
ESCOLAS INOVADORAS: PERCEPÇÕES SOBRE ALUNOS E PROFESSORES SEGUNDO UMA SÉRIE DOCUMENTAL MIDIÁTICA

Anselmo Gonçalves da Silva¹
Bianca Jussara Borges Clemente²

Resumo: No contemporâneo, com a aceleração de transformações nas sociedades, crescem as discussões em torno de mudanças na escola moderna, denominada por vezes de “tradicional”, colocada quase sempre em contraste com uma outra, por vezes denominada de “inovadora”. Neste contexto, nesse artigo analisou-se quais as características de sujeitos institucionais aluno e professor em escolas que se reconhecem e são reconhecidas como inovadoras. Para isso, investigou-se, utilizando-se o método de análise de conteúdo, 12 (doze) vídeos de uma série documental que apresenta experiências de 12 (doze) escolas “inovadoras” em 8 países. Os resultados apresentaram 3 características principais atribuídas ao sujeito aluno e 11 ao sujeito professor, conformando proposições de transformações para a instituição “escola”. As conclusões indicam que as características presentes são comumente identificadas em instituições escolares, a distinção está na assunção de sua importância como central, o que implica na remodelagem de um conjunto amplo de dispositivos, métodos e processos do processo de ensino-aprendizagem, gerando inovações na instituição escola.

Palavras-chave: Aluno; Professor; Escola; Inovação; Inovação educacional.

INNOVATIVE SCHOOLS: PERCEPTIONS ABOUT STUDENTS AND TEACHERS ACCORDING TO A MEDIA DOCUMENTAL SERIES

Abstract: In the contemporary, with the acceleration of transformations in societies, discussions about changes in the modern school are growing, sometimes called “traditional”, almost always in contrast to another, sometimes called “innovative”. In this context, in this article it was analyzed what the characteristics of institutional subjects student and teacher in schools that are recognized and are recognized as innovative. For this, 12 (twelve) videos from a documentary series that presents experiences from 12 (twelve) “innovative” schools in 8 countries were investigated, using the content analysis method. The results presented 3 main characteristics attributed to the student subject and 11 to the teacher subject, conforming propositions of transformations for the institution "school". The conclusions indicate that the present characteristics are commonly identified in school institutions, the distinction is in the assumption of its importance as central, which implies the remodeling of a wide set of devices, methods and processes of the teaching-learning process, generating innovations in school institution.

Keywords: Student. Teacher. Schools. Innovation. Educational innovation.

¹ Doutorando em Estudos Contemporâneos no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC). Professor do Instituto Federal do Acre (Ifac), Campus Xapuri. E-mail: anselmo.silva@ifac.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9825-4030>

² Doutoranda em Estudos Contemporâneos no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC). Pesquisadora no Laboratório de Tecnologias da Informação e Comunicação (Latec) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: biancajussara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8624-2048>

1 INTRODUÇÃO

Não é inovação dar um laptop para cada aluno, não é inovação substituir o quadro por uma lousa digital, não é inovação passar de ano para ciclo ou de ciclo para ano, não é inovação melhorar as aulas. Uma aula não pode ser melhorada, uma aula deve ser erradicada. Onde há aula não há inovação. Então, o que é preciso fundamentalmente, mas do que, enfim, todas estas modificações, que são apenas paliativas é conceber e desenvolver uma nova construção social de aprendizagem. (Professor do Projeto Âncora). (RAPOSO, 2016a).

Escola e sociedade são corpus integrados na mesma construção, em seu tempo. Ela é-nos como “espelho”, no qual observamo-nos como conjunto social - nossas estruturas, estéticas e narrativas. Ao tempo que geramos a institucionalidade “escola”, por ela somos (re)gerados como tecido sociocultural e político; e, por este caráter e função, estabelecem-se disputas pela (re)configuração desta “máquina” de produção de sociedade, com dialogias e conflitos. Assim, identificar novos cenários que emergem nessas instituições é antever e observar o nascer inovativo de futuros e de perspectivas que podem instalar-se como novos paradigmas da instituição escola.

“Escola inovadora” é um termo pouco definido e pode ser apropriado com diversidade de significados (TAVARES, 2019), comumente, é utilizado para expressar oposição ou contraste de uma configuração educacional em relação ao que seria a forma “escola tradicional” – o padrão mais ocorrente de configuração desta institucionalidade no tempo contemporâneo. Pode significar uma perspectiva filosófica ou técnica, pode relacionar-se com os aspectos do capitalismo contemporâneo como o culto ao novo (NEVES *et al.*, 2020) ou ser assumida como mudança social e institucional (MESSINA, 2001). Para tanto, pode incluir ressignificações e rupturas, como também permanências, em diversas modalidades e gradações em relação a escola identificada como tradicional (NEVES *et al.*, 2020; FERREIRA, 2020).

As transformações propostas podem abarcar um conjunto reduzido de dispositivos pedagógicos ou implicar toda a configuração da função de ensino-aprendizagem, em diversas escalas. Neste contexto, surge a questão de pesquisa deste trabalho: Quais as características atribuíveis a escolas inovadoras? Para oferecer uma resposta a essa questão, realizou-se o seguinte percurso metodológico: utilizou-se como fonte uma série documental do Canal Futura (Brasil), composta de reportagens descritivas de 12 (doze) escolas apresentadas como inovadoras; foram assistidas, sistematicamente, 9 horas e 59 minutos de vídeo; registrou-se unidades de sentido atribuídas como características inovadoras de cada escola; as características foram agrupadas em categorias que, no seu conjunto, representam e descrevem, numa perspectiva geral, as inovações apresentadas pelas escolas nessa série documental midiática. Para o recorte deste artigo, apresenta-se, na forma de resultados parciais, a sistematização em categorias das características apresentadas na série documental constituintes dos sujeitos institucionais aluno e professor em escolas que são apresentadas como inovadoras.

Proposições de transições, de uma escola que dita “tradicional”, em uma outra, que se atribui a qualidade de “inovadora”, estão dispostas em grande volume de produção técnica e científica, com abordagens diversas (filosóficas, teóricas, e prático-tecnológicas, ideológico-políticas e discursivas). Observar as experiências práticas, através de aplicações e experimentações, permite ver o conjunto teórico-tecnológico da inovação sobre outro prisma, o da escola inovadora vivida e reconhecida como portadora desta qualidade, permitindo observar a escola que emerge e se propõe como existência experimental. Apreender e sistematizar as características de escolas “inovadoras” pode contribuir para apoiar, com maior clareza, a germinação e crescimento de novos futuros nas escolas – sentido em que se posiciona a contribuição deste artigo.

Este artigo está organizado em uma seção de metodologia e duas subseções que apresentam os resultados dos dados, denominadas de: a) características principais da concepção do sujeito aluno; e, b) características principais da concepção do sujeito professor.

2 METODOLOGIA

O material selecionado para análise é formado por 12 (doze) vídeos que compõem a série documental do Canal Futura, nomeada de “Destino: Educação – Escolas Inovadoras”, realizada em 2016. Nesta série narra-se a descrição de 12 (doze) experiências de escolas consideradas inovadoras em relação ao modelo tradicional, estabelecidas em 8 (oito) países diferentes. As escolas, com respectivos países de localização e duração dos documentários, são as seguintes:

Quadro 01: Documentários incluídos na análise.

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

Fonte: Autores, 2021.

Para identificar características que ocorrem como atribuíveis ao que seria uma escola inovadora, utilizou-se o método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2004). Inicialmente, foram identificados nos enunciados dos vídeos aqueles trechos que descrevem algum sentido utilizado para caracterizar a escola “documentada” como inovadora, criando uma tabela de características, que, simultaneamente receberam uma classificação preliminar, com um nome de título provisório, enquanto uma categoria em formação. Foram consideradas categorias, os agrupamentos de dados

que tenham parte significativa de sentidos comuns, relacionados a uma característica atribuída, direta ou indiretamente à “escola inovadora”. A organização de categorias foi construtiva, ocorrendo simultaneamente ao longo do processo de identificação das características nos enunciados e sendo revista à medida que emergem novidades na análise dos dados, ocorrendo assim até o fim da categorização de todo o material (MORAES, 1999).

Adotou-se a análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, em que o número de ocorrências de cada característica não será considerado, mas sim o acumulado de características que sejam ocorrentes na série documental – podendo os registros se repetirem ou não, serem conflitantes ou não. Na interpretação dos dados foi realizada descrição, por categoria, com abordagem inclusiva e agregadora, buscando complementação entre si das características de “inovação” de cada escola. Assim, para cada categoria, foi gerado um texto de síntese das unidades de análise. Concluiu-se assim, a descrição das características atribuíveis às escolas inovadoras segundo esta série documental do Canal Futura.

Na análise dos dados identificou-se 572 unidades de conteúdo, organizadas de acordo com a pertinência, em macrocategorias e categorias. Para o escopo deste artigo, na forma de apresentação de dados parciais, mobilizou-se os resultados inerentes as inovações concernentes a concepção dos sujeitos institucionais aluno e professor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na sequência, apresenta-se os resultados na seguinte organização: seções temáticas, tabela resumo de categorias, suas descrições e discussão com excertos exemplificativos originados das fontes de dados.

3.1 Características principais da concepção do sujeito aluno

Tabela 01: Características principais da concepção do sujeito aluno

| Macrocategoria | Categorias |
|--|--|
| (A) Abordagens caracterizadoras do aluno | (A1) Ser com liberdade de existir e expressar-se |
| | (A2) Ser com liberdade de agir e desenvolver-se |
| | (A3) Ser integrante e inclusivo |

Fonte: Autores, 2021.

No material, significados sobre a concepção do sujeito aluno manifestam-se transversalmente em todas as institucionalidades escolares que se apresenta. A característica mais marcante é o direito a ser, com *liberdade de existir e expressar-se (A1)*, o que significa a assunção do reconhecimento, prático-metodológico, de que cada aluno é um sujeito único e deve ter garantido ambiente onde seja livre, nesta qualidade de ser particular, ouvido e conhecido, diferenciadamente considerado para os conteúdos, métodos, tempos e prazos, avaliações, dentre

outros. Essa perspectiva guia as intervenções da escola a serem customizadas na escala dos sujeitos. Um professor do Projeto Âncora (RAPOSO, 2016a) relata sobre essa perspectiva: “nós buscamos o indivíduo, qual é a sua necessidade, qual sua potencialidade, qual sua bagagem de aprendizagem e dali ele vai desenvolvendo seus projetos”; e, também um professor do Colégio Fontán (RAPOSO, 2016d) expressa-se neste sentido, afirmando que “o sistema tradicional o que busca é igualar, e nós o que buscamos é sermos pertinentes com nossa resposta a cada um dos estudantes”; este pensamento é complementado pela fala de um estudante do Colégio Fontán (RAPOSO, 2016d), nos seguintes termos: “do colégio o que eu mais gosto é que ele me deu liberdade e a autonomia que eu necessitava para ser como pessoa. (...) como posso ser eu, me dá vontade de estudar coisas que em realidade nunca pensei que poderia fazer num colégio tradicional”.

Esse aluno, para aproveitar seu potencial enquanto ser específico, precisa de *liberdade de agir e desenvolver-se (A2)*. Nisto a escola assume que o processo de desenvolvimento abarca a gestão que o sujeito aprende a estabelecer sobre o conjunto de processos sociocognitivos-comportamentais, afetivos e sociais, no qual está inserido, à medida em que experimenta e conhece, a si e o que está ao seu entorno – e para isso, precisa de liberdade para agir. Nessa perspectiva, a ação e o estar na escola estabelecem proporção menor de padrões ou mecanismos cerceadores pré-estabelecidos em relação ao tradicional, porque o processo de aprendizagem é marcado pela liberdade de agência e variedade de possibilidades à escolha do aluno. Um professor da Steve Jobs (RAPOSO, 2016l), conta que em sua escola, “as crianças são bem livres e circulam pela escola toda”, segundo ele “parece um formigueiro, mas todo mundo sabe para onde vai”; e, segundo um aluno do Projeto Âncora (RAPOSO, 2016a), “a gente não é forçado a fazer nada.”. O conjunto de falas de estudantes apresentadas a seguir representam essa concepção:

O que mais gosto é que posso moldar meus tempos, e posso, por exemplo, me dedicar ao que eu mais gosto, que é o futebol, posso praticar esportes e ao mesmo tempo estudar (Aluno, Projeto Âncora). (RAPOSO, 2016a).

Eu creio que tudo depende de você mesmo da forma que você aprende, a forma como fazes as coisas. Você faz por você mesmo, e não porque um professor lhe disse, ou porque vão lhe dar uma nota, então é muito autônomo (Aluno, Projeto Âncora). (RAPOSO, 2016a).

Num colégio tradicional por exemplo o enchem de teoria e você tem que seguir os passos que ensina o professor. Aqui posso buscar diferentes maneiras de fazer as coisas (Aluno, Projeto Âncora). (RAPOSO, 2016a).

Em escolas inovadoras o aluno é um *ser integrante e inclusivo (A3)*, o que significa que ele é parte integrada do corpo da escola, indissociável, e nesta perspectiva deve ser dinamicamente considerado, em diversidade de dimensionalidades. Nesta concepção, o aparato escolar o mantém incluso – no aprendizado, nas ações, nas especificidades, nas vulnerabilidades, afetivamente, dentre outros; e, pelos colegas, facilitadores, espaços, métodos etc. A escola se conclui como um aparato

inclusivo, confortável e acolhedor, que, ao tê-lo, ensina a inclusão. O aluno assim percebe o incluir e age incluindo. A escola se consuma pela inclusão dinâmica e praticada, formando um ser social em quem a ação de incluir incute-se como comportamento e cultura, como ética social, do indivíduo e do coletivo – fortalece-se assim mecanismos de coesão social do grupo, que podem repercutir na sociedade ampla. Embora, nos trechos a seguir, essa noção seja pouco detalhada, ela aparece continuamente como implícita, como na seguinte fala de professor da E3 Civic: “há um centro de lição de casa, onde os alunos podem ir depois da aula para receber ajuda para fazer a lição” (RAPOSO, 2016i); e como relata um professor do Projeto Âncora:

A criança ela é atendida na sua necessidade de, se também ela tem uma idade mais avançada, mas o problema tá lá embaixo. Então, a gente não cria aquela coisa: somei a prova com outra prova, com o trabalho, tirei a média, você passou, mesmo que os buracos fiquem. Pra nós, ou se aprende ou se aprende. e para aprender é o tempo que você precisa, porque eu não posso determinar o tempo do outro (Professor, Projeto Âncora). (RAPOSO, 2016a).

Concluindo este tópico, as inovações identificadas na construção do objeto aluno, para a epistemologia pedagógica que se elabora em escolas inovadoras, orientam a constituição de um aparato de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento diferenciado de um tipo específico de sujeito social – marcadamente: livre, respeitador, acolhedor, inclusivo, empático, não punitivo, não produtivista, afetivo, compreensivo, dentre outros.

3.2 Características principais da concepção do sujeito professor

Tabela 2: Características principais da concepção do sujeito professor

| Macrocategorias | Categorias |
|---|---|
| (B1) Características da prática funcional dos facilitadores pedagógicos | (B1.1) Professor orientador |
| | (B1.2) Professor tutor |
| | (B1.3) Professor relacional-afetivo |
| | (B1.4) Professor investigador |
| | (B1.5) Professor externo-comunitário |
| | (B1.6) Professor especialista-profissional |
| (B2) Ethos da funcionalidade dos facilitadores pedagógicos | (B2.1) Pluridocência cooperativa |
| | (B2.2) Liberdade e autonomia docente |
| | (B2.3) Docência integrada-horizontal-flexível-gestionária |
| | (B2.4) Mesclagem dialógica intergeracional |
| | (B2.5) Ação social conjunta mediadora |

Fonte: Autores, 2021.

Se a construção do sujeito “aluno” é preme de inovações, a figura do professor sofre metamorfoses. As diferenciações do instrumento humano facilitador das relações de aprendizagem aparecem constantemente como núcleo da inovação em escolas – o professor tem papel multifuncional e flexível. O padrão tradicional de docência por meio da ministração de aulas, no formato disciplinar, para turmas de seriação relativamente homogêneas, ainda surge, embora

mesclado com outros elementos. Mas, a figura e papel do facilitador pedagógico é imbuído de novidades, principalmente com relação as *características da prática funcional (B1)*, e ao *ethos da funcionalidade (B2)*.

O *professor orientador (B1.1)* é uma das reconfigurações principais e mais ocorrentes nessas escolas. Sua característica marcante é que empreende a relação pedagógica através da orientação, com alto grau de horizontalidade, relação direta e customizada ao nível de cada sujeito. Este perfil permite operacionalizar dimensões afetadas pelas especificidades de cada aluno, orientando-os nas suas liberdades de ser e de desenvolver-se, com afetividades e possibilidades que a proximidade relacional permite. Esta característica, tende a desenvolver no aluno uma cultura de cooperação e habilidades sociais, à medida que o tipo de relacionalidade que professor-aluno empreendem tende a ser aprendido pelo sujeito, com possibilidade de ser replicado em outras relações dentro da escola, fora dela e na posteridade. A seguinte fala de um aluno da Bath (RAPOSO, 2016b) representa essa característica: “sempre temos a ajuda ao nosso lado em vez de ter que chamar por ela”. Outras falas transcritas a seguir são representativas:

O papel do professor é entender o que você quer aprender e como chegar lá. É mais acompanhamento do que aquele professor que diz o que você tem que fazer (Professor, Steve Jobs). (RAPOSO, 2016l).

Essa é a aula de OE, orientador professor, em geral nela acontece que a gente fala sobre os problemas do time, a gente traz reflexões e vídeos de como ajudar nossos problemas de time e até mesmo de como ajudar nossos problemas pessoais (Aluno, Nave). (RAPOSO, 2016c).

Há a meta de mudar verdadeiramente a cultura do aprendizado, em que o papel do professor vai deixar de ser uma figura controladora para ser uma figura facilitadora (Professor, Ritaharju). (RAPOSO, 2016k).

Já o *professor tutor (B1.2)* diferencia-se do orientador, pois acompanha individualmente um conjunto definido e reduzido de alunos. A aprendizagem não é o centro do acompanhamento, como no papel do orientador, mas um conjunto amplo de aspectos relacionados aos sujeitos, como preferências e planejamento de percurso, projetos de vida, vulnerabilidades, avaliação e relações com os responsáveis. A tutoria possibilita aos alunos a criação de apoio adicional, ao localizar e referenciar os sujeitos na sua trajetória, para assim, ampliarem as possibilidades educativas nas múltiplas perspectivas incutidas nessas escolas inovadoras. Um aluno do Projeto Âncora (RAPOSO, 2016a) relata o seguinte sobre sua relação de tutoria:

Eu e minha tutora que fazemos o meu roteiro junto. É tipo assim, eu pego os livros, de geografia, português, história, do que eu quiser... E tipo assim, se eu tiver uma pesquisa de minha curiosidade... Tipo: Eu tenho curiosidade de saber sobre os índios. Ai, eu estou pesquisando agora (...) tem coisas que eu mesmo quero (Aluno, Projeto Âncora). (RAPOSO, 2016a).

Outras escolas também apresentam essa figura do tutor, que surge com variações, conforme relatam a seguir alguns professores:

Eu supervalorizo meu papel como tutor na escola. Sou tutora de grupo de todo o 11º. ano. O grupo de ano é pequeno, são até 21 alunos. Eu os vejo todos os dias por 20 minutos no início do dia. Sou responsável por ver se eles estão preparados para o dia, se eles sabem o que fazer, se eles têm alguma pergunta, eu os ajudo, os apoios, o dever de casa, revisão, suas necessidades diárias (Professor, Bath). (RAPOSO, 2016b).

Os alunos podem pedir mais tempo com o tutor individualmente, e eu organizo os horários. Eles também têm um grupo com um tutor particular, todas as manhãs (Professor, Bath). (RAPOSO, 2016b).

(o plano de tutoria), digamos que este nasce de um problema muito grande que temos. Se queremos colocar as crianças a serviço do sistema educativo é relativamente fácil saber quais habilidades eles têm que desenvolver, mas, se o que estamos fazendo é pôr o sistema educativo a serviço do estudante, para que cada um dos estudantes desenvolva seu potencial, digamos que isto nos complica muito, digamos que temos que saber o que necessita cada uma das crianças (Professor, Escola Fontán). (RAPOSO, 2016d).

O *professor relacional-afetivo (B1.3)* é uma prática funcional transversal, que ocorre em múltiplos momentos; neste papel, de forma consciente e metodicamente embasado, o docente estabelece proximidade, horizontalidade, afetividade e personalização na relação pedagógica. Embora, possivelmente interpretável como ethos, entende-se este papel como prática, pois tem funcionalidade de promover aprendizado comportamental-cultural, pelo exemplo e na relação, por uma dimensão ético-afetiva orientadora das relações sociais. Embora, essa prática diferencie-se dos elementos de identidade atreláveis tradicionalmente à figura docente, nomeadamente a afetividade, cita-se que, não se pode confundi-la com a sua tipologia familiar, o que ocorre é a proposição de um novo tipo de afetividade delineada especificamente para incorporação à figura docente. Ainda, por meio da incorporação ampliada da afetividade nas relações professor-aluno, amplia-se a importância ética desta dimensão como filtro das interações interpessoais e mediadora das práticas sociais. Neste contexto, para um professor da Bath (RAPOSO, 2016b) “o papel do professor aqui não é só dar aula aqui, é desenvolver uma relação positiva com o aluno”; e, para um professor do Projeto Âncora, “o aluno começa a se relacionar comigo, me respeitando e eu respeitando a ele”; e de acordo com um aluno do La Cecília:

Você pode tratar o professor como um amigo, ele não tem que ser sempre a figura má da escola. No modo de tratar, ele nunca estará acima de você ou você acima dele (RAPOSO, 2016e).

Em escolas inovadoras, a pesquisa-ação pode ser incorporada como componente indissociável da docência, prevista na organicidade das institucionalidades escolares, o que faz surgir o *professor investigador (B1.4)*. Esta funcionalidade docente, dota as instituições, como

corpos socioinstitucionais, de mecanismos de atualização e aperfeiçoamento continuado, com reflexos na motivação e autoestima dos seus membros. Relatos explicativos sobre este componente no perfil docente são apresentados por professores da Nave.

Todos os professores dentro dessa escola têm 4 horas a mais nas grades curriculares para estar dedicado a pesquisa. Quando a gente vai [startar] um processo de pesquisa esses professores podem escolher entre esses três grandes guarda-chuvas teóricos, que seria educação integral, a ideia de educação tecnologia e educação, e de ensino médio integrado. Ele pode escolher e propor um objeto de pesquisa (Professor, Escola Nave). (RAPOSO, 2016c).

Sobre o conceito de pesquisa-ação, né, não é um conceito que nós inventamos, é um modelo de pesquisa acadêmico. Ele realmente junta essa expressão, né, de pesquisa mais ação, ou seja, é uma pesquisa que parte de um princípio que a gente vai gerar uma intervenção prática, real dentro da escola, para daí a gente analisar como isso funciona, quais os conhecimentos que surgem dessa experiência (Professor, Escola Nave). (RAPOSO, 2016c).

Também surge, com caráter mais definido, o *professor externo-comunitário* (B1.5), que pode ser desde um membro da comunidade, até profissionais liberais, responsáveis políticos, empreendedores, responsáveis, dentre outros que desejem compartilhar conhecimentos e experiências de interesse da comunidade escolar. Esse tipo de participação é ocorrente em escolas tradicionais, a diferença é que esta relação se consolida, deixando de ser esporádica para tornar-se cotidiana, previsível e programática na modelagem do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, há a complementaridade com outros elementos que aproximam o que há dentro das fronteiras da escola com a diversidade que há fora dela – conectando paulatinamente e preparando os alunos com a sociedade ampla. Na Steve Jobs (RAPOSO, 2016l), por exemplo, segundo um responsável, qualquer um que queira poder oferecer uma oficina:

Não precisa ser um assunto do qual você precisa ser professor. Se você gostar de carros, pode me contar sobre carros. As crianças que querem participar podem participar. É de graça. Então as crianças que querem saber mais de carros participam da sua aula. Às vezes, são cinco crianças que participam de sua oficina (Responsável, Steve Jobs). (RAPOSO, 2016l).

Um outro perfil facilitador em escolas inovadoras, às vezes incorporado ao corpo funcional fixo ou como colaborador, é o *professor especialista profissional* (B1.6). Geralmente é um especialista específico ou algum docente com trajetória profissional não relacionada à escola. Esse docente pode contribuir com suas expertises ou adicionalmente, para a construção de um corpo docente interdisciplinar – o que geralmente é valorizado em escolas que se reivindicam inovadoras. Esse perfil docente ocorre mais em escolas profissionais, técnicas ou de ensino médio. Na concepção do Projeto Âncora (RAPOSO, 2016a), uma escola de ensino fundamental, “o especialista é uma pessoa que conhece muito bem uma área do conhecimento e essa pessoa está à

disposição para ser consultada pelas crianças que estão fazendo projetos” (Professor). Já na Bath (RAPOSO, 2016b), uma escola de ensino técnico-profissionalizante, alguns membros da comunidade escolar relatam sobre esse aspecto, conforme segue-se: “nós recrutamos pessoas que trabalharam no mundo real” [Professor]; “A ideia da Studio Scholl é combinar conhecimento do trabalho com especialistas que trabalham em áreas vocacionais” [Professor]; “Temos jornalistas, eu trabalhei em publicação antes de entrar em educação, temos pessoas que trabalham em business, pessoas que trabalharam em múltiplos papéis” [Professor]; “Então, eles não estão ensinando apenas do ponto de vista acadêmico, mas também estão ensinando baseados no ponto de vista do trabalho” [Professor].

Outras características inovadoras identificadas estão no *ethos da funcionalidade (B2)* docente – entendidos como os sentidos transversais que estabilizam e orientam o desenvolvimento da prática docente. Um deles é a *pluridocência cooperativa (B2.1)*, na qual a ação docente ocorre geralmente em duplas ou através de coletivos docentes, como ainda, em outras configurações. A característica principal é o rompimento com o padrão naturalizado que mantém o seguinte conjunto associado (um professor, uma disciplina, uma sala de aula, uma turma seriada, uma aula). Gera-se com isso efeitos sobre os profissionais e sobre a cultura institucional. Nesse ínterim, a elevação de bem-estar, a coesão socio-funcional, a complementação de habilidade e conhecimentos, a cultura de cooperação, dentre outros, são alguns itens abordados como diferenciais. Segundo um aluno da Ritaharju (RAPOSO, 2016k), “é bom ter dois professores para não estarmos com o mesmo professor o tempo todo”; ponto de vista que é complementado por um professor da mesma escola, afirmando que é um “benefício para os alunos o fato de terem dois professores”. Os professores também se beneficiam disso, pois podem ser corresponsáveis em toda sua função – ocorre então uma transição do fazer individual para o coletivo-comunitário, com múltiplas implicações positivas. Na concepção de professores do Projeto Âncora (RAPOSO, 2016a), todos os professores “são professores de todo mundo” e a “equipe tem isso internalizado, de que todos somos professores de todos”.

A *liberdade e autonomia (B2.2.)* docente também surge ampliada no *ethos* docente, expressando-se em experimentações metodológicas e modelagens organizacionais, conteúdos, dentre outros. Nesse sentido de liberdade e autonomia, um aluno fez alusão a isso na E3 Civic (RAPOSO, 2016i), conforme segue-se: “os professores têm mais liberdade para ensinar as matérias, mas ainda mantêm padrões do que vão ensinar. E eu curto isso, porque assim eles têm liberdade e, por consequência, nos dão liberdade para nos expressarmos e, mesmo assim, cumprimos o currículo escolar”. Segundo um professor da Ritaharju, em sua escola:

Os professores têm a liberdade para fazer coisas que gostariam de fazer. Temos o currículo nacional, que precisamos seguir. Temos os valores e o lema da escola, que guiam nossos

ensinamentos e metodologia. Basicamente, se eu pensar no trabalho diário na educação e na rotina, tenho muita liberdade no que quero fazer em minhas classes. (RAPOSO, 2016k),

Também se delinea uma *docência integrada-horizontal-flexível-gestionária (B2.3)*, em que se amplia a diversificação do fazer, a flexibilidade, a horizontalidade, a colaboração. Desta concepção deriva uma cultura de cooperação, que pode ser impressa nos sujeitos, na medida que é vivida. Esse ethos docente está presente na Steve Jobs, como relata um de seus professores, contando que sua escola:

É organizada principalmente pelos professores, e temos um diretor que sou eu mesmo. E todo mundo faz as mesmas tarefas. Se alguém ficar doente, também dou aula. Somos uma comunidade. Fazemos as mesmas coisas. Lavamos a louça e limpamos. A única diferença é que cada um tem uma especialização. Cada professor tem uma matéria e um hobby específico, algo que gostam de fazer. Eu ensino matemática e faço música, por exemplo. (RAPOSO, 2016k).

No Projeto Âncora, essa noção também aparece, conforme o relato uma professora a seguir:

Nós buscamos aqui no projeto uma gestão horizontal, né..., mas a gente sabe que não se sai de um lugar e vai para um outro no passe de mágica. É preciso criar andaimes. Então a equipe, o tempo todo pensando e repensando como a gente pode gerenciar este espaço, dar conta das questões burocráticas, as questões administrativas, das questões pedagógicas, mas em equipe. Não de uma maneira hierárquica onde a solução venha de cima para baixo, mas que todos sim sejam responsáveis por todas as questões desse projeto, inclusive as famílias, através da associação de país. (RAPOSO, 2016a).

Em uma das escolas, na Ørestad (RAPOSO, 2016h), relatou-se a decisão pela equipe de que uma das diretrizes para composição do corpo docente seria o equilíbrio entre faixas etárias, combinando preferencialmente professores mais jovens e experientes – isso traria uma *mesclagem dialógica intergeracional (B2.4)* positiva. Uma consideração impactante nos moldes de diversidade geracional em um contexto escolar.

Outra diferenciação apresentada é que a aprendizagem deve ocorrer através de uma *ação social conjunta mediadora (B2.5)*, que inclui na facilitação e mediação conjuntos de alteridades não docentes. Essas podem ser promovidas por alunos de diversas faixas etárias, por agrupamentos de alunos, por pessoas dos territórios de vivências da escola e dos locais de estágios, dentre outros. A metodologia de aprendizagem pode prever e incluir essas possibilidades, que são observadas como desejáveis – o que promove trocas sociais diversas entre sujeitos de grupos sociais diferentes (em faixa etária, em perfil profissional, em papel social etc.) Na Ritaharju (RAPOSO, 2016k), o professor “nem sempre é a pessoa falando. Os alunos fazem muito trabalho em duplas ou em grupos. Eles verificam os deveres de casa e fazem os exercícios” [Professor]. Já na E3 Civic (RAPOSO, 2016i), segundo um professor, motiva os alunos “saber que não só os seus professores, mas pessoas fora da escola também querem trabalhar com eles e motivá-los. E isso lhes dá

oportunidade de conversar com adultos que têm a carreira que eles querem seguir, que poderão responder perguntas que talvez nós não saibamos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram identificadas 3 (três) características principais delineadoras da concepção do sujeito aluno em escolas inovadoras, que são: ser com liberdade de existir e expressar-se, ser com liberdade de agir e desenvolver-se, ser integrante e inclusivo; e 11 (onze) referentes ao sujeito professor, que são: professor orientador, professor tutor, professor relacional-afetivo, professor investigador, professor externo-comunitário, professor especialista-profissional, pluridocência cooperativa, liberdade e autonomia docente, docência integrada-horizontal-flexível-gestionária, mesclagem dialógica intergeracional, ação social conjunta mediadora.

As características apresentadas neste artigo, relativas à constituição dos sujeitos institucionais aluno e professor, em escolas que se reconhecem e são reconhecidas como inovadoras, são normalmente ocorrentes em diversidade de escolas no Brasil; a principal diferença aqui compreendida está na assunção, clara, definida e consciente, destas características como importantes centros reorganizadores da modelagem do processo de ensino-aprendizagem e da institucionalidade escola. Como consequência, se faz necessário desenvolver um conjunto de novos aparatos tecnológicos, conjuntos metodológicos, dispositivos pedagógicos, espaços, dentre outros, que dialogicamente reconfiguram a escola tradicional de base moderna, representada pelo conjunto: disciplinas, salas de aulas, currículo base, turmas seriadas, aulas expositivas e monodocência disciplinar. Assim, a escola que emerge, diversifica-se a partir das novidades sobre alunos e professores, não é toda nova, mas porta transformações substanciais ao consolidar tecnologias e meios para implementar os pressupostos assumidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FERREIRA, Danielle Mendonça S Sousa. **Escolas em transição – comunidades de aprendizagem no DF: Concepções e práticas inovadoras?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 1 mar. 2021.

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

NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. **Revista Educação em Questão**, v. n. 58, n.58, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21865>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Projeto Âncora. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=2565s>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Bath Studio School. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFyDWb3z0Ks&t=3s>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Escola Nave. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1gYpLlIoYis&t=4s>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Colégio Fontán Capital. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9Vg0T99Olw>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **La Cecilia. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4qk6lklwTU>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Riverside School. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4otPjgKQktE&t=1408s>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **High Tech High. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rP6jVBKM1jA>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Ørestad Gymnasium. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016h. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BU4V_Un4vk4. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **E3 Civic High School. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016i. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xfeST7u7nMY>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Ross School. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016j. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMEd9iZNxVQ>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Ritaharju School. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016k. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQpOAEYZqWU>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Steve Job School. Destino: Educação - Escolas Inovadoras** [Documentário]. Canal Futura. 2016l. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FVM5Wv-DDU&t=2610s>. Acesso em: 1 mar. 2021.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 44, fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 1 mar. 2021.