como ensinamentos, seja para os processos de sucessão vividos, ou para outros atores e cenários.

2.7 Procedimentos de análise

Paulo Freire, na completude de sua obra, escreveu diversos livros intitulados como "Pedagogia": "Pedagogia da autonomia", "do amor", "do oprimido", "da esperança", "da indignação", "do compromisso", "da tolerância", "da pergunta". Como um dos maiores autores da Educação brasileira e mundial, Freire tinha clareza de que a mudança educativa requeria o movimento pedagógico, processual, da práxis: a relação dialética entre teoria e prática, à qual somou a perspectiva grega do diálogo.

A análise desta tese de doutorado inspira-se na grandeza do saber de Freire e no método dialético de Marx para analisar os achados do campo, da pesquisa documental, das falas dos gestores investigados e do diálogo epistemológico estabelecido, que formam uma complexa rede de ligações e ensinamentos a partir dos dados produzidos, conforme esquema abaixo:

Figura 5 – Movimento dialético de análise



Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Torres (2014).

Partindo dos dados gerados pela observação dos fatos sociais de investigação, organizou-se, em categorias, as relações em diferenças e semelhanças entre as três escolas e os gestores pesquisados. Dessas, depreenderam-se enunciados, Pontos de Passagem Obrigatórios (PPO), segundo a Sociologia da Tradução. A discussão desses resultados gera teorização que pode vir a corroborar com ensinamentos para outros fatos sociais.

Esse processo foi realizado em duas partes:

1. Análise inicial, a partir da pesquisa documental e processo de observação.
2. Análise mais ampla e profunda, a partir das entrevistas realizadas, estruturadas a partir dos objetivos geral e específicos e do que faltava saber.

Desta forma, o que se segue é o resultado desses dois momentos, a partir de quadros organizativos da análise, que estão entre os apêndices (APÊNDICE G). Esta organização permitiu a definição dos seguintes eixos de análise:

- Trajetória pessoal e académica;
- trajetória profissional;
- gestão da inovação;
- pertenças do gestor tradutor;
- alicerces do projeto para continuidade.

Estes eixos serão analisados a partir da trama de conceitos que se reúne em torno de dois referenciais principais: a Sociologia da Tradução e o Pensamento Complexo, ambos trazidos em alinhamento para o estudo do movimento identitário dos gestores. Esta trama será apresentada no próximo capítulo.

DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS



*Ilustração de estudante da EMEF
Presidente Campos Salles*

3 DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS

Os dados produzidos no período de visitas de prospecção e análise documental permitiram que se fizesse, desde o início desta pesquisa, um ensaio de análise, ou seja, que se antecipasse um primeiro encontro epistemológico entre os achados do campo e o conhecimento trazido das referências pesquisadas. Isso possibilitou que os referenciais fossem sendo determinados, ampliados e interrelacionados, a partir do olhar e da escuta realizados em campo e no estudo de registros e documentos. Também foi determinante para que, neste relatório da tese, o capítulo de metodologia fosse trazido antes deste, de diálogos epistemológicos, pois, assim dispostos, permitirão que se dialogue teoricamente com os dados.

Assim, o desenho metodológico proposto determinou uma tessitura especial quanto aos referenciais teóricos, criada, também, devido ao diálogo inicial com pesquisas acadêmicas correlatas à questão central e/ou aos objetivos estabelecidos para a construção da tese. Com esse encadeamento, definiu-se como colocar diferentes conceitos e referenciais em diálogo, em três dimensões:

- a) o movimento identitário dos gestores pedagógicos;
- b) a análise do contexto escolhido – inovação em Educação;
- c) a questão que visa a responder à tese defendida: **“qual a relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza?”**. Sendo a tese: **a atuação de gestores educacionais como tradutores, em suas escolas, tem relação intrínseca com seus processos de formação e profissionalidade. Assim, seus potenciais como gestores formadores e líderes podem ser mobilizados para a tradução e expansão de redes sociotécnicas de inovação educativa.**

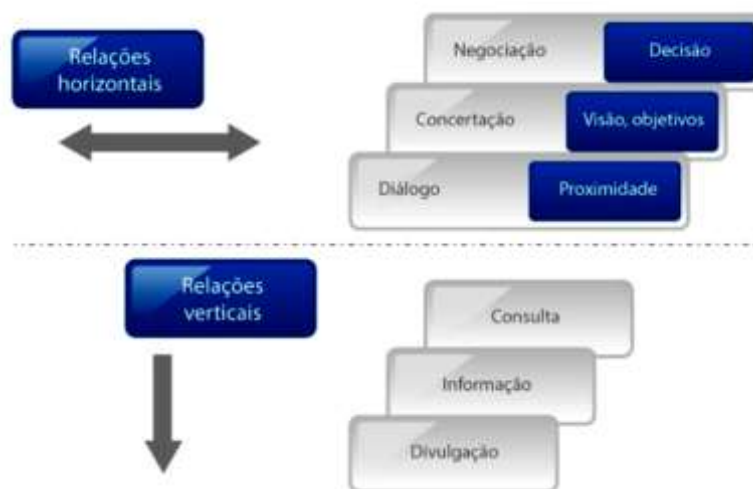
Essa configuração de pergunta se soma a um cenário complexo, mas desejável – o das escolas que inovam em favor de um processo de educação da atualidade, que precisa compreender a dimensão do indivíduo, do ponto de vista psicológico e sociológico, e a dimensão do coletivo, em que ocorrem também as relações entre humanos e não humanos, e em que as inovações acontecem.

Preliminarmente, estabeleceu-se uma referência de critérios para determinar quais seriam as escolas entendidas nesta pesquisa como inovadoras e, em decorrência disso, quem seriam os gestores investigados. Assim, analogamente e fundamentando-se em Morin (2014), o cenário de inovação será analisado. Morin (2014, p.14) soma, a esse contexto, o desafio da globalidade, que também define como desafio da complexidade – “quanto mais a crise progride, maior a incapacidade de pensar a crise”.

Os contextos de inovação precisam ser examinados quanto a essa característica de complexidade, pois seus gestores têm de ter a capacidade de percebê-la e geri-la, o que só se entende como possível e efetivo, em se tratando de inovações, de forma colaborativa. Esse entendimento fundamenta-se na tipologia de participação proposta por Beuret (2006).

Este autor apresenta uma tipologia para participação e interação dos atores. O modelo apresentado por Beuret (2006) está assim disposto:

Figura 6 – Formas de participação



Fonte: Organizado pela autora (2021), com base em Beuret (2006).

Como relações horizontais, tem-se o diálogo, gerador de proximidade; a concertação, nível em que as ações transcorrem como em um concerto, de forma harmônica; e a negociação, que consiste em construção coletiva, com uma mesma visão e mesmos objetivos, para a tomada de decisão. As relações horizontais, dispostas na parte superior do esquema proposto por Beuret (2006), são as de maior participação, pois diálogo, concertação e negociação só se efetivam com horizontalidade. Apesar de esses três níveis de participação horizontal serem os mais

desejáveis, podem compreender etapas de consulta, informação e/ou divulgação, o que explica a linha tracejada que separa as relações horizontais e verticais.

Nas três escolas investigadas, o diálogo fazia parte do cotidiano dos atores, e os espaços de concertação e/ou negociação eram criados em reuniões, assembleias e eventos partilhados por toda a comunidade escolar ou, até mesmo, do bairro (CIEJA Campo Limpo e EMEF Presidente Campos Salles). Identifica-se, pela observação, como os momentos de concertação e negociação são fundamentais à inovação a ser implementada.

Feitas essas considerações sobre o tipo de participação que se entende como colaborativa, retoma-se o movimento identitário, para detalhamento, a partir de Dubar (2005; 2009), que discute a identidade no contexto do trabalho: as identidades profissionais, resultados dos processos de socialização dos indivíduos, se dão a partir do olhar do outro, em determinado tempo e contexto. Trata-se de um modo dialético de interação do indivíduo com o outro.

Para Dubar (2005; 2009), nos processos de identificação do indivíduo, temos um marco relacional – atribuições, reconhecimentos recebidos – e outro, biográfico – interpretação subjetiva do indivíduo, que leva em conta sua experiência passada e suas perspectivas de futuro (projetadas ou visadas). Neste ponto, oportuniza-se a análise da profissionalidade dos gestores investigados, pois, em suas trajetórias, esses dois processos – relacionais e biográficos - certamente comunicam muito sobre o empenho demonstrado para a mudança, a inovação, nos contextos em que atuam.

No movimento dialético entre as formas identitárias – identidade para si e para o outro –, o indivíduo se utiliza de estratégias objetivas e subjetivas. Com estratégias objetivas, busca acomodar a identidade atribuída pelos outros e, com estratégias subjetivas, resguarda-se de identificações anteriores (identidades herdadas) ou no desejo de construir, para si, novas identidades visadas. Os gestores estudados narram que têm condutas de intensa invenção de si, de tentativa e erro, de rupturas societárias e, até mesmo, de crises identitárias (Dubar, 2009). Porém, já nas primeiras conversas realizadas nas visitas de prospecção, os quatro gestores narram também estratégias adotadas de mobilização de apoio entre os educadores da escola e junto à comunidade escolar em geral (estratégias objetivas).

No cenário de complexidade da atualidade e de clamor social por inovações educacionais, a Sociologia da Tradução nos permitirá analisar o meio inovante de cada escola, assim como a atuação dos gestores como tradutores desse processo

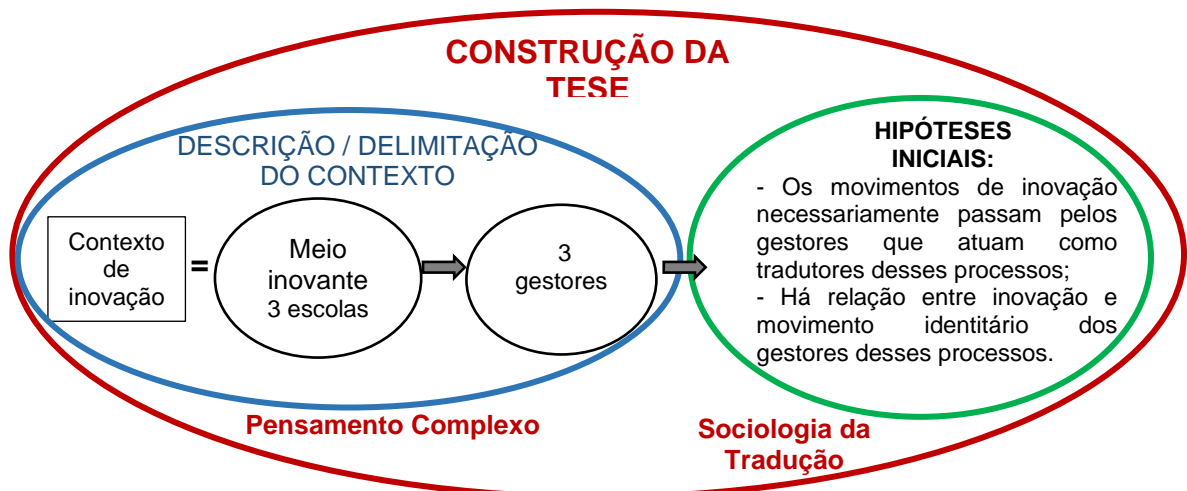
complexo de inovação e consolidação da rede constituída a partir da inovação educativa. Para além disso, convida-nos a olhar para os ‘actantes’, entidades humanas e não humanas que estão a interagir nas redes sociotécnicas das escolas e junto a uma gama de parceiros individuais ou corporativos que, com elas, atuam em colaboração. Esses parceiros institucionais, além de compreendidos na dimensão intersectorialidade, um dos critérios da iniciativa do MEC, são concebidos, pela Sociologia da Tradução, como intermediários que ajudam a fortalecer a rede.

Assim, a atuação em rede do gestor escolar, observada nesta pesquisa, consiste na escolha por ocupar cargos e funções que têm diálogo de pertencimento com seus movimentos identitários e que se dão em cenários complexos de inovação. Portanto, o estudo das trajetórias dos gestores pedagógicos selecionados se deu a partir dos ensinamentos de Dubar (2005; 2009), em diálogo com o referencial teórico da Sociologia da Tradução e com questões, como profissionalidade, trazidas nas publicações de Placco (2008) e Placco e Souza (2017). Além disso, a inovação educativa acontece em um panorama de complexidade, povoado por incertezas e desafios, o que fez com que se decidisse por somar o Pensamento Complexo como referencial de análise.

Ao longo da discussão desse cenário e do próprio termo inovação, foram trazidos autores como Carbonell (2002), Singer (2017; 2018; 2019), Ghanem Júnior (2006; 2013) e Tavares (2019), que discutem interações mundo/inovação/educação.

Os diálogos epistemológicos assim descritos estão representados na Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Diálogos epistemológicos



Fonte: Organizado pela autora (2021).

A seguir, esses referenciais teóricos serão detalhados para que a estruturação dos diálogos epistemológicos que se propõe, de fato, se constitua.

3.1 A Sociologia da Inovação ou da Tradução

A Sociologia da Tradução assim se denomina, pois propõe o entendimento dos processos de tradução ocorridos em uma rede sociotécnica, ou seja, uma rede que inclui entidades nomeadas como atores humanos e não humanos. De origem francesa, também é conhecida como Sociologia da Inovação, tendo surgido no Centro de Sociologia da Inovação da Escola de Minas de Paris, com estudos de pesquisadores como Michel Callon e Bruno Latour (SILVA, 2008), que se dedicam a estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). No Brasil, outra denominação é mais utilizada, inclusive em Educação: Teoria do Ator-Rede. Nesta tese, a escolha pelo uso da denominação Sociologia da Tradução justifica-se na questão problema, que tem centralidade no movimento identitário dos gestores, ou seja, em suas atuações como tradutores, entendendo-se que o movimento identitário se dá de forma subjetiva, para si, e relacional, com o outro.

O termo tradução, muito utilizado popularmente no sentido de transpor de um idioma para outro, é mais amplo na Sociologia da Tradução (ST). A tradução a ser feita pelos atores que assumem esse papel está em tornar a lógica de um sujeito inteligível para outro, ou seja, em operar para que lógicas distintas possam ser equacionadas, para efetivar a tradução. Segundo Callon (1980, p.212), “a palavra ‘tradução’ corresponde precisamente a esses dois significados. (...) A tradução envolve a criação de convergências e homologias, relacionando coisas que antes eram diferentes”.

Beuret (2006) esclarece que ser tradutor é mais do que ser mediador ou animador, mas inclui esses dois papéis, o que se confirma nas narrativas feitas pelos quatro gestores já na etapa de visitas de prospecção, assim como durante a observação e a pesquisa-ação.

Portanto, a tradução, como destaca Silva (2008, p.39), é um processo em que se cria um cenário de interesses comuns e que parte de um problema, sua primeira etapa (Callon, 1980). Para identificação, requer observação e postura de pesquisador por parte do tradutor, para que possa, em meio ao universo da problemática, identificar qual o ponto crucial.

O próprio processo de construção desta tese se constitui como um processo de tradução científica, pois parte da observação participante nos três meios inovantes, e da pesquisa-ação em um deles, produzindo teorização. Assim, busca traduzir esses meios inovantes para fazer a ciência avançar, ideia mote de livro de um dos sociólogos da tradução, Bruno Latour. São desafios que se impõem, devido à diversidade e à amplitude do pensamento global, que precisa ser alinhado pelas Ciências do Conhecimento, à espera dos estudantes, em tarefas do mundo acadêmico e do trabalho permeadas não somente de especialização, mas também de interdependência.

Os processos de tradução da inovação investigados nesta tese aconteceram em escolas, aqui estudadas como redes sociotécnicas. Silva (2018, p.38) esclarece essa denominação:

A rede sociotécnica é definida como uma metaorganização, integrada pelas entidades humanas e não humanas, individuais ou coletivas, definidas por seus papéis, suas identidades e programas, colocadas em intermediação uns com os outros. (SILVA, 2018, p.38)

Nas três escolas, o processo de inovação se constituiu na interação entre gestores, educadores, estudantes, comunidade, laboratórios e espaços de socialização e assembleias e entidades criadas (como a República de Estudantes, da EMEF Presidente Campos Salles, e os educadores da Colmeia, no Colégio Elvira Brandão). Enfim, a rede sociotécnica que aporta a inovação tem constituição complexa e precisa ser entendida como uma metaorganização, como propõe Silva (2018).

Latour (2000, p.39) propõe um caminho contrário àquele que parte dos produtos finais, das invenções; propõe que, ao invés disso, se parta dos passos percorrido por cientistas, engenheiros, que nascem nos laboratórios, nas universidades, em um processo investigativo, a partir de objetivos estipulados. Esse caminho metodológico proposto pelo autor foi o adotado nesta tese: não era a inovação em si o ponto de partida, mas as duas primeiras perguntas feitas aos gestores pedagógicos na fase de prospecção – “Em linhas gerais, como funciona a gestão?” e “Como você vê a perspectiva de inovação da escola?” –, que buscavam o olhar de cada um deles, os passos percorridos para que a inovação acontecesse. Era

preciso recuperar a história para se compreender a constituição da rede e o processo de tradução implementado.

Collin *et al* (2016) tecem considerações neste sentido, defendendo a retomada histórica do processo de constituição das redes sociotécnicas, esclarecendo que há um grande número de decisões que são tomadas no percurso, sem que se saiba se serão cruciais, ou não, para que a inovação seja implementada em uma rede. Assim, ocorrem interações e negociações de todos os tipos, a partir dos interesses das entidades envolvidas.

Dessa forma, os porta-vozes assumem um papel muito importante nas redes sociotécnicas, constituindo um núcleo representativo de atores humanos e não humanos em relação. Uma vez que todos esses atores não podem falar simultaneamente, a constituição de porta-vozes que os representem se faz necessária (COLLIN *et al*, 2016).

Nos contextos investigados, há uma rede complexa de porta-vozes que incluem humanos que representam humanos – como os estudantes representantes de turma, no Colégio Elvira Brandão, e os integrantes da República de estudantes, na EMEF Campos Salles – e, também, humanos que representam não humanos – como os educadores da Colmeia, do Elvira Brandão, que representam o L@b Criativo, ou as duas educadoras que, ao lado dos gestores do CIEJA Campo Limpo, foram porta-vozes da linha do tempo registrada na parede da escola, um ator não humano fundamental à rede.

O problema, ou ponto crucial, desta rede constituirá o Ponto de Passagem Obrigatório (PPO), pelo qual todos os atores deverão passar. O PPO é o enunciado que indicará os desvios e deslocamentos a serem feitos para que se avance (CALLON, 1980, p.212). Assim são entendidos, pois a ação dos tradutores promove esses deslocamentos e desvios necessários a cada um dos atores da rede. Explicando ainda mais essa etapa, que se constitui como problematização, consideremos os inúmeros diálogos que existiram no processo de inovação de cada uma das escolas para que se chegasse a enunciados únicos que indicam para onde ir, em que focar durante a construção. Segundo Callon (1980, p.215), “forma-se uma cadeia de relações, uma série de deslocamentos e uma sequência de traduções que induzem o consenso ou provocam resistência nos vários grupos”.

Após a problematização, com a definição do PPO, há outras três etapas no ciclo da tradução: a atração de interesse, o recrutamento – distribuição de papéis –, e

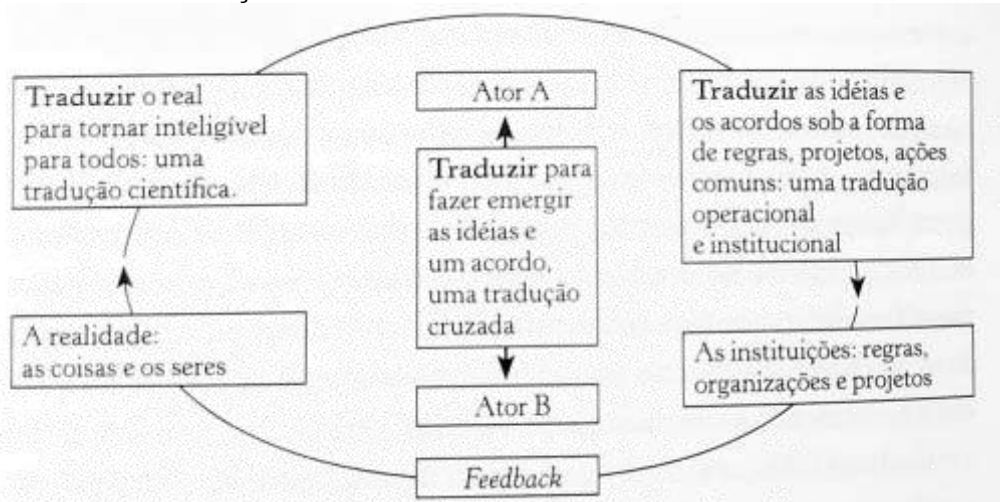
a mobilização – etapa final, que requer o envolvimento de aliados humanos e não humanos, representados por seus porta-vozes. Collin *et al* (2016) destacam que a rede emergente precisa ser estabilizada e, para tanto, precisa ser difundida, fazer eco, ganhando legitimidade entre os porta-vozes nos espaços de negociação em que se elabora a rede.

Em resumo, segundo Callon (1980, p.211), a tradução permite a construção de um sistema de sociointerações. De fato, para que esse sistema se constitua, muitos foram os momentos institucionalizados para negociação, conforme descrito nos relatos das observações realizadas e da pesquisa-ação.

Machado e Teixeira (2005) esclarecem que essas traduções são cognitivas e sociais, e isso também foi notado nas escolas visitadas. Há momentos em que os gestores atuam como formadores; em outros, são lideranças em processos; e, em outros, como afirmado, atuam para atrair e mobilizar para os enunciados eleitos como PPO. Na etapa de análise documental, os históricos das traduções realizadas ilustram processos de atração de educadores como aliados, da comunidade como apoiadora das mudanças, e a manutenção sistemática disso em ações alinhadas sempre a pilares ou valores que orientam as ações de todos os sujeitos das escolas.

A tradução acontece em um ciclo, em que um tradutor principal produz institucionalizações, traduções institucionais da inovação. Essas traduções requerem traduções científicas, que, por sua vez, precisam do olhar para a prática, para o real, a ser traduzido em um enunciado inteligível para todos da rede. Em meio a isso, no centro do processo, há traduções cruzadas, que requerem que outros atores sejam trazidos para o centro da tradução principal, a institucional. Essas três fases do ciclo da tradução foram representadas por Beuret (2006), no esquema abaixo.

Figura 8 – Ciclo da Tradução



Fonte: Silva (2008, p.40 *apud* BEURET, 2006).

O ciclo proposto por Beuret (2006) é integrado por uma tradução científica de algo concreto que precisa promover deslocamento de atores para ideias e acordos, ou projetos, ações que, ao se concretizarem no âmbito operacional e institucional, são assumidas pela rede como inovações. Da mesma forma, essas novas regras, organizações e projetos geram *feedbacks*, retornos, que vão requerer outras traduções. No centro desse processo, os atores A e B, representados por Beuret (2006), realizam traduções cruzadas que fortalecem a rede ao fazerem emergir outras ideias, mesmo não estando no fluxo do ciclo maior, da inovação principal. Ou seja, analisando-se os processos de inovação pela Sociologia da Tradução, os parceiros trazidos para a rede e as traduções cruzadas por eles empreendidas somam à rede, agregam valor.

No seio das etapas de problematização e tradução, residem inúmeras controvérsias. Enunciados como “Tudo passa pela Educação”, adotado por B.N. na EMEF Campos Salles até se tornarem estabilizados, são submetidos a diversas controvérsias. Latour (2000, p.53) explica esse processo.

Quando nos dirigimos da vida “cotidiana” para a atividade científica, do homem comum para o da ciência, dos políticos para os especialistas, não nos dirigimos do barulho para o silêncio, da paixão para a razão, do calor para o frio. Vamos de controvérsias para mais controvérsias. (LATOUR, 2000, p.53)

Importante a consideração de Silva (2008, p.44) de que, ao serem, debate e polêmica, necessários à atividade científica, como mencionado por Latour (2000), não

se deve entender toda controvérsia como conflito. Ou seja, as controvérsias têm intensidade. Algumas geram pouca polêmica, não chegando a gerar conflitos e, portanto, não têm condições de promover mudanças. Outras, como quebrar paredes e transformar três salas de aula em um salão de aprendizagem (EMEF Campos Salles) ou retirar o sinal sonoro e permitir que estudantes não assistam às aulas (Colégio Elvira Brandão), são controvérsias de intensidade suficiente para desencadear uma série de conflitos, que requererão muito diálogo e negociação para que se atinjam acordos.

De controvérsias em controvérsias, os tradutores provocam atores humanos e não humanos a realizarem deslocamentos até a estabilização desses enunciados como PPO, reconhecidos como identitários pela rede que os aporta. Esse processo, que Latour (2000) descreve como barulhento, conturbado, requer muitas mediações, algo vivenciado nas três escolas. Associa-se a isso as traduções científicas, institucionais e cruzadas que se dão para que o ciclo se complete uma ou mais vezes, até que essa estabilidade se dê.

Segundo Machado e Teixeira (2005, p.6), se um tradutor se torna centro, "é porque lhe foi atribuída a responsabilidade pela circulação dos intermediários que produziu". Ou seja, para os autores, há um trabalho coletivo, mas há a própria rede que atribui responsabilidades a um de seus atores. A legitimidade para tanto pode vir de uma atribuição institucional, como o cargo funcional ocupado pelos gestores das escolas, havendo, concomitantemente a isso, um reconhecimento das ligações concretas que esses gestores estabelecem e fortalecem, na rede sociotécnica.

Outro aspecto a ser considerado é a pertinência de metodologias de pesquisas colaborativas associadas à Sociologia da Tradução. Como participante com intervenção na rede sociotécnica, em especial na fase de pesquisa-ação vivenciada em uma das escolas, esta pesquisadora assume a posição de porta-voz do que se testou em laboratório (LATOURE, 2000). Esta afirmação do autor em nada se relaciona com intervenções meramente empíricas, que desrespeitem as dinâmicas das instituições, mas, sim, com o que em Freire (2015) entendemos como práxis, o movimento dialético entre teoria e prática. Ou seja, as duas ações de pesquisa-ação realizadas no bojo desta pesquisa, uma em PPP e outra em currículo, fizeram desta pesquisadora porta-voz de traduções em inovação educativa, no centro de um processo de tradução maior, como representado por Beuret (2006). Dessa forma, o estudo e a compreensão do processo histórico de inovação implementado permitiu

que esta pesquisadora fizesse uma tradução científica (apoio no PPP e na reorganização curricular), no centro do processo de tradução institucional maior realizada pela diretora em uma das escolas investigadas.

Diante do exposto, considera-se a Sociologia da Tradução como referencial teórico principal de análise de contexto e da atuação dos gestores para que as inovações fossem implementadas. Essa proposta está ajustada à complexidade do conceito de inovação como contexto de pesquisa. Seguindo o que propõe Nogueira (2004, p.38): “pensar dialeticamente: aquilo que determina não está descolado do que é determinado”. Entende-se, portanto, que a inovação como contexto desta pesquisa está a determinar muito do movimento identitário dos gestores, mas este também está a determinar as relações estabelecidas com o meio inovante em que atuam como tradutores.

3.2 A complexidade do cenário de inovação educativa

O pensamento complexo, conforme trazido anteriormente e fundamentado em Morin (2013; 2014; 2015), é uma requisição social e global e, portanto, a complexidade é trazida como referencial teórico desta tese, ao lado da Sociologia da Tradução, ou da Inovação, considerando que será importante para organização das diferentes realidades das três escolas, assim como das dimensões que compõem cada uma delas.

Morin (2015, p.34) aborda a origem da ideia de complexidade, indicando, como marco, a dialética hegeliana, pois, segundo o autor, era “essa dialética que introduzia a contradição e a transformação no coração da identidade”. Ao relacionar complexidade e identidade, tem-se um anúncio da teia de diálogos epistemológicos feita nesta tese.

Aprofundando junto ao pensamento de Morin, tem-se a definição de complexidade:

O que é complexidade? À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. (...) Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso.

Assim, a complexidade coincide com uma parte da incerteza (...). Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. (MORIN, 2015, p.34-35)

As interações nas escolas investigadas ocorriam em grande número e com cenários de incertezas e indeterminações, conforme aponta Morin (2015), observadas no cotidiano de construções inéditas, que comportavam dúvidas, erros, e que requeriam articulações e planejamento muito organizados pelos gestores pedagógicos.

Ainda segundo o autor, a complexidade permite analisar as partes que compõem o todo, mas também o todo como algo maior do que a soma das partes. Petraglia (2011) esclarece essa ideia do autor de forma pertinente à análise do cenário de inovação educativa.

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. (PETRAGLIA, 2011, p.59)

A partir do pensamento complexo, a interação entre atores humanos e não humanos, como partes da comunidade educativa que inova, constitui saberes no campo cultural e de tomada de consciência da coletividade, ou seja, a complexidade do próprio ser humano, biológico-sociocultural (MORIN, 2013, p.177), requer tomada de consciência da própria condição humana, e isso engloba a questão identitária que precisa ser considerada de forma multidimensional. Placco (2008) aborda esse tema no contexto de formação do adulto professor, considerando que sua constituição como ser humano tem natureza multidimensional, o que, portanto, precisa ser considerado em seus processos de aprendizagem. Esta questão será retomada adiante, ao abordar-se o movimento identitário.

Afinal, por que inovar em Educação? Por que gestores escolares inovam? Como se dá a mobilização dos sujeitos (Morin) ou dos atores (Callon e Latour) de suas escolas, que aqui entendemos como redes? Essas questões se traduzem em reflexões que se colocaram no processo que se encaminha para a análise dos três contextos de inovação pesquisados e se reúnem ao redor da questão central desta

tese, aqui recuperada: **“qual a relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza?”**.

Assume-se o cenário de inovação como de complexidade, pois o desafio da globalidade, segundo Morin (2014; 2015), de excesso de informações que dificultam o conhecimento e de grande mobilização destes conhecimentos, enseja o pensamento complexo – as partes e o todo, o todo além das partes. Trata-se de um desafio não a ser superado, segundo o autor, mas vivenciado. Para tanto, a ação do gestor, se possível de ser resumida, teria uma triangulação de pesquisa (dentro e fora da escola), de articulação (interna e com a comunidade do território) e de divulgação e animação. Esse modelo se opõe ao de gestão autocrática, firmando-se como de gestão democrática.

Lück (2013), ao conceituar gestão, aborda seu caráter participativo como implícito, pois se orienta por vontade coletiva. Assim, afirma que a expressão “gestão participativa” traz redundância útil, pois o trabalho educacional demanda esforço compartilhado, envolvimento de todos que integram um mesmo coletivo, para que alcancem um mesmo objetivo. Logo, para a autora, gestão é área-meio, algo bastante condizente com a ideia de rede sociotécnica, trazido pela Sociologia da Tradução.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2013, p.21)

Ao defender a gestão participativa, a autora aponta para conquistas positivas derivadas, como: autoria, autonomia e responsabilidade por resultados. A autora critica a participação em um nível de mera consulta, o que se relaciona diretamente com os contextos de inovação investigados nesta pesquisa, pois todos se dão em um nível de participação competente, como a autora denomina.

Lück (2013, p.71) afirma que a participação é uma necessidade humana e apresenta dimensões em que ela se dá na realidade das escolas: política, pedagógica e técnica. Por fim, a autora discute as relações de poder na escola, que também ocorrem no âmbito da gestão e requerem sua mediação.

Nos relatos dos gestores das três escolas, essas negociações, na forma de participações competentes (LÜCK, 2013) ou concertação (BEURET, 2006), estão

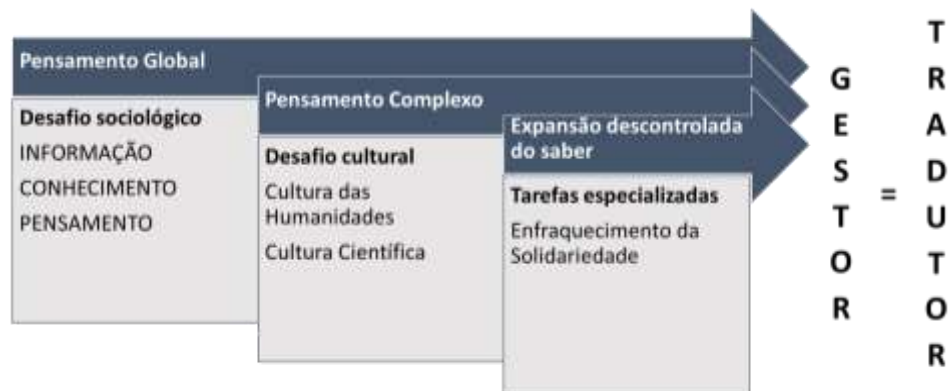
implícitas em momentos como a formação experiencial e em rodas de conversa (CIEJA Campo Limpo), as assembleias com a comunidade e/ou órgãos do bairro (CIEJA Campo Limpo e EMEF Presidente Campos Salles), ou na estrutura horizontal de gestão em 4 níveis – direção, articulação, gestão e liderança (Colégio Elvira Brandão).

Carbonell (2002) enumera aspectos que não devem ser simplificados e que requerem diferenciação e análise contextual ao analisarmos pedagogias inovadoras:

- a necessidade de não uniformização da cultura pedagógica, diante da diversidade das pedagogias inovadoras. O autor elenca, em retomada histórica, propostas pedagógicas que incluem Rousseau, Montessori, Piaget, Rogers, Makarenko, Freinet, Freire, dentre outros;
- a importância de não reduzir essas pedagogias a adaptações descontextualizadas e sem critério;
- a necessidade de maior pesquisa e documentação confiável sobre essas pedagogias.

A conscientização da condição humana deve permitir conciliar as incertezas cognitivas e históricas e ter a complexidade como norteadora, para que não enfraqueça a solidariedade entre os sujeitos. Assim, sugere-se ampliação, no cenário educacional, incluindo as dimensões de Placco (2008), mencionadas anteriormente. Diante dessas considerações, o papel do gestor será o de um grande articulador da inovação, um gestor tradutor da inovação (Figura 9).

Figura 9 – Desafios da complexidade e o papel do gestor tradutor



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O gestor tradutor atua na tradução do pensamento global (de excesso de informações, abundância de saberes e diferentes campos e lógicas de pensamento diversas). Tal tradução diz respeito à articulação entre todos os sujeitos da escola, algo que deve considerar a dimensão cultural de cada sujeito e da coletividade. Os saberes, porém, continuarão a se expandir, e as incertezas terão que ser geridas simultaneamente a todo esse processo, o que justifica o estudo da trajetória individual dos gestores que conseguiram implementar e/ou liderar processos de inovação com essas características, mantendo a solidariedade nas redes sociotécnicas formadas por suas escolas.

Morin (2014, p.92) propõe uma reforma do pensamento que deve “gerar um pensamento do contexto e do complexo, um pensamento que liga e enfrenta a incerteza”. A reforma do pensamento dos gestores de inovação está considerando os ensinamentos do autor, no “diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas” (MORIN, 2014, p.92).

A incerteza também ocorre na dimensão cognitiva, segundo Morin (2014), pois mesmo os fatos requerem interpretação e, portanto, acarretam o risco de erro, por serem, segundo Morin (2014), reflexo de tradução²⁴ e construção. A incerteza histórica advém do caráter caótico da história humana, de criações e destruições. Assim, segundo o autor, “a ecologia da ação humana entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado” (MORIN, 2014, p.61).

Trazendo esse entendimento do autor para o cenário das escolas inovadoras, outra questão que se apresenta é a do erro, que precisa ser entendido como elemento presente, mesmo diante de fatos, uma vez que serão interpretados; e o jogo de interações e retroações será sempre de incerteza para os gestores.

Nós, os humanos, quer seja no plano individual para conseguir um posto, uma vantagem ou um prazer, quer seja no plano das empresas, partidos, sindicatos e Estados, usamos de estratégias mais ou menos refinadas; isto é, imaginamos nossas ações em função das certezas (ordem), das incertezas (desordem, eventualidades) e das nossas aptidões para organizar o pensamento (estratégias cognitivas, roteiro de ação), e agimos, modificando, eventualmente, nossas decisões ou caminhos em função das informações que surgem durante o processo.

²⁴ Note-se que o uso do termo tradução pelo autor, neste contexto, diz respeito ao sentido mais usual do termo, advindo do verbo traduzir (dar certo sentido a, considerar, interpretar (HOUAISS, 2015). Porém, ao trazer o Pensamento Complexo aliado à Sociologia da Tradução, amplia-se, consequentemente, o uso do termo.

A ação, vamos pensar nisso, só é possível se houver ordem, desordem e organização. (MORIN, 2013, p.220-221)

Para atenuar essas incertezas, esse jogo certamente será mais favorável à inovação educativa, se, além da ação de articulação do gestor, como tradutor, houver traduções simultâneas e cruzadas, feitas em processo participativo com outros sujeitos/atores.

3.3 O movimento identitário dos gestores em contexto de inovação

Ao iniciar esse capítulo e trazer Morin (2014) para explicar os contextos de inovação e os desafios da globalidade e da complexidade, o termo crise foi contextualizado para o autor e em Dubar (2009). A compreensão do movimento identitário passa pela compreensão dos sujeitos nas dinâmicas em que estão inseridos. Essas interações constituem crises, amplamente discutidas por Dubar.

Vieira (2009) apresenta Dubar (2005) de forma a contextualizar sua relevância para o campo da Psicologia da Educação ao considerar o sujeito, em suas pesquisas sobre os coletivos, e ao posicioná-lo como estudioso interdisciplinar, algo que se defende nesta tese, em diálogo com Morin (2014; 2015).

Parte-se da compreensão de que a identidade do indivíduo é produto da interação entre parceiros e da trajetória de vida pessoal e social. Dubar (2005) desenvolve um aporte teórico a partir de um referencial denso e substancioso que abrange as clássicas teorias de socialização, da psicologia, da sociologia e da antropologia (Piaget, Durkheim, Parsons, Bourdieu, Hegel, Habermas, Weber, Mead, Berger e Luckmann, e Freud). Com este amplo espectro conceitual, propõe um olhar interdisciplinar para a questão da constituição identitária profissional. Apesar de sua formação ser a de um sociólogo, questiona o estudo da identidade a partir do coletivo; no entanto, demonstra a relevância do sujeito no processo de constituição identitária. (VIEIRA, 2009, p.35)

As considerações de Vieira (2009) sobre a amplitude dos estudos de Dubar explicam sua compreensão dos processos de socialização, constitutivo dos sujeitos. Segundo o autor, a formação se constitui de forma objetiva, a partir de seus grupos de origem, já na infância (família, amigos, comunidades religiosas), ou subjetivamente, a partir da interiorização de valores, normas e disposições que o identificam (DUBAR, 2005, p.97).

Esse aspecto justifica a importância de se estudar a origem dos sujeitos pesquisados, considerando seus processos de educação formal e não-formal e suas identificações subjetivas, relatadas de forma semiestruturada nas entrevistas realizadas. Dessa maneira, mesmo restringindo-se a formação pessoal e profissional, marcos identitários certamente serão identificáveis.

As abordagens culturais e funcionais da socialização enfatizam uma característica essencial da formação dos indivíduos: ela constitui uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar, de agir) de um grupo, de sua visão de mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas. (DUBAR, 2005, p.97)

Em seus estudos sobre Hegel²⁵, Dubar (2005, p.100) traz, do autor, um ensinamento importante no campo das interações dos sujeitos com seus coletivos de pertencimento objetivo ou subjetivo: “a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa que depende do meu próprio conhecimento”. Esse entendimento nos permite tecer considerações a respeito da complexidade dos processos de interação humana em coletivos como escolas. Se a identidade de cada sujeito também se constitui na relação com o outro, e não apenas por um ato constitutivo intrínseco a si, a trama relacional requer mediações que, apoiadas no referencial teórico da Sociologia da Tradução, são feitas por um tradutor principal e por outros que, em processo de reconhecimento mútuo consigo, passam a fazer traduções simultâneas.

A “institucionalização do reconhecimento recíproco” no trabalho é problematizada por Dubar (2005, p.102-103), a partir de Habermas, Hegel e Marx, mas, segundo um “padrão institucional das interações que ainda obedecem a regras naturais e coercitivas”. Os cenários de atuação dos gestores pedagógicos estudados nesta tese são de construção e apoio mútuo, e não coercitivos. Por esse motivo, considerando o nível de concertação e diálogo constatado nas três escolas (BEURET, 2006), opta-se por não aprofundar as interações em Dubar, mas sim na Sociologia da Tradução, entendendo-se que o movimento identitário dos gestores que atuam em contextos de inovação precisam ser examinados sob a ótica das traduções realizadas.

Outra perspectiva trazida para início da discussão dos sujeitos investigados é a necessidade de mudança.

²⁵ A citação de Hegel está na segunda “Lição de Lena”, no livro “A filosofia do Espírito de Lena”

Cada vez mais pessoas, na idade adulta, enfrentam a necessidade de mudar (de emprego, de casa, de parceiro, de meio de vida...). Ora, toda mudança é geradora de “pequenas crises”: ela requer um “trabalho sobre si mesmo”, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero. (DUBAR, 2009, p.196)

Esse “aprender de novo, às vezes a partir do zero”, foi observado nos quatro gestores investigados e é constituinte de seus percursos pessoais e de profissionalidade. Logo, o termo “crise” precisa ser considerado como pertencente aos contextos de inovação.

Dubar (2009, p.198) enumera crises que podem ser mais abruptas e provocar recolhimento, ou conversão identitária; crises como recusas de contratação ou negações de reconhecimento. Ressalte-se que os contextos investigados estavam plenos de incertezas e desafios, mas que não foram marcados por crises tão abruptas como as descritas pelo autor.

O processo individual vivenciado pelos gestores, em muitos momentos, também enseja conversões identitárias devido a grandes mudanças. Dubar esclarece isso:

O sujeito ‘em crise’ é também um sujeito social: trata-se, para ele, de encontrar marcos, pontos de referência, uma nova definição dele mesmo e, portanto, dos outros e do mundo. Esses novos marcos, esses novos pontos de referência sociais, diferente dos precedentes, permitem progressivamente incorporar outra configuração identitária, outro arranjo entre formas ‘comunitárias’ e ‘societárias’ entre ‘identidades para outrem’ e ‘identidade para si’. Toda mudança de configuração identitária passa por esse tipo de crise que acompanha geralmente os ‘momentos cruciais’ da existência, as mudanças de estatuto, os ‘acontecimentos maiores’ da história pessoal. (DUBAR, 2009, p.203-204)

O movimento descrito pelo autor, em que mudanças provocam alterações de configuração identitária, justifica a importância, já comentada, de se escolher, ao final das observações e da pesquisa-ação, entrevistar cada um dos quatro gestores, incluindo questões que permitissem identificar os marcos de referência de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Essas considerações de Dubar (2009) podem ser tomadas em continuidade com a expressão “sujeito que aprende”, segundo o autor, incorporada oficialmente na

França, a partir de 1989. Dubar (2009) considera que a ideia engloba um modelo de aprendizagem e um modelo identitário, algo aqui trazido para que se analise o movimento identitário dos gestores investigados, considerando essas duas dimensões, uma vez que, em suas escolas, a ideia de sujeitos que aprendem está explícita ou implícita nos documentos como algo desejável. O autor analisa essas dimensões como evidências de mudança de um modelo cultural e estatutário, para um modelo de “aprendizagem experiencial” e “identidade subjetiva”. Segundo ele: “a aprendizagem experiencial supõe uma relação específica com os saberes que envolve a subjetividade e se ancora em atividades significativas” (DUBAR, 2009, p.216).

O conceito de identidade narrativa, trazido por Dubar (2009) para analisar as linguagens da identidade pessoal, também é considerado nesta tese, em especial para a análise das entrevistas dos gestores. Segundo o autor:

As questões de identidade são fundamentalmente questões de linguagem. (...) Identificar-se ou ser identificado não é somente “projetar-se sobre” ou “identificar-se com”: é, antes de tudo colocar-se em palavras. (...) A linguagem não é uma ‘superestrutura’, é uma componente maior da subjetividade. (DUBAR, 2009, p.237)

Ressalvando-se que, nesta pesquisa, não se adota a análise de discurso como método de análise, é fundamental considerar que a forma como os gestores pedagógicos estudados se colocam em palavras precisa ser considerada como componente de subjetividade que compõe suas identidades.

Como o próprio Dubar (2005, p.137) registra, o cerne de sua teoria está na articulação dos processos identitários heterogêneos que determinam a estipulação de duas categorias, os atos de atribuição e de pertencimento, fundamentais ao atingimento dos objetivos desta tese. O autor define que o Eu dos indivíduos se divide como expressão de uma dualidade social entre a identificação para o outro (atribuição) e a identificação para si (pertencimento).

Estamos diante do encontro de dois processos heterogêneos que algumas teorias sociológicas tendem, sem demonstração convincente, a reduzir a um mecanismo único. O primeiro concerne à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Só pode ser analisado no interior dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, e

resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas. (...) O segundo processo concerne à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das **trajetórias** sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” que nada mais são que “a história que eles se contam sobre o que são (LAING, p.114), e que Goffman denomina identidades sociais “reais”. (DUBAR, 2005, p.139) *[grifo do autor]*

Durante o período de observação, em que se pôde assisti-los contar suas trajetórias de atuação nas escolas para diferentes públicos, notaram-se, em suas falas, atos de pertencimento, em que os gestores demonstravam ter incorporado para si a identidade atribuída por suas comunidades escolares, que os reconheciam como líderes fundamentais aos processos de inovação.

Dubar (2005, p.136) define, em um parágrafo, a amarração dos aspectos que compõem a identidade como resultantes dos processos de socialização vividos:

A identidade nada mais é do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.136)

A discussão sobre essas trajetórias será trazida nos resultados que se seguem à trama teórica estabelecida neste capítulo, entre movimento identitário, Sociologia da Tradução e Pensamento Complexo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Ilustração de estudante do CIEJA
Campo Limpo

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PRÁXIS DA GESTÃO EDUCATIVA

Neste capítulo de resultados e discussão, faz-se a contextualização das escolas – continuando a seguir os cinco critérios da Iniciativa de Criatividade e Inovação do MEC, recuperados aqui: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade –, amplia-se e organiza-se a compreensão do movimento identitário dos gestores investigados. Este processo é feito nas seguintes etapas:

- Organização final do cenário de inovação das escolas, feito em análise comparativa e considerações a partir dos resultados.
- Análise do movimento identitário dos gestores em cada uma das categorias estabelecidas, sendo elas: trajetória pessoal e acadêmica, trajetória profissional, gestão da inovação, pertencas do gestor tradutor e alicerces do projeto para continuidade.

Após as etapas de análise documental, visitas de prospecção, produção de dados e apresentação da pesquisa para a comunidade escolar, tornou-se possível ampliar e, na sequência, iniciar a análise da caracterização das escolas.

Iniciando a primeira etapa, a organização final do cenário de inovação, elaborou-se o Quadro 10, disposto na sequência a esta introdução de capítulo e de intencionalidade didática, para facilitar a comparação e para constituição de ensinamentos entre as três escolas. Deve ser lido e compreendido em continuidade aos Quadros 3, 4 e 5 (que constam das páginas 77, 84 e 94 desta tese, respectivamente), que reuniram as características visualizadas até o período de visitas de prospecção, e ao Quadro 6 (constante da página 97), em que foram organizadas semelhanças entre os projetos das três escolas, após a observação (EMEF Campos Salles), observação participante (CIEJA Campo Limpo e Colégio Elvira Brandão) e pesquisa-ação (Colégio Elvira Brandão).

No âmbito de **gestão**, as ações dos gestores, relatadas nos documentos lidos e nas observações feitas, foram relacionadas à teoria de redes, a partir da Sociologia da Tradução, considerando-se a escola como uma rede sociotécnica com atores em relação; ao Pensamento Complexo, devido ao contexto de inovação incluir os desafios da globalidade e da complexidade; e ao Movimento Identitário, uma vez que esta tese é constituída na realidade de um programa de pós-graduação em Psicologia da

Educação e entende-se que os sujeitos, aqui analisados como atores, são o início e o fim de qualquer processo de inovação social. Assumidos como referenciais teóricos de análise, além da Sociologia da Tradução, do Pensamento Complexo e do Movimento Identitário, outros textos, lidos nas fases de problematização, de estudo das pesquisas correlatas e até mesmo durante a análise, foram trazidos em diálogo.

Em relação a **currículo**, foram elencados destaques mais relevantes e estruturantes do PPP das escolas e de como este se concretizava nas práticas analisadas documentalmente ou observadas no campo. Além disso, a questão da territorialidade, debatida e representada no capítulo de Metodologia, assume centralidade, deste ponto em diante, também na dimensão de currículo, de forma alinhada aos pressupostos de Educação Integral.

No critério **ambiente**, das informações coletadas, observadas e produzidas, também foram selecionadas características mais marcantes e que se relacionam aos destaques feitos em currículo e metodologia. Nesta última, destaques das opções **metodológicas** foram apontados. As inovações nos ambientes se mostraram como materializações das escolhas dos processos de inovação, tornando-se, em alguns casos, atores não humanos da rede sociotécnica implementada.

Por fim, em **intersectorialidade**, foram incluídas as parcerias principais estabelecidas e o foco de cada uma das escolas ao estabelecê-las. Busca-se propor, a partir dos ensinamentos dos teóricos da Tradução Latour (2000) e Callon (1980), que a expansão da rede de cada uma das escolas se dê a partir das parcerias já firmadas e de outras possíveis, apontadas no cenário de intersectorialidade local, localizado no Mapa 7, à página 150 desta tese.

Esse vínculo tem o movimento dialético proposto em Metodologia para esta análise e visa a práxis freiriana, em que a prática pode ser melhorada, a partir da reflexão e teorização, e esta pode realimentar a prática, fazendo-a avançar. Esta visão se alinha a de que uma escola inovadora tem de seguir inovando, ou seja, inovação é movimento que não cessa; precisa ser alimentado.

O Quadro 10 traz os cinco critérios acima descritos, de forma comparativa entre as três escolas investigadas. O objetivo dessa disposição é organizativo do olhar para os dados, de forma a produzir evidências para aprofundamento da análise.

Quadro 10 – Análise comparativa: CIEJA Campo Limpo, EMEF Presidente Campos Salles e Colégio Elvira Brandão

CRITÉRIOS ²⁶	CIEJA Campo Limpo	EMEF Campos Salles	Colégio Elvira Brandão
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador Geral como tradutor principal. • Traduções simultâneas feitas de acordo com as temáticas dos projetos e de forma colegiada. • Momentos de formação em homologia de processos à proposta dos encontros com os estudantes – valorização de experiências e rodas de conversa de planejamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor geral como tradutor principal. • Traduções simultâneas feitas por líderes comunitários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor geral como tradutor principal. • 4 níveis de tradução simultâneas: direção geral, articuladores, gestores e líderes. • Revisão e redesenhos constantes do modelo de gestão. • Gestão de promotores, neutros e detratores (NPS) da comunidade escolar. • Momentos de formação em homologia de processos à proposta dos encontros com os estudantes – valorização de experiências e rodas de conversa de planejamento. Há momentos formais e um de livre adesão.
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Autodefinição como escola de Educação Integral, democrática e inclusiva. • Não seriação (divisão em módulos) • O currículo pode ser composto pelo estudante em mais de um turno. Ex.: manhã e noite. • Escolha de temas geradores e situações-problema pelos estudantes, mediada pelos professores. • Referência: Paulo Freire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo organizado em roteiros de estudos, a partir de temas de interesse do estudante, ampliado pelos professores. • Traduções simultâneas no nível dos professores (garantia da metodologia pedagógica). 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo flexível, alinhado com pilares e atmosferas do PPP, mas em constante reinvenção por parte de educadores, gestores e líderes. • Projetos como componente curricular e grande ênfase no currículo. • Inovações curriculares como desenvolvimento socioemocional e cultura <i>maker</i>. • Elaboração de documento de orientações curriculares no período de ensino remoto.

²⁶ Critérios do Regulamento da Chamada Pública para Inovação e Criatividade que definem as escolas como inovadoras e criativas, Capítulo II, Artigo 4º.

<p style="text-align: center;">AMBIENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos espaços de uso coletivo, que se configuram como atores não humanos do processo de Tradução. Ex.: refeitório com linha do tempo e piso azul, local de assembleias. • Multiculturalidade e identidade expressadas nas paredes das escolas. • Muitas flores e plantas em diferentes canteiros cuidados pelos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salões de aula como atores não humanos do processo de Tradução. • Multiculturalidade e identidade presentes na diversidade de propostas e equipamentos de todo o CEU Heliópolis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequente alteração e redesenho, a partir de projetos da gestão e de currículo. • Valorização dos espaços de uso coletivo que se configuram como atores não humanos do processo de Tradução e como espaços de multiculturalidade. Ex.: Tangran e L@b Criativo.
<p style="text-align: center;">METODOLOGIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação colaborativa de linha do tempo no refeitório da escola, em processo liderado por duas educadoras, que incluiu entrevistas e outras formas de relato. • Rodadas semanais de vivência e discussão que envolvem professores, coordenadores, gestores e funcionário. • Referência: Paulo Freire e outros mencionados no PPP da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao surgimento de lideranças locais do Bairro Educador. • Referência: Escola da Ponte, Amorim Lima e Cidade Escola Aprendiz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitação da aprendizagem e metodologia de projetos como estruturantes da proposta de todos os componentes curriculares. • Planejamento de ações estratégicas, de eventos e didáticas, utilizando a ferramenta Canvas. • Presença de metodologias ativas e abordagens como <i>design thinking</i>.
<p style="text-align: center;">INTERSETORIALIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola como centro cultural da comunidade. • Planejamento do ano letivo inclui diálogo de campo com a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola como referência comunitária. • UNAS como elo escola/ comunidade, inclusive como ator protagonista de assembleias e formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Forte apelo comunicacional e alto nível de participação em projetos externos à escola, com parceiros. • Articulação com outras duas escolas do grupo que integra. • Criação de espaço de formação aberto ao público em geral e organizado como rede – Rede Fractal (ator não humano) do processo de inovação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a organização de todos os dados do campo, obtidos em diferentes etapas e estratégias, as hipóteses iniciais desta tese foram confirmadas, como se poderá constatar a seguir:

- a) Os movimentos de inovação, necessariamente, passam pelos gestores que atuam como tradutores desses processos.
- b) Há relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos.

As reflexões provocadas pela análise do Quadro 10 nos remetem, inicialmente, à questão central, recuperada e trazida em diálogo com os referenciais teóricos no capítulo anterior, para que se avançasse para a análise – identificar e caracterizar a relação entre inovação e o movimento identitário dos gestores, idealizadores e tradutores desses processos.

Os quatro gestores investigados têm atuações muito marcantes e com alto nível de dedicação às escolas nas quais implementaram inovações. Suas histórias de vida e profissionais estão imbricadas com seus períodos de **gestão**, o que foi constatado nos momentos de observação (guardadas as diferenças dos tipos de observação realizadas em cada uma das três escolas), e a importância de seus trabalhos foi destacada nos PPPs e/ou nos documentos das três escolas.

Em seus relatos feitos nas entrevistas, pôde-se identificar que os movimentos de inovação empreendidos, como ampliar a comunidade escolar para a comunidade do bairro ou mudar a estrutura dos ambientes escolares (até mesmo quebrar paredes, como fez B.N.), foram desencadeados pelos gestores, que mobilizaram atitudes e comportamentos coletivos significativos para que essas mudanças e inovações pudessem acontecer. Esses gestores são aqui entendidos como tradutores principais, mas há processos de traduções concomitantes à principal, que serão denominados nesta tese como simultâneos. Esses processos são diferenciados em cada uma das escolas e são necessários, devido à amplitude e à complexidade da gestão escolar. Assim, entende-se como traduções simultâneas todas as ações garantidoras dos enunciados que se configuram como pontos de passagem obrigatórios (PPO) dos percursos de inovação. Ou seja, os valores das três escolas são estes enunciados e quem os garante é o coletivo, algo que Singer (2019) identificou: as inovações, no campo social, são coletivas.

Em todas as três escolas, os valores e objetivos permanentes são revisitados ano a ano, em planejamento, com o estabelecimento de novas metas. A atuação do gestor tradutor é de mediação, animação e articulação institucional, ao promoverem o desenvolvimento humano de cada ator da rede para o ponto de passagem obrigatório (PPO).

No CIEJA Campo Limpo, o elenco de valores estabelecidos como da escola, são o PPO da rede sociotécnica: amor, bem-estar, liberdade (com respeito), responsabilidade, acolhimento, cuidado, transformação, confiança, alegria, ensinar e aprender.

Na EMEF Presidente Campos Salles, os princípios: Tudo passa pela Educação e a escola como centro de liderança, autonomia, responsabilidade e solidariedade são o PPO não apenas da escola, mas de uma rede sociotécnica ampliada, que compreende todo o Bairro Educador de Heliópolis.

No Colégio Elvira Brandão, o detalhamento de valores, missão, pilares e atmosferas estão expressos no manifesto, em que a escola se define como "em movimento, aprendente, conectada e atual". Assume-se esta autodefinição como o PPO daquela escola e, também, como rede sociotécnica.

Considera-se oportuno citar, mais uma vez, que, ao adotarmos o referencial teórico da Sociologia da Tradução para análise, não se está a falar de uma tradução textual e sim do entendimento de que trazer todos os atores da escola, que têm diferentes lógicas individuais, em virtude de diferentes trajetórias e movimentos identitários, para um alinhamento de pertencimento coletivo, requer uma ação de mobilização, articulação, antecipação, animação, divulgação externa, todas estas assumidas por cada um dos gestores investigados, o que permitiu a confirmação das hipóteses iniciais desta tese.

O movimento identitário dos gestores tradutores desses processos e as formações societárias (DUBAR, 2015; 2019), estabelecidas ao longo trajetória de suas vidas pessoais e profissionais, impregnaram todos os educadores de forma gradativa, tornando-os partícipes e responsáveis por todo o processo de estabelecimento e reinvenção das inovações.

Nas três escolas, os momentos de formação são valorizados e, até mesmo, estratégicos. São pensados de forma alinhada à gestão de processos, de acordo com o propósito de cada uma delas. Na EMEF Presidente Campos Salles, as traduções simultâneas não puderam ser observadas em campo, no âmbito da gestão. No

entanto, estão presentes no texto do PPP e em outros documentos analisados sobre a escola e no relato do ex-diretor B.N., que cita líderes da comunidade e educadores da escola que se diferenciam e lutam pelas inovações, ao seu lado.

A homologia de processos e o envolvimento e a abertura dos educadores, registrados nos encontros formativos, também se devem ao alto nível de voluntarismo, comum aos processos de inovação educativa, segundo Ghanem Júnior (2013). Mesmo no Colégio Elvira Brandão, da rede privada de ensino, há um momento de estudo e planejamento quinzenal de adesão voluntária, não remunerado, autogerido pelos participantes e com alto engajamento. Porém, mesmo ao se considerar o pertencimento identitário ao projeto de suas escolas como fator crucial que provoca motivação intrínseca, gerada como pertença e não por uma atribuição (reconhecida ou não), há espaços institucionalizados pela escola para formação, ou seja, esses momentos de formação que se alternam: uma semana, célula autogerida; na semana seguinte, encontros temáticos organizados pelos gestores pedagógicos. Estes últimos contam com a atuação de outros gestores da escola e de professores que se diferenciam e alternam liderança, de forma bastante orgânica, outro exemplo de tradução simultânea observado.

A inovação na dimensão de currículo, descrita com diferentes exemplos, tem referências do campo do Construtivismo em comum. Tais referências estão mais alinhadas a um modelo de construção dialogado e livre, no CIEJA Campo Limpo e na EMEF Presidente Campos Salles, e também dialogado, mas estruturado com referências e uso de ferramentas do universo corporativo, no Colégio Elvira Brandão, algo identitário desta escola. A questão do território se faz presente nessas escolhas e identidades. As duas escolas públicas pesquisadas estão em comunidades de nível socioeconômico baixo e a escola particular está localizada em uma região de classe média alta, em região da capital de alto crescimento empresarial.

A multiculturalidade associada à identidade das escolas está marcada, no Quadro 10, como diferencial comum às três escolas e que, por opção, foram destacados em **ambiente**, pois são espaços que se configuram como atores não humanos do processo de inovação. As cores e os laboratórios do Colégio Elvira Brandão; os salões da EMEF Presidente Campos Salles; os canteiros floridos, o piso azul e o refeitório com a linha do tempo da escola, no CIEJA Campo Limpo: todos são atores não humanos do processo de inovação. Entende-se desta forma, pois, segundo Callon (1980), esses atores não humanos têm, como porta-vozes, atores humanos

nas escolas estudadas: são os estudantes, familiares e educadores que os mencionam como marcas da identidade de suas escolas, identificando-os como elementos de destaque, de inovação educativa.

Ghanem Júnior (2013) descreve estrutura análoga à do CEU Heliópolis, quanto à riqueza de espaços culturais, no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, que estudou como caso de inovação. Ressalta-se a importância deste fator, pois a dimensão cultural é trazida nos marcos legais brasileiros, desde a Constituição Federal de 1988, de forma cada vez mais sistematizada, chegando à especificação de habilidades a serem desenvolvidas por ano de escolaridade, a partir da BNCC. Outro paralelo importante em relação a isso, e que reforça o pertencimento dos educadores ao projeto da escola, é que a multiculturalidade não é um fator educacional e, sim, humano. Essa dimensão é destacada por Placco (2008) na aprendizagem do adulto professor.

Além disso, o ambiente também é destaque na dimensão **currículo**, como ao ser trazido, em alto grau de importância, no processo de alfabetização do CIEJA Campo Limpo, que organiza os agrupamentos destacando esse fator.

Em relação à **metodologia**, as escolhas realizadas pelas escolas são bem diversas, e este, talvez, seja o critério mais identitário e contextual dentre os cinco trazidos pela Iniciativa para Inovação e Criatividade do MEC. Entende-se que isso se dê, pois “como fazer” é um processo humano em que cabem muitas camadas de criatividade e, como a inovação é uma construção coletiva associada à criatividade, a heterogeneidade dos grupos garante experiências únicas para cada uma das escolas.

As referências de concepção são todas compreendidas no âmbito do Construtivismo, porém, é na especificidade de diferentes autores de referência de cada escola, assim como dos parceiros constituídos, que residem as diferenciações.

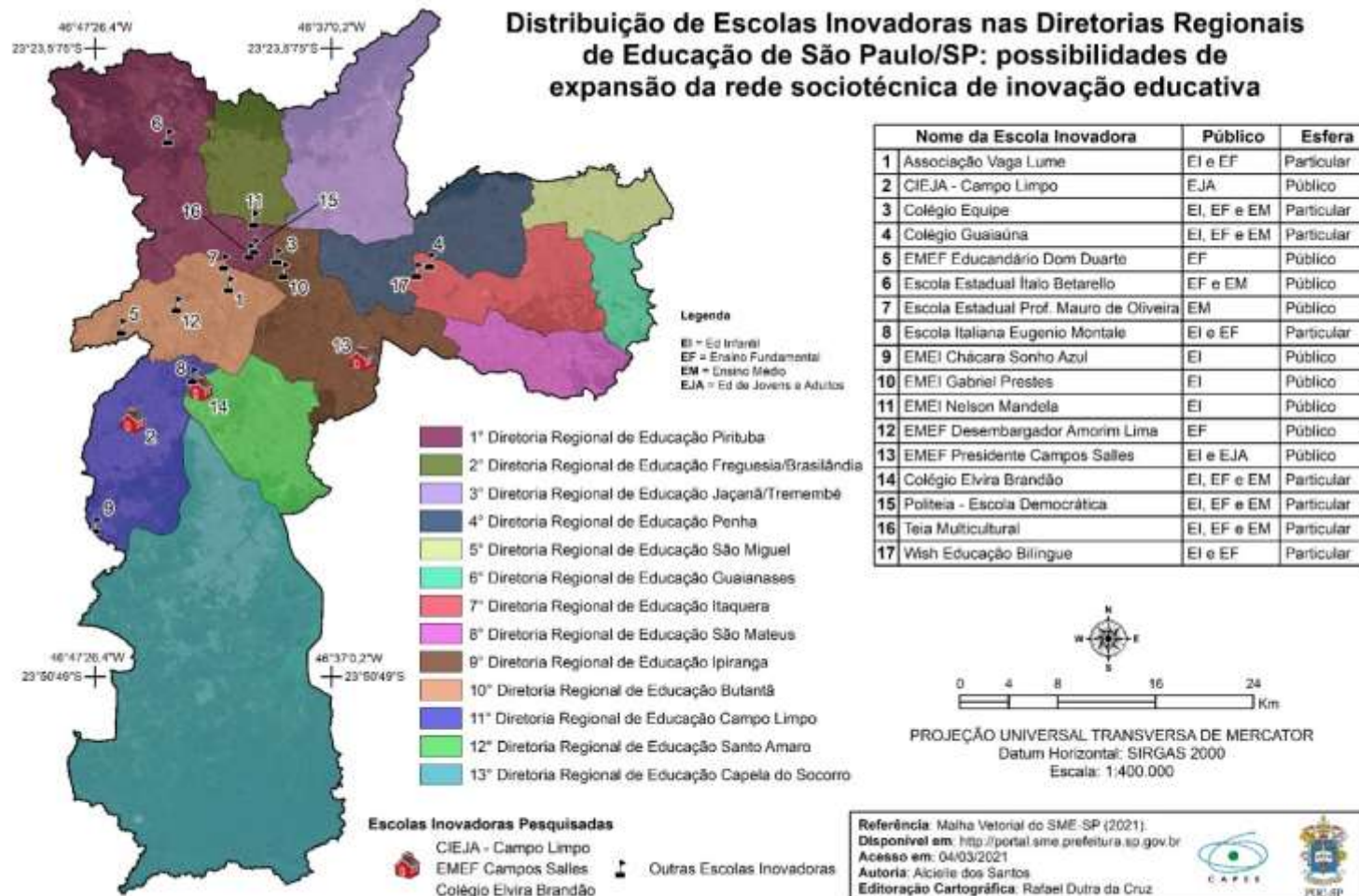
Na trajetória do CIEJA Campo Limpo, a influência do pensamento de Paulo Freire está nas mediações, tematizações e, principalmente, no trabalho com tema gerador. Na EMEF Presidente Campos Salles, as parcerias e referências metodológicas à Escola da Ponte, à Amorim Lima e ao Projeto Cidade Escola Aprendiz se materializam até hoje na organização dos roteiros de aprendizagem e na forma como a escola dá protagonismo ao estudante na mediação de conflitos. No Colégio Elvira Brandão, a parceria com um grupo de formação de facilitadores tornou essa metodologia a escolha da escola, assim como se deu na adoção da ferramenta Canvas para o planejamento estratégico, de eventos ou didático.

Logo, a metodologia também é resultante da **intersectorialidade**, mas o estabelecimento de intersectorialidade requer, ainda, alterações nas metodologias usuais das escolas. Observa-se, neste ponto, movimento de ação e retroação. Foram constatadas diferentes articulações, em cada uma das escolas, todas comunitárias e com alto engajamento das famílias. Nas duas escolas da rede pública, a articulação com associações do bairro é algo que se tem em comum, com maior consolidação na EMEF Presidente Campos Salles, constituída como referência do bairro educador de Heliópolis. No Colégio Elvira Brandão, da rede privada, as articulações estabelecidas pela diretora se dão como parcerias, consolidadas ou não, em contratos remunerados ou apenas em acordos de intercâmbio de parceria, em especial para inovações em metodologia e em **currículo** (principalmente, na temática de desenvolvimento socioemocional).

O mapeamento das possibilidades de intersectorialidade das três escolas inovadoras investigadas como cenário desta tese teve como objetivo localizar, em seus territórios, outras escolas e equipamentos de educação formal e não-formal, assim como de saúde e assistência social, para propor a expansão da rede. Considerou-se essa proposta, em alinhamento aos marcos legais que implementam a Educação Integral no Brasil, dando grande importância às questões do território como identidade e currículo das escolas.

A partir disso, busca-se ampliar ainda mais esta proposta, discutindo-a junto aos resultados observados. Para tanto, propõe-se a possibilidade de as redes educacionais considerarem a existência de escolas inovadoras, segundo a Iniciativa do MEC, em seus territórios de atuação, como núcleos de redes sociotécnicas que promovam o desenvolvimento local. O Mapa 7 localiza as Diretorias Regionais de Ensino da capital paulista e as escolas inovadoras em seus territórios de atuação.

Mapa 7 – Distribuição de Escolas Inovadoras nas Diretorias Regionais de Educação de São Paulo/SP: possibilidades de expansão da rede sociotécnica de inovação educativa



Nota Explicativa: a seleção segue a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica promovida pelo MEC em 2015.
Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf> / Acesso em: 27/01/2021

O entendimento de que as escolas inovadoras, apoiadas pelo poder público, podem ser mobilizadas como núcleos de suas redes sociotécnicas territoriais é reforçado ao se considerar os gestores tradutores dessas redes como tradutores potentes para todo o território. Nos processos de inovação investigados, o bairro educador de Heliópolis se forma, tendo a EMEF Presidente Campos Salles como esse núcleo de expansão da rede, e notou-se que a atuação do gestor tradutor B.N. foi crucial para que esse processo se concretizasse e se mantivesse ao longo do tempo.

A partir destas considerações, buscar-se-á aprofundá-las quanto ao atendimento às hipóteses postas e aos objetivos desta tese, centrando-se nos objetivos específicos. As considerações que se seguem, a partir dos eixos de análise do movimento identitário dos gestores tradutores de inovação educativa, serão feitas de forma a considerar os coletivos de pertencimento de cada um deles. Desta forma, atesta-se a importância das redes sociotécnicas constituídas e das traduções simultâneas e cruzadas realizadas nestes coletivos.

4.1 Trajetória pessoal e acadêmica

O cenário de inovação educativa é trazido à análise pela Sociologia da Tradução, devido ao fato de as escolas serem redes sociotécnicas, assim nomeadas por serem constituídas por entidades ou atores humanos e não humanos, em intermediações que se dão em um contexto de complexidade que desafiou, de diferentes formas, os gestores investigados.

Este eixo se conecta ao primeiro objetivo específico desta tese, o de **observar o papel de cada gestor, como tradutor do processo de inovação implementado**. Assim, ter organizado um quadro comparativo das três escolas (Quadro 10) antes da realização das entrevistas permitiu um refinamento não apenas das questões elaboradas, mas também da escuta atenta e focada no objetivo de observação do papel de tradução desses gestores.

O eixo de análise **Trajetória pessoal e profissional** contempla:

- a) tempo de experiência em Educação;
- b) formação;
- c) marcos da trajetória de vida e da trajetória profissional; e
- d) como se deu a chegada na escola de cada um dos gestores.

Em relação ao **tempo de experiência em Educação**, temos: E.L., 52 anos de experiência, sendo 21 anos no CIEJA Campo Limpo. D.E., que sucedeu E.L. no CIEJA, tem 12 anos na área de Educação, dos quais pouco mais de 2 anos na Coordenação Geral da escola, tendo vivido um período de acompanhamento das funções administrativas da escola, que totalizam 4 anos de acompanhamento e posterior exercício, nesta função. B.N., que, assim como E.L., já se aposentou, atuou 40 anos em Educação, dos quais 20 anos na direção da EMEF Presidente Campos Salles. A.A. tem 17 anos de atuação na área de Educação, permaneceu 4 anos na Direção do Colégio Elvira Brandão e segue na área, mas em outra função e instituição.

Na pesquisa de Ghanem Júnior (2013, p.438) junto a escolas públicas do Complexo da Maré, RJ, o principal problema investigado foi "que fatores se conjugam na geração de ações de inovação educacional?". A hipótese do autor, confirmada em considerações finais, incluía:

A extensão da experiência profissional pode ser um fator importante para a iniciativa em inovação educacional, seja porque as mais experientes podem ser mais autoconfiantes e perseguir seus propósitos com atitude mais segura. (GHANEM JÚNIOR, 2013, p.438)

A experiência dos gestores investigados aparece, em seus relatos, como fatores acionados por eles, quando sentiam não ter embasamento ou segurança suficiente para as inovações que vislumbravam implementar. Assim, consiste em pertencimento, e não em atribuição, o movimento de ir em busca de aprender, inclusive em outros coletivos, ou redes, para trazerem para o coletivo da escola, sempre de forma participativa, como se registrou na caracterização das escolas.

Assim, um aspecto comum a todos os gestores, em **suas trajetórias pessoais e profissionais**, está na valorização do estudo, de forma colaborativa, em uma ou mais etapas de seus percursos.

A gestora fundadora do CIEJA Campo Limpo, E.L., revelou que, em sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a insatisfação com o modelo de redução aleatória de currículo, proposto majoritariamente, teve início antes de sua atuação no CIEJA, quando educadora em outra escola da rede municipal de São Paulo. Àquela altura de seu percurso, não conhecia outras possibilidades àquele modelo. Desconhecia uma opção de construção participativa do adulto, estudante de EJA. Logo, sua opção foi buscar um grupo de estudos sobre Paulo Freire, algo que,

posteriormente, se tornou imprescindível no processo de constituição do CIEJA Campo Limpo.

Eu entro na sala dos professores e começo a ver o pessoal assim, sabe, aquela brincadeira, “Minha mãe mandou bater nesse daqui”?, para escolher um pouco o que os alunos iriam poder receber em um ano, não é? De oito meses, praticamente, para seis meses, quatro meses, não é? Achei aquilo um absurdo. Falei: “Como é que a gente decide o que o aluno precisa saber, e isso é bom, isso não é? E o aluno, como é que entra? É adulto, não é? Educação de jovens e adultos”. Aí, muito revoltada com tudo isso, fui procurar ajuda e aí encontrei um grupo de estudos de Paulo Freire. (E.L.)

Considera-se que as aprendizagens efetivadas nesse grupo de estudo foram muito importantes no processo inicial da gestora no CIEJA Campo Limpo, ao ter optado por escutar as demandas dos estudantes, além de analisar as taxas de evasão. Destaque-se que a presença dos princípios de Educação Dialógica e Libertária, seguindo Freire, também foram identificados na fase de observação participante, em uma vivência de formação já descrita.

Da mesma forma, o atual gestor do CIEJA, D.E., dedicava atenção ao estudo das relações comunitárias que envolviam a escola. Antes de assumir a coordenação geral, sucedendo a E.L., preparou um estudo das relações entre o CIEJA, a cidade de São Paulo, a Secretaria de Educação Municipal, a Diretoria Regional de Ensino, professores, funcionários, alunos e comunidade. Era evidente, para D.E., que a superação dos desafios que se colocavam naquele momento passava, necessariamente, pelo melhor entendimento das relações.

Essa busca por novas formas societárias, a partir do estudo e da escuta sensível dos sujeitos envolvidos na situação estudada, aparece, também, nos relatos do gestor da EMEF Presidente Campos Salles e da gestora do Colégio Elvira Brandão. No primeiro, conforme mencionado na análise documental, o PPP garante essa configuração, definindo que comunidade escolar e local formam um só corpo, com parcerias em diferentes instâncias. Os dois princípios que nortearam a ação gestora de B.N. referendam esse posicionamento: a escola como centro de liderança na comunidade e o princípio: Tudo passa pela Educação. No Colégio Elvira Brandão, há dois termos, trazidos em sua missão, que contextualizam o espaço da intersetorialidade: "somos uma escola em movimento, aprendente, *conectada* e *atual*". Os dois termos destacados resumem a ação observada na etapa de observação

participante: A.A. buscava e valorizava várias parcerias, em especial com organizações também inovadoras e pertencentes a um universo de contemporaneidade, destacando-se características de cultura digital e metodologias colaborativas.

Desta forma, registra-se que a intersetorialidade, um dos critérios de inovação aqui considerados, se dá na ação gestora, ao constatar a atuação dos quatro gestores em suas escolas, entendendo-as como parte de uma comunidade e, conseqüentemente, da sociedade, devendo manter diálogo com ela.

Os quatro gestores investigados apresentam grande riqueza na qualidade e diversidade de cursos realizados. Assim, não se trata apenas da quantidade de cursos concluídos, mas da diversidade das escolhas realizadas, ao longo de suas trajetórias, traduzindo a multiplicidade de interesses que os movem. Em relação ao processo de constituição identitária, do ponto de vista biográfico (DUBAR, 2005), e ao processo de profissionalidade, observou-se forte ligação. A partir do Quadro 11, pode-se destacar a formação diversificada dos quatro gestores, o estudo como algo contínuo e evolutivo em suas trajetórias, a diversidade de interesses que se manifesta nos temas estudados, inclusive com outras licenciaturas feitas, além da Pedagogia. Destaque-se o caso de B.N., para quem, mesmo após várias licenciaturas feitas, o processo vivido na EMEF Campos Salles o leva a estagiar em uma escola inovadora, a Amorim Lima.

Enfim, torna-se claro que o movimento de mudança, presente nos cenários de inovação, também ocorre nas trajetórias pessoais e profissionais dos quatro gestores, com as escolhas que vão fazendo em seus percursos de vida.

Quadro 11 – Dados das trajetórias de formação e profissional dos gestores investigados

Marcos da formação pessoal e profissional	E.L. CIEJA CAMPO LIMPO	D.E. CIEJA CAMPO LIMPO	B.N. EMEF Presidente Campos Salles	A.A. Colégio Elvira Brandão
Formação Inicial (antes do Ensino Superior)	Escola Normal		Militar da Aeronáutica	
Ensino Superior / Pós-graduação	Pedagogia Pós-graduação em EJA e em Literatura	Geografia Gestão Escolar Mestrado Doutorado em andamento	Filosofia Teologia História Pedagogia	Economia Pedagogia Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em Gestão e Planejamento Escolar
Início profissional	Professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais	Professor de Geografia	Professor de Ensino Religioso	Recepcionista Operadora de pregão
Outras atividades profissionais realizadas	Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES)	Educador Comunitário na Rede Municipal	Professor de Filosofia e Estudos Sociais Estagiário na escola Amorim Lima Diretor Regional da DRE Ipiranga	Gerente de "corporate" Gerente de projetos Coach Coordenadora Pedagógica
Tempo na gestão da escola pesquisada	21 anos (aposentada)	3 anos (em exercício)	20 anos (aposentado)	4 anos (em nova atuação)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Relacionando os relatos que comunicaram essas trajetórias a Dubar (2009), têm-se marcas do processo de constituição identitária que demonstram relação com a comunidade (identidade para outrem), com a própria personalidade e profissionalidade (identidade para si) e com as características mobilizadas por cada gestor em cada fase do processo de inovação vivenciado.

Eu me identifiquei muito dando aula; eu queria ser aquele professor que eu sempre quis ter. (D.E.)

Considerando o posicionamento de Dubar (2009), para quem não há identidade sem alteridade, ou seja, a identificação de si se constitui pelo outro, o pertencimento comunitário é comum, partilhado. Assim, a trajetória de D.E. é muito marcada por relatos de pertencimento comunitário e de aprendizagem não formal. Destacou que foi durante sua atuação no Grêmio Estudantil de sua escola de Ensino Médio que um

colega indicou a universidade para a qual, mais adiante, prestou vestibular e a qual cursou. Também comentou sobre suas "incursões" de bicicleta, conhecendo seu bairro, o mesmo onde hoje se encontra o CIEJA, e o quanto isso somou para sua escolha pelo curso de Geografia.

*Depois que minha mãe faleceu, essa ideia do lar, de casa, ela é meio quebrada. E aí eu comecei a ser bastante da rua. Comecei a sair bastante, a trabalhar com onze anos, com meu pai. E aí eu pegava a bicicleta e eu dava... aqui em São Paulo a gente chama de perdido, né? Ficava dando perdido por aí, saía o dia todo, final de semana, enfim, andando de bicicleta pela quebrada.
(...) quem me fala de universidade, não é a escola, não são os professores, é um colega de grêmio. (D.E.)*

Também apoiando-se em Dubar (2009), considerar e analisar a forma como os gestores se colocam em palavras, ao descrever suas trajetórias pessoais e profissionais, colaborou para identificação de marcos e pontos em comum. A fala de D.E. traz identificações subjetivas com um modelo de professor que o inspirou, assim como a necessidade de fazer do bairro uma nova casa, um novo lar. Importante destacar essas marcas de subjetividade que constituem um homem que escolheu ser liderança, ao ocupar a função de gestor em seu bairro de origem.

Destaque-se que, no período de observação das formações do CIEJA, foi registrada a efetividade da participação da comunidade no planejamento e currículo da escola. Certamente, o pertencimento de D.E. ao território e sua visão ampla e, ao mesmo tempo, profunda das necessidades da comunidade repercutem para que haja sempre espaços de escuta e participação, assim como de proximidade dos educadores não apenas com estudantes e familiares que acessam a escola, mas com outros atores do bairro, como associações e comerciantes, que são ouvidos no período de planejamento anual.

Segundo Dubar (2005), o processo de socialização compreende a incorporação das maneiras de ser, pois o indivíduo interioriza valores, normas e disposições que o diferenciam e individualizam. Dubar é trazido, neste ponto da análise, em diálogo com os referenciais teóricos selecionados, pois considera que a socialização não decorre da unidade de um mundo social, mas coloca a interação e a incerteza no cerne da realidade social. A incerteza se dá, pois "a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa que depende de meu próprio conhecimento" (DUBAR, 2005, p.135)

Outra característica marcante das quatro trajetórias é a abertura ao novo, à mudança. A capacidade de recomeçar, o desapego a cargos ocupados e a audácia de se lançar ao novo são evidenciados em trechos de todos os relatos, como no exemplo destacado a seguir.

Eu falei, “Bom, temos que mudar”. Quando eu propus isso, a coordenadora geral do momento, falou, “EL, eu estou fora, você é doida. Eu estou fora, vou-me embora”. E eu acabei ficando durante seis anos sozinha, fazendo a parte administrativa e pedagógica. (E.L.)

Os quatro gestores citam, ainda, dificuldades socioeconômicas importantes em suas trajetórias, que afetaram suas escolhas profissionais. B.N., ex-diretor da EMEF Presidente Campos Salles, completou o Ensino Superior em um Seminário, pois era sua única possibilidade de estudar diante da origem rural e da falta de condições para financiar estudo autônomo. Dificuldades também foram reportadas por D.E. (CIEJA Campo Limpo) e A.A. (Colégio Elvira Brandão).

Em relação à **chegada às escolas investigadas nesta pesquisa**, temos distinções de percurso. E.L., B.N. e D.E. prestam concurso público para suas escolas, sendo que E.L. é fundadora do CIEJA Campo Limpo, tendo em vista sua experiência como Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), projeto em que ficou 8 meses, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, em São Paulo. D.E. a sucedeu, por convite da própria E.L., algo que o desafia diante de sua fase de vida, em que havia concluído o Mestrado e tinha outras propostas profissionais, mas que assume por pertencimento à comunidade, ao projeto do CIEJA, além da admiração de E.L. por seu trabalho, que incluiu uma pesquisa com diagnósticos e propostas para a escola.

*Eu entro como educador comunitário, e aí tento efetivar a cultura, a arte, a educação de uma maneira diferente. Eu brinco que foi o melhor cargo que eu já tive. Que eu era livre para fazer o que eu quisesse. No meio do caminho, a Dona E.L. faz o convite para eu ser coordenador geral do CIEJA. Eu não aceito, inicialmente, porque era muita responsabilidade. Falei, ‘A senhora está maluca’.
(...) Eu acho que eu tenho alguma coisa pra contribuir nesse sentido. Então eu fiz um estudo das relações, de como se dão no CIEJA, em relação à cidade de São Paulo, à Secretaria Municipal de Educação, à Diretoria Regional... professor, funcionário, aluno, comunidade.... Aí, a gente foi gestando um projeto coletivo de substituição, de saída da Dona E.L.. Ela sai em 2019, aí, a gente tem essa existência, essa resistência sem Dona E.L.. (D.E.)*

B.N. também acessou a função de direção escolar por concurso público e escolheu dirigir a EMEF Presidente Campos Salles, dentre outras escolas identificadas por outros educadores como "mais tranquilas", e traz, em trecho da entrevista, sua função como gestor como a de maior aprendizagem em sua vida, comparando com os quatro diferentes cursos superiores que cursou.

O local que eu mais aprendi não foi nenhuma dessas faculdades, foi em Heliópolis, como diretor da Escola Campos Salles, essa questão política da relação com as pessoas.

Quando eu ia escolher a Escola Campos Salles, eu tinha uma lista de 14 escolas, que a minha mulher ajudou a compor.

Passou uma pessoa que conhecia. Quando ela viu a minha lista, ela falou, "Pelo amor de Deus, essa primeira escola não escolha de jeito nenhum, é escola de marginal, favelado, baderneiro, escola que estuda aluno de Heliópolis.

E eu escolhi a Campos Salles. Por que eu escolhi? Eu escolhi porque a origem daquelas famílias é semelhante à origem da minha família, e eu tinha dado aula em escolas públicas estaduais, municipais, particulares e eu percebia que aquele povo, mais de periferia, tinha um perfil que batia melhor comigo, com as minhas ideias.(...) Aqueles lá eram os meus, então não era pra mim baderneiro, favelado, mas os meus. A gente era semelhante, inclusive na nossa origem. (B.N.)

O emocionante relato do prof. B.N. comunica pertencimento, identidade: o valor que reputa às identificações entre sua história de vida, de origem pobre, à história de vida das pessoas da periferia de São Paulo, Capital. Caminhar com o professor pelas ruas de Heliópolis, na fase de observação e da coleta e produção de dados, foi como testemunhar esses encontros identitários que estavam presentes em cada cumprimento gritado das portas, das janelas das casas e dos comércios por onde passava. Certamente, pertencimento, à comunidade (B.N. e D.E.) e à inovação educacional (os quatro gestores), é um fator comum entre os quatro gestores.

Importante destacar, já nesta primeira etapa da análise, que relatos como esses fazem os percursos dos gestores das quatro escolas serem objeto de produções acadêmicas e culturais, em pesquisas, mídias, inclusive cinematográfica (APÊNDICE D).

Seguindo para a análise do período de atuação na função de gestão principal das escolas, a complexidade surge como elemento observado, na fala de A.A., do Colégio Elvira Brandão:

A ideia é essa: gestão que enxergue a escola como um todo, tanto pedagógico quanto financeiro. É esse modelo, desenvolver visão sistêmica, que é muito complicado. (A.A.)

Neste sentido, examinaremos adiante o papel dos gestores como tradutores principais que lideram um processo de tradução maior, que possibilita a inovação porque é fortalecido por traduções simultâneas realizadas por outros gestores, assim como os atores diversos das redes sociotécnicas constituídas nas escolas – estudantes, familiares, educadores, funcionários.

Em resumo, constatou-se, na categoria **Trajetória pessoal e acadêmica**, experiências de formação ricas em diversidade e complementadas por vivências do campo pessoal, com alto nível de colaboração entre pares e nos coletivos em que atuavam, mesmo antes das experiências de direção nas escolas inovadoras pesquisadas. Também observou-se, nos três sujeitos, grande valorização e alegria manifestada no ato de estudar e aprender coisas novas.

Estas aprendizagens constituídas são mobilizadas pelos quatro gestores de forma muito orgânica e natural, o que os mantém abertos a mudanças e dispostos a buscar romper situações-limite.

Em seguida a essa categoria, parte-se para os resultados e discussão da trajetória profissional dos gestores.

4.2 Trajetória profissional

A trajetória profissional é trazida nesta pesquisa como parte da trajetória pessoal e acadêmica dos gestores, mas com tratamento em uma categoria em separado, pois, em processo análogo e pertencente à complexidade da atualidade (Morin, 2014; 2015), a parte, muitas vezes, se faz todo e se torna a própria vida dos gestores, confundindo-se com ela. Da mesma forma, observou-se que seus projetos de inovação refletiam utopias de pertencimento identitário. Sendo assim, essa transição do 'eu pessoal' para o 'eu profissional' foi trazida, nesta perspectiva de comunicabilidade, nas entrevistas realizadas, com a questão: "Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?". D.E., em sua resposta, deixa claro como essas dimensões estão conectadas:

Eu, respondendo do simples para o complexo, responderia que é a infinita busca de ser quem eu sou e me sentir bem com isso. E, aí, eu acho que qualificar, profissionalizar, sonhar, ter prazer, fazendo coisas do meu cotidiano.

A ideia de estar no Capão Redondo, de ser um homem negro, de poder olhar para um projeto como o CIEJA Campo Limpo, ver as perspectivas que ele tem de uma maneira geral, potencializar para onde ele pode ir e colocar o eu, D.E., enquanto potência, nesse lugar. E, ao mesmo tempo, não impedir esse fluxo exegético, né? Que aqui, pelo menos, a concepção que eu tenho do CIEJA, é um grande ponto de energia. É um grande ponto de luz de muitas coisas que ficam girando por aqui, de transformação na educação, transformação do outro, proposta pedagógica, uma educação territorial. (D.E.)

As decisões de adesão aos projetos das escolas investigadas têm o pertencimento descrito por D.E. e se colocam em continuidade à trajetória de vida pessoal, firmando vínculos com crenças pedagógicas, sociais e de vida, ou idealizações do campo da Educação que desejam ver realizadas.

No relato de B.N., sobre como escolheu conscientemente uma escola em região reconhecida como bastante violenta, há clara decisão de transformação social, uma vez que considera e incorpora ao PPP da escola o princípio de que "Tudo passa pela Educação".

O relato de E.L. também traz a decisão de se dedicar a um projeto desafiador que demandava inovações:

Eu tinha uma amiga muito querida, que é a S.F., e ela falou assim, 'Ah, E.L., vamos para o noturno? Nós já passamos por tudo, não é? Desde Educação Infantil até esse Fundamental. Vamos para o noturno... A gente pode fazer um trabalho legal, você também é agitadora como eu, vamos lá mexer, porque parece que o noturno nosso não está muito bem'. Aí fomos." (E.L.)

Como característica comum, os quatro gestores não se intimidam com desafios trazidos por cenários complexos; ao contrário, isso os atrai e mobiliza, algo que não lhes é impingido como atribuição, mas que reconhecem como pertença. Logo, a identidade do gestor está muito clara em seus relatos: sabem que desenvolveram competências que os trouxeram até aqueles momentos de vida e não se intimidam ao aceitar novos desafios, mesmo que maiores que os anteriores.

Queríamos fazer um trabalho diferenciado. Nós vamos fazer por área de conhecimento já naquela época, imagina, em 98, menos, 1990, mais ou menos. Sabe, alguns alunos, assim, nos procuraram, falaram, 'Vamos fazer coisa diferente?', geralmente entre adolescente e jovem, não é? Aí, eu falei, 'O que vocês propõem?' 'Vamos pensar numa escola diferente'. E, aí, essa coisa da escuta, de olhar o entorno, olhar a comunidade, ver o que eles estão nos mostrando é muito importante. Eu ficava observando, assim, como eu entrava no CIEJA às 7h da manhã (abria a escola) e fechava às 22h30, eu olhava muito dos dois períodos, todos os públicos-alvo, sabe? Aquele movimento todo, e era muito próximo para escutar e para poder propor. Eu tinha os filhos grandes. Acabei, no meio do caminho, ficando viúva. Então, era meu mundo; era abrir a escola e fechar. (E.L.)

A fala de E.L. demonstra como, em dado momento de sua trajetória profissional, o exercício da função de diretora se torna seu projeto de vida, que não anula outras dimensões (mulher, mãe), mas ocupa esses espaços conscientemente, por escolha ligada a propósito.

*Não faltei um dia no CIEJA, por nenhum motivo. Porque acreditava que era uma coisa que eu tinha que ter presença. Você, pensando num projeto, tem que estar ali para ver, olhar, voltar, ser humilde para falar: 'Não deu certo'. Nós fizemos tanta coisa que não deu certo, chamava na assembleia, falava: 'Gente, então, vamos voltar. Não deu certo, mas tentamos', não é?
(...) Sou muito coletiva, sabe? Eu penso na grande maioria; depois que eu vou para o individual. Então, é assim, às vezes me arrisquei mesmo algumas coisas, meu RF [Registro Funcional], mas, eu pensava, eu tinha a força do coletivo atrás disso. (E.L.)*

A força do coletivo é algo trazido por todos os entrevistados; têm clareza de que, como gestores, sua atuação é de planejamento, articulação, animação, características aqui trazidas no perfil de tradutores da inovação (CALLON, 1980; LATOUR, 2000).

A fala de E.L. também ilustra uma compreensão comum a todos os entrevistados: na construção coletiva de projetos de inovação educativa, não há respostas. Logo, o que não dá certo, simplesmente não atende a um objetivo pré-estabelecido, mas serve como meio para que todos se desenvolvam. Esse entendimento do erro como etapa da inovação foi observado em diferentes momentos no Colégio Elvira Brandão, assim como em falas de sua diretora, assistida em eventos e na mediação realizada por ela e outros gestores, de momentos de planejamento ou formação. Neste ponto, considere-se, também, que esse jogo de interpretações e

interações foi descrito por Morin (2013) como parte do cenário de incertezas em que vivemos.

Há, ainda, para dois gestores, D.E. e A.A., a clareza de que seus repertórios de formação e interesse podem e devem ser mobilizados ao liderarem o projeto de suas escolas.

Juntar educação, cultura, movimento social, movimento político, ou seja, juntar tudo isso... Esta grande espiral do tempo que fica girando aqui, olhar pra isso, mas não parar esse fluxo e falar assim: "Não, agora sou eu que mando, e vai ser do meu jeito, porque é o meu grupo". (D.E.)

D.E. aborda dimensões que não são apenas de currículo, mas também da constituição identitária de seu eu, como homem e educador, como aborda Placco (2008).

A interação dialética dos gestores, como indivíduos e o outro, presente nos coletivos, é destacada por Dubar (2005) e pode ser notada, além do marco relacional (atribuições e pertencas), como marco biográfico (pertencas, interpretação subjetiva do indivíduo). Experiências vividas nas diferentes dimensões (formação, pessoais, profissionais) se somam às perspectivas de futuro projetadas nas escolas.

Uma outra dimensão de pertencimento aos processos por eles liderados é o reconhecimento pleno da função de liderança que exercem. Na fala destacada abaixo, de A.A., tem-se a clareza do repertório, que aparece destacado logo no início de sua entrevista, ao citar um projeto anterior que integrou (Escolas em Movimento) e como esse processo lhe conferiu competências a serem mobilizadas na liderança do processo de inovação no Colégio Elvira Brandão.

A partir das Escolas em Movimento, ficou muito claro pra mim que um trabalho com a gestão causa muito impacto, porque, a partir de uma gestão mais potente, mais desenvolvida com as competências necessárias pra estruturar processos de inovação, você consegue impactar a escola como um todo, você consegue impactar os professores, você consegue impactar as famílias, os alunos, você consegue transitar por isso tudo e, aí, você consegue, de fato, implementar as práticas que precisam ser implementadas. (A.A.)

Na entrevista realizada, A.A. reflete de forma sistêmica (Morin 2014; 2015) sobre o próprio processo de liderança e, conseqüentemente, sobre como desenvolver esse elemento nos gestores de sua equipe.

Quais são as habilidades que o gestor tem que ter para liderar equipe num processo de mudança? E aí, qualquer processo de mudança ele consegue liderar porque ele tem a competência desenvolvida. Então, o que falta pra ele gerir equipes em processos de mudança? Falta conhecimento? Faltam habilidades? Faltam atitudes? Onde está o que falta para ele ter essa competência? Quando você desenvolve isso, qualquer coisa que apareça, o modelo mental dele passa a agir dessa maneira e implementar os processos. (A.A.)

E.L., D.E., B.N. e A.A. trazem, em suas trajetórias estudadas e nos relatos registrados e analisados, marcos de entendimento do que Morin (2014; 2015) apresentou como conscientização da condição humana. Todos fazem a conciliação das incertezas cognitivas e históricas com os saberes e competências que suas escolas, como redes, possuem, a partir da solidariedade entre os sujeitos. Ao considerarem o desafio do pensamento global em sua amplitude de informação, conhecimento e pensamento, mobilizam o pensamento complexo presente na heterogeneidade dos coletivos em que atuam, de forma a fortalecer a solidariedade. Suas atuações são de tradutores nesse processo, são gestores da tradução que a inovação demanda.

Resumindo-se a categoria **Trajetória profissional**, notou-se a comunicabilidade desta com a trajetória pessoal e acadêmica, nos percursos dos quatro gestores. Destacou-se, de suas falas, a atração por cenários complexos, nas escolhas de mudança profissional, muitas vezes somados a características de pertencimento. Todos os entrevistados demonstraram clareza da importância dos atos de planejar, articular e animar a rede sociotécnica de suas escolas e demonstraram ter grande dedicação a isso, ressalvadas diferentes priorizações decorrentes de fases de vida. Por fim, destaca-se a facilidade demonstrada por todos em mobilizar interesses e repertório pessoal nos processos de inovação liderados.

4.3 Gestão da inovação

A **gestão da inovação** é analisada, nesta tese, a partir da ação gestora dos quatro educadores das escolas selecionadas e reconhecidas como inovadoras, considerando-se a questão formulada: "como é ser gestor em Educação que implementa inovações". Esta pergunta, que compôs a entrevista, relaciona-se a dois objetivos específicos: o de analisar e diferenciar os processos de inovação das

escolas selecionadas e o de caracterizar pontos de proximidade e diferença entre os movimentos identitários dos gestores.

E.L. se sentiu desafiada ao novo desde o primeiro momento:

Me deram um prazo de um mês, senão nós não teríamos o projeto, se não tivéssemos alunos. Fizemos toda essa correria para trazer os alunos, quando colocamos os alunos, eles falaram, 'Não, escola, nós não queremos. Você é capaz de fazer alguma coisa diferente?' Aí, eu falei, 'O que você propõem? Vamos pensar numa escola diferente'. Então, eu acho que essa humildade, essa coisa de pensar no aluno o tempo todo, nos professores também, porque se sentiram bem. Eu tenho professores que se aposentaram lá, porque entraram comigo e se aposentaram. Para o professor também, não é? Porque passa muitas horas lá no CIEJA também, era muito importante. Funcionários, não é? (E.L.)

Sua resposta à questão evidencia sua atenção ao desenvolvimento humano dos diferentes atores da escola e destaca, especialmente, sua presença, seu olhar, como fatores destacados.

Quantos funcionários, principalmente de limpeza e de ajuda, que entraram sem nada, sem ensino, nem ensino inicial, e acabaram fazendo Pedagogia, não é? Inspirados no CIEJA. Então, assim, olhar para tudo isso, mas você tem que estar presente, não é?
(...) Um gestor tem que estar presente, eu acho que a primeira coisa, né, de olhar, ter esse olhar de perceber onde as coisas estão acontecendo para mudar ou para melhorar, ou para falar, 'Pô, deu certo, vamos continuar com isso, não é?'. Então, eu era muito presente, era na sala de aula, era na cozinha, era na secretaria, em todos os cantos, minha presença era muito grande lá.
(...) A escola é de todos, todos são educadores, não tem docente, funcionários, não é? Turma da manutenção e limpeza, merendeiras. As reuniões elas têm que ser as reuniões gerais, todo mundo, parar a escola inteira e todo mundo participar, porque todos são educadores. A hora da entrega da merenda é um educador, ele também tem a parte importante. A turma da secretaria também, o atendimento é importantíssimo, saber o que está acontecendo na escola inteira. (E.L.)

E.L. também destaca, da sua atuação como gestora, a importância dada aos valores da escola, como ponto de atenção do gestor de inovação:

O que a sua escola defende? Por que ela existe? Por que ela está ali? O que ela faz? E saber os valores que ela vai defender. O CIEJA, nós ficamos dois anos no estudo para defender os valores, mas todo mundo participou, até a comunidade. (E.L.)

Esse posicionamento de E.L., em relação aos valores, confirma-os como enunciados que são pontos de passagem obrigatórios para que todos os atores tenham suas lógicas individuais alinhadas ao propósito da escola, expresso nos valores.

D.E. também destaca o coletivo e coloca sua ação gestora a partir da habilidade de potencializar e não atrapalhar, o que evidencia a escolha por um modelo de gestão democrática, não autocentrado, que considera a si como articulador.

Ser gestor de uma escola inovadora, transformadora, potente, além do seu tempo, de qualquer prática que se põe nesse terreno, ou que se intitula, ou que tem essa característica que são movimentos diferentes, é quando você se olha e você não atrapalha, você potencializa, né? Então, eu não atrapalhando esse processo, mas eu potencializando, essa é uma... uma dica que eu daria para todos os lugares. (D.E.)

Para além disso, menciona, assim como E.L., a questão da disponibilidade, mas enumera outros “eus”, com referências identitárias – como “ser um homem negro” – e papéis sociais – como ser pai de família, estudante –, que não o colocam integralmente disponível, quanto a tempo, como acontecia na gestão de E.L.. Neste ponto, temos uma consideração interessante em relação ao tempo de dedicação que os processos de inovação demandam de quem está à frente do processo de tradução. E.L. descreve sua dedicação integral e D.E. destaca que não pode agir da mesma forma, o que nos faz considerar, mais uma vez, a complexidade e a amplitude dos processos de inovação educativa (MORIN, 2014; 2015) e a importância de, assim como B.N., destacar da equipe da escola, gestores ou professores, que ajam em sintonia com a tradução principal, realizando traduções simultâneas.

Ser homem negro, da periferia, com a história que eu tenho, fazendo tudo que eu estou fazendo e vendo os planos futuros, né? Quem eu sou, mas, assim, a Dona E.L. era 100% CIEJA. E, aí, eu sou um homem negro, pai de família, também estou numa fase de estudante, né? De pós-graduação, meu filho pequeno. Eu não sou 100% CIEJA, eu também tenho outras... outros fluxos energéticos, né? Então, tenho outras características. (D.E.)

Em sua resposta, B.N. destaca a necessidade de aproximação de cada um dos atores do bairro educador. Segundo ele, a aproximação da gestão da escola, do fato de os diversos atores de todo o bairro educarem, não garantia inovações, portanto,

destaca a necessidade de alianças internas, atores que, junto a ele, possibilitaram o processo de inovação. Porém, aponta o aspecto da volição, o querer engajar-se na inovação.

Eu tenho que me aproximar do aluno, tenho que me aproximar do professor, eu tenho que me aproximar dos pais, eu tenho que me aproximar das lideranças, e foi isso que eu decidi logo no primeiro dia, que eu deveria correr atrás das pessoas de cada segmento que desejavam, que seriam parceiros nessas duas ideias: tudo passa pela educação e escola como centro de liderança, de referência. Quer dizer, a minha relação se ampliou para além das paredes da escola, muito para além, né?

Eu tinha que buscar, inclusive, as lideranças da comunidade que não tinham filho na escola. (B.N.)

Mais uma vez, temos reforçada a questão de como a gestão do tradutor se amplia para outros sujeitos da escola, como visto nas falas de E.L. e D.E.. Além disso, na descrição de ação, entendida como caminho a ser percorrido por todos que venham a gerir inovações, tem-se os princípios da EMEF Campos Salles confirmados como enunciados e PPO e, portanto, como critério de "quais pessoas se deve correr atrás", nas palavras de B.N., e que podem ser entendidas como aliadas, tradutoras simultâneas da inovação.

B.N. também analisa o alcance da inovação empreendida na EMEF Campos Salles:

A gente percebia que não havia uma transferência dessa forte integração para a sala de aula, na mudança das relações professor e aluno. Quer dizer, apesar de a escola ter conseguido, junto com a comunidade, uma porção de coisas, ainda tinha muito a fazer pra mudar a relação, e você sabe que mudar a relação professor e aluno é uma coisa complicada. Parece que, no Brasil, estão fazendo de tudo pra se confirmar isso e a coisa se eterniza, de certa forma, né?

(...) A nossa maior mudança, ela começou a ganhar corpo quando foram três professoras na minha sala e uma das professoras, Mara, falou assim: 'Olha, no quesito integração escola e comunidade, a gente é o mesmo modelo, mas as coisas não rodam lá na sala de aula'. Então, ela chegou com aquilo que eu precisava, ela era uma professora. (B.N.)

As inovações, sendo implementadas, precisam ser sucessivas, ou seja, a rede sociotécnica precisa se expandir para que haja durabilidade; e o fator de maior complexidade, certamente, é a mudança da relação professor/aluno, ou, analisando de forma mais ampla, da prática da sala de aula. Observa-se que a efetiva modificação

da "aula", como unidade representativa do que se entende como escola, só se dá na soma de todos os critérios que fazem uma escola inovadora: gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersectorialidade. Trata-se de um mecanismo que precisa ser girado e deslocado com uma força motriz, que pode ter origem em controvérsias surgidas espontaneamente ou semeadas.

No caso das três escolas, tivemos controvérsias semeadas:

- a criação de uma nova escola de EJA, com licença concedida institucionalmente para que houvesse a criação de um modelo disruptivo, implementado por E.L. e que segue gerido por D.E.;
- a provocação dos professores que batiam à porta de B.N., e que se tornaram aliados junto a outras instituições e líderes locais, que criaram um meio inovante em que se pôde até mesmo derrubar paredes;
- a chancela dada pelo Conselho do Colégio Elvira Brandão para que o diretor que antecedeu A.A. mudasse móveis, espaços, funções instituídas como a de inspetores de alunos, retirasse o sinal sonoro e até mesmo permitisse estudantes sem assistir aula, se assim quisessem.

A partir da descrição dos processos de inovação das escolas, evidencia-se que as controvérsias que provocaram a disrupção requereram, dos gestores, rearranjos e acomodações, ou seja, demandaram inovações sucessivas e seguirão assim, como foi possível observar no processo de transição entre E.L. e D.E. e na sucessão de B.N.

A.A., de forma muito alinhada à identidade da escola que dirigia, respondeu à questão sobre a gestão da inovação de forma a enumerar aspectos que denotam alto nível de profissionalização. Considera-se que se apresente desta forma devido a sua formação em Economia e a sua atuação e seu interesse por gestão de forma muito consolidada, inclusive em outros cenários, como o de finanças e o corporativo.

Destacou a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento de competências da equipe gestora, analisando suas próprias ações e responsabilidades para esse desenvolvimento. Faz-se um parêntese, neste ponto, para comentar um agir intuitivo, em alguns momentos, com grande habilidade de antecipação de cenários de investimento e de avanço do processo de inovação.

A.A. apontou a necessidade de não se desperdiçar tempos em comum da equipe, de cuidar das reuniões:

Reveja as reuniões da sua empresa, como é que essas reuniões acontecem, qual é o porquê de cada reunião. Tem que ter ata, meta, identidade. Essa reunião é pra tratar disso, aquela reunião é pra tratar daquilo, não faça reunião que não tenha alguma coisa produzida ao final. (...) Desde as suas reuniões diárias, semanais, mensais e anuais, como é que você desenha a estrutura dentro da cultura organizacional. (A.A.)

Também destacou a importância do planejamento, algo muito valorizado em sua trajetória profissional, antes de assumir a direção do Colégio Elvira Brandão. A.A. formou os gestores da escola como "lideranças em contexto escolar", em abordagem que privilegiava competências, habilidades e *coaching*, formação que também acumula. Os gestores formados passaram a formar outros educadores, quanto às habilidades principais e necessárias a suas práticas. Logo, A.A. valorizou, em sua resposta, a formação em rede para a mudança no modelo de gestão, formação e acompanhamento.

E outra coisa importante, também, assim, eu me responsabilizar pelo desenvolvimento e pela formação da minha equipe, sabe? Eu sou responsável pela formação da minha equipe. Esse é o meu principal papel. Formar a minha equipe, como diretora da escola. É isso, no dia a dia, na rotina, informações compartilhadas, em modelos de formação em que eu dava formação, então, como é que eu me responsabilizo pela formação mesmo, assim, de workshops, cursos pra minha equipe. (A.A.)

Das considerações e dos trechos selecionados das falas dos gestores investigados, relativas à categoria **gestão da inovação**, resume-se:

- a confirmação dos valores da escola, como enunciados de interesse comum (PPO), para onde todos os atores devem se deslocar e que, portanto, exigem traduções. Neste ponto, as três escolas apresentam proximidades, tendo clareza, em seus documentos e em seus processos de planejamento, de que esse deve ser o mote de ação principal do gestor tradutor, promovendo os deslocamentos necessários das lógicas individuais para este ponto negociado como de interesse comum.

- a escolha de modelos de gestão democrática por todos os quatro gestores, manifestando o entendimento de si como articuladores, mobilizadores, animadores, e não como lideranças autocráticas.
- a abertura a inovações apoiadas por outros atores (aliados), que agem concomitantemente, o que, nesta tese, denominou-se traduções simultâneas.
- o discernimento de que a função de gestão da inovação educativa é de alto nível de profissionalização, pela gestora do Colégio Elvira Brandão, algo que sinaliza os ensinamentos necessários para a formação de gestores para esses contextos.

4.4 Pertencas do gestor tradutor

A partir dos destaques feitos pelos quatro gestores sobre como é ser gestor de inovações, depreendem-se muitas atribuições, mas, nos pontos destacados em suas falas, foi possível identificar, como pertencas comuns ao pensarem no eu do gestor de inovação, a articulação dos atores de toda a rede sociotécnica em que a escola está inserida, a formação e o cuidado com o desenvolvimento humano.

Com a pergunta da entrevista, "o que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?", pretendia-se que, logo após terem analisado a si como gestores de inovação, apontassem as pertencas, aquilo que é estratégico no fazer do gestor tradutor de inovações.

Da resposta de E.L., destacam-se três pontos: conhecer a legislação, ter coragem, mas levando o medo junto, e estar atento a diferentes necessidades de acolhimento e de aprendizagem.

Eu acho que tem que conhecer a legislação, porque, lendo a legislação, vai encontrar como efetuar as suas mudanças. É ter medo – medo é imprescindível –, mas, com medo mesmo, fazer. Coragem não é ir fazendo, sabe? Ser inconsequente... É ter a coragem, levando o medo junto, não se sentindo sozinha, não é? Trazendo todo mundo. (...) Cada público-alvo que a gente recebe, há uma necessidade de um acolhimento e de um olhar específico. (...) Os adolescentes, as senhorinhas, os senhores, o trabalhador... então, a gente precisa ter isso muito claro: quem a gente está atendendo e como é que pode promovê-los a continuar e se sentirem realmente. (...) Educação de jovens e adultos, eles vêm muito por alguma necessidade, não é um menino que é obrigado por lei nem nada, mas quem nos procura é porque tem alguma necessidade.

(...) A gente tem que olhar para isso, por isso que é importante as assembleias, por isso que é importante ouvir o aluno, a comunidade, todos que participam, para poder ter este olhar. E outra coisa também: a escola é de todos, todos são educadores, não tem docente, funcionários, não é? Turma da manutenção e limpeza, merendeiras. As reuniões, elas têm que ser, as reuniões gerais, todo mundo, parar a escola inteira e todo mundo participar, porque todos são educadores. (E.L.)

D.E. liga a questão da educação às questões do território, evocando a necessária consciência do gestor em relação à realidade da sociedade. Neste contexto, defende um modelo de gestão de construção coletiva, definindo isso como uma tarefa que certamente será árdua, mas necessária.

Concepção de educação, concepção de território, de entender que a escola tem sua autonomia, que a concepção pedagógica não está restrita a uma sala de aula, ao professor, não é domínio somente da escola; a aprendizagem não é só do professor. A educação tem que ser vista do ponto de vista humano. O seu corpo no mundo, a sua ideia, enfim. Olhar para realidade e não ser neutro. Então, a realidade é racializada, ela é socializada, ela tem jogo de interesses. Então, é você olhar pra essa realidade e tentar se identificar nesse processo. Ao mesmo tempo, olhar para as características das pessoas que são, né, dos funcionários, dos professores e dos alunos, e tentar efetivar um processo construído coletivamente, por mais árduo que seja. (D.E.)

O coordenador geral, D.E., destaca que, para que haja mudanças, o corpo de pessoas da escola, ou a rede sociotécnica, referencial desta tese, precisa ter afinidade de concepções, aspecto que podemos somar, apesar da diferente forma de abordagem, à necessidade de trazer as diferentes lógicas para um mesmo PPO. D.E. aponta, na verdade, um facilitador para que isso aconteça.

O gestor pode ser o revolucionário, mas se ele estiver num corpo conservador, um corpo docente ou de funcionários, conservador, de nada adianta, ele vai ficar trocando de equipe constantemente. Então, ele tem que identificar processos de comum acordo nessa responsabilidade social que a escola tem. Então, é um gestor que tem que olhar para o seu desenvolvimento enquanto ser humano, pois ele é um par avançado, ele é uma pessoa diferenciada de responsabilidade. (D.E.)

A questão identitária pode ser mencionada, a partir desta colocação de D.E., considerando-se seu processo de ingresso no CIEJA Campo Limpo, assim como o

dos outros três gestores investigados. Nenhum deles aceitou um mero "emprego"; aderiram a uma proposta com a qual estabeleceram pontes identitárias.

Em sua fala, D.E. traz novos elementos de destaque na identidade do gestor tradutor de inovações: estar ciente da responsabilidade social da escola e de que, em sua ação de articulação, é um "par avançado", o que caracteriza como "responsabilidade", mas que também pode ser entendido como habilidade de antecipação de cenários, característica já trazida, ao se analisar A.A., gestora do Colégio Elvira Brandão.

Seguindo em alinhamento a esse posicionamento, ao deixar indicações para um gestor que pretende implementar inovações, D.E. relaciona aspectos que denotam grande responsabilidade do gestor, mas não individual. Ao contrário disso, atribui a articulação das diferentes visões de mundo presentes na escola como papel do gestor e considera o desenvolvimento humano de cada ator da rede, para que possa haver deslocamentos que partirão de diferentes lógicas, traduzidas pelo gestor, para o enunciado de interesse comum, o PPO da Sociologia da Tradução.

A sua responsabilidade naquele espaço está para além da legalidade, além de ser zelador, né? Além de ter a chave da escola, ele tem um compromisso em desenvolvimento com o que a gente tem de mais potente em nossa sociedade que é a transmissão de conhecimento. É por isso que nós somos seres humanos. Então, quais são os processos que me levam a me desenvolver enquanto ser humano, em potência? E como eu faço isso para o maior número possível de pessoas e não com a minha visão de mundo? Como é que a gente chega e olha para sociedade, e olha pra si, e olha pros nossos alunos, nessa responsabilidade? (D.E.)

D.E. enumera questões para as quais, mais do que que respostas, precisa haver muitas etapas de diálogo, concertação e negociação (BEURET, 2006). Além disso, traz a dimensão do conhecimento, algo que é constitutivo de si, como visto ao se descrever e analisar sua trajetória acadêmica e profissional, e o faz de forma bastante reflexiva, propondo um movimento dialético que olha para si e para o outro, ampliando para a sociedade. Esta reflexão de D.E. em muito se relaciona com os desafios da globalidade e da complexidade trazidos por Morin (2014), e que vão exigir a dinâmica descrita pelo coordenador geral do CIEJA Campo Limpo.

Assim como D.E., B.N. deixa claro que a transformação é coletiva, mas inclui uma outra indicação: a constituição de um núcleo de educadores que acreditem e defendam a mudança. A constituição de um núcleo da rede é abordada por Callon

(1980), pois os porta-vozes, como aliados do gestor tradutor, falam pelos atores humanos e não humanos e, portanto, precisam ser ouvidos; e isso precisa ser feito em número menor, de forma representativa. Isso aconteceu no processo de inovação da EMEF Campos Salles, que B.N. traz como ensinamento, conforme já mencionado.

Primeira coisa, a pessoa tem que ter esperança e acreditar que é possível fazer alguma coisa nova diferente. Então, a questão da esperança, ela é fundamental. Uma segunda coisa é que ninguém faz nada sozinho, principalmente, quando se fala num projeto de escola. Um projeto de escola, ele é construído por todos os segmentos. Isso não significa que 100% de cada segmento vai estar junto, mas tem que ter alguns professores, alguns alunos, alguns pais, algumas licenças, tem que começar por aí e ir formando um núcleo cada vez mais poderoso de pessoas pra defender as ideias, pra defender esse projeto, pra defender a construção de uma coisa totalmente nova. (B.N.)

B.N. também aponta, como aprendizagem, o fato de que a implementação de inovações sofre entraves da lógica de complexidade do mundo, referência que remete, inclusive, às normativas legais, que precisam ser estudadas e trazidas como passíveis de mudanças, como ele, E.L. e D.E. mostraram desde o primeiro contato com esta pesquisadora. O fato de existir uma trivialidade do fazer educativo, do processo de constituição da escola como instituição e, conseqüentemente, do fazer do gestor educativo, leva a controvérsias que colidem com paradigmas éticos, como relatado por B.N.

Parece que todo mundo, não só a escola, aí fora, está a reproduzir [mais do que produzir]. Então, às vezes, tudo é feito de uma tal forma para engessar as coisas e impedir a mudança, impedir o novo, como se o novo fosse trazer uma coisa pior. Então, vem aquela fala de que está fazendo experiência e não vai para lugar nenhum. (...) Eu escutei muito isso. Muito, muito, muito e teve momento que eu chegava a pensar: “será que a gente está fazendo experiência com esses alunos, com essa comunidade? A gente tem esse direito?”. Aí, eu pensava no início: “Puxa, e se o caos se instalar aqui?” Aí, eu percebi que, quando você cria uma realidade para as pessoas serem mais elas, você tem mais sucesso. (B.N.)

Em seu relato, B.N. cita a necessária mudança de visão, ao mencionar que ambientes de aprendizagem agitados, com conversa e movimento, não podem mais ser entendidos como de não aprendizagem, ou bagunça, mas cita a necessidade de se estar atento a indicadores de qualidade, como as avaliações externas. Logo,

depreende-se que as inovações requerem um não descolamento de todas as referências de qualidade educacional; ao contrário, é preciso somar novas referências e, para tanto, resultados de crescimento em avaliações externas não deixam de ser termômetros socialmente visíveis.

Quando você vai lá e olha o aluno do Campos Salles, parece que tem bagunça, fala em grupo, etc. e tal. Só que, se você pega as avaliações externas, nós não crescemos muito, mas a gente cresceu um pouquinho cada tempo. Eu acho isso fundamental. Esse projeto que parece que não tem muito pé para algumas pessoas, de repente o aluno nessa situação, que muitos criticam, está aprendendo mais do que na situação anterior.

(...) A gente tem que construir junto com o aluno uma realidade não que prepare o aluno para viver a cidadania, mas para o aluno viver a cidadania no dia a dia da escola. Desde já. Esse negócio de preparar a pessoa para no futuro a pessoa ser, não existe. Eu não sei de onde o ser humano criou isso. Então, se a gente quer que, no futuro, a pessoa seja alguma coisa, tem que viver desde já. Esse projeto tem que trazer vida para todos. Vida para o aluno, vida para os professores, vida. (B.N.)

Os princípios da Educação Integral, impressos na legislação atual e em processo de implementação no Brasil, estão expressos na Iniciativa do MEC, ponto de partida desta tese, e, portanto, estão presentes no cotidiano das três escolas pesquisadas.

Diante disso, a menção feita por B.N. de que o projeto de uma escola precisa trazer vida e considerar o aluno como sujeito atuante no seu tempo é uma característica de protagonismo presente no processo de constituição identitária da escola e, logo, imprescindível ao movimento identitário do gestor de inovação educativa.

Um outro aspecto identitário do gestor de inovação educativa é identificável na fala de B.N.: a "crença no potencial humano, na transformação". D.E. usa exatamente o termo potência ao falar da articulação coletiva como papel do gestor. A.A. denomina a função de formadora, com foco simultâneo nas pessoas e no propósito, como desenvolvimento humano. B.N. usa os termos crença e esperança, o mesmo presente na postura de E.L. ao incentivar merendeiras e outros funcionários da escola a se formarem e ocuparem outras funções sociais de trabalho. Os quatro gestores, em sua diversidade de formações no percurso pessoal e profissional, trazem a crença no humano para os projetos de inovação que lideram, fazendo deles cenários de redes

sociotécnicas com alto protagonismo estudantil e autonomia, em que todos os atores humanos e não humanos, estão em harmonia. Logo, o humanismo é uma característica identitária comum deste gestor educativo em contextos de inovação.

Qualquer projeto de escola só pode ter sucesso se a gente acessar ou tentar acessar o aluno real e concreto. Se eu trabalho com o aluno do imaginário, do curso de formação, ou de quando eu era aluno, eu não me relaciono com o aluno real e concreto; eu me relaciono com a imagem que eu tenho do aluno na minha cabeça e, concretamente, ele pode ser muito diferente dela. Então, que relação nasce dentro da escola? Nasce uma relação artificial, que não contenta nem o aluno e nem o professor. Então, a gente tem que ter a esperança de que é possível construir uma realidade que traga mais vida na escola para o aluno e para o professor. Eu acho que quem não acredita que a escola pode ser uma grande festa no dia a dia, entre todos os que estão lá, sem deixar de fora nenhum segmento, eu acho que fica muito difícil criar uma coisa nova na educação. (B.N.)

Ao fechar suas indicações para gestores educativos que pretendam implementar inovações, B.N. cita, novamente, a necessidade de articulação coletiva e a dimensão ética como alinhadora. Placco (2008), em seus estudos sobre formação e movimento identitário do adulto professor, também aponta a ética como dimensão sincronizadora de todas as demais.

Eu acho que, para criar um projeto novo, tem que ter muita articulação e as pessoas que estão na liderança e na construção desse projeto, se não pensarem assim: “Se não der de um jeito, a gente vai de outro, se não der de outro, vai de outro”, sem abandonar a ética. Nunca. Sem abandonar nunca a ética. Nunca, nunca, nunca. (B.N.)

A ética aqui trazida, considerando-se Placco (2008), precisa ser compreendida como componente importante a ser discutido como currículo para a formação de gestores pedagógicos.

A.A. destaca o planejamento como estratégia imprescindível para um gestor educativo que implementa inovações. Numera como quase a totalidade de seu trabalho, pois o planejamento é o que possibilita saber o que fazer e em que tempo, dando foco ao processo no todo.

Planejamento estratégico, 98%, e seguir o planejamento. Você tem que ter habilidade de seguir o seu planejamento. Você tem que saber aonde você quer chegar e tem que saber priorizar por onde começar e que tempo você tem para fazer aquilo. Se você não tem habilidade

de planejamento e organização, vai ser muito difícil porque, quando você fala de inovação, cada hora surge uma coisa e, se você não souber muito claramente o que você quer, você sai fazendo qualquer coisa e sai fazendo 50 coisas e nenhuma delas funciona. Então, é planejamento, prioridade e foco. (A.A.)

Ao final da análise da categoria, foi possível produzir uma relação de pertencas, a partir das falas dos gestores pedagógicos investigados, nas entrevistas realizadas, assim como considerando-se os dados produzidos durante as fases de observação, observação participante e pesquisa-ação. São estas as **Pertencas do gestor tradutor**:

1. Conhecer os marcos legais constitutivos da Educação brasileira, em especial aqueles normativos das instituições em que atuam, para fazer as traduções institucionais acordadas e desejadas pelo coletivo.
2. Assumir postura de coragem, mesmo que em situações de medo, insegurança, apoiada na colaboração como valor, com o estabelecimento de espaços de diálogo, concertação e negociação.
3. Constituir um núcleo da rede, com afinidade de concepções e portavozes de todos os atores humanos e dos não humanos, sendo o tradutor das intermediações da rede sociotécnica.
4. Apropriar-se dos processos subjetivos e formativos, constitutivos do "eu", para que possam ser mobilizados para o desenvolvimento humano dos indivíduos e do "corpo" escola, como um todo.
5. Ter consciência e responsabilidade social, ciente dos desafios da inovação educativa como inovação do campo social: a degradação socioambiental, a desigualdade econômica e a fragilidade da democracia, agravados pela conjuntura atual.
6. Buscar implementar inovações em favor da qualidade educacional, no âmbito dos critérios de inovação e criatividade: gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersectorialidade.
7. Antecipar cenários, a partir de ações, ora como líder, ora como formador, de forma rotineira e planejada, no individual e em coletivo.
8. Defender o protagonismo do estudante, acreditando na potência de crianças e jovens, como um dos elementos constitutivos e como

orientador do enunciado de interesse comum da rede sociotécnica da escola, alinhado com a política nacional de Educação Integral.

9. Zelar pela ética como elemento integrador de todos os valores e dimensões humanas, colocados em relação em uma rede sociotécnica, e fazer desse princípio uma pauta permanente de formação.
10. Atuar como gestor tradutor de inovações, sendo articulador e assumindo todas as pertenças acima, de forma a colocá-las em diálogo com seu movimento identitário.

Considere-se que, ao se defender a inovação educativa como algo permanente, que não cessa, e ao se entender o cenário da escola da atualidade como de alta complexidade, frente às incertezas do século XXI, essas pertenças enumeradas não se colocam como um rol impositivo, mas, sim, a ser pensado pelos gestores pedagógicos, pois consistem em ensinamentos iniciais, derivados desta pesquisa, que podem contribuir para a formação de outros gestores tradutores de inovações educativas.

4.5 Alicerces do projeto para continuidade

A última questão da entrevista, "Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca/perdesse e, ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?", aprofundava, em mais um degrau, o objetivo de analisar em que medida os gestores pesquisados lidam com atribuições e pertenças de seus movimentos identitários.

Essa questão remeteu E.L. ao processo de sucessão, em que indicou que D.E. a substituísse na função de coordenação geral:

Todo mundo achava que, na hora que eu me aposentasse, eu escolheria X ou Y, por causa de tempo, por causa da amizade, mas, eu fui observando. Observando, observando. Eu o via [D.E.], um rapaz jovem, com ideias ainda em construção sobre escola, sobre tudo. De uma vida pessoal maravilhosa. O esforço que fazia em estudar, estar sempre presente, como ele tratava os alunos, como ele acreditava nas mudanças. Tanto é que foi uma surpresa para todos. Chamaram-me uma vez na coordenadoria, para falar: "E.L., por que o D.E.?", falei: "Porque ele é a pessoa certa", e ele era a pessoa certa. Ele é um grande líder, ele passou por momentos não muito fáceis, carregar a minha presença lá, não é? Mas ele está se saindo muito bem, muito

bem mesmo. A escola está maravilhosa, continua sendo um sucesso, os alunos continuam falando, “Dona E.L., a gente não percebeu diferença nenhuma”. Eu acho que foi uma coisa assim, sabe? De mãe e filho, eu falo. Em algum momento passado, em vidas passadas, ele já conviveu comigo, porque ele me entende e eu entendo a ele. Eu tenho muito orgulho dele. (E.L.)

Sabe-se que a transição entre E.L. e D.E. é um caso bastante raro e que só foi possível devido a aspectos já trazidos aqui, por meio da fala de D.E., ao descrever seu processo de chegada ao CIEJA Campo Limpo. A presença que E.L. já destacou ter sido um grande diferencial de sua gestão, permitiu a observação e a construção de um processo afetuoso e sério de "passagem de bastão".

Ele está se saindo muitíssimo bem, está conseguindo manter e continua com as mesmas coisas que nós acreditamos, escola aberta, o acolhimento.

A escola tem que ser agradável, tem que ser alegre. (...) Por que a escola tem que ser cinza? Sem flores, sem vida? Temos que dar vida para a escola, a pessoa precisa se sentir bem lá, naquele lugar. Não precisa ter, talvez, tantas flores, tanto cuidado como nós temos lá no CIEJA, que são os alunos que cuidam; também ajudam o D.E. a cuidar, mas que tenha essa leveza, a escola tem que ter leveza. E não têm que ter tantas normas rígidas.

(...) Outra vez que ele [D.E.] veio e falou assim: “A minha assessora vitalícia, estou com saudades”. Encantador. (E.L.)

E.L. se alegra ao ver a continuidade de um legado que fundou, e não é demasiado dizer que este foi um dos ensinamentos mais bonitos que a pesquisa de campo junto ao CIEJA Campo Limpo gerou para esta pesquisadora. Os empregos públicos podem e devem ter uma transição planejada de legado. Os projetos inovadores educativos não podem se perder, pois configuram-se como experiências únicas de inovação social, com potencial de expansão. Sem deixar de lado a formalidade do processo de seleção, prestado por D.E., para o exercício da função, é possível que o servidor público que se aposenta prepare a sucessão que, evidentemente, pode ser ou não, bem-sucedida.

Como destacam Lacroix e Potvin (2009), que pesquisam inovações educativas no Canadá:

À primeira vista, inovação parece uma noção simples que significa novidade e mudança. No entanto, quando alguém examina as pesquisas ou escritos profissionais sobre inovação social - e em

particular inovação na educação - somos rapidamente confrontados com sua complexidade. (LACROIX; POTVIN, 2009, p.1)

Como processo de inovação social no campo da Educação, atuar na direção de uma escola inovadora requer um processo complexo de aprendizagens de diferentes âmbitos.

D.E. destaca, em sua fala, que E.L. está presente, mas, segundo ele, "as pessoas estão levando o projeto adiante, está com características diferentes". A visão de D.E. aponta para uma característica necessária para seguir a expansão da rede sociotécnica da escola: é preciso continuar a inovar, para seguir como uma escola inovadora. A dinâmica da atualidade, repleta de incertezas e complexidade (MORIN, 2014), demanda novas necessidades a todo tempo, que, por sua vez, requererão novas ações ou mudanças em processos já existentes.

Lacroix e Potvin (2009) destacam essa questão, defendendo que a inovação seja sustentável, confirmando que não cabe personalizar um processo de inovação como de um ator e, sim, que a inovação seja sustentada por um processo.

A inovação também deve ser sustentável, não deve se tratar de uma ação única ou isolada e temporária. Deve implicar uma apropriação e um uso para além do indivíduo que o criou ou implantou. Em suma, a inovação não deve permanecer uma ação localizada. É necessário que ela se afirme como um processo ou sustentável. (LACROIX; POTVIN, 2009, p.3)

D.E., mais uma vez, mantém coerência com o seu eu articulador e considera a própria influência no projeto, como gestor, mas manifesta-o como projeto da escola:

Eu acho que é uma estratégia muito do CIEJA, mas também tem a ver muito com a minha personalidade. Que eu procuro dar crédito também, eu não gosto de pegar o crédito e nem de tomar o crédito. (...) Às vezes, há pessoas que querem se manter no poder. (...) É uma coisa que eu não comungo. (...) Assim como eu falei pra Dona E.L., assim como eu falo para as outras pessoas: eu não sou 100% CIEJA, eu estou aqui até onde o CIEJA entende, não as pessoas, né? Porque eu acho que o CIEJA não são só as pessoas, é um conjunto de elementos. Tem todo o CIEJA. É um conjunto de elementos que o CIEJA Campo Limpo é, e um conjunto de elementos que eu sou. (D.E.)

D.E. revela o ponto em que seu movimento identitário e o da escola se diferenciam e, ao citar que há outros elementos, além das pessoas, remete à interpretação dos atores não humanos como intermediários que cimentam a rede.

D.E., mais uma vez, descreve estratégias que denotam a observação como destaque, assim como busca compreender um problema no todo e as diferentes posições dos envolvidos, e menciona que se interessa por estudar liderança, continuar a aprender.

As minhas estratégias são: a relação das pessoas, investir na emoção, na criatividade, na arquitetura... na proposta pedagógica, enfim, na mudança, no entendimento. É ser uma antena para estar nos momentos exatos da defesa. Eu acabei de almoçar com as assistentes pedagógicas educacionais, e a gente conversando e, ao mesmo tempo, de manhã, eu tive uma reunião com a turma de EJA, que são os 16 CIEJAS da cidade de São Paulo. Então, ao mesmo tempo que a gente faz a defesa no chão da escola, do que é o CIEJA Campo Limpo, quais as estratégias para ele sobreviver, eu também luto, assim como E.L.. E lógico, aprendi com ela, e também tenho envolvimento nessa relação, defender o projeto em outro nível também. Aqui o que a gente faz é defender o CIEJA no chão da escola, em várias frentes. (D.E.)

A menção à criatividade, na fala de D.E., também é oportuna para resgatarmos a associação dela com inovação, opção feita pela Iniciativa do MEC, de 2015, e detalhada, nesta tese, no resgate histórico em publicações dos líderes dessa Iniciativa, Ribeiro (2018) e Singer (2018). Segundo Lacroix e Potvin (2009, p.2), "a inovação é mais do que simples resolução de problemas, ela contém em si as sementes da criatividade e da originalidade".

Assim, B.N. aponta o diálogo como estratégia principal e segue atuante junto à comunidade de Heliópolis, deixando claro que o vínculo construído ao longo de seu exercício funcional não foi meramente profissional, mas identitário.

Menciona que iria conhecer os novos gestores da EMEF Campos Salles e do CEU Heliópolis e cita a atual coordenadora, também entrevistada por esta pesquisadora²⁷, como alguém fundamental à continuidade do projeto, por tê-lo vivido durante o período de implementação.

Diante disso, confia na continuidade do projeto, pois, em seu entendimento, "ele já virou carne" e considera a possibilidade de outras inovações.

²⁷ A atual coordenadora pedagógica da EMEF Presidente Campos Salles, aqui denominada como S.D., foi entrevistada no mesmo dia em que se entrevistou a diretora que assumiu a escola em 2020, denominada como S.R. As falas de ambas são trazidas como complementares, pois não são gestoras implementadoras da inovação, mas são trazidas na pesquisa para apresentarem dados de continuidade do projeto, e, no caso de S.D., como testemunha da implementação realizada por B.N. e elo entre os princípios instituídos em sua gestão e que seguem no projeto da atual, exercida ao lado de S.R.

Depois que eu saí, eu ainda continuo a lutar pelo projeto, eu ainda continuo a construir. Como? De que forma? Acreditando nas mesmas coisas e aprofundando essas coisas. Por exemplo, eu dou, para a comunidade de Heliópolis, as entidades, oficinas de ética baseadas em três princípios da Escola Campos Salles – princípio da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade. Eu não sou o gestor do Campos... Eu não vou lá dentro, mas eu estou trabalhando pelos princípios.

(...) A principal coisa que eu faço para manter o projeto é dar esperança para as pessoas que estão lá dentro, tocando a coisa.

(...) Quando tem um projeto, uma coisa que virou carne, fica mais fácil de continuar porque quem chega se integra. Não tem espaço para começar tudo de novo. Você pode mudar, mas a partir das coisas que aí estão e, na medida do possível, quando surgir coisa melhor, vai ser acrescentada. (B.N.)

Neste ponto, faz-se necessário somar a visão da atual diretora da EMEF Presidente Campos Salles, identificada pelas iniciais S.R., que também foi entrevistada por esta pesquisadora, com o objetivo de melhor compreender o processo de transição e os alicerces que permitem que o projeto se mantenha em pé e com vigor, assim como acontece no CIEJA Campo Limpo.

Também foi proposta a S.R. narrar sua chegada à EMEF Presidente Campos Salles:

Quando começou todo o processo de inovação do Campos Salles, eu recebia notícias, porque eu era professora de uma escola próxima de lá. Às vezes, as notícias chegavam de diferentes formas : “Nossa, que loucura, como assim, quebraram as paredes?”. A gente recebia essas informações, mas nunca tinha ido lá para poder conhecer realmente. Era um outro momento, quando tudo começou, eu ainda estava no cargo de professora e, aí, acessei depois, através do concurso, como diretora de escola, e cheguei esse ano lá. Então, quando eu cheguei, eu vi que, apesar de achar que, pelo fato de estar no mesmo bairro e muito próximo, eu tinha notícias reais sobre o projeto, eu vi que não. Eu sabia que era uma escola diferenciada, porque todos que vão para lá, até mesmo na remoção, quando a gente vai fazer a indicação o nome da escola está em “vermelhinho”, escreve-se que a escola tem um projeto diferenciado, pede-se pra ligar para a unidade, tanto o professor quanto qualquer outro cargo, que é para a pessoa saber que tem um projeto diferenciado, o próprio sistema já diz isso. As pessoas não chegam de surpresa. E por mais que a gente ache que sabe, quando a gente chega lá, descobre coisas novas. (S.R.)

S.R. exerce a função de diretora na EMEF Campos Salles há apenas um ano, que coincidiu com a pandemia da Covid-19. Porém, já soma percepções pessoais que se firmam como crenças no projeto.

Eu acho, assim, muito legal a forma como se dá o engajamento, a preocupação com a comunidade, com os alunos, com aprendizagem. Então, tem um comprometimento muito grande dos profissionais que atuam lá. Essa intenção foi de dar continuidade mesmo no projeto. E a gente aprende muito, por exemplo, sobre avaliação. (S.R.)

Embora não tenha havido uma transição personalizada de gestão na EMEF Campos Salles, como se observou no CIEJA Campo Limpo, S.R., a atual gestora, demonstra ter assumido o compromisso de continuidade do projeto inovador, se identificando com seus princípios. Além disso, pela observação e fala de outros tradutores, como a atual coordenadora pedagógica da escola, aqui denominada também pelas iniciais, S.D., os educadores da escola parecem, também, manter seus compromissos de continuidade.

S.D. atua junto à diretora, S.R., mas trabalhou como professora de 1996 a 2001, e como assistente da direção de 1996 a 2006, ao lado do diretor B.N. Sua entrevista foi feita por esta pesquisadora, de forma complementar, para entendimento do cenário de continuidade da inovação e, por esse motivo, comentada apenas neste ponto da tese. S.R. abordou o início da aproximação da comunidade escolar pelo Prof. B.N., firmando-se como liderança desde o começo, e como isso permitiu validar o quanto o pertencimento local é um fator que colabora para mantê-lo atuante até o presente momento, no bairro educador.

B.N. vai e começa a participar de alguns pequenos movimentos que, por conta de lideranças pastorais, já começam a se organizar, e começa a ouvir tudo e descobrir que tinha uma questão desses movimentos: “Gente, nós não temos que brigar só por moradia e por habitação e por terra, mas, e a educação? E a saúde? E tantas outras questões?”. E aí já estava o B.N. nesse viés, de espaço para discussão; a escola era esse espaço. (S.D.)

Nesta medida, sendo escola referência cultural e de tradução científica, face à natureza formativa do bairro educador de Heliópolis, o trabalho sobre o tema Ética de B.N. – ex-diretor que, neste momento, atua como formador de pessoas da comunidade – é entendido, por esta pesquisadora, como intermediação que ajuda a "cimentar" a rede (CALLON, 1980).

Ao responder sobre estratégias, A.A. suscitou o modelo de gestão que implementou, fundamentando-se na proposta de Peter Senge, autor norte-americano

que propõe cinco princípios²⁸, que denomina como disciplinas a serem implementadas na organização. Este autor é bastante seguido por empreendedores de inovação do mundo organizacional, o que dialoga com a formação e, também, com a abertura de atuação que A.A. imprimiu à sua trajetória.

A maior estratégia é tornar a organização, uma organização aprendente, que obedeça às cinco disciplinas do Peter Senge, que são: domínio pessoal, modelo mental, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e visão sistêmica. Como é que você pega toda essa cultura e a desenha, a partir de uma organização aprendente, porque uma organização aprendente vai ser sempre uma organização aprendente, independente do que aconteça. Então, a organização se estrutura a partir dessas cinco disciplinas. (A.A.)

O investimento de A.A. em uma organização aprendente dialoga com um processo de inovação que, até sua chegada, carecia de sedimentação. No papel de liderança, como gestora tradutora, deu fundamentação teórica para o enunciado que precisava ser traduzido, para todos os atores da escola passarem pelo mesmo enunciado (PPO), no caminho da consolidação da inovação.

A trajetória do Colégio Elvira Brandão é a mais nova das três estudadas e atingiu avanços consistentes, devido ao alto nível de formação e profissionalização dos atores humanos e não humanos da rede. A diversidade e a riqueza da formação de A.A. também havia entre os demais gestores e líderes, que atuavam como aliados na rede sociotécnica do Colégio Elvira Brandão. Da mesma forma, laboratórios e espaços de uso coletivo recebiam investimentos constantes, o que aumentava não apenas a qualidade técnica desses recursos, mas fazia daqueles ambientes de aprendizagem atores não humanos reconhecidos por diferentes porta-vozes, pois ampliavam as possibilidades de criar e inovar para estudantes e educadores.

A.A. demonstrou clareza dos passos a serem dados em seu período de gestão, antecipando, para a sua ação, o ponto ou a meta que deveria alcançar ao final de um processo de espaço e tempo.

Desde as práticas diárias até a comunicação, como é que a gente traduz o que significa ser uma organização aprendente, como é que a gente cria os espaços nas reuniões para que, de fato, a organização seja uma organização aprendente? (A.A.)

²⁸ As cinco disciplinas de Peter Senge estão dispostas no livro “A quinta disciplina”, de 1990, um *best seller* mundial.

Além da habilidade de antecipação, já mencionada em relação à gestora, A.A. também apresentava alto nível de reflexividade. Ao final do ano de 2020, último de observação e pesquisa-ação desta pesquisadora junto à escola, A.A. decidiu deixar o cargo e partir para uma outra proposta profissional, também no âmbito de gestão educacional. A reflexão que faz, ao final da entrevista, traz a mesma questão com que E.L. e B.N. lidaram por último: a durabilidade ou sustentabilidade do projeto. Além disso, faz um questionamento importante, logo após deixar a gestão da escola: o núcleo da rede é o único para quem se traduziu o enunciado de interesse comum que sustenta a inovação, ou isso se deu para todos os atores da rede que continuarão a portá-la?

Hoje, saindo do Elvira e deixando o projeto lá, é muito complexo a gente conseguir entender o que fica de fato depois que a gente sai. O que de fato vai constituir a cultura do Elvira daqui para a frente e o que não vai constituir.

(...) O que de fato fica que não está naquele núcleo de cultura de inovação, mas que de fato virou cultura da própria organização. E o que acontece porque a gente está impulsionando [para] que aconteça?

(...) Acho que isso é um desafio para a escola muito grande, até porque, culturalmente, a escola não tem esse DNA de inovação. Então, acho que o grande desafio fica sendo esse. (A.A.)

Nota-se o mesmo desejo de perpetuidade na gestora de uma escola privada que se vê nos gestores de escolas públicas, o que confirma um outro posicionamento já feito nesta tese: o pertencimento aos projetos de inovação educativa é identitário. A decisão por partir, seja para outra atuação profissional, ou para a aposentadoria, coincide com o querer ver seguir, ver avançar o projeto, ao qual nunca se deixará de pertencer e querer bem. No caso de A.A., as parcerias constituídas (traduções cruzadas) foram mantidas para a rede sociotécnica do Colégio Elvira Brandão e também para si, como rede de atores que foram seus aliados. Este processo também foi observado no acompanhamento das trajetórias de E.L. e B.N., gestores aposentados.

Para esta pesquisadora, fica a certeza de que os quatro gestores investigados são educadores humanistas admiráveis que geraram e gerarão muitas aprendizagens onde quer que decidam estar.

Eu espero que consigam ver que é possível fazer de uma escola uma festa para quem está lá dando aula e pra quem está estudando e isso alcance cada cantinho do nosso país, cada escola desse país nosso. Agora, como vai fazer isso? Isso cabe a cada escola e eu sempre falo que escola é como uma pessoa. Você não vai encontrar nenhuma igual. Por exemplo, o Projeto Campos Salles só foi possível por causa daquela equipe gestora que esteve lá, por causa daqueles professores, daqueles alunos, as características daquela comunidade. (B.N.)

A esperança de B.N., que também é desta pesquisadora, se estende para um sonho de âmbito nacional. Resguardadas as especificidades dos atores que fazem único cada projeto, é necessário trazer a dimensão do sonho, ou da utopia realizável, como diria Paulo Freire, de modo que as vivências e realizações de escolas inovadoras possam ser traduzidas – agora compreendendo-se outra dimensão para este termo – constituindo ensinamentos para outros atores, quiçá de todo o país.

Em resumo, como **alicerces do projeto para a continuidade**, enumeram-se alguns ensinamentos, que também se propõe que sejam considerados na formação de gestores pedagógicos:

1. A atuação do gestor tradutor de inovação perfaz um ciclo que se fechará com mudanças de vínculo empregatício, ou mesmo com a aposentadoria, por isso destaca-se a importância de se estabelecer um núcleo da rede sociotécnica, que seguirá a atuar na tradução do processo de inovação educativa implementado.
2. Neste núcleo da rede, é necessário que todos os atores humanos e não humanos estejam representados por porta-vozes, que farão as intermediações junto ao gestor pedagógico, como aliados.
3. Mobilização das pertencas enumeradas nesta tese, como do gestor tradutor em favor da rede sociotécnica.
4. Entendimento da rede sociotécnica escolar, como uma organização que se move em favor da própria aprendizagem e como referência em seu território, expandindo a rede.
5. A durabilidade ou sustentabilidade do projeto se relaciona diretamente com o movimento identitário do gestor tradutor da inovação, do qual, por sua vez, resultam a articulação e as características a serem mobilizadas em favor da rede.

Assim, conclui-se a análise das cinco categorias, de forma alinhada aos objetivos específicos de:

- Observar, dentre os gestores selecionados, seus papéis como tradutores do processo de inovação implementado;
- Analisar e diferenciar os processos de inovação das escolas selecionadas, considerando os critérios que as caracterizam como inovadoras;
- Caracterizar pontos de proximidade e diferença entre os movimentos identitários de gestores de processos de inovação;
- Analisar em que medida esses gestores lidam com atribuições e pertencças em seus movimentos identitários, como gestores de inovação, dentro dos parâmetros do sistema educacional.

Em Considerações finais, será retomada a questão central desta pesquisa, assim como o objetivo geral, respondidos com a tese, propondo as últimas reflexões e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ao final, vieram as lágrimas
de alegria, de êxito, de muitas
aprendizagens empreendidas.*

*Veio a realização de ter trabalhado por
tanto tempo, que até se mudou de vida,
agora vivida em distanciamentos.*

*Ao final, veio a gratidão
à dádiva da partilha de conhecimentos,
à benção que se alcança quando se
acessa a educação,
aos atores que foram caminho.*

*Ao final, fica a esperança
de que o sonho do oprimido deixe de
ser opressão,
de que a vida possa estender a mão
a todos eles
e de que isso se dê pela Educação.*

Composição da autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão e análise dos resultados, nas cinco categorias estabelecidas (trajetória pessoal e acadêmica, trajetória profissional, gestão da inovação, pertencas do gestor tradutor e alicerces do projeto para continuidade), permitiu uma série de ensinamentos, resumidos ao final de cada uma delas, no capítulo anterior.

A partir dessa categorização, alinhada aos objetivos específicos, foi possível atingir o **objetivo geral desta tese: investigar o movimento identitário de gestores pedagógicos de três escolas inovadoras da cidade de São Paulo, em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e dos processos de gestão de suas escolas.**

Durante o percurso de produção e análise de dados, as hipóteses que moveram a pesquisa também foram confirmadas: os movimentos de inovação passam, necessariamente, pelos gestores que atuam como tradutores desses processos e há relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos.

Assim, ruma-se a responder à pergunta que moveu esta pesquisa: **“qual a relação entre inovação e o movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza?”**.

Para refazermos, de forma sintética e conclusiva, o caminho reflexivo empreendido até aqui, retorna-se às principais reflexões do cenário investigado, dos sujeitos da pesquisa, aos ensinamentos que depreendemos de suas trajetórias e à construção da tese que responde à questão inicial.

O cenário de inovação educativa pesquisado situa-se no campo das inovações sociais, de acordo com Singer (2019), defendendo-se que inspire processos análogos. Para tanto, traz-se a escola como inovadora para si e como potente centro de inovação de um território educativo, seja um bairro educador – como visto no exemplo de Heliópolis –, e/ou como um centro formador, como já em vigor no Colégio Elvira Brandão. No exemplo do CIEJA Campo Limpo, a escola se faz centro de produção e cultura local, a partir de eventos pautados na identidade do território, como o Seminário Étnico-Racial.

Ao aliar-se o Movimento Identitário (DUBAR, 2005; 2009) e a Sociologia da Tradução (CALLON, 1980; LATOUR, 2000), tornou-se possível olhar para a atuação dos sujeitos em suas redes, em seus coletivos. Nas três escolas, foram semeadas controvérsias geradoras de meio inovante; no entanto, entendendo-as como redes

sociotécnicas – aquelas nas quais há interação entre atores humanos e não humanos, intermediadas por seus porta-vozes –, defende-se que a inovação seja coletiva, mas com a atuação dos gestores tradutores, algo identificado como imprescindível para o alcance das inovações e da sustentabilidade como projeto.

Ao se estudar os cenários de inovação, considerando-os como complexos (MORIN, 2013; 2014; 2015), os desafios da globalidade e da complexidade puderam ser examinados, em diferentes âmbitos. As trajetórias e as falas dos sujeitos de pesquisa indicam caminhos para outros gestores, para como lidar com as incertezas do conhecimento e do real, manifestadas na contemporaneidade. Neste ponto, indica-se que os ensinamentos obtidos, e resumidos ao final de cada uma das categorias de análise, sejam assumidos, ao se planejar processos de formação de gestores pedagógicos.

Encaminhando-se para a resposta da questão central, destaque-se que, em todos os três cenários investigados, o movimento identitário dos gestores tradutores, conceituação criada nesta tese, relaciona-se ao pertencimento local e/ou identitário, que os legitima em suas funções para além da atribuição institucional de seus cargos. Em relação ao pertencimento local, marcas culturais dos sujeitos pesquisados coincidem com as das escolas em que atuam, demonstrando que há um diálogo, também, no âmbito do desafio cultural, mencionado por Morin (2014).

A identidade narrativa dos quatro gestores investigados é comunicada com orgulho e pertencimento aos projetos coletivos que lideraram e, portanto, perfaz forte artefato na rede sociotécnica da inovação em que atuaram.

Além disso, como pesquisa em Educação, a escolha metodológica pelas abordagens participativas de observação, observação participante e pesquisa-ação permitiu investigação eficiente e contribuições, com a atuação desta pesquisadora também como porta-voz na rede sociotécnica, ao fazer traduções científicas que apoiaram a inovação. Isso se deu em diferentes âmbitos: de mera divulgação, no bojo da pesquisa, no caso da EMEF Presidente Campos Salles; e contributivos, no caso do CIEJA Campo Limpo e do Colégio Elvira Brandão, tendo, neste último, produtos finais produzidos (PPP e orientação curricular no contexto do ensino remoto), em pesquisa-ação. Logo, defende-se que esse elemento também seja considerado: que se aliem, em maior número, a pesquisa acadêmica participativa em contextos de inovação educativa.

Como aliada desses processos, a pesquisa em Educação apoia traduções científicas e institucionais, como a tradução institucional empreendida pela rede de educação do município de São Paulo, que garantiu o funcionamento diferenciado dos CIEJAs como unidades escolares.

Retornando aos gestores pedagógicos investigados, notou-se que atuam na vanguarda da Educação, adotando posturas de antecipação de cenários; acreditando na articulação institucional com diferentes parceiros; mobilizando competências, na heterogeneidade de suas equipes; formando aliados que constituíram, com eles, núcleos das redes sociotécnicas de atuação. As altas habilidades de estudo autônomo e colaborativo, criatividade, dialogicidade, escuta atenta, postura de coragem, consciência e responsabilidade social tornaram possível promover o engajamento dos diferentes atores de suas redes. Essas características resultam de movimentos identitários de constituição pessoal e profissional bastante ricos em diversidade e amplitude, com várias etapas de mudança de direção e incessante busca por novas aprendizagens, o que Dubar (2009) denominou como sujeitos que aprendem. Assim sendo, contribuem para a constituição de processos educativos análogos: criativos e inovadores e focados no protagonismo dos estudantes.

Dessa forma, entende-se que a Iniciativa do MEC para Inovação e Criatividade deva ser resgatada como política pública nacional, diante das diferentes experiências localizadas e caracterizadas, nesta tese, como exitosas. Da mesma forma, processos de formação de gestores que visem a inovações educativas precisam ser pensados nas dimensões que compõem a Iniciativa para Inovação e Criatividade, de 2015, do MEC: gestão, currículo, metodologia, ambiente e intersetorialidade. Além disso, as pertencças identificadas nos gestores pesquisados e os alicerces identificados para continuidade dos projetos fecham, nesta tese, categorias e, a partir delas, ensinamentos importantes para outros contextos.

A partir dessas defesas, no âmbito de políticas públicas e de formação de gestores tradutores de inovações educativas, **firma-se a tese: a atuação de gestores educacionais como tradutores, em suas escolas, tem relação intrínseca com seus processos de formação e profissionalidade. Assim, seus potenciais como gestores formadores e líderes podem ser mobilizados para a tradução e expansão de redes sociotécnicas de inovação educativa.**

Os percursos, as escolhas e os saberes mobilizados pelos quatro gestores, em diferentes contextos, foram narrados por eles, em seus relatos, ao falarem de si, dos

projetos que lideraram e dos desafios que enfrentaram. Todos demonstraram ter consciência dessa mobilização e alternavam papéis dentre as suas atribuições de liderança e formação, principalmente, mas sempre se mantendo como articuladores dos atores humanos e não humanos de suas redes. Essa potência, desenvolvida nas dimensões pessoal, de formação e de profissionalidade, é o que se defende como algo a ser acionado junto a políticas públicas que visem a expansão de redes sociotécnicas de inovação educativa.

Este é o sentido da segunda parte desta tese, que defende a mobilização desse potencial dos gestores formadores e dos líderes para tradução e expansão de redes sociotécnicas de inovação educativa. Por esse motivo, foi feito, no bojo desta tese, estudo das interações possíveis entre a escola e outros equipamentos de seus territórios, inspirando-se na experiência do bairro educador de Heliópolis e na atuação do gestor tradutor de sua escola referência.

Placco (2010, p.144), em artigo sobre as relações entre profissionalidade docente, pesquisa e cultura escolar, traz a questão: "que desafios ainda nos esperam e que deverão ser enfrentados pela educação e pela pesquisa?". As incertezas do campo da Educação, tornadas presença e desafio constantes na conjuntura da pandemia da Covid-19, nos fazem pensar prioritariamente na relevância de se pensar a escola da atualidade, sob a ótica das novas atribuições e pertencas dos gestores pedagógicos. As trajetórias pessoais e profissionais constituídas pelos atores educacionais adquirem ainda mais complexidade, mas começa-se a entender que a problematização e o debate em busca de novos enunciados para a tradução dos problemas vivenciados é o caminho para o qual todos têm que se deslocar, em busca da construção efetiva de um projeto nacional de Educação Integral.

Na mesma certeza de Morin (2011, p.71), de que "o futuro chama-se incerteza", finalizam-se aqui aprendizagens significativas, para que se possa continuar a enfrentá-lo e construí-lo, no presente e nas cidades onde vivemos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. A. B. **Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação de pedagogia de projetos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista UNOESTE: Presidente Prudente, SP. 2007.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BEURET, J. **La Conduite de la concertation: por la gestion de l'environnement et Le partage des ressources**. Paris: L'Harmattan, 2006.
- BESSANT, J. Challenges in innovation management. *In*: SHAVININA, L.V. (Orgs.), **The international handbook on innovation**. Oxford: Elsevier Science, 2003, p.761-774.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015**. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. de 2019.
- CALLON, M. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not. *In*: KNORR, K. D.; KROHN, R.; WHITLEY, R. **The Social Process of Scientific Investigation**. Sociology of the Sciences, Volume IV, 1980. p.197-219.
- CAMPOLINA, L. O. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CAVALLO, D. *et al.* Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 24, Número 2, 2016.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIEJA CAMPO LIMPO. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: 2018.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COELHO, A. S. **Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação**. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COLÉGIO ELVIRA BRANDÃO. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: 2019.

COLLIN, P.; LIVIAN, Y. ; THIVANT, E. Michel Callon et Bruno Latour: La théorie de l'Acteur-Réseau. **Éditions ems Management & Societé**, 2016.

COPPIN, O. Le milieu innovateur: une approche par le système. Dunkerque: Innovations, **Cahiers d'économie de l'innovation**, nº 16, 2002, p. 29-50.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EMEF CAMPOS SALLES. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: 2019.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in Education**. Routledge, 2010.

FIGUEIREDO, M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set/dez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Inova Escola: práticas para quem quer inovar na educação**. 2. ed. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2017.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. **Mudança Educacional: inovação e reforma**. Relatório Científico. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr.-jun. 2013

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

KÜLLER, A. L. M. **Inovação na educação superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LACROIX, M.È.; POTVIN, P. **Les pratiques innovantes en éducation**. 2009. Disponível em: <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2000.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no antropoceno**. Rio de Janeiro: Ubu Editora / Ateliê de Humanidades Editorial, 2020.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUIZ *et al.* No fio da memória: o CIEJA Campo Limpo e sua linha do tempo. In: FRANZIN, R.; LOVATO, A. S.; BASSI, F. (org.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. São Paulo: Ashoka / Instituto Alana, 2019.

MACHADO, C. J. S.; TEIXEIRA, M. O. A inovação para a Sociologia da Tradução. **Revista de Antropología Iberoamericana**. Madrid: Ed. Electrónica. Núm. Especial, 2005.

MARX, K. **18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MURAKAMI, H. **Sono**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

OCDE; Eurostat. **Manual de Oslo: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. São Paulo: FINEP, 1997.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e Teoria Ator-Rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus: Editus, 2016.

OMPI, Organização Mundial da Propriedade intelectual, Universidade Cornell, INSEAD. **Índice Global de Inovação de 2018: Energizando o Mundo com Inovação**. Ithaca, Fontainebleau e Genebra. 2018. Disponível em: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo_pub_gii_2018-abridged1.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020

PETRAGLIA, I. **Edgard Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. Processos multidimensionais na formação de professores. *In*: OLIVEIRA, L. E.; ARAÚJO, M. I. O. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Aracaju: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 185-198.

PLACCO, V. M. N. S. Ser humano hoje: contribuições da formação e da pesquisa. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.), **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar** (pp. 135-152). Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.: Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p.15-28.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VON SIMSON (org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

RIBEIRO, R. J. **A Pátria Educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SANTOS, A. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SCHUMPETER, J.A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico**. Tradução: Maria Sílvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SILVA, N. J. R. **Dinâmicas do desenvolvimento da piscicultura e políticas públicas: análise dos casos do Vale do Ribeira (SP) e do Alto Vale do Itajaí (SC)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SINGER, H. Experiências em Educação Integral inspiram um novo movimento na Educação Brasileira. *In*: LEES, H. (Orgs.) **Palgrave International Handbook of Alternative Education**, 2017. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

SINGER, H. O conceito de inovação. *In*: **Movimento de Inovação na Educação**. 2º Webinar. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T3BwZ2Zcrt8&feature=emb_logo. Acesso em: 22 fev. 2021.

SINGER, H. Inovação na Educação *In*: **Anais do II Seminário Inovação Pedagógica** [recurso eletrônico]: “Formação acadêmico-profissional” / organizadores Diana Paula Salomão de Freitas [et al.]. Revisão: Elena Maria Billig Mello – Uruguaiana, RS: Unipampa, 2019. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ANAIS-II-SEMIN%C3%81RIO-INOVA%C3%87%C3%83O-PEDAG%C3%93GICA-FINAL-2019-11-compactado.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**. 2012. 305 f., il. Tese (Doutorado em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TAVARES, F. G. O. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária**. Santa Maria: Educação Santa Maria, v. 44, 2019.

TEIXEIRA, C. M. F. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, Enlaces e Educar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010.

TORRES, C. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TREMMELL, M. M. C. **Proposta de inovação no Paraná: ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2005.

VAN de VEN, A.H. Central problems in the management of innovation. **Management Science**, v.32, n.5, p.590-607, 1986.

VAN de VEN, A.H.; ANGLE, H.L.; POOLE, M.S. (Orgs). **Research on the management of innovation**. New York: Oxford University Press, 2000.

VIEIRA, M. M. S. **Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária do professor na perspectiva da dimensão da espiritualidade.** Tese (Doutorado). Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, A. O que é? - Índice de Gini. **IPEA – Desafios do Desenvolvimento.** Ano 1 . Edição 4 - 1/11/2004. 2004. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 05 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização para realização de pesquisa

Timbre da Instituição

São Paulo, xx de xxxxxxx de 20xx.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP
A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, _____, diretora da(o) _____, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora **Alcielle dos Santos** aluna do curso de **doutorado – Programa Psicologia da Educação** da Faculdade de **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada **“O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras do Estado de São Paulo: investigação e diretrizes para formação de formadores”**, sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). **Vera Maria Nigro de Souza Placco**.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Decreto nº 93.933 de 14/01/87; resolução CNS nº 196/96) *****Pesquisa: O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para formação de formadores**

Este termo de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa, para a qual você é convidado (a) a participar, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la.

Espera-se, por meio deste documento, oferecer-lhe uma ideia sobre a pesquisa e o que a sua participação envolverá. Se você deseja mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar. Contatos disponíveis no final deste documento.

Por favor, leia cuidadosamente esse formulário e as informações aqui contidas.

JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

A pesquisa tem como objetivo, investigar o movimento identitário de gestores pedagógicos, em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e processos de gestão de suas escolas. Justifica-se nas necessidades de inovação das escolas da atualidade frente aos desafios que se impõem em diferentes âmbitos.

As entrevistas serão realizadas por plataforma de videoconferência e serão gravadas com consentimento verbalizado no ato, além da assinatura desse TCLE. Como procedimento, visam a complementar os dados coletados em campo, nas visitas às escolas.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: Os dados produzidos na entrevista visam a atender os objetivos da pesquisa.

RISCO OU DESCONFORTO: os dados coletados e produzidos permitem a identificação das escolas pesquisadas, mas os nomes dos sujeitos serão protegidos com iniciais. Se em algum momento, você se sentir desconfortável, mesmo após ter dado sua anuência em participar da pesquisa, poderá suspender a sua participação com a interrupção de preenchimento do mesmo.

SIGILO: Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: Este questionário está sendo enviado a você que desenvolve ou desenvolveu atividades de gestão em escola de Educação Básica. Caso você não desenvolva nenhuma atividade neste ambiente, pedimos a gentileza de desconsiderar esta pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

COMITÊ DE ÉTICA: A Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001.

Caso tenha alguma dúvida você pode entrar em contato pelo telefone (11) 3670-8466 ou por e-mail: cometica@pucsp.br

Participante

___/___/___

Data

Profa. Orientadora: Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pesquisadora: Profa. Me. Alcielle dos Santos

CPF: 259.901.758-0

Telefone de contato: (13) 99702-4762

Data: ___/___/___

APÊNDICE C – Quadro teses e dissertações lidas

Título do trabalho (M/D)	RESUMO	Objetivos	Metodologia
<p>Processos de inovação na gestão de sistemas de educação à distância</p> <p>SOUSA, Jonilto Costa Universidade de Brasília Tese de doutorado 2012</p> <p>Quais as contribuições da investigação acerca de dimensões internas e de dimensões externas à inovação, e de sua associação à efetividade percebida, para a compreensão do processo de inovação no âmbito da gestão de sistemas de educação a distância? quais as contribuições da investigação acerca de dimensões internas e de dimensões externas à inovação, e de sua associação à efetividade percebida, para a compreensão do processo de inovação no âmbito da gestão de sistemas de educação a distância?</p>	<p>Este estudo investiga o fenômeno de inovação no contexto organizacional, especificamente no âmbito da gestão em educação a distância, considerando a percepção de indivíduos em relação ao processo de inovação em sistemas de EaD, bem como o caráter dinâmico, complexo e multidimensional da inovação. Argumenta-se que a compreensão acerca do processo de inovação pode contribuir para ampliar a eficiência e a eficácia de decisões tomadas em nível gerencial acerca de inovações introduzidas nesse contexto, aprimorando, por conseguinte, a efetividade do próprio sistema. Com base em revisão da literatura pertinente, tanto no âmbito nacional como estrangeiro, são apresentadas e discutidas diversas concepções teóricas acerca do tema da inovação, focalizando sua compreensão como um processo e a caracterização de suas dimensões, e o tema da educação a distância, considerando sua configuração como um sistema e desafios com que se deparam seus gestores. Foi selecionada, como opção teórica, a abordagem de Van de Ven e seus colaboradores (2000) a respeito do processo de inovação, bem como a concepção de Rumble (2003) a respeito da gestão de sistemas de EaD. Foi realizada pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio de estudo de casos em dois sistemas de EaD, referentes a duas instituições de ensino superior: uma localizada no Brasil e outra em Portugal, nas quais foram identificadas inovações. Os resultados obtidos por meio de entrevistas e pesquisa documental possibilitaram a categorização de dimensões do processo de inovação em ambos os casos. Foram identificadas dezoito categorias de dimensões internas e cinco categorias de dimensões externas, assim como foram percebidas inter-relações entre tais dimensões e a efetividade</p>	<p>O objetivo geral deste estudo é descrever como a abordagem acerca de dimensões internas, externas e efetividade da inovação pode contribuir para ampliar a compreensão a respeito do processo de inovação no âmbito da gestão de sistemas de educação a distância, segundo a percepção de agentes organizacionais internos.</p>	<p>pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio de estudo de casos em dois sistemas de EaD, referentes a duas instituições de ensino superior: uma localizada no Brasil e outra em Portugal, nas quais foram identificadas inovações. Os resultados obtidos por meio de entrevistas e pesquisa documental possibilitaram a categorização de dimensões do processo de inovação em ambos os casos</p> <p>* Minnesota Innovation Survey</p> <p>* Roteiro de entrevista bem interessante</p>

	<p>percebida da inovação. Cabe ressaltar quatro categorias de dimensões internas que não foram mencionadas por Van de Ven, mas foram identificadas em ambos os casos: carga de trabalho; coalizões de poder; estratégias para a inovação; e potencialidade para atualização da ideia. Observou-se, ainda, que a associação de dimensões internas e externas à efetividade da inovação se configura de modo singular a cada contexto em que a inovação foi percebida, o que exige uma análise das especificidades de cada caso, bem como uma análise cruzada de modo a identificar semelhanças e diferenças entre os casos. Conclui-se que a abordagem desenvolvida por Van de Ven e colaboradores (2000) contribui para ampliar a compreensão acerca da inovação na gestão de sistemas de EaD. A inovação, em ambos os casos, pode ser caracterizada como um processo complexo, dinâmico, envolto por interações coletivas e certo grau de incerteza, e que abrange dimensões internas e externas relacionadas à efetividade da inovação, de modo que tais elementos merecem atenção por parte de gestores das organizações, de modo geral, e de gestores dos sistemas de EaD, em particular.</p>		
<p>Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos</p> <p>ALMEIDA, Neusa Aparecida Basso de. Universidade do Oeste Paulista Dissertação de Mestrado 2007</p>	<p>O presente trabalho tem como objetivo, através de um estudo de caso e pesquisa bibliográfica promover uma reflexão contextualizada acerca das Competências e Habilidades Necessárias aos Gestores à Implementação da Pedagogia de Projetos, em uma Escola Pública do Estado de São Paulo, Diretoria de Ensino de Birigui.</p>		<p>Análise documental e entrevistas com professores</p>

<p>Gestão escolar e inovação - Novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação</p> <p>COELHO, Adriano de Sales Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Tese de Doutorado 2011</p>	<p>O presente trabalho de pesquisa surge da inquietação de um gestor escolar que após duas décadas de estudos e práticas, busca nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar. Propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. O estudo teve o objetivo de ressignificar a visão e prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação e indicar processos facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuir para a construção de ambientes escolares inovativos. Desenvolve conceitos de organização escolar, função social, Gestão Educacional e Escolar. Aborda as correlações entre Gestão Escolar e TGA – Teoria Geral da Administração, aproximando técnicas e conceitos utilizados em Administração que, quando criticados e refletidos e, respeitando as especificidades da organização educacional, são passíveis de aplicação no contexto educacional. A metodologia de pesquisa foi qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo e seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas inovadoras como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, possibilitando a criação de ambientes escolares inovativos e fortalecendo a construção de uma escola como organização aprendente.</p> <p>Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão da Inovação; Gestão do Conhecimento;</p>	<p>Investigar princípios atuais e inovadores da Administração Geral a fim de estabelecer as devidas correlações com a Gestão Escolar e suas possibilidades de adoção nos planejamentos educacionais, adaptando-as às necessidades e especificidades da Educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar no âmbito escolar, princípios da Gestão da Inovação; • Buscar soluções organizativas inovadoras. 	<p>Pesquisa qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo</p>
--	---	--	---

	Comunidades de Aprendizagens; Organização Aprendizente.		
<p>Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador.</p> <p>CAMPOLINA, Luciana de Oliveira Universidade de Brasília Tese de Doutorado 2012</p> <p>(Trabalho anterior à Plataforma Sucupira)</p>	<p>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</p>	<p>... Desenvolvimento, considerando as práticas e as condições presentes, uma investigação que tem como objeto principal a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa entendida na dimensão subjetiva que participa do desenvolvimento de um projeto inovador. Como objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar os elementos históricos e contextuais que possibilitam a implementação de inovações educativas, e articuladamente a configuração educativa; • Caracterizar os elementos da subjetividade social de espaços institucionais no qual ocorre o projeto inovador de aprendizagem implementado no processo de formação; • Identificar entre os alunos acadêmicos que participam do projeto inovador acadêmico, significativas para a implementação e desenvolvimento de inovação educativa, condições de existência, formas de interação, com o intuito de avaliar como os elementos e condições se articulam; • Identificar e avaliar como elementos da subjetividade social de alunos que participam de inovações educativas presentes. 	

	<p>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.</p>		
<p>Inovação na educação superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular</p> <p>KULLER, Ana Luiza Marino. Universidade de São Paulo Dissertação de Mestrado 2010 (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira)</p>	<p>A educação superior vivencia um momento de grandes transformações. Pressionada pelas mudanças originadas na reconfiguração dos processos produtivos e da globalização e cada vez mais marcada pela expansão e privatização intensas, necessita enfrentar novos desafios e, com isso, tem sido chamada a inovar. Este trabalho propõe-se a fazer uma reflexão sobre a inovação educacional, considerando-a no contexto atual da educação superior. Para isso, inicialmente, discute-se o contexto atual da educação superior, de forma a caracterizar o momento pelo qual as instituições estão passando e quais têm sido as pressões impostas, principalmente relacionadas à massificação, diversificação, financiamento e</p>	<p><i>Resumo</i></p> <p><small>Este trabalho aborda os desafios enfrentados por instituições de ensino superior em um contexto de rápidas transformações, discutindo a necessidade de inovação educacional para responder a demandas por maior qualidade, acesso e relevância social. O objetivo é analisar o contexto atual da educação superior, de forma a caracterizar o momento pelo qual as instituições estão passando e quais têm sido as pressões impostas, principalmente relacionadas à massificação, diversificação, financiamento e</small></p> <p><small>Este trabalho é de autoria exclusiva do(a) autor(a).</small></p>	

	<p>transnacionalização. Em seguida, apresenta-se o conceito de inovação, destacando sua polissemia e explicitando qual a visão adotada neste trabalho. Finalmente, apresenta-se a proposta de inovação educacional realizada por uma Instituição de Educação Superior, o Centro Universitário Senac, com ênfase em seu modelo curricular. Pretende-se refletir se essa proposta pode ser considerada uma inovação educacional no âmbito da instituição estudada e se, além disso, o modelo curricular construído pode indicar caminhos que contribuam para mudança mais ampla de modelo educacional. Para esta reflexão, utilizou-se como instrumento a análise documental, tendo como fontes documentos institucionais oficiais e não oficiais dos períodos anterior e simultâneo/posterior à proposta de inovação. Foi possível explicitar que a proposta considerada trouxe alterações significativas em pontos-chave e constitutivos da educação superior, bem como reconhecer indicativos de uma ruptura com a situação anteriormente vigente, assumindo, portanto, aspectos inovadores, que podem servir, inclusive, de referência para outras instituições em seus processos de inovação. A investigação realizada abre caminhos para estudos da proposta de inovação em ação, em sua dimensão instituinte, favorecendo, assim, a abordagem do processo de sua implantação.</p>		
<p>Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, Enlaces e Educar</p> <p>TEIXEIRA, Cláudia Maria Francisca. Universidade do Estado de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado</p>	<p>Ao ser importado do mundo da produção e da administração, o conceito de inovação relacionado à educação surgiu impregnado da concepção de que os avanços da ciência e da tecnologia determinariam o desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional. A predominância das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC na denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento - SIC pode desdobrar-se em novas estratégias, novas formas de administração, e em novos olhares para os processos educativos. Nesta</p>		<p>Pesquisa documental e levantamento bibliográfico</p>

<p>2010 (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira)</p>	<p>pesquisa, investigamos o(s) conceito(s) de inovação educacional existentes nas propostas para inserção das TIC na educação nos programas Proinfo do Brasil, Educar da Argentina e Enlaces do Chile por meio de análise dos documentos oficiais disponíveis nos sites destes programas e respectivos Ministérios de Educação. Para atingir o os objetivos de pesquisa partimos de levantamento bibliográfico relacionado ao campo de estudos da educação como: inovação e mudança educacional; políticas públicas de inserção das TIC no meio educacional, e; inclusão e brecha digital. Procuramos realizar uma análise documental de cunho qualitativo no intuito de compreender a inovação educacional, considerando os contextos de sua gênese, de sua inserção e suas singularidades como processos decorrentes das políticas públicas latino-americanas de integração das TIC. Encontramos pontos de convergência nas propostas de inserção das TIC, que se apropriam de diferentes aspectos dos conceitos de inovação em educação como suporte para justificarem tal inserção. Vimos que é bem generalizada a conclusão de que a inovação quanto às formas de ensino e aprendizado está associada com a introdução das TIC na sala na aula. Como também, a visão da inovação da educação como facilitadora do processo de modernização e assim participar da globalização da economia</p>		
--	--	--	--

<p>Proposta de inovação no Paraná: ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais</p> <p>TREMMELL, Marcela Marcia Canonico de. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Dissertação de Mestrado 2012 (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira)</p>	<p style="text-align: center;">RESUMO</p> <p>A pesquisa tem como tema o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, uma proposta curricular elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR - e implantada no ano de 2009. O presente estudo tem como objetivo avaliar essa proposta para Ensino Médio; para tanto traz como problema de pesquisa o seguinte questionamento: o modelo do Ensino Médio Blocoado permitiu aumentar a permanência dos alunos e saber quais são seus aspectos positivos e dificuldades encontradas nessa proposta. Da literatura especializada os autores Kuenzer (2000), Frigoletto e Ciavatta (2003), Ramos (2004), Cury (2002, 2008), Freire (1996), Arroyo (2004), Apple (2006) e Saviani (2007, 2010) são as principais referências que norteiam esta pesquisa. Como encaminhamento metodológico a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento a análise dos documentos do Colégio. Na coleta de dados foi utilizado como instrumento o questionário estruturado, respondido por 71 sujeitos. São eles: 57 alunos, 14 educadores. Na interpretação dos dados buscaram-se as convergências e divergências apontadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, dialogando na intersubjetividade, ao mesmo tempo com o empírico e com as teorias requeridas. A pesquisa constatou que houve uma pequena queda na desistência dos alunos no Ensino Médio Blocoado do Colégio em questão, além disso, revelou que a nova proposta vem contribuindo para melhorar a qualidade da educação; entretanto apresentou também dificuldades que precisam ser superadas visto ter-se constatado a necessidade de adequação da proposta.</p> <p>Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Organização curricular do Ensino</p>	<p><small>11 000000 Anos pesquisa e avaliar uma avaliação da proposta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais no Paraná. Financiamento desta pesquisa foi em parte realizada em que foi realizada pelo curso de pesquisa e desenvolvimento para CAPES, através do edital do Colégio Estadual Professor Francisco Villanova, visto apresentar, entre as instituições públicas do estado do Paraná, um alto índice de reprovação e evasão escolar o por se trata uma das escolas que recebeu o primeiro lugar de instituições de ensino privado em 2009.</small></p>	
---	--	--	--

APÊNDICE D – Publicações que citam as escolas pesquisadas**EMEF Campos Salles:**

Matéria do Portal Educacional Porvir, de 24/02/2018. Disponível em: <https://porvir.org/mec-reconhece-instituicoes-educacionais-inovadoras-criativas-pelo-pais/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Entrevista com prof. BN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zfDkAmaNiLM&feature=share&app=desktop>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Matéria sobre Heliópolis, Bairro Educador, publicada em 01/03/2020. Disponível em: <https://www.unas.org.br/single-post/Educadora-Referencia-Para-Jovens-De-Heliopolis>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Roda de conversa com prof. BN no Syntese, Educação Corporativa, em 23/10/2019. Disponível em: <https://www.syntese.com.br/blog/como-novos-principios-educacionais-podem-melhorar-o-desenvolvimento-de-pessoas/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Programa Janelas de Inovação, Fundação Telefônica, sobre a EMEF Presidente Campos Salles. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ASDNiy2W7w0>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CIEJA Campo Limpo:

Entrevista com E.L. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AyhiPbkyrdg&app=desktop>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Matéria no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educadores-que-atuam-em-ciejas-participam-de-formacao-com-liderancas-de-movimentos-de-alfabetizacao-popular/#.XmIA38fTP5E.whatsapp>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Acolhimento dos Professores 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oUKCpds35Rk>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Programa Janelas de Inovação, Fundação Telefônica, sobre o CIEJA Campo Limpo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VN7oPEAiw3I&feature=youtu.be>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Colégio Elvira Brandão:

Matéria do Portal Educacional Porvir, de 24/02/2018. Disponível em: <https://porvir.org/aos-112-anos-escola-recomeca-abre-espaco-para-inovacao/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Matéria do Portal Yahoo Finanças, de 09/09/2019. Disponível em: <https://br.financas.yahoo.com/noticias/projetos-levam-empreendedorismo-a-criancas-a-partir-de-3-meses-123918410.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Matéria do Portal Educacional Porvir, de 02/01/2020. Disponível em: <https://porvir.org/10-ideias-inovadoras-para-mudar-suas-aulas-em-2020/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Matéria do Portal Educacional Porvir, de 02/03/2020. Disponível em: <https://porvir.org/aulas-de-yoga-acalmam-e-desenvolvem-a-autoestima-das-criancas/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

APÊNDICE E – Quadros redes de equipamentos dos bairros das escolas

Os quadros dos equipamentos localizados nos mapas 4, 5 e 6 estão disponíveis em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1q5kPAErNq93hQN0Bfxe2XoRHGtGWRaGd?usp=sharing>

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista semiestruturada

Perguntas	Checklist
Nome:	
Idade:	
Atuação profissional:	
1. Relate seu percurso acadêmico e profissional até assumir a gestão da escola XXX.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de experiência em Educação: ▪ Formação: Nível de escolaridade: Formação – Ensino Superior: Especializações – curso / nível acadêmico: ▪ Marcos da sua trajetória <u>de vida</u>. ▪ Marcos de sua trajetória <u>profissional</u>. ▪ Como se deu a chegada/ contratação na escola em que atua.
2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?	Fazer essa pergunta apenas se não for respondida no item anterior. Dados do movimento identitário e da profissionalidade
3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da rotina e indicação de pertenças • Detalhamento do modelo de gestão
4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações de pontos de atenção, prioridades adotadas
5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca/perdesse e ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações de pontos cruciais, alicerces do projeto de inovação

APÊNDICE G – Quadros resumos para análise das entrevistas

Quadro de organização de dados das entrevistas

Questões da entrevista	Tópicos de checagem elaborados para apoiar a entrevista	Objetivos específicos visados
1. Relate seu percurso acadêmico e profissional até assumir a gestão da escola XXX.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de experiência em Educação: ▪ Formação: Nível de escolaridade Formação – Ensino Superior Especializações – curso / nível acadêmico ▪ Marcos da sua trajetória <u>de vida</u>. ▪ Marcos de sua trajetória <u>profissional</u>. ▪ Como se deu a chegada/ contratação na escola em que atua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar, dentre os gestores selecionados, seus papéis como tradutores do processo de inovação implementado.
2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?	<p>Fazer essa pergunta apenas se não for respondida no item anterior.</p> <p>Dados do movimento identitário e da profissionalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar, dentre os gestores selecionados, seus papéis como tradutores do processo de inovação implementado.
3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da rotina e indicação de pertenças • Detalhamento do modelo de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e diferenciar os processos de inovação das escolas selecionadas, considerando os critérios que as caracterizam como inovadoras. • Caracterizar pontos de proximidade e diferença entre os movimentos identitários de gestores de processos de inovação.
4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações de pontos de atenção, priorizações adotadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar em que medida esses gestores lidam com atribuições e pertenças em seus movimentos identitários, como gestores de inovação, dentro dos parâmetros do sistema educacional.
5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca/perdesse e ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações de pontos cruciais, alicerces do projeto de inovação 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar em que medida esses gestores lidam com atribuições e pertenças em seus movimentos identitários, como gestores de inovação, dentro dos parâmetros do sistema educacional.

APÊNDICE H – Análise da questões

Análise da questão 1 – E.L. (CIEJA Campo Limpo)

Dados de trajetória pessoal	Dados de trajetória profissional	Falas destacadas
<p>“Eu sou EL, 72 anos, e fui durante 21 anos coordenadora geral do CIEJA Campo Limpo.” - Declara ter “resistência um pouco de se submeter a alguns padrões, eu sou meio que, sempre estou fugindo um pouco”.</p>	<p>1) Pesquisadora: Esse cargo de coordenadora geral, Dona EL, corresponde ao de uma direção, não é isso? Entrevistada - Dona EL: Sim, é, a nomenclatura é diferente, não é? Mas eu era responsável, era gestora do projeto desde o início até, bem no início até a hora que me aposentei. Fez Escola Normal; Tem pós-graduação em EJA 2) Foi professora de Fundamental Anos Iniciais, em Sorocaba, Cotia, Araçoiaba da Serra, incluindo uma escola rural; fazia práticas agrícolas e cuidava dos coelhos e de horta. 3) Ficou muitos anos como substituta eventual, passando a substituta efetiva adiante, vindo para São Paulo. Fez trabalho administrativo, foi auxiliar de período, depois passou a ser auxiliar de sala e por último, professora. 4) Exonerou o Estado após 23 anos e meio, em meio a uma greve de negociação violenta com o governo Fleury. 5) EMEF Pracinhas da FEB – primeiro relato trazido de postura de inovação. 6) Opôs-se à imposição do modelo de supletivo 7) 1998 – Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES)– projeto do governo Luiza Erundina (apenas por 8 meses) 8) Mudança da CEMES para o Capão Redondo que daria início à escola CIEJA Campo Limpo.</p>	<p>Ref. 4 e 5) <i>O pessoal, “EL, você é doida”. Falei, “Não, eu acho que a vida segue”. E aí fui para a prefeitura e fui ser professora de EJA, e me apaixonei por EJA. Porque nós também estávamos numa escola que é EMEF Pracinhas da FEB, inovadora e que nos permitiu fazer coisas incríveis. Inclusive rodízio de professores, a fazer atendimento no turno de maneira diferenciada. Isso foi criando para mim muita expectativa de coisas novas, não é? Que era possível.</i> Ref. 6) <i>E aí eu entro na sala dos professores e começo a ver o pessoal assim, sabe aquela brincadeira, “Minha mãe mandou bater nesse receber de um ano, não é? De oito meses, praticamente, para seis meses, quatro meses, não é? Achei aquilo um absurdo. Falei, “Como é que a gente decide o que o aluno precisa saber, e isso é bom, isso não é. E o aluno, como é que entra? É adulto, não é? Educação de jovens e adultos”. Aí muito revoltada com tudo isso fui procurar ajuda e aí encontrei um grupo de estudos de Paulo Freire.</i> Ref. 7 – <i>Fiquei só por oito meses, porque eu falava, “Gente, tem que ser diferente, não pode ser dessa maneira”. Era apostilado, o aluno levava para casa, tinha que estudar, eram dez minutos, [toda] essa história que você já sabe, não é? Eram plantões de atendimentos, não é? E os alunos se incomodavam com aquilo. Eu falei, “Bom, temos que mudar”. Quando eu propus isso a coordenadora geral do momento falou, “EL, eu estou fora, você é doida. Eu estou fora, vou-me embora”. E eu acabei ficando durante seis anos sozinha, fazendo a parte administrativa e pedagógica. Tanto é que eu me ligo muito mais no pedagógico do que no administrativo, na minha mesa vivia de coisas para entrega, sempre fora do horário e dos dias, prazos. Porque eu me importava muito com o pedagógico.</i> Ref. 8 - <i>Não tínhamos aula. Os alunos falam, “Ah, educação e jovens e adultos, o que é isso? Não, para nós, não é? Estamos fora, não queremos, tudo”. E era um momento muito violento, não é? E aí eu resolvi então abrir essa escola, fazer propaganda de... ir à feira, no supermercado e tudo, e convidar as pessoas para construir uma escola. E aí surgiu o CIEJA Campo Limpo.</i></p>

Análise da questão 1 – D.E. (CIEJA Campo Limpo)

Dados de trajetória pessoal	Dados de trajetória profissional	Falas destacadas
<p>Meu nome completo é xxxx tenho 35 anos, e aqui meu cargo é coordenador geral.</p> <p>1) Filho de imigrantes negros de Minas e da Bahia.</p> <p>2) Declara gostar da natureza e de ouvir histórias contadas.</p> <p>5) Começa no grêmio, trajetória no movimento social e nesta atuação, descobre o cursinho da USP.</p> <p>6) Mora em Presidente Prudente após passar para Geografia na UNESP.</p> <p>7) Durante o curso, faz algumas viagens para conhecer o Brasil e a Bolívia.</p>	<p>3) Começou a trabalhar com 11 anos, com o pai.</p> <p>4) Atraído pela Educação pelas histórias contadas pelo pai e pelas incursões pelo bairro que o levaram à Geografia. Foi orientado por um amigo de grêmio estudantil.</p> <p>8) Volta a SP, aprovado em concurso do Estado, como professor de Geografia. Adiante, é aprovado em concurso para uma escola técnica estadual e para a prefeitura de SP.</p> <p>9) Assume como educador comunitário no CIEJA, no mesmo ano de conclusão do mestrado e de nascimento do seu filho.</p> <p>10) Recebe convite da Dona EL para assumir a coordenação geral do CIEJA, no mesmo momento em que tinha outros dois convites para deixar a escola.</p>	<p>Ref. 1 <i>Eu sou nascido e criado aqui no Capão Redondo, sou filho de família mineira com família baiana, sou o resultado do processo migratório de duas famílias negras que se encontram em São Paulo.</i></p> <p>Ref. 2 <i>Eu gostava muito de ir prá chácara, por causa da questão da natureza, eu ficava impressionado de ver meus pais contar histórias. (...) ele contava histórias dos córregos, de quando ele pescava, de como era a vegetação. E aqui onde eu nasci também, pela pouca idade que eu tenho, mas eu vi muita coisa acontecendo. Desde o alargamento das avenidas, o processo de asfalto, mudou tudo isso. Isso me chamava muito a atenção. Fui estudar numa escola que era na rua de casa, e depois numa escola que era a cinco quilômetros, então eu tinha... desde os 10 anos, eu pegava ônibus e tal, dava esse rolê na cidade.</i></p> <p>Ref. 3 <i>Depois que minha mãe faleceu, essa ideia do lar, de casa, ela é meio quebrada. E aí eu comecei a ser bastante da rua. Comecei a sair bastante, a trabalhar com onze anos, com meu pai. E aí eu pegava a bicicleta e eu dava... aqui em São Paulo a gente chama de perdido, né? Ficava dando perdido por aí, saía o dia todo, final de semana, enfim, andando de bicicleta pela quebrada. (...)quem me fala de universidade, não é a escola, não são os professores, é um colega de grêmio</i></p> <p>Ref. 4 <i>as histórias do meu pai, mais essas incursões, né? Esses perdidos pela quebrada, me fascinaram pela educação, pela cultura, pela geografia.</i></p> <p>Ref. 8 <i>Tive a honra de acabar em um ano [curso de Geografia] e no ano seguinte já começa o ano letivo concursado. E aí, eu me identifiquei muito dando aula; eu queria ser aquele professor que eu sempre quis ter.</i></p> <p>Ref. 9 <i>eu entro como educador comunitário, e aí tento efetivar a cultura, a arte, a educação de uma maneira diferente. Eu brinco que foi o melhor cargo que eu já tive, né? Que eu era livre para fazer o que eu quisesse.</i></p> <p>Ref. 10 <i>Aí no meio do caminho eu, a Dona EL faz o convite para eu ser coordenador geral do CIEJA, eu não aceito, inicialmente, né? Porque era muita responsabilidade. Falei, “A senhora está maluca”. (...)“Eu acho que eu tenho alguma coisa pra contribuir nesse sentido, né? E aí eu fui estudando a permanência dele, esse vir contínuo do</i></p>

		<p><i>CIEJA, né? Então eu fiz um estudo... o estudo das relações, de como se dá CIEJA, a cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional, professor, funcionário, aluno, comunidade. Aí a gente foi gestando um projeto coletivo de substituição, de saída da Dona EL. Aí ela sai em 2019, aí a gente tem aí essa existência... essa resistência sem Dona EL. Mas antes dela sair, eu cometo a gafe de entrar numa outra roubada, mas que é importantíssima, né? De entrar no doutorado, né? E aí, quando entro no doutorado, também tem isso, né? Assim como você muito sabe, que jornada excessiva, quarenta horas, família, casa, enfim, N coisas, filho pequeno, no meu caso capoeira, né?</i></p>
--	--	--

Análise da questão 1 – B.N. (EMEF Campos Salles)

Dados de trajetória pessoal	Dados de trajetória profissional	Falas destacadas
<p>68 anos</p> <p>1) Foi aluno de escola rural</p> <p>2) Serviu a Aeronáutica como opção de continuidade de estudos, pois não tinha como pagar um curso Superior.</p> <p>3) Descontente com o desrespeito no serviço militar, segue orientação de um amigo padre e vai para um seminário.</p> <p>4) Estudou Filosofia e Teologia no seminário. Discordava de alguns dogmas da igreja católica.</p> <p>Portanto, não concluiu o seminário. Saiu com curso de Filosofia completo, tinha registro em Estudos Sociais, em Psicologia e Teologia incompletos.</p> <p>5) Cursou Estudos Sociais, História e Pedagogia na sequência, como meio de se manter na docência.</p>	<p>5) Iniciou trajetória em Colégio de freiras, com 12h/a de Ensino Religioso, mas isso o entristecia. Também lecionava algumas aulas de Filosofia em escola do Estado.</p> <p>Ao passar para a prefeitura, abandonou as aulas de ER. Lecionava 12 h/a de Estudos Sociais.</p> <p>6) Atuou como professor por 19 anos, foi diretor da Escola Campos Salles durante 20 anos e diretor regional da DRE Ipiranga nos dois últimos anos de exercício profissional no Estado de SP.</p>	<p><i>Ref. 1 A primeira escola minha foi uma escola rural que eu andava 12 km, era no meio do mato.</i></p> <p><i>Ref 2 A minha vida foi sempre sofrida, dificuldade pra estudar, nasci na roça, se a minha família tivesse mudado pra São Paulo, nós íamos parar numa favela porque a gente não tinha condição de pagar aluguel.</i></p> <p><i>Ref 5 Imagine que eu vou fazer Pedagogia”, porque naquela época, fazia quem queria sair da sala de aula pra ser diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional e eu não queria, porque a relação professor e aluno... eu não me via dentro de uma escola em outra função que não fosse dentro da sala de aula. Mas, eu acabei indo fazer a Pedagogia.</i></p> <p><i>(...) agora diretor e dar aula e ter outros compromissos com outras escolas, pra mim não dá. Porque eu sou de chegar e me dedicar de corpo e alma àquilo que eu faço.</i></p> <p><i>(...) O local que eu mais aprendi não foi nenhuma dessas faculdades, foi em Heliópolis, como diretor da Escola Campos Salles, essa questão política da relação com as pessoas.</i></p>

Análise da questão 1 – A.A. (Colégio Elvira Brandão)

Dados de trajetória pessoal	Dados de trajetória profissional	Falás destacadas
<p>AA</p> <p>1) Começa a trabalhar aos 16 anos, pois não percebia sentido em estudar. Iniciou como recepcionista.</p> <p>2) cursou pouco mais de um ano de Administração de Empresas.</p> <p>3) Fez curso de operadora de pregão da bolsa de valores do RJ. Era uma das duas mulheres entre mais de 100 pessoas participantes.</p> <p>4) Muda do RJ para SP, capital, para ser gerente de "corporate". cursou Economia neste período, e parou no último ano por razões financeiras.</p> <p>6) Parou de trabalhar por 5 anos devido a um problema grave de saúde da filha.</p> <p>9) cursa Pedagogia na UERJ e integra grupo de pesquisa de Filosofia, do prof. Walter Kohan.</p> <p>11) cursa na UERJ, pós em Gestão e Planejamento Escolar</p>	<p>5) Período em banco foi de cerca de 9 anos.</p> <p>7) Retorna a trabalhar em projeto de educação para o consumo do Grupo Pão de Açúcar que durou três anos.</p> <p>8) Gerente da Pense, RJ, rede que hoje pertence ao grupo Eleva. Fundou uma escola que se tornou referência de formação para o grupo.</p> <p>10) Deixa o Pense para lecionar Filosofia para crianças.</p> <p>12) Assume Coordenação Pedagógica do FundII e Médio, do CEC Centro de Educação e Cultura da Barra – RJ</p> <p>13) Muda para o UNOi, Grupo Santillana, para a função de coach, em 2013.</p> <p>14) Coordenação do Elvira Brandão de julho de 2016 a janeiro de 2017.</p> <p>15) Direção do Elvira de janeiro de 2017 até outubro de 2020. (escola reportou dez/2020).</p> <p>16) Assume no Apogeu, grupo Anga, a Diretoria de Pessoas e Cultura da rede, 14 escolas, 8 mil alunos.</p>	<p>Ref. 1 A primeira coisa que interessa é uma vida escolar péssima, que não fazia nenhum sentido pra mim o que a escola oferecia e aí eu fui trabalhar com 16 anos porque eu achava que na escola não fazia nenhum sentido eu perder meu tempo.</p> <p>Ref. ao percurso profissional no todo: a ideia é essa gestão que enxergue a escola como um todo, assim, tanto pedagógico quanto financeiro, entendeu? É esse modelo assim, e desenvolver essa visão sistêmica, que é muito complicada.</p>

Análise da questão 2 – E.L. (CIEJA Campo Limpo)

2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?	Falás destacadas
<p>Destaca a importância de sua presença como gestora, em todos os espaços e momentos e espaços.</p> <p>Relata que se algo que mudasse não desse certo, sugeria ao grupo, retroceder, voltar ao modelo anterior.</p>	<p>Eu tinha uma amiga muito querida, que é a Sandra Freitas, e ela falou assim, "Ah, EL, vamos para o noturno? Nós já passamos por tudo, não é? Desde educação infantil até esse fundamental, não é? Vamos para o noturno. A gente pode fazer um trabalho legal, você também é agitadora como eu, vamos lá mexer, porque parece que o noturno nosso não está muito bem". Aí, por aí fomos.</p> <p>Queríamos fazer um trabalho diferenciado, nós vamos fazer por área de conhecimento já naquela época, imagina em 98, menos, 1990, mais ou menos. Sabe, alguns alunos, assim, nos procuraram, falaram, "Vamos fazer coisa diferente?", geralmente entre adolescente e jovem, não é? Aí eu falei, "O que vocês propõem? Vamos pensar numa escola diferente". E aí essa coisa da escuta, de olhar o entorno, olhar a comunidade, ver o que eles estão nos mostrando é muito importante. Eu ficava observando assim, como eu entrava no CIEJA 7h da manhã (abria a escola) e fechada às 22h30, eu olhava muito dos dois períodos, todos os públicos-alvo, sabe? Aquele movimento todo, e era muito próximo para escutar e para poder propor.</p>

	<p>Eu tinha os filhos grandes. Acabei no meio do caminho ficando viúva. Então era meu mundo era abrir a escola e fechar.</p> <p>Não faltei um dia no CIEJA, nenhum motivo. Porque acreditava que era uma coisa que eu tinha que ter presença para poder, sabe assim, você pensando num projeto, você tem que estar ali para ver, olhar, voltar, ser humilde de falar: “Não deu certo”. Nós fizemos tanta coisa que não deu certo, chamava na assembleia, falava: “Gente, então vamos voltar. Não deu certo, mas tentamos”, não é?</p> <p>um gestor tem que estar presente, eu acho que a primeira coisa, né, de olhar, ter esse olhar de perceber aonde as coisas estão acontecendo para mudar ou para melhorar, ou para falar, “Pô, deu certo, vamos continuar com isso, não é?”. Então eu era muito presente, então era sala de aula, era na cozinha, era na secretaria, em todos os cantos minha presença era muito grande lá.</p> <p>sou muito coletiva, sabe? Eu penso na grande maioria, depois que eu vou para o individual. Então é assim, às vezes me arrisquei mesmo algumas coisas, meu RF, mas eu pensava, mas eu tinha a força do coletivo atrás disso.</p>
--	--

Análise da questão 2 – D.E. (CIEJA Campo Limpo)

2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?	Falas destacadas
<p>Forte destaque à questão identitária</p> <p>Destaca o CIEJA como “ponto de luz” para transformação de um território.</p>	<p>Eu, respondendo do simples para o complexo, eu responderia que é a infinita busca de ser quem eu sou e me sentir bem com isso. E aí eu acho que qualificar, profissionalizar, sonhar, ter prazer fazendo coisas do meu cotidiano.</p> <p>A ideia de estar no Capão Redondo, de ser um homem negro, de poder olhar para um projeto como o CIEJA Campo Limpo, ver as perspectivas que ele tem de uma maneira geral potencializar para onde ele pode ir e colocar o eu, DE, enquanto potência, nesse lugar. E ao mesmo tempo não impedir esse fluxo exegético, né? Que aqui, pelo menos a concepção que eu tenho do CIEJA, é um grande ponto de energia, né? É um grande ponto de luz de muitas coisas que ficam girando por aqui, de transformação na educação, transformação do outro, proposta pedagógica, uma educação territorial</p> <p>Juntar educação, cultura, movimento social, movimento político, ou seja, juntar tudo isso. Então essa grande espiral do tempo que fica girando aqui, olhar pra isso, mas não parar esse fluxo e falar assim: “Não, agora sou eu que mando e vai ser do meu jeito porque é o meu grupo, enfim. <pertencimento></p> <p>olhar com cuidado pra esse fluxo energético e para que eu possa potencializá-lo, mas também me colocando como evolução nesse processo, né? Eu também estou evoluindo nesse processo, seja através do estudo, seja através da relação do outro, da proposta pedagógica, da proposta trabalhista, da proposta da paisagem. De entender uma das coisas que eu acho que é uma característica forte minha, que aparece visualmente no CIEJA, que é a questão da estrutura, né? De olhar pra estrutura. Se você olhar vídeos antigos e pegar o CIEJA hoje, você vai ver uma diferença grande. A proposta continua. <especialidade trazida para inovação></p>

Análise da questão 2 – B.N. (EMEF Campos Salles)

2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?	Falas destacadas
Questão identitária, reconhecimento de si na história de vida das pessoas da comunidade.	<p>Quando eu ia escolher a Escola Campos Salles, eu tinha uma lista de 14 escolas, que a minha mulher ajudou a compor. passou uma pessoa que conhecia. Quando ela viu a minha lista, ela falou, “Pelo amor de Deus, essa primeira escola não escolha de jeito nenhum, é escola de marginal, favelado, baderneiro, escola que estuda aluno de Heliópolis.</p> <p>E eu escolhi Campos Sales. Por que eu escolhi? Eu escolhi porque a origem daquelas famílias é semelhante à origem da minha família e eu tinha dado aula em escolas públicas estaduais, municipais, particulares e eu percebia que aquele povo mais de periferia tinha um perfil que batia melhor comigo, com as minhas ideias.(...) Aqueles lá eram os meus, então não era pra mim baderneiro, favelado, mas os meus. A gente era semelhante inclusive na nossa origem.</p>

Análise da questão 2 – A.A. (Colégio Elvira Brandão)

2. Em que sua chegada à escola se comunica com sua trajetória?	Falas destacadas
<p>Potencial de impacto da ação do gestor</p> <p>Trazer a questão do filho, conforme observado (Hackathon 2019 e formações na escola), pois há uma marca identitária como para BN e DE</p>	<p>A partir das escolas em movimento ficou muito claro pra mim que um trabalho com a gestão causa muito impacto porque a partir de uma gestão mais potente, mais desenvolvida com as competências necessárias pra estruturar processos de inovação, você consegue impactar a escola como um todo, você consegue impactar os professores, você consegue impactar as famílias, os alunos, você consegue transitar por isso tudo e aí você consegue de fato implementar as práticas que precisam ser implementadas</p> <p>Quais são as habilidades que o gestor tem que ter para liderar equipe num processo de mudança. E aí qualquer processo de mudança ele consegue liderar porque ele tem a competência desenvolvida. Então, o que falta pra ele gerir equipes em processos de mudança? Falta conhecimento? Faltam habilidades? Faltam atitudes? Onde está o que falta pra ele ter essa competência? Quando você desenvolve isso, qualquer coisa que apareça, o modelo mental dele passa a agir dessa maneira e implementar os processos.</p>

Análise da questão 3 – E.L. (CIEJA Campo Limpo)

3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?	Falas destacadas
<p>1) EL foi desafiada ao novo desde o primeiro momento.</p> <p>2) O relato de EL também descreve situações de desenvolvimento humano, como as de AA.</p> <p>3) Elemento do “eu gestor”: presença Descreve situações de presença, associada ao olhar e a percepções.</p> <p>4) Destaca a importância dos valores da escola.</p>	<p>1) Me deram um prazo de um mês, senão nós não teríamos o projeto, se não tivéssemos alunos. Fizemos toda essa correria para trazer os alunos, quando colocamos os alunos, eles falaram, “Não, escola nós não queremos. Você é capaz de fazer alguma coisa diferente?” Aí eu falei, “O que você propõem? Vamos pensar numa escola diferente”.</p> <p>Então eu acho que essa humildade, essa coisa de pensar no aluno o tempo todo, nos professores também, porque se sentirem bem. Eu tenho professores que se aposentaram lá porque entraram comigo e se aposentaram. Para o professor também, não é? Porque passa muitas horas lá no CIEJA também, era muito importante. Funcionários, não é?</p> <p>2) Quantos funcionários, principalmente de limpeza e de ajuda, que entraram sem nada, sem ensino, nem ensino inicial, e acabaram fazendo pedagogia, não é? Inspirados no CIEJA. Então assim, olhar para tudo isso, mas você tem que estar presente, não é?</p> <p>3) Um gestor tem que estar presente, eu acho que a primeira coisa, né, de olhar, ter esse olhar de perceber onde as coisas estão acontecendo para mudar ou para melhorar, ou para falar, “Pô, deu certo, vamos continuar com isso, não é?”. Então eu era muito presente, então era sala de aula, era na cozinha, era na secretaria, em todos os cantos minha presença era muito grande lá.</p> <p>4) O que a sua escola defende? Por que ela existe? Por que ela está ali? O que ela faz? E saber os valores que ela vai defender. O CIEJA nós ficamos dois anos no estudo para defender os valores, mas todo mundo participou, até a comunidade. Sobre todos serem educadores:</p> <p>A escola é de todos, todos são educadores, não tem docente, funcionários, não é? Turma da manutenção e limpeza, merendeiras. As reuniões elas têm que ser, as reuniões gerais, todo mundo, parar a escola inteira e todo mundo participar, porque todos são educadores. A hora da entrega da merenda é um educador, ele também tem a parte importante. A turma da secretaria também, o atendimento é importantíssimo, saber o que está acontecendo na escola inteira.</p>

Análise da questão 3 – D.E. (CIEJA Campo Limpo)

3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?	Falas destacadas
<p>1) DE destaca a habilidade de potencializar e não atrapalhar.</p> <p>2) Menciona disponibilidade e enumera outros “eus”, com referências identitárias como “ser um homem negro” e papéis sociais, como ser pai de família, estudante,</p>	<p>1) Ser gestor de uma escola inovadora, transformadora, potente, além do seu tempo, de qualquer prática que se põe nesse terreno, ou que se intitula, ou que tem essa característica que são movimentos diferentes, é quando você se olha e você não atrapalha, você potencializa, né? Então eu não atrapalhando esse processo, mas eu potencializando, essa é uma... uma dica que eu daria para todos os lugares.</p> <p>2) Ainda ser homem negro, da periferia, com a história que eu tenho, fazendo tudo que eu estou fazendo, e vendo os planos futuros, né? Quem eu sou, mas assim, a Dona EL era 100% CIEJA. E aí eu sou um homem negro, pai de família, também estou numa fase de estudante, né? De pós-graduação, meu filho pequeno. Eu não sou 100% CIEJA, eu também tenho outras... outros fluxos energéticos, né? Então tenho outras características.</p>

Análise da questão 3 – B.N. (EMEF Presidente Campos Salles)

3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?	Falas destacadas
<p>1) BN destaca a necessidade de aproximação de cada um dos atores do bairro educador.</p> <p>2) A aproximação da gestão da escola dos diversos atores de todo o bairro educar, não apenas da escola, não garantia inovações. O prof. BN destaca a necessidade de alianças internas, atores que junto a ele, possibilitaram o processo de inovação.</p> <p>3) Exemplo da fala 2</p>	<p>Quando eu escolhi a escola, eu achava que eu estava perdendo uma grande coisa, essa relação aluno e professor, né? A minha relação era restrita: eu, professor e alunos, o resto praticamente não existia e quando eu cheguei na Escola Campos Salles, eu cheguei com duas ideias que tudo passa pela educação, logicamente que isso é cumprido, entendeu? E a escola, ela tem que ser um centro de referência de liderança na comunidade onde está inserida e eu entendi que para enfrentar toda aquela situação que eu encontrei na escola, eu tinha que me aproximar dos segmentos escolares. Então, já houve um certo antes. A minha relação e dos alunos era quase que suficiente. Agora não,</p> <p>1) Agora eu tenho que me aproximar do aluno, tenho que me aproximar do professor, eu tenho que me aproximar dos pais, eu tenho que me aproximar das lideranças e foi isso que eu decidi logo no primeiro dia que eu deveria correr atrás das pessoas de cada segmento que desejavam, que seriam parceiros nessas duas ideias: tudo passa pela educação e escola como centro de liderança, de referência. Quer dizer, a minha relação se ampliou para além das paredes da escola, muito para além, né? Eu tinha que buscar, inclusive, as lideranças da comunidade que não tinha filho na escola.</p> <p>(...) a gente conseguiu construir juntos várias coisas durante um período, apesar da gente ter conseguido muita coisa, a caminhada da paz, pra enfrentar a violência; uma forte integração escola/comunidade, 2) mas a gente percebia que não havia uma transferência dessa forte integração pra a sala de aula, na mudança das relações professor e aluno. Quer dizer, apesar de a escola ter conseguido junto com a</p>

	<p>comunidade uma porção de coisa, ainda tinha muito a fazer pra mudar a relação e você sabe que mudar a relação professor e aluno é uma coisa complicada, parece que no Brasil estão fazendo de tudo pra se conformar isso e a coisa se eterniza, de certa forma, né?</p> <p>Então, é como mexer numa caixa de marimbondo e</p> <p>3) A nossa maior mudança, ela começou a ganhar corpo quando foram três professoras na minha sala e uma das professoras, Mara, falou assim: “Olha, no quesito integração escola e comunidade, a gente é o mesmo modelo, mas as coisas não rolam lá na sala de aula”. Então, ela chegou com aquilo que eu precisava, ela era uma professora.</p>
--	--

Análise da questão 3 – A.A. (Colégio Elvira Brandão)

3. Como é ser gestor em Educação que implementa inovações?	Falas destacadas
<p>1) AA destacou a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento de competências da equipe gestora.</p> <p>2) Constatação de que há um agir intuitivo em alguns momentos, uma capacidade de antecipação.</p> <p>3) Não desperdiçar tempos em comum da equipe, cuidar das reuniões.</p> <p>4) Trabalhar o ego das pessoas – reunir intencionalidade?</p> <p>5) Ferramentas de liderança mobilizadas no modelo de gestão (incluir agenda paralela aqui). Explicar com citação</p> <p>6) Planejamento</p> <p>7) Formação em rede e com multiplicação AA formou gestores que depois passaram a formar outros educadores.</p> <p>Mudança do modelo de gestão, formação e acompanhamento</p> <p>E ferramentas</p>	<p>Não só olhar. (...) Daqui a um ano, eu aplico o Access de novo. Isso não vai adiantar nada. 1) Qual é o trabalho de acompanhamento e desenvolvimento dessas competências na equipe gestora? Tem responsabilidade minha de fazer um acompanhamento de meta, de plano de ação, de conversa <i>coach</i> quinzenal, de <i>team coach</i> com as equipes, de mudar as estruturas de reunião.</p> <p>2) É engraçado porque no momento em que eu fiz isso, eu ainda não tinha estudado tudo isso que eu estudo sobre cultura organizacional hoje.</p> <p>3) Quando eu comecei a estudar sobre cultura organizacional, uma das coisas que eles falam primeiro é isso. Reveja as reuniões da sua empresa, como é que essas reuniões acontecem, qual é o porquê de cada reunião. Tem que ter ata, meta, identidade. Essa reunião é pra tratar disso, aquela reunião é pra tratar daquilo, não faça reunião que não tenha alguma coisa produzida ao final. (...) Desde as suas reuniões diárias, semanais, mensais e anuais, como é que você desenha a estrutura dentro da cultura organizacional.</p> <p>Então, esse tipo de ação, esse tipo de artefato que foi mudando a cultura e foi trazendo uma gestão mais democrática, redesenho de organograma e de fato colocar aquele organograma pra funcionar.</p> <p>4) Trabalhar muito com o ego das pessoas, você está fazendo porque que precisa fazer ou porque você, o seu ego está dizendo pra você fazer?</p> <p>5) Ferramentas de liderança, como maturidade a tarefa, curva da mudança, modelo de estrutura <i>coach</i>. A gente criou um modelo de liderança dentro do Elvira e esse modelo</p>

	<p>de liderança funcionava pra movimentar a organização e isso mudou a cultura da escola.</p> <p>6) (...) A gente tem planejamento para os próximos três anos. Esse planejamento é cocriado, as pessoas têm as suas responsabilidades. Essas responsabilidades vão para o plano de ação do gestor.</p> <p>Ele tem claro o que ele precisa fazer em três anos, em dois anos, naquele ano, qual a prioridade do primeiro semestre, do começo do ano, então você vai... 5) E outra coisa também que foi muito importante é a criação de uma agenda paralela que as pessoas aprenderam a usar. Então, não é eu esperar ter aquele acontecimento na escola pra eu me preparar pra ele. (...)</p> <p>7) Eles <gestores> foram se formando e ficando responsáveis pelas formações de outras pessoas até que todo professor da escola, toda pessoa da área de relacionamento, todo mundo na escola tinha um coach.</p> <p>(...) E outra coisa importante também, assim, eu me responsabilizar pelo desenvolvimento e pela formação da minha equipe, sabe? Eu sou responsável pela formação da minha equipe. Esse é o meu principal papel. Formar a minha equipe, como diretora da escola. É isso, no dia a dia, na rotina, informações compartilhadas, em modelos de formação que eu dava formação, então como é que eu me responsabilizo pela formação mesmo, assim, de <i>workshops</i>, cursos pra minha equipe.</p>
--	---

Análise da questão 4 – E.L. (CIEJA Campo Limpo)

4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?	Falas destacadas (na íntegra)
<ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecer a legislação 2) Ter coragem 3) Estar atenta a diferentes necessidades de acolhimento e de aprendizagem 	<p>Eu acho que tem que conhecer a legislação, porque lendo a legislação vai encontrar como efetuar as suas mudanças. É ter medo, medo é imprescindível, mas com medo mesmo fazer. Coragem não é ir fazendo, sabe? Ser inconseqüentemente... é ter a coragem levando o medo junto, não se sentindo sozinha, não é? Trazendo todo mundo. (...)Cada público-alvo que a gente recebe, há uma necessidade de um acolhimento e de um olhar específico. (...) Os adolescentes, as senhorinhas, os senhores, o trabalhador, então a gente precisa ter isso muito claro, quem a gente está atendendo e como é que pode promovê-los a continuar e se sentirem realmente. (...) Educação de jovens e adultos, eles vêm muito por alguma necessidade, não é um menino que é obrigado por lei nem nada, mas quem nos procura é porque tem alguma necessidade. (...) A gente tem que olhar para isso, por isso que é importante as assembleias, por isso que é importante ouvir o aluno, a comunidade, todos que participam para poder ter este</p>

	olhar. E outra coisa também, a escola é de todos, todos são educadores, não tem docente, funcionários, não é? Turma da manutenção e limpeza, merendeiras. As reuniões elas têm que ser, as reuniões gerais, todo mundo, parar a escola inteira e todo mundo participar, porque todos são educadores.
--	--

Análise da questão 4 – D.E. (CIEJA Campo Limpo)

4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?	Falas destacadas (na íntegra)
<p>1) Questões do território</p> <p>2) Afinidade de concepções.</p> <p>3) Compromisso com a transmissão de conhecimento</p>	<p>1) Concepção de educação, concepção de território, de entender que a escola tem sua autonomia, que a concepção pedagógica, não está restrita a uma sala de aula, ao professor, não é domínio somente da escola, a aprendizagem não é só do professor. A educação tem que ser vista do ponto de vista humano. O seu corpo no mundo, a sua ideia, enfim. Olhar para realidade e não ser neutro. Então a realidade é racializada, ela é socializada, ela tem jogo de interesses. Então é você olhar pra essa realidade e tentar se identificar nesse processo. Ao mesmo tempo, olhar para as características das pessoas que são, né, dos funcionários, dos professores e dos alunos, e tentar efetivar um processo construído coletivamente, por mais árduo que seja.</p> <p>2) O gestor pode ser o revolucionário, mas se ele estiver num corpo conservador, um corpo docente ou de funcionários, conservador, de nada adianta, ele vai ficar trocando de equipe constantemente. Então, ele tem que identificar processos de comum acordo nessa responsabilidade social que a escola tem. Então, é um gestor que tem que olhar para o seu desenvolvimento enquanto ser humano, pois ele é um par avançado, ele é uma pessoa diferenciada de responsabilidade.</p> <p>3) A sua responsabilidade naquele espaço está para além da legalidade, além de ser zelador, né? Além de ter a chave da escola, ele tem um compromisso em desenvolvimento com o que a gente tem de mais potente em nossa sociedade que é a transmissão de conhecimento. É por isso que nós somos seres humanos. Então quais são os processos que me levam a me desenvolver enquanto ser humano, em potência? E como eu faço isso para o maior número possível de pessoas e não com a minha visão de mundo? Como é que a gente chega e olha para sociedade, e olha pra si, e olha pros nossos alunos nessa responsabilidade?</p>

Análise da questão 4 – B.N. (EMEF Campos Salles)

4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?	Falas destacadas (na íntegra)
<p>1) A transformação é coletiva, outra indicação: a constituição de um núcleo de educadores que acreditem e defendam a mudança.</p> <p>2) A implementação de inovações sofre entraves e invalidação por parte da sociedade.</p> <p>3) Formas de buscar essa validação social.</p> <p>4) Novas leituras de escola, proximidade com Ed. Integral.</p> <p>5) Crença no potencial humano.</p> <p>6) Dimensão ética</p>	<p>1) Primeira coisa, a pessoa tem que ter esperança e acreditar que é possível fazer alguma coisa nova diferente. Então, a questão da esperança, ela é fundamental. Uma segunda coisa é que ninguém faz nada sozinho, principalmente quando fala num projeto de escola. Um projeto de escola, ele é construído por todos os segmentos. Isso não significa que 100% de cada segmento vai estar junto, mas tem que ter alguns professores, alguns alunos, alguns pais, algumas licenças, tem que começar por aí e ir formando um núcleo cada vez mais poderoso de pessoas pra defender as ideias, pra defender esse projeto, pra defender a construção de uma coisa totalmente nova.</p> <p>2) Outra coisa, parece que todo mundo, não só a escola, aí fora, está a reproduzir [do que produzir]. Então, às vezes, tudo é feito de uma tal forma para engessar as coisas e impedir a mudança, impedir o novo, como se o novo fosse trazer uma coisa pior. Então, vem aquela fala de que está fazendo experiência e não vai para lugar nenhum. (...) Eu escutei muito isso. Muito, muito, muito e teve momento que eu chegava a pensar: “será que a gente está fazendo experiência com esses alunos, com essa comunidade? A gente tem esse direito?”. Aí eu pensava no início: “Puxa e se o caos se instalar aqui?” Aí, eu percebi que, quando você cria uma realidade para as pessoas serem mais elas, você tem mais sucesso.</p> <p>3) Quando você vai lá e olha, aluno do Campos Salles, parece que tem bagunça, fala em grupo, etc. e tal. Só que, se você pega as avaliações externas, nós não crescemos muito, mas a gente cresceu um pouquinho cada tempo. Eu acho isso fundamental. Esse projeto que parece que não tem muito pé para algumas pessoas, de repente o aluno nessa situação, que muitos criticam, está aprendendo mais do que na situação anterior.</p> <p>4) A gente tem que construir junto com o aluno uma realidade não que prepare o aluno para viver a cidadania, mas para o aluno viver a cidadania no dia a dia da escola. Desde já. Esse negócio de preparar a pessoa para no futuro a pessoa ser, não existe. Eu não sei de onde o ser humano criou isso. Então, se a gente quer que, no futuro, que a pessoa seja alguma coisa, tem que viver desde já. Esse projeto tem que trazer vida para todos. Vida para o aluno, vida para os professores, vida...</p>

	<p>5) Qualquer projeto de escola só pode ter sucesso se a gente acessar ou tentar acessar o aluno real e concreto. Se eu trabalho com o aluno do imaginário que o curso de formação e ou de quando eu era aluno, eu não me relaciono com o aluno real e concreto; eu me relaciono com a imagem que eu tenho do aluno na minha cabeça e concretamente ele pode ser muito diferente dela. Então, que relação que nasce dentro da escola? Nasce uma relação artificial que não contenta nem o aluno e nem o professor. Então, a gente tem que ter a esperança de que é possível construir uma realidade que traga mais vida na escola para o aluno e para o professor. Eu acho que quem não acredita que a escola pode ser uma grande festa no dia a dia, entre todos os que estão lá, sem deixar de fora nenhum segmento, eu acho que fica muito difícil criar uma coisa nova na educação.</p> <p>6) Eu acho que para criar um projeto novo tem que ter muita articulação e as pessoas que estão na liderança e na construção desse projeto, se não pensar assim: “Se não der um jeito, a gente vai de outro, se não der de outro, vai de outro”, sem abandonar a ética. Nunca. Sem abandonar nunca a ética. Nunca, nunca, nunca.</p>
--	---

Análise da questão 4 – A.A. (Colégio Elvira Brandão)

4. O que diria para um gestor que pretende implementar inovações em sua escola?	Fala destacada (na íntegra)
AA destaca o planejamento como estratégia imprescindível para um gestor educativo que implementa inovações. Numera como quase a totalidade de seu trabalho, pois o planejamento é o que possibilita saber o que fazer e em que tempo, dando foco ao processo no todo.	Planejamento estratégico, 98%, e seguir o planejamento. Você tem que ter habilidade de seguir o seu planejamento. Você tem que saber aonde você quer chegar e tem que saber priorizar por onde começar e que tempo você tem para fazer aquilo. Se você não tem habilidade de planejamento e organização vai ser muito difícil porque quando você fala de inovação, cada hora surge uma coisa e se você não souber muito claramente o que você quer, você sai fazendo qualquer coisa e sai fazendo 50 coisas e nenhuma delas funciona. Então, é planejamento, prioridade e foco.

Análise da questão 5 – E.L. (CIEJA Campo Limpo)

5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca / perdesse e ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?	Falas destacadas (na íntegra)
<ol style="list-style-type: none"> 1) Essa questão a remeteu imediatamente à sucessão. 2) Aspecto da escola trazido: cor, flores... cuidados com o espaço. 	1) Observar, observar e estar presente. Todo mundo achava que, na hora que eu me aposentasse, eu escolheria X ou Y, por causa de tempo, por causa da amizade, mas, eu fui observando. Observando,

<p>3) Transição planejada</p>	<p>observando. Eu o via <DE>, um rapaz jovem, com ideias ainda em construção sobre escola, sobre tudo. De uma vida pessoal maravilhosa. O esforço que fazia em estudar, estar sempre presente, como ele tratava os alunos, como ele acreditava nas mudanças. Tanto é que foi uma surpresa para todos. Chamaram-me uma vez na coordenadoria, para falar: “EL, por que o DE?”, falei: “Porque ele é a pessoa certa”, e ele é a pessoa certa. Ele é um grande líder, ele passou por momentos não muito fáceis, carregar a minha presença lá, não é? Mas ele está se saindo muito bem, muito bem mesmo. A escola está maravilhosa, continua sendo um sucesso, os alunos continuam falando, “Dona EL, a gente não percebeu diferença nenhuma”. Eu acho que foi uma coisa assim, sabe? De mãe e filho, eu falo. Em algum momento passado, em vidas passadas, ele já conviveu comigo, porque ele me entende e eu entendo a ele. Eu tenho muito orgulho dele.</p> <p>2) Ele está se saindo muitíssimo bem, está conseguindo manter e continua com as mesmas coisas que nós acreditamos, escola aberta, o acolhimento. A escola, ela tem que ser agradável, ela tem que ser alegre. (...)Por que a escola tem que ser cinza? Sem flores, sem vida? Temos que dar vida para a escola, a pessoa precisa se sentir bem lá naquele lugar. Não precisa ter, talvez tantas flores, tanto cuidado como nós temos lá no CIEJA, que são os alunos que cuidam, também ajudam o DE a cuidar, mas eu tenha essa leveza, a escola tem que ser leveza. E não têm que ser tantas normas rígida</p> <p>3) Outra vez que ele veio, falou assim, “A minha assessora vitalícia, estou com saudades”. Encantador.</p>
-------------------------------	--

Análise da questão 5 – D.E. (CIEJA Campo Limpo)

<p>5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca / perdesse e ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?</p>	<p>Falas destacadas (na íntegra)</p>
<p>1) DE sobre a transição.</p> <p>2) DE considera a sua influência no projeto, como gestor, mas considera que há um projeto da escola.</p>	<p>1) A Dona EL está presente, as pessoas estão levando o projeto a diante, mas ele tá com características diferentes.</p> <p>2) Eu acho que é uma estratégia muito do CIEJA, mas também tem a ver muito com a minha personalidade. Que eu procuro dar crédito também, eu não gosto de pegar o crédito e nem de tomar o crédito.</p>

<p>3) DE revela estratégias que denotam a observação como destaque, assim como buscar compreender um problema no todo e as diferentes posições dos envolvidos. Menciona que se interessa por estudar liderança. Idem AA.</p>	<p>3) A característica de olhar pra uma situação problema e tentar resolver com todos os elementos, não chegar de uma maneira combativa. Então é uma característica minha, ter um problema, talvez não dar nenhuma opinião inicial, parar, pensar, olhar todos os envolvidos e propor coisas que ajuste em um meio de campo. Um equilíbrio e ao mesmo tempo que não seja só porque tem uma outra questão da escola. Tem muitos líderes, uma das coisas que eu estudei também. O problema é que eu vou pesquisando, estudando várias coisas também pra ajudar à minha realidade, isso vou focando também.</p> <p>4) Eu acho que é uma estratégia muito do CIEJA, mas também tem a ver muito com a minha personalidade. Que eu procuro dar crédito também, eu não gosto de pegar o crédito e nem de tomar o crédito. (...) Às vezes, há pessoas que querem se manter no poder. (...) É uma coisa que eu não comungo. (...) Assim como eu falei pra Dona EL, assim como eu falo para as outras pessoas: eu não sou 100% CIEJA, eu estou aqui até onde o CIEJA entende, não as pessoas, né? Porque eu acho que o CIEJA não é só são as pessoas, é um conjunto de elementos. Tem todo o CIEJA. É um conjunto de elementos que o CIEJA Campo Limpo é e um conjunto de elementos que eu sou.</p> <p>5) As minhas estratégias são: a relação das pessoas, investir na emoção, na criatividade, na arquitetura... na proposta pedagógica, enfim, na mudança, no entendimento. É ser uma antena para estar nos momentos exatos da defesa. Eu acabei almoçar com as assistentes pedagógicas educacionais e a gente conversando e ao mesmo tempo. De manhã, eu tive uma reunião com a turma de EJA, que são os 16 CIEJAS da cidade de São Paulo. Então, ao mesmo tempo que a gente faz a defesa no chão da escola, do que é o CIEJA Campo Limpo, quais as estratégias para ele sobreviver, eu também luto, assim como EL. E lógico, aprendi com ela, e também tenho envolvimento nessa relação, defender o projeto em outro nível também. Aqui o que a gente faz é defender o CIEJA no chão da escola, em várias frentes.</p>
---	---

Análise da questão 5 – B.N. (EMEF Campos Salles)

<p>5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca / perdesse e ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?</p>	<p>Falas destacadas (na íntegra)</p>
<p>1) A permanência no projeto é identidade.</p>	<p>1) Depois que eu saí, eu ainda continuo a lutar pelo projeto, eu ainda continuo a construir. Como? De que forma? Acreditando nas mesmas coisas e aprofundando</p>

<p>2) Aponta “dar esperança” como a maior característica de um líder.</p> <p>3) A esperança de BN se estende para um sonho de âmbito nacional.</p>	<p>essas coisas. Por exemplo, eu dou para a comunidade de Heliópolis, as entidades, oficinas de ética baseadas em três princípios da Escola Campos Salles - princípio da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade. Eu não sou o gestor do Campos... Eu não vou lá dentro, mas eu estou trabalhando pelos princípios.</p> <p>(...) A principal coisa que eu faço para manter o projeto é dar esperança para as pessoas que estão lá dentro, tocando a coisa.</p> <p>(...) Quando tem um projeto, uma coisa que virou carne, fica mais fácil de continuar porque quem chega se integra. Não tem espaço para começar tudo de novo. Você pode mudar, mas a partir das coisas que aí estão e na medida do possível, quando surgir coisa melhor, vai ser acrescentada.</p> <p>2) A principal característica de um líder é manter a esperança do grupo e isso, eu faço muito, gente da comunidade faz muito isso.</p> <p>3) Eu espero que consigam ver que é possível fazer de uma escola uma festa para quem está lá dando aula e pra quem está estudando e isso alcance cada cantinho do nosso país, cada escola desse país nosso. Agora, como vai fazer isso? Isso cabe a cada escola e eu sempre falo que escola é como uma pessoa. Você não vai encontrar nenhuma igual. Por exemplo, o Projeto Campos Salles só foi possível por causa daquela equipe gestora que esteve lá, por causa daqueles professores, daqueles alunos, as características daquela comunidade.</p>
--	--

Análise da questão 5 – A.A. (Colégio Elvira Brandão)

<p>5. Que estratégias adota/adotou para que o projeto liderado por você não se perca / perdesse e ao mesmo tempo, esteja aberto a outras inovações?</p>	<p>Falas destacadas (na íntegra)</p>
<p>1) O modelo de gestão implementado por AA fundamenta-se na proposta de Peter Senge.</p> <p>2) Menciona sua decisão de sair e reflete sobre.</p>	<p>1) A maior estratégia é tornar a organização, uma organização aprendente que obedeça às cinco disciplinas do Peter Senge, que são: domínio pessoal, modelo mental, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e visão sistêmica. Como é que você pega toda essa cultura e desenha ela a partir de uma organização aprendente, porque uma organização aprendente vai ser sempre uma organização aprendente, independente do que aconteça. Então, a organização se estrutura a partir dessas cinco disciplinas.</p> <p>2) Desde as práticas diárias até a comunicação, como é que a gente traduz o que significa ser uma organização aprendente, como é que a gente cria os espaços nas reuniões para que de fato a organização seja uma organização aprendente.</p>

	<p>3) Hoje, saindo do Elvira e deixando o projeto lá, é muito complexo a gente conseguir entender o que fica de fato depois que a gente sai, né? O que de fato vai constituir a cultura do Elvira daqui para a frente e o que não vai constituir.</p> <p>(...) O que de fato fica que não está naquele núcleo de cultura de inovação, mas que de fato virou cultura da própria organização. E o que acontece porque a gente está impulsionando que aconteça?</p> <p>(...) Acho que isso é um desafio para a escola muito grande até porque culturalmente a escola não tem esse DNA de inovação. Então, acho que o grande desafio fica sendo esse aí, né?</p>
--	--