

FAZER E AVALIAR
EDUCAÇÃO
INTEGRAL

Subsídios para escolas
de educação básica

São Paulo, SP, 2026.

Este texto foi elaborado por Elie Ghanem recorrendo a relatórios e artigos cuja autoria é de variadas pessoas, inclusive reproduzindo literalmente trechos extensos. As obras que serviram de fonte estão discriminadas na lista de referências bibliográficas, mas fica aqui a menção e expresso agradecimento a Anna Carolina Jardim, Bruna Chung, Douglas Ladislau, Fernando Tavares, Helena Singer, Juvêncio Cardoso, Leila Coelho, Lucas Delfino, Mila Zeiger, Taluana Torres e Thaís Mesquita.

Sumário

Introdução.....	03
Uma educação integral transformadora.....	07
Por que é chamada de integral?.....	08
Por que transformadora?.....	10
A ideia de qualidade e de avaliação educacional.....	11
Desafios às escolas para fazer educação integral.....	14
Escolarização convencional.....	15
Diferentes noções de inovação educacional.....	16
Dimensões da inovação.....	20
Políticas para realizar educação integral.....	28
Recomendação de apoio a projetos de unidades educacionais.....	28
Exemplos de apoio a projetos de unidades educacionais.....	29
Recomendação de difusão de experiências de avaliação.....	31
Exemplos de experiências de avaliação em unidades educacionais.....	31
Um caminho de melhoria sistemática: pesquisa-ação.....	35
Um modo de articular educação básica e superior.....	38
Um enfoque de pesquisa-ação.....	38
A pesquisa-ação como processo de avaliação.....	45
Aprendizagem ocupando o lugar central.....	45
Um significado de aprendizagem.....	47
Aprendizagens restritas em sistemas de avaliação.....	48
Visões sobre ações de avaliação educacional.....	51
Avaliações externas.....	52
Avaliações próprias.....	54
Resultados satisfatórios e relevantes?.....	55
Outras aprendizagens a avaliar.....	59
Um modo de relacionamento com as organizações educativas.....	62
As pesquisas iniciais das escolas-polo.....	67
A elaboração de indicadores de aprendizagens.....	87
Observação, experimentação e repetição.....	98
A educação integral promovendo equidade.....	110

A educação integral é antirracista.....	114
Educação antirracista: projetos de pesquisa-ação	116
Organizações participantes.....	117
Contextos.....	117
Desafios	118
Projetos de pesquisa-ação.....	118
Problemas de pesquisa.....	118
Resultados alcançados.....	119
Currículo: recursos e conhecimentos.....	119
Relações interpessoais e ambiente escolar.....	119
Mudanças institucionais.....	119
Indicadores de aprendizagem.....	120
Intercâmbio e uso dos recursos.....	125
 Uma interpretação da iniciativa.....	 126
 Referências.....	 128
 Sugestões de fontes de informação.....	 131
 Apêndice - Desenvolvendo a aprendizagem do protagonismo e colaboração.....	 139

Introdução

Este trabalho se destina a escolas de nível básico e suas comunidades, especialmente às pessoas que exercem profissionalmente a função de educadoras/es e a estudantes. Fornece pontos de apoio para fazer e avaliar educação integral, compartilhando orientações e exemplos que se originaram do percurso de cinco anos do Escolas2030 no Brasil (ver <https://escolas2030.org.br/>), que é parte do programa internacional Schools2030 (ver <https://schools2030.org/>). Nesse período, executaram-se trabalhos dedicados a promover, ampliar e aperfeiçoar uma educação integral e transformadora, em uma busca localmente enraizada e globalmente informada sobre o que "está funcionando" na aprendizagem ao longo da vida. Ao mesmo tempo, propôs-se incrementar o agir e a visibilidade dos grupos diretamente envolvidos em educação de modo a criarem oportunidades equitativas para a aprendizagem de todas/os.

O Escolas2030 entendeu desde o início que raramente as escolas têm influência em reformas educacionais globais ou recebem evidências de pesquisas de melhoria das próprias escolas; além disso, as pesquisas são geralmente caracterizadas por conduzir uma narrativa de déficits, em vez de mostrarem o que funciona. Escolas2030 propôs que se lançasse mão de métodos científicos do campo conhecido como pesquisa-ação no intuito de mudar essa realidade. Reconheceu, dessa maneira, que as organizações educativas inovadoras já desenvolvem soluções que promovem melhoria da educação e podem inspirar outras, além de políticas nacionais e diretrizes globais de educação.

Assim, configurou-se um programa de dez anos (2020-2030) visando a contribuir para realizar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)¹, da ONU, qual seja: educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos e todas. O programa foi proposto para enraizar-se em mil escolas e comunidades pioneiras, em cada um dos dez países participantes. Estas deveriam situar-se em contextos marginalizados, abranger diferentes faixas de idade e oferecer conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para navegar na incerteza e contribuir com uma sociedade pluralista. Além do Brasil, participam Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Uganda e Tanzânia.

A parceria com escolas e comunidades aspirou alcançar 1 milhão de aprendizes, chegando a 10 milhões ao longo do decênio, por meio de um processo iterativo de transformação escolar, com modelos inovadores de aprendizagem de qualidade. A iniciativa previu 10 universidades para colaborar em pesquisa-ação inclusiva. Em seus primórdios, vislumbraram-se as seguintes oportunidades abertas com a implementação do programa:

- Re-inspirar ecossistemas globais de Educação e Desenvolvimento com conhecimentos novos e exequíveis sobre o que funciona para permitir que crianças e jovens alcancem os principais resultados de desenvolvimento e aprendizado;
- Fortalecer 10 ecossistemas nacionais de educação e desenvolvimento, identificando novas soluções locais sobre como melhorar a qualidade de vida das famílias;
- Criar rede de 1000 iniciativas de educação e desenvolvimento em 10 países para experimentar, investigar e inovar sobre o que funciona para promover a aprendizagem ao longo da vida, com um olhar específico para instituições do sistema público;
- Aumentar o nível de colaboração entre 10 universidades do Sul Global e profissionais locais em educação e desenvolvimento para co-liderarem um programa de pesquisa-ação com conhecimentos aplicáveis.

¹ Em 2015 a ONU propôs aos seus países membros uma agenda de desenvolvimento sustentável, com a duração de 15 anos, composta por 17 objetivos: 1) Erradicar a pobreza em todas as formas e em todos os lugares; 2) Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável; 3) Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem estar para todos; 4) Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; 5) Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; 6) Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento; 7) Garantir o acesso a fontes de energia confiáveis, sustentáveis e modernas para todos; 8) Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos; 9) Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; 10) Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países; 11) Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis; 12) Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis; 13) Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos; 14) Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; 15) Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres; 16) Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis; 17) Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

- Acompanhar o impacto de soluções de organizações educativas no desenvolvimento, no aprendizado e na qualidade de vida de diferentes grupos etários de crianças e jovens.

No Brasil, o programa está sob a responsabilidade da Feusp - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (<https://www4.fe.usp.br/>) e da organização de ativistas sociais Ashoka (<https://www.ashoka.org/pt-br>), que se propuseram realizar a tarefa colocada pela iniciativa Schools2030: concretizar um programa de pesquisa-ação longitudinal sobre como e porque escolas e comunidades vêm conseguindo avançar sob significativos desafios e quais soluções novas poderiam ser integradas em escala nas políticas nacionais e globais de desenvolvimento e educação.

As perspectivas da Feusp e da Ashoka são muito compatíveis com os propósitos do Schools2030 e acumularam nas últimas décadas condições extraordinárias de experiência com escolas e comunidades locais, tanto quanto com pesquisa educacional. A Feusp tem o maior programa de pós-graduação em educação do país, já produziu milhares de teses e dissertações e conta com pesquisadoras/es destacadas/os em inovação educacional e em escolas públicas que operam em realidades adversas e contextos de marginalidade.

A Ashoka é uma organização sem fins lucrativos que lidera um movimento global para criar um mundo no qual todas e todos se reconheçam como agentes de transformação positiva na sociedade. Considerada a 5ª organização não governamental de maior impacto social no mundo, cria redes e vínculos que proporcionem o fortalecimento de uma massa crítica capaz de incidir em políticas públicas e em instituições governamentais, da sociedade civil e empresariais, produzir conhecimento e dar visibilidade a soluções inovadoras e de impacto sistêmico. Catalisa o movimento *Um Mundo de Pessoas que Transformam*, integrador de redes, escolas, profissionais, ativistas e iniciativas sociais pela transformação do modo como crianças e adolescentes são vistos e criados. Tem em vista que todas as pessoas possam, mesmo as mais novas, desenvolver a empatia e ter a experiência de transformar seu contexto.

A Equipe Coordenadora do Escolas2030 no Brasil atua diretamente com um conjunto variável de organizações educativas, escolares e não escolares, públicas ou comunitárias (privadas sem fins de lucro), que promovem inovações em dimensões definidas pelo Movimento de Inovação na Educação: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade. O Movimento se baseou nas dimensões definidas pelo Ministério da Educação, em 2015, no âmbito da iniciativa "Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica" ([Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação - MEC](#)). Naquelas organizações públicas ou comunitárias, as inovações estão situadas em um trabalho de educação integral, que adquiriu caráter mais explícito e metódico com a elaboração e realização de projetos de pesquisa-ação. Esse processo contou com assessoria especializada da Feusp e o que foi experimentado é agora compartilhado neste guia. Os êxitos alcançados, assim como os tropeços e dificuldades poderão servir de inspiração para novas e melhores tentativas.

Naquelas organizações públicas ou comunitárias, as inovações estão situadas em um trabalho de educação integral, que adquiriu caráter mais explícito e metódico com a elaboração e realização de projetos de pesquisa-ação. Esse processo contou com assessoria especializada da Feusp

Estes subsídios iniciam com a apresentação da proposta de educação integral transformadora do programa Escolas2030, seguida de recomendações geradas no programa referentes a políticas para realizar educação integral. Na sequência, explicita-se a opção por determinado exercício de pesquisa-ação como caminho de melhoria sistemática, complementada por uma parte dedicada à pesquisa-ação como processo de avaliação educacional. Logo após, são descritos casos de educação integral e pesquisa-ação na promoção de equidade, antecedendo uma seção com experiências de antirracismo em educação integral. Ao final se encontra um conjunto de sugestões de outras fontes de informação.

Uma educação integral transformadora

A padronização sempre foi marcante nos sistemas escolares. Porém, por mais que se queira uniformizar, às vezes apresentando a ilusória justificativa de praticar uma educação igualitária, nenhuma escola terá uma vivência igual à de outra.

No entanto, a homogeneização sufoca características específicas de cada lugar, o que torna a acentuação da peculiaridade de cada escola um fator de inovação educativa, bem como a orientação para corresponder aos desafios, necessidades e virtudes presentes na sua realidade local.

Dessa maneira, a busca de um trajeto próprio passa a ser um atributo comum a organizações educativas que se colocam na perspectiva de uma educação integral.

Também entre as organizações que participam do programa Escolas2030 são seguidos múltiplos preceitos, mas, fez-se um esforço de ampliar o engajamento e pactuar os sentidos, princípios e práticas que unem pessoas e instituições diversas em uma iniciativa comum. A partir do respeito às diferenças, registraram-se em um documento (Escolas2030, 2022) os caminhos e laços que enredam aqueles e aquelas diretamente envolvidas na luta por justiça social por meio da educação.

Três anos depois, o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB Nº 7, de 1 de agosto de 2025, instituiu as diretrizes operacionais nacionais para a educação integral em tempo integral na educação básica, concebida como política pública estruturante, incluindo um princípio de justiça curricular, "para a promoção, defesa e compromisso com a garantia de uma vida digna para todas as pessoas; a explicitação e a materialização de uma ética do cuidado e do bem-viver nas relações entre o Estado e a sociedade e a construção de uma convivência solidária e democrática, comprometida com a realização cotidiana dos direitos humanos e a superação das múltiplas formas de exclusão, discriminação, preconceitos e opressão" (CNE, 2025, art. 3º, § 2º).

Lutar por justiça social por meio da educação é por si mesma uma intenção inovadora

Esse envolvimento já é um traço de identificação de uma perspectiva de educação integral e se liga à intenção de transformar a educação predominante. Lutar por justiça social por meio da educação é por si mesma uma intenção inovadora.

Decerto há também diferenças referentes às visões sobre inovação. Essas variações são assinaladas por Ghanem e Tavares (2022) ao analisarem o modo como as organizações (escolares e não escolares) atuantes em áreas de vulnerabilidade social e participantes do programa Escolas2030 no Brasil lidam com o modelo da educação escolar convencional, ao passo que vêm se aproximando de um ideal de inovação definido pelo Ministério da Educação e seguido pelo Movimento de Inovação na Educação (MIE) e pelo Escolas2030.

No *Manifesto Escolas2030* (Escolas2030, [2022]), a inovação se traduz como um processo de decisões articuladas com ações para mobilizar outras formas de fazer educação. Ressalta-se que isso vai além do uso de tecnologias digitais, sendo uma ressignificação do próprio processo educacional, assumindo uma nova conexão com as necessidades e anseios de estudantes e suas comunidades.

Ali se considera como condição para uma educação de qualidade, uma visão integral e intersetorial da educação entendida como uma questão de direitos, presentes na Constituição brasileira, que tornam necessária a iniciativa coletiva para ser efetivados desde já.

Por que é chamada de integral?

O caráter integral dessa educação está no fato de, sendo contínua e permanente, ocorrer em todos os ambientes nos quais as pessoas se relacionam e se desenvolvem. Essa educação abraça e colabora com as múltiplas dimensões da experiência humana (intelectual, política, econômica, física, afetiva, social e cultural) e integra os agentes e setores envolvidos em seus contextos históricos e territoriais em propostas compatíveis com estes.

Nessa acepção, a educação integral é formação do ser humano autônomo, emancipado, capaz de se apropriar das variadas experiências culturais, sendo autor de sua individualidade e sujeito da coletividade. Amplia-se a concepção de educação, abrindo espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade.

O MEC publicou a Portaria Nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, com diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral, estabelecendo ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Nessa Portaria, educação integral é definida como "concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais" (Brasil, 2023, Art. 2º, I). O mesmo documento define desenvolvimento integral como "processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito" (Brasil, 2023, Art. 2º, II).

O entendimento trazido pelo programa Escolas2030 é compatível com o que veio sendo expresso pelo MEC. Opõe-se à visão convencional da instituição escolar como um lugar apartado do mundo e especializado exclusivamente em disseminar um conjunto de conhecimentos considerados universais, a formação integral depende de variados espaços de aprendizagem para ocorrer. Como valoriza a cultura comunitária, considera a diversidade dos saberes e pontos do território.

Tenciona-se identificar e incorporar a dimensão educativa inerente à multiplicidade de experiências sociais: na convivência familiar, nos diversos grupos culturais e identitários, nos movimentos sociais e em outras relações e interações dos sujeitos com a comunidade e com o território

Num pensamento semelhante ao da perspectiva conhecida por educação popular, o que as instituições participantes do Escolas2030 pretendem é contribuir para a formação de sujeitos livres das opressões a que as classes populares estão submetidas. Saberes tipicamente escolares continuam ocupando um lugar relevante no processo educativo, embora não sejam julgados como única possibilidade de acesso aos diversos conhecimentos historicamente acumulados e a uma miríade de saberes ainda por se conformar.

Desta maneira, tenciona-se identificar e incorporar a dimensão educativa inerente à multiplicidade de experiências sociais: na convivência familiar, nos diversos grupos culturais e identitários, nos movimentos sociais e em outras relações e interações dos sujeitos com a comunidade e com o território. Ou seja, compreender a educação integral não somente como política de ampliação de tempos e espaços educativos, mas também como novas experiências de aprendizagem. Propõe-se vê-la no marco das ações intersetoriais e da articulação das instituições educativas com as comunidades nas quais está inserida, concebendo-a como trabalho em rede e como gestão participativa.

Por que transformadora?

Além de integral, essa é uma educação qualificada como transformadora. Entende que todos e todas podem ser agentes de transformação positiva da sociedade e enxerga as organizações educativas como espaços preciosos para proporcionar acontecimentos que contribuam com a formação do senso de responsabilidade por si, pelos outros e pelo mundo.

Constróem-se saberes sem distanciar o/a educador/a do/a educando/a, considerando que ambos/as aprendem juntos/as enquanto lutam juntos/as para superar aqueles processos opressores

Desse ponto de vista, uma educação transformadora reconhece e constrói saberes por meio da relação com a comunidade na qual está inserida. Como os sujeitos têm um modo de viver, ser, fazer, pensar e agir em seus territórios, buscam-se conexões com um amplo repertório de saberes relativos a situações e desafios concretos de estudantes e suas realidades: jogos e brincadeiras, narrativas locais, festas e celebrações, hábitos alimentares, linguagens artísticas, variados movimentos culturais, além da dinâmica dos movimentos sociais e de atuação política.

É também considerada transformadora a educação que humaniza, libertando na medida em que os sujeitos lutam contra os processos de opressão impostos pelo atual modelo societário. Constróem-se saberes sem distanciar o/a educador/a do/a educando/a, considerando que ambos/as aprendem juntos/as enquanto lutam juntos/as para superar aqueles processos opressores. Assim, educar é promover práticas voltadas para mobilizar estudantes a serem agentes de transformação social, incentivando o respeito ao próximo e a valorização da pluralidade sociocultural e ambiental de seus territórios.

Esse direcionamento requer a formação de professoras/es contínua e reflexiva, o que deverá possibilitar uma persistente análise da prática e a reconstrução de saberes pertinentes às exigências da contemporaneidade.

Em consequência, promover uma educação transformadora é tarefa árdua e diária, que envolve de imediato mudanças no arcabouço da instituição escolar e nos processos de formação docente.

A ideia de qualidade e de avaliação educacional

A noção de qualidade educacional tem sido fortemente condicionada pelas políticas nacionais e internacionais de avaliação externa de larga escala. Apesar de sua importância, tais iniciativas colaboram com uma prática reducionista, distante da multiplicidade de experiências educacionais e limitada ao que é exigido em suas provas.

Expandindo fronteiras, a avaliação em educação integral rastreia qualidades para além do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Para o Escolas2030, essas avaliações externas desconsideram um conjunto importante de dimensões relacionadas à formação de um sujeito integral e transformador, sendo preciso aprimorá-las, revisando suas atuais bases e propondo novas aprendizagens para renovar a visão de qualidade educacional mais arraigada no universo escolar e na opinião pública.

As organizações que fazem o Escolas2030 esforçam-se em situar cada estudante no centro de suas propostas pedagógicas, com atividades que buscam desenvolver seus diversos aspectos. Porém, a tendência das avaliações externas é abstrair e se voltar a um ser humano genérico, privilegiando somente uma de suas facetas (a considerada "cognitiva" ou "intelectual") menosprezando outras fundamentais, que de forma interdependente contribuem para os processos de desenvolvimento.

Sem subestimar o campo intelectual ou as áreas de conhecimento em que o Ideb se concentra (literacia e numeracia), reconhece-se que as políticas de avaliação da precisam se dedicar a um universo maior de aprendizagens. Propõe-se uma abertura para diferentes linguagens e experiências, sem preconceitos, para compreender e integrar os variados tipos de saber, sendo preciso abrir-se também aos diferentes modos de estar em uma organização educativa.

As avaliações externas se situam naquilo que cada estudante poderia "provar" que aprendeu e muitas vezes o que se avalia é um reflexo indireto das concepções educacionais das instituições responsáveis pela elaboração, correção e divulgação dos resultados das provas. São resultados classificatórios que geralmente não servem para evidenciar os esforços de professoras/es e estudantes, nem para aprimorar as práticas pedagógicas. Proporcionam uma visão limitada sobre sucesso ou qualidade educacional.

Já há instituições que experimentam mecanismos de avaliação participativos que contemplam uma maior variedade de aprendizagens. Comungam dos princípios da educação integral e transformadora, ensaiando práticas avaliativas sistematizadas

No coletivo do Escolas2030 já há instituições que experimentam mecanismos de avaliação participativos que contemplam uma maior variedade de aprendizagens. Comungam dos princípios da educação integral e transformadora, ensaiando práticas avaliativas sistematizadas.

Segundo aquele coletivo, para renovar a ideia de qualidade, é preciso considerar as instituições educacionais como organismos vivos em constante transformação. A relação cotidiana entre as diversas pessoas envolvidas na realidade educacional precisa ser levada em conta na elaboração de políticas de avaliação. A avaliação corresponderia ao que Paulo Freire expressou como “uma escola que apaixonadamente diz sim à vida”.

Coerentemente com essa noção de qualidade da educação, as principais personagens a conduzir avaliação educacional são professoras/es, estudantes, gestoras/es públicas/os e demais pessoas e instituições implicadas na garantia e ampliação da educação integral e transformadora.

Com base nos frutos do trabalho investigativo de 29 organizações educativas escolares e não escolares, participantes do programa Escolas2030, Ghanem e Tavares (2022) apontaram consensos sobre o processo de inovação educativa nestes espaços. Apresentaram também as diferentes percepções presentes nessas organizações em relação a variadas temáticas como avaliações educacionais externas e internas, caracterização das práticas inovadoras, avaliação dessas práticas e recomendações para políticas educacionais.

Não se desconsideram avaliações externas, havendo bons resultados em testes oficiais e vestibulares, que também são efeito do trabalho inovador

Para as pessoas das organizações abordadas, não se desconsideram avaliações externas, havendo bons resultados em testes oficiais e vestibulares, que também são efeito do trabalho inovador. Expressaram entendimentos e práticas comuns no

âmbito das cinco dimensões da inovação pautadas pelo MEC. Em relação à **gestão**, por exemplo, trabalham com a corresponsabilização na elaboração e gestão dos projetos político-pedagógicos e com processos decisórios incluindo o maior número possível de pessoas.

Na dimensão do **currículo**, por sua vez, valorizam a abordagem integral e a incorporação das matrizes afroindígenas, bem como dos conhecimentos locais.

No que diz respeito à **metodologia**, priorizam o protagonismo dos estudantes para que produzam saberes e os problematizem a partir da prática e da diversidade de suas características e modos de estar no mundo. Procuram atentar antes às inquietações, curiosidades e inclinações dos estudantes para alcançarem os conhecimentos comumente chamados de “currículo obrigatório”.

Sobre o **ambiente** destas organizações educativas, propõem-se alterar tanto aspectos materiais quanto relações interpessoais. Visam se estender por espaços de aprendizagem externos ao prédio escolar e fortalecer laços com a comunidade. Então, a **intersectorialidade** aparece como uma peça-chave para realizar esta articulação de recursos entre setores do poder público e de organizações civis de maneira integrada e coletiva para lidar com vulnerabilidades.

Desafios às escolas para fazer educação integral

Integrar o processo pedagógico e seus variados agentes em uma atuação inovadora conjunta, mantendo quadros docentes sintonizados e garantindo a continuidade das ações

Os desafios ressaltados nesse conjunto de organizações educativas dizem respeito a integrar o processo pedagógico e seus variados agentes em uma atuação inovadora conjunta, mantendo quadros docentes sintonizados e garantindo a continuidade das ações. Ademais, esses estabelecimentos fazem frente a tarefas burocráticas que se avolumam em prejuízo de atividades pedagógicas.

Uns têm que priorizar a severa escassez de recursos, e grande parte encontra resistências dos envolvidos acerca do que é diferente, entraves na reelaboração da cultura profissional das/os educadoras/es, difícil diálogo com as autoridades governamentais, ou apuros em estabelecer relações horizontais entre estudantes, pais e professoras/es.

As aspirações nessas organizações educativas incluem preservar individualidades ao lado da atenção quanto ao coletivo: valorização de culturas, territórios, comunidades, saberes e desenvolvimento local sustentável. A meta de práticas inclusivas e de equidade, especialmente antirracistas, está presente, assim como a de encontrar instrumentos para avaliar aprendizagens, a de dispor de meios de ensino que incorporem tecnologias digitais e a de promover a liderança e o protagonismo dos estudantes.

Pode-se dizer que subjacente a essas pretensões está o desafio de que coincidam com as aspirações das comunidades das quais as organizações educativas fazem parte. A atuação destas se mostra decisiva para levar as comunidades a definir e exprimir as suas aspirações, sendo ajudadas a realizá-las pelo trabalho educacional.

Escolarização convencional

As participantes do programa Escolas2030 no Brasil lidam com o modelo da educação escolar convencional, o qual, segundo António Nóvoa (2020), instituiu-se há 150 anos, disseminou-se pelo mundo, foi alvo de críticas e propostas de alteração, mas ainda se mantém firme no século XXI, apesar de inúmeros movimentos voltados para sua renovação. Para Nóvoa, a história da instituição escolar pode ser definida como a consagração do princípio da escolaridade obrigatória, com a consolidação de grandes sistemas de ensino geralmente organizados em ciclos.

Instaurou-se um modelo escolar, cujos traços fundamentais chegam aos dias atuais:

1. prédio escolar: edifícios construídos especificamente para serem escolas, nos quais estudantes são submetidos a uma temporalidade uniforme e vivem, durante certo período, em uma instituição à parte da sociedade;

- 2.salas de aula: apesar da variedade de arquiteturas, o prédio escolar essencialmente contém um recinto específico denominado "salas de aula", de dimensões normalizadas e com semelhante disposição espacial, onde ocorre a maior parte das atividades escolares;
- 3.turmas: no geral, os estudantes são agrupados em turmas de 30 a 40 pessoas, sentados em carteiras, cuja principal atividade consiste em escutar silenciosamente as aulas dadas por professores;
- 4.disciplinas: o que acontece em cada sala de aula, que é a célula principal da escola, baseia-se na tarefa do professor, que consiste em dar as aulas previstas no programa; no "primário" uma professora é a responsável por isso; a partir do "secundário" o ofício docente dilui-se em várias disciplinas, cada uma sob a tutela de um professor especialista.

Pensar sobre a metamorfose da escola é, antes de mais nada, pensar no que consiste o modelo escolar e em quais aspectos este se mostra defasado em relação aos anseios de estudantes e suas comunidades

Apesar de caricatural, a definição oferece uma imagem muito condizente com a realidade escolar mundial. Pensar sobre a metamorfose da escola é, antes de mais nada, pensar no que consiste o modelo escolar e em quais aspectos este se mostra defasado em relação aos anseios de estudantes e suas comunidades. Há propostas simplistas e futuristas (desintegrar a escola e substituí-la por artefatos tecnológicos "mais eficientes"), mas também propostas transformadoras, que procuram dotar a escola de caráter público e de bem comum.

Diferentes noções de inovação educacional

Não existe uma posição teórica suficientemente estabelecida e uma conceituação consensual de inovação em educação. Segundo Tavares (2019), a inovação geralmente aparece no discurso educacional sob cinco perspectivas: como algo positivo a priori; como sinônimo de mudança e reforma educacional; como aplicação

de recursos tecnológicos digitais; como modificação de propostas curriculares; e como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.

Nem sempre se explicita o que se pretende dizer com o termo e há ainda uma pulverização terminológica em diferentes expressões como inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo, inovação educacional. O termo está implícito também em outras designações: educação transformadora, educação democrática, educação integral, educação alternativa, educação revolucionária, educação nova, entre outras.

A inovação esteve fortemente relacionada à alteração de métodos de ensino em algumas organizações. Abandonar currículos homogêneos, adotar outros recursos didáticos e personalizar o ensino foram também aspectos que uniram as concepções dessas instituições.

Em duas organizações do Coletivo Escolas2030, que acolhem estudantes na educação infantil e no ensino fundamental, nota-se uma noção de inovação como algo que deve "romper com a produção de currículos prontos, acabados e inflexíveis" e também integrar "gestão, currículo, ambiente e território". Deixam entender currículo no seu sentido mais comum: um documento que organiza experiências de aprendizagem a serem realizadas. Pois sua integração à gestão, ao ambiente e ao território geraria um currículo amplo praticado.

A inovação aparece em uma dessas escolas do Coletivo relacionada ao uso de novos aparatos, ressaltando-se o papel da mídia-educação na interface com novas tecnologias. Inovar, nesse caso, inclui "apropriar-se do espaço digital". Existe uma confiança na operacionalização de ferramentas como papel dos agentes educacionais no uso de tecnologias digitais.

Em outra escola, encontra-se uma acepção de inovação baseada na "valorização das singularidades", que contempla a construção de "planos de estudos interdisciplinares". Nesse tipo de abordagem considera-se inovador haver atividades que levam em conta "a multidimensionalidade do ser humano". Há um compromisso em posicionar o estudante no "centro de todo o planejamento", sendo o currículo

(incluídas tanto as atividades quanto os locais de aprendizagem) elaborado "a partir dos seus interesses" e demandas.

Pessoas de várias escolas definem a inovação como uma forma de alterar métodos de ensino, como um conjunto de "metodologias alternativas para o aprendizado" capaz de "romper com o modelo tradicional das salas de aulas". Reconhece-se também a inovação como uma "metodologia participativa" que pode contribuir para "a construção da autonomia dos envolvidos no processo educativo" e "aprimorar práticas pedagógicas".

Além dessas pessoas que enxergam a inovação como aperfeiçoamento de práticas pedagógicas através de alternativas àquilo que é tido como convencional, há aquelas que percebem a inovação mais como uma orientação ao contexto local, uma resposta a determinadas necessidades originadas pela dinâmica escolar.

As inovações precisam não só "ressignificar o espaço escolar" como também "valorizar os espaços de aprendizagem do território". Para atingir tal objetivo, creem ser necessário "produzir conhecimento de forma coletiva para um desenvolvimento local sustentável"

Entendem que as inovações precisam não só "ressignificar o espaço escolar" como também "valorizar os espaços de aprendizagem do território". Para atingir tal objetivo, creem ser necessário "produzir conhecimento de forma coletiva para um desenvolvimento local sustentável". Dessa forma, priorizam a gestão escolar, o trabalho colaborativo e a articulação com agências externas para a implementação de diferentes projetos educativos.

Destaca-se em uma escola indígena a inovação como uma "ação emancipatória", concebida como uma prática que supera aspectos meramente técnicos, que se articula mais com os saberes indígenas locais e deslegitima as forças institucionais. Isso porque se opõe à inovação de cunho regulatório, que dispõe de um caráter normativo

e autoritário, próprio de uma lógica cognitiva-instrumental voltada a padronizar e controlar burocraticamente os mecanismos inovadores. Nessa escola, falar sobre inovação só faz sentido se for para "produzir conhecimento integral e intercultural, adequando as práticas e tecnologias necessárias, para o bem viver das comunidades."

Separando-se de modo tênue dessa interpretação, em algumas escolas apresenta-se a inovação como uma forma de "incentivar as potencialidades dos sujeitos em suas múltiplas dimensões", possibilitar um "maior engajamento" e sua "formação crítica". Nessas escolas, percebe-se a inovação como um meio para aumentar a efetividade do processo em que estão inseridas. Assim, a inovação não se constitui apenas como uma novidade, mas sim como algo que objetiva produzir melhorias percorrendo um caminho apoiado no controle e na avaliação das próprias práticas inovadoras. Nesse enfoque, só é considerado inovador aquilo que alcança resultados positivos segundo a apreciação daqueles que coordenam o processo.

Em uma destas, inovação consiste em "realizar um trabalho direcionado para comunidade sem deixar de contextualizá-lo com as práticas da escola". Em outra, também se define o ato de inovar como uma "constante melhoria das condições educacionais do universo social". Em ambas, a inovação é caracterizada como uma transformação profunda dos modelos de ensino-aprendizagem em uma comunidade concreta. Expressões como "aprendizagem significativa", "autonomia", "criatividade" e "inclusão" aparecem associadas, em diversos momentos, à ideia de inovação.

Em alguns estabelecimentos, admite-se ser uma forma de "repensar o modelo da escola vigente", mas se reconhece que não se trata de uma tarefa fácil "por tocar em pontos como a própria formação do professor" e "mexer com suas concepções pedagógicas sobre ensino e aprendizagem". Acreditam que para uma escola inovar é necessário que se torne um lugar de produção de conhecimento, onde a "liberdade pedagógica", a "maleabilidade de organização dos tempos" e os "erros" sejam respeitados. Ressalta-se que necessitam "um amplo processo de debate e negociação com a administração pública". Mas docentes de outras escolas destacam que a inovação está ligada não só ao "fazer diferente", mas também à "rebeldia" e à "resistência" aos "modelos impostos" e aos "processos de educação em massa". A inovação, nessa concepção, não está em nível local ou micro, pois se trata de uma

"profunda transformação no cenário educacional", tendo que ser considerada um processo e não um evento.

Nessa direção, pessoas de algumas organizações educativas falam de um processo de atuação sociopolítica, com "práticas inclusivas e promotoras da equidade" para alcançar uma "educação cidadã e democrática". Assinalam que o conhecimento se faz em diferentes espaços de saber e experimentação" e associam fortemente a inovação ao "desenvolvimento local", que "necessita de participação, engajamento e fortalecimento de diferentes atores sociais".

Para as que veem a inovação como um processo em que "as crianças são protagonistas", estas devem "fazer parte da organização educacional e do território participando das decisões que são tomadas na escola, visitando e explorando seu entorno, onde após observarem a realidade do território sugerem melhorias que podem ser realizadas pela comunidade e também pelo poder público".

Dimensões da inovação

No Brasil, as organizações educativas que participam do Coletivo Escolas2030 estão situadas no campo da inovação conforme os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para realizar o Mapa de Inovação e Criatividade, que identificou 178 iniciativas dentro do programa Inovação e Criatividade na Educação Básica. O objetivo não era premiar, apenas reconhecer e divulgar as instituições participantes. Fez-se uma chamada pública e foi criado um portal do programa na Internet (simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php). Almejava-se gerar bases para uma política de fomento à inovação e à criatividade.

Nessa perspectiva, as seguintes dimensões postas pelo MEC e adotadas pelo Escolas2030 devem ser contempladas por uma organização educativa inovadora:

1. **Gestão:** uma organização educativa inovadora deve visar à corresponsabilização na construção e gestão do seu projeto político-pedagógico. Logo, é uma gestão escolar que estrutura o 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.

2. **Curriculo:** um currículo inovador deve estar orientado no sentido do desenvolvimento integral reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual. Além disso, sua construção pressupõe processos participativos de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses das/os estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental. Envolve uma concepção de sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural) para integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.
3. **Ambiente:** espaços inovadores são aqueles compatíveis com as práticas pedagógicas, que favorecem as trocas, criando um ambiente de acolhimento e de solidariedade que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e a convivência enriquecedora nas diferenças. Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todas as pessoas, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade. Assim, a ambiência diz respeito não somente à qualidade da infraestrutura do ambiente, mas também das relações que ali se desenrolam.
4. **Metodologia:** para ser considerada inovadora, a metodologia adotada deve possibilitar o protagonismo das/os estudantes como participantes ativas/os em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que as/os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia. A personalização do processo de ensino e aprendizagem e dos projetos desenvolvidos pela organização reconhecem as/os estudantes em suas singularidades e garantem que todas/os possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.
5. **Intersetorialidade:** a inovação deve ser fruto de um trabalho articulado de atores sociais e institucionais visando à constituição de uma rede de direitos. É o diálogo entre esses diversos agentes que permite construir ações de garantia dos direitos fundamentais das/os estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais. (Brasil, 2015)

As organizações educativas abordadas por Ghanem e Tavares (2022) se enquadram nos critérios de elegibilidade do programa Escolas2030, que incluem as dimensões postas pelo MEC, mas as encaram a partir de suas singularidades.

Entre os elementos comuns a essas instituições estão os referentes à elaboração e à gestão de seus projetos. Por exemplo, quanto ao reconhecimento da “multidimensionalidade da experiência humana”, compreende-se que os estudantes são diferentes entre si, portanto, apresentam diferentes condições de aprendizagem. Da mesma forma, valoriza-se a produção de conhecimentos a partir do interesse das/os estudantes, de modo que o saber não é situado completamente fora do indivíduo, não se adquire pela cópia e não se constrói alheio à sua própria realidade.

Quanto à inovação na dimensão da **gestão educacional**, alarga-se o arco de sujeitos e de aspectos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Algumas têm maior amplitude e outras são menores, envolvendo apenas um/a docente e sua turma de estudantes; há aquelas que instituem um colegiado, com proporcionalidade entre pais, alunas/os, professoras/es, funcionárias/os, direção e pessoas representativas da comunidade local; há as que trabalham por grupos de responsabilidade; outras estimulam a autoria e protagonismo das/os alunas/os numa perspectiva emancipatória; ou as que fazem assembleias semanais; algumas priorizam relações horizontais por meio de um engajamento da equipe; havendo ainda as que enxergam a figura do/a gestor/a como fator essencial para a garantia do sucesso das aprendizagens.

Também se buscam caminhos para a defesa do princípio da gestão democrática, explicitado no inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal, em conjunto com a autonomia das escolas estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Em um desses estabelecimentos, de educação de pessoas jovens e adultas, fazer parte da gestão significa identificar e compreender que o seu público, “em sua maioria preto, pobre e periférico e marginalizado em todas as perspectivas de nossa sociedade, foi expulso da escola e não teve suas especificidades educacionais respeitadas”. Assim, essas pessoas tomam as decisões de maneira coletiva, tendo acolhidas as suas demandas e sugestões. A

partir daí, monta-se um plano de ação para o enfrentamento dos problemas. Essa é uma opção de ruptura com o típico fluxo vertical de poder a partir de cima.

A inovação quanto ao **currículo** é a segunda mais presente entre as organizações educativas examinadas. Centra-se no dever de "reconhecer nas diversidades a riqueza de possibilidades de aprender". Apresenta-se também como o fruto de um "trabalho de conscientização da comunidade", o qual promove a "articulação de saberes a partir de planejamentos coletivos". Engloba elementos de "afeto, ambiente, perfil sócio-histórico, território, diversidade", dentre outros de relevância para a discussão e compreensão da realidade social. A inovação nessa área aparece relacionada a expressões como "multiletramento", "atendimento multidisciplinar", "multirreferencialidade", "projeto intercultural", "identidade sociocultural", "saberes do território", entre outras.

As unidades integrantes do programa Escolas2030 se mostram operando na inversão do que se costuma fazer em muitos outros lugares, pois partem das inquietações, curiosidades e inclinações das/os estudantes para alcançar o conjunto de conhecimentos elencados pelo que é comumente chamado de "currículo obrigatório". Este (sendo ou não um documento escrito) é considerado como um conjunto de habilidades e competências que, ao longo da trajetória educativa, as/os estudantes devem adquirir e desenvolver. Mas a ideia de currículo tem aqui uma dupla dimensão: objetiva e subjetiva. A primeira consiste em uma meta, um horizonte de aprendizagens que necessitam ser alcançadas. A segunda diz respeito ao caminho pessoal trilhado pelas/os educandas/os: um percurso único a ser seguido em sucessivas aquisições.

Também as organizações examinadas apresentam variadas concepções e configurações dos elementos que compõem o **ambiente educativo**. Algumas precisaram passar por grandes reformas de suas instalações para garantir a acessibilidade na locomoção de pessoas com especiais limitações corporais e fizeram notar como "a precariedade do espaço físico influencia no processo de ensino-aprendizagem". Outras deram preferência à "ocupação de espaços extraescolares". Utilizam cotidianamente diferentes equipamentos culturais, que proporcionam uma relação estreita com a população local. "Áreas de interação e socialização durante as refeições coletivas, atividades comunitárias, reuniões,

eventos religiosos, cerimônias culturais, assembleias de associações, eventos esportivos" e outras atividades realizadas na comunidade fazem parte de socialização, interação social, "construção de aprendizagem e exercício de liderança", conforme relatam professores de uma escola indígena Baniwa.

Outras pessoas também disseram ter reorganizado o ambiente educativo baseadas em uma forte relação com a comunidade. O território de uma escola é "explorado como espaços de aprendizagem pelos professores". Utilizam "a rua, as praças, parquinhos, espaços esportivos, templos religiosos diversos, chácaras no entorno, a rua propriamente dita, com seus incontáveis materiais escritos, seus números, cores e expressões". O comércio também "é parceiro oferecendo sua estrutura para pesquisas, compras, atividades exploratórias e interação".

Já um centro de educação de pessoas jovens e adultas se mantém "de portas abertas, durante todo seu período de funcionamento, expressando que todos são bem vindos". Dessa forma, "dialoga com os anseios dessas comunidades tão reprimidas por ações antidemocráticas e autoritárias do Estado".

A quarta dimensão da inovação proposta pelo MEC é chamada de **metodologia**. Para esse Movimento, as práticas pedagógicas devem orientar-se para apoiar o protagonismo das/os estudantes, desenvolvendo competências fundamentais para o contexto atual, marcado pela instantaneidade das comunicações e pela forma de utilização dos diferentes tipos de tecnologia digital. Não se trata de desprezo às correntes pedagógicas, pelo contrário, incentiva-se a adoção de um amplo referencial teórico para garantir que "todas as pessoas possam aprender de acordo com seus ritmos, interesses e estilos". Portanto, pensar em uma metodologia inovadora não significa adotar um "método especial" para ensinar, pois se pressupõe o primado do desejo de aprender, que levará ao aprendizado seja qual for o método seguido.

Nos documentos das unidades aqui referidas se encontram diferentes perspectivas metodológicas. Existem aquelas que funcionam a partir de projetos de pesquisa, em função dos quais cada tutoranda/o, em parceria com um/a tutor/a, escolhe o que deseja aprender. Há também as que aboliram a seriação, as que produzem o próprio material didático, as que trabalham com ciclos de aprendizagem, as que se amparam

em tecnologias digitais de informação e comunicação e as que utilizam roteiros de investigação pelas/os estudantes em vez de planos de aula de professoras/es. Outras dão preferência a estudos interdisciplinares e aos temas geradores para a aprendizagem. Outras, ainda, promovem vivências ambientais, trabalhos de campo, projetos de vida, sequências didáticas, “atividades independentes”. Algumas, como é trivial, introduzem o uso do xadrez e da música para o aprendizado da concentração por parte das/os estudantes.

A quinta dimensão da inovação estipulada pelo MEC é a **intersectorialidade**. Sobre esse tema, foi publicado em 2025 o Documento de referência para articulação intersectorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/Docreferencia.pdf>), que explicita as possibilidades atuais no âmbito do governo federal, assim como indica passos para a construção de territórios de educação integral. Dez anos antes, o MEC já significava a intersectorialidade como um mecanismo de integração e gestão de saberes, esforços e ações de diferentes setores de políticas, com o objetivo de estabelecer nesse conjunto objetos comuns de intervenção para enfrentar de forma mais articulada diferentes problemas sociais.

Áreas como saúde, educação e moradia, por exemplo, têm recursos que, se utilizados de maneira integrada e pensada coletivamente, poderão lidar com as vulnerabilidades de natureza e aspectos diferentes, conforme os agentes envolvidos. Questões como: “Por que a/o estudante não está aprendendo? Por que a dificuldade em se concentrar? Qual o motivo de tantas faltas?” podem não ser respondidas sob uma perspectiva exclusivamente escolar. Um/a aluno/a que não está aprendendo, que não consegue se concentrar ou que tem excesso de faltas pode estar em uma situação na qual os seus direitos fundamentais foram infringidos, como por violência domiciliar, sujeição ao trabalho infantil ou insuficiência de alimentação adequada.

Para lidar com a dimensão de intersectorialidade, as organizações educativas promovem numerosos projetos em associação com diferentes segmentos da sociedade. Uma escola comunitária, por exemplo, teve ampliadas as suas dependências ao aliar-se a uma associação sem fins lucrativos, “possibilitando que os espaços estritamente relacionados aos registros e atividades pedagógicas da escola

tivessem um lugar novo". Isso ocorreu em 2010 e foi tido como uma "grande conquista para a consolidação" da escola. Outro projeto notável é o seu "Escola na Roça", a partir de uma "preocupação constante com as questões agroecológicas". Resulta de uma parceria com os pequenos agricultores locais na promoção da "vivência ambiental", da "valorização do patrimônio natural", bem como do "reconhecimento da agricultura familiar e todas as lutas a favor da terra".

Um depoimento de outro lugar assinalou que a relação com a comunidade "foi se ampliando, abrangendo as organizações comunitárias, ONGs e outras parcerias", fazendo da intersetorialidade "a marca da escola". São mantidas parcerias com postos de saúde, Cras², Movimenta Brasil³, Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas e uma grande empresa, da qual alguns funcionários fazem trabalhos voluntários com a escola. Tais interações estariam garantindo desde o auxílio no diagnóstico e encaminhamento de estudantes até ações que desenvolvem as áreas verdes da escola. Em uma escola de Brasília também se aponta para um fortalecimento do vínculo com outros setores da comunidade. As dependências da escola são utilizadas, mediante assinatura de um termo de responsabilidade, por um grupo de dança e pelo professor de zumba, "oferecendo um espaço público à população", que pode acompanhar os ensaios e as apresentações.

A educação transformadora já é uma realidade em contextos diversos, mas há ainda um longo caminho a se percorrer para que deixe de ser exceção, limitando-se a um determinado número de organizações que perseveram cotidianamente em seu fazer

² Cras (Centro de Referência em Assistência Social) é uma unidade pública que oferece atendimentos para as pessoas que vivenciam situações de vulnerabilidade.

³ Associação especializada em leis de incentivo que auxilia projetos sociais na elaboração de planejamentos financeiros, envolvendo captação de recursos, execução e prestação de contas.

Thaís Mesquita (2024), coordenadora executiva do programa Escolas2030 no Brasil, coloca a pergunta: por que é urgente a educação transformadora? Ela entende ser fundamental para que fomente a compreensão das crianças, adolescentes e pessoas adultas sobre seu lugar no mundo e seu potencial de mudança da realidade. A coordenadora traduz esse tipo de educação como a criação de condições para que toda a comunidade escolar pratique a empatia, colabore, debata, crie e que cada pessoa possa ter confiança em suas potencialidades e responsabilidade sobre os demais seres que habitam o planeta.

Mesquita salienta: a educação transformadora já é uma realidade em contextos diversos, mas há ainda um longo caminho a se percorrer para que deixe de ser exceção, limitando-se a um determinado número de organizações que perseveram cotidianamente em seu fazer. Tal caminho é urgente diante da dimensão dos desafios atuais e futuros e das soluções que o mundo continuará demandando de nossas crianças e adolescentes.

Políticas para realizar educação integral

Como as políticas públicas podem favorecer a melhoria do trabalho de profissionais da educação? Algumas das/os próprias/os profissionais de organizações educativas escolares e não escolares de territórios vulneráveis, com práticas de educação integral nas cinco grandes regiões do país, ofereceram respostas. Os resultados de seus três primeiros anos de atuação geraram *Recomendações para políticas públicas* (Escolas2030, 2022a), um documento que inclui princípios orientadores e exemplos concretos.

Recomendação de apoio a projetos de unidades educacionais

O Ministério da Educação e as Secretarias responsáveis pela oferta da educação básica devem subsidiar com apoio técnico especializado, financeiro e institucional (particularmente horas de trabalho de profissionais) a elaboração e realização de projetos de pesquisa de unidades educacionais sobre suas próprias práticas, a fim de que as pessoas que as protagonizam exerçam igualmente a reflexão sobre o que fazem. Tais medidas devem considerar as especificidades de crianças, jovens e adultos/os na produção coletiva de conhecimento que subsidie as atividades educacionais e processos de avaliação.

Essa recomendação leva em conta que a educação coloca constantemente a necessidade de ações para o incremento de sua qualidade, sendo de amplo consenso o papel-chave que educadoras/es ocupam nesse desafio.

Profissionais encontram grandes dificuldades para a reflexão rigorosa e sistemática sobre a educação que praticam, principalmente por não contarem com apoio consistente para fazerem frente às exigências de compreensão balizada de suas atividades e realidades

Mas tais profissionais encontram grandes dificuldades para a reflexão rigorosa e sistemática sobre a educação que praticam, principalmente por não contarem com apoio consistente para fazerem frente às exigências de compreensão balizada de suas atividades e realidades. A oferta desse apoio - em formas de contratação, remuneração e carreiras profissionais - favorecerá o caráter coletivo e a sustentabilidade dos projetos, a desejada integração entre educação superior e educação básica, ao mesmo tempo em que criará condições de crescente engajamento das/os profissionais no aperfeiçoamento da educação que realizam. Oportunidade também para os órgãos gestores aprenderem com práticas de organizações educativas inovadoras e promoverem a ampla participação na elaboração de políticas educacionais.

Exemplos de apoio a projetos de unidades educacionais

Com base na experiência do programa Escolas2030, vê-se que no país são ainda minoritários casos de apoio como o da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que chegou a realizar uma Semana de Educação com 75 mil participantes, criou um portal na Internet e incentivou o intercâmbio entre integrantes do programa Escolas Transformadoras no diálogo com especialistas reconhecidos do campo. Instituiu também um formato mais adequado do quadro técnico de cada escola (diretora, vice-diretora, coordenadora geral pedagógica, coordenadora de educação integral e uma coordenadora por período). O órgão, visando à reflexão coletiva dos profissionais de sua rede, organizou dois congressos de boas práticas, que reuniu cerca de 600 pessoas em cada um. Além disso, foi feita a publicação digital Percursos Curriculares e trilhas de aprendizagens para a rede municipal de Belo Horizonte em tempos de pandemia (https://pubhtml5.com/tzxn/vetx/Percursos_Curriculares_26Novembro_VersaoFinal/). O documento foi elaborado durante a pandemia de Covid-19, contou com a participação de docentes da rede e com assessoria da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Secretaria de Educação de Manaus iniciou projeto-piloto de educação integral, realizou um seminário a respeito com docentes e gestoras/es em 2016 e fórum de educação integral em 2017. Em 2019, iniciou projeto para aproximar família e escola e criou um programa de tutoria educacional para dar suporte a docentes em estágio probatório. Passou também a realizar periodicamente encontros de três dias entre docentes e parcerias com universidades para sua formação.

A rede escolar estadual da Bahia é uma das que cumprem a prescrição de um terço da jornada docente para atividades fora das aulas, condição importante para que também se dediquem à pesquisa sobre sua prática educacional. É uma medida muito necessária, embora não seja suficiente para que pesquisas de fôlego sejam conduzidas nas unidades escolares nem para que o conhecimento produzido localmente seja amplamente difundido e usado para retroalimentar políticas educacionais.

Por sua vez, a Secretaria de Educação de Guarulhos identifica práticas transformadoras na rede de ensino e incentiva a continuidade e a partilha por meio de documentação pedagógica, publicações educacionais e pelo Portal da Educação de Guarulhos (<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/>). Nesse portal as/os professoras/es têm a oportunidade de compartilhar suas práticas.

O Cieja-CL (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, distrito de Campo Limpo, São Paulo, SP) tem momento semanal para reflexão de docentes, que eventualmente contam com a participação de especialistas convidadas/os. Em um único dia, professoras/es e coordenadoras pedagógicas se debruçam no planejamento e organização das atividades semanais. Nesse momento acontece a riqueza da troca entre profissionais de todos os períodos. Isso não costuma ocorrer nas escolas regulares.

Algumas, como a Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato, na mesma cidade, acumulam experiências produtivas de parcerias com especialistas de universidades, contratados com verba municipal pontual, aproveitando uma hora e meia quinzenalmente para reflexão de docentes. É parca a contribuição de órgãos gestores para os esforços das escolas na perspectiva da educação integral e transformadora, mas as parcerias as fortalecem na relação com esses órgãos e podem se apoiar em resolução do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, que aponta a importância de incentivar encontros para o compartilhamento das experiências inovadoras da rede com as demais escolas. A resolução valoriza espaços "de experimentação, pesquisa e elaboração coletiva de políticas educacionais".

Recomendação de difusão de experiências de avaliação

As secretarias responsáveis pela oferta da educação básica devem mapear, apoiar e difundir na sua rede procedimentos e instrumentos de avaliação desenvolvidos pelas unidades educacionais que consideram as especificidades de crianças, jovens e adultos/as e abrangem aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da pessoa, como empatia, colaboração, autoconhecimento, criatividade e protagonismo. A difusão destes procedimentos e instrumentos deve se fazer acompanhar por processos de formação contínua para a sua qualificada implementação.

Essa recomendação se reporta primeiramente ao artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece três grandes objetivos da educação brasileira: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A atenção a esses objetivos vem sendo gradativamente assimilada a propostas na perspectiva da educação integral, não reduzida à adoção de jornadas de período integral em escolas. No entanto, além das aprendizagens referentes às variadas dimensões do ser humano estarem ausentes dos sistemas governamentais de avaliação educacional, só ocasionalmente ocorre um fator decisivo da qualidade da educação: as pessoas que realizam diretamente as práticas educacionais (educandas e educadoras) serem também sujeitos de sua avaliação.

Exemplos de experiências de avaliação em unidades educacionais

No programa Escolas2030 há estabelecimentos que seguem esse caminho. Entre esses se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (Pentecoste, CE), onde foi criado o Índice de Desempenho Acadêmico e Cooperativo Individual (IDACI), um protótipo para avaliar o nível de cooperação de cada estudante ao mesmo tempo que valoriza e estimula a cooperação, interdependência, empatia, além de reforçar a importância da participação nas aulas para aprender. Utilizam a aprendizagem cooperativa e solidária com estudantes interagindo em células rotativas de três integrantes.

A Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré, PR, criou no contexto da pandemia, o Coletivo de Pares, que consistia em reunir as/os professoras/es de

faixas etárias específicas em encontros mensais de diagnóstico, definição de objetivos de aprendizagem, elaborando indicadores para serem produzidos e apresentados em pareceres descritivos semestrais. Durante o período de suspensão das aulas presenciais, o Coletivo de Pares permitiu a hora-atividade de 33%, uma dificuldade de muitos municípios que não contam com quadro completo de funcionárias/os, e ainda fortaleceu a relação entre as/os professoras/es, que após o retorno das aulas presenciais ainda se encontram para pensar coletivamente sobre a prática pedagógica e garantir a equidade e a qualidade do processo avaliativo. Tal proposta se efetiva na mediação pela Dupla Gestora das unidades educacionais, composta pelo/a gestor/a e pelo/a coordenador/a pedagógico/a, que viabilizam as ações planejadas nos Coletivos de Pares e realizam os encaminhamentos necessários à consolidação das aprendizagens. A Escola Profa. Angela Antonia Misga de Oliveira é uma das unidades de Almirante Tamandaré em que o processo avaliativo mobiliza diferentes grupos além de docentes em um projeto de interesse da comunidade, incluindo também o olhar de todas as crianças.

Com fundamento na proposta freireana, o planejamento e os passos da elaboração de um currículo da rede municipal de Almirante Tamandaré, segundo Rosa, Costa e Von Kriger (2024), envolveram participação democrática em cada uma das sete áreas em que o município foi dividido, os Territórios dos Saberes, por meio de círculos de cultura, diálogo e escuta. Esse movimento denominou-se Caravana da Educação, que somou 136 encontros, os quais originaram as temáticas tratadas em 14 cadernos, elaborados por grupos compostos por trabalhadoras/es da educação e representantes da sociedade civil.

Com uma orientação participativa semelhante, na Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras, PB), o currículo é construído a partir das curiosidades das/os educandas/os e demandas da comunidade, organizado em torno de roteiros e projetos de pesquisa, que unem curiosidade, áreas do conhecimento e habilidades. Em cada roteiro, todas/os - estudantes, professoras/es e familiares - avaliam o processo e as habilidades trabalhadas. No cabeçalho de cada roteiro já estão descritos os valores necessários (fortalecer o processo de construção do conhecimento, bem como conhecimento para a vida), definidos por toda a comunidade escolar, que constituem uma Matriz Referencial de Aprendizagem,

incluindo empatia, responsabilidade, autonomia, autoconhecimento, respeito, interação e colaboração, concentração, criatividade, afetividade e autocuidado, dentre outros.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás, GO) propõe, entre vários dispositivos, exercícios de avaliação para que as/os estudantes possam lidar bem com processos avaliativos em suas vidas fora da escola. Aprendizagem na Odé Kayodê é um processo que considera a integralidade da criança - sujeito ativo de interpretar e apreender conceitos, atitudes, valores, conhecimento. Assim o exercício da aprendizagem e o processo de avaliação desta estão intimamente ligados às bases teórico-metodológicas desenvolvidas. Fecundada pela diversidade concebida como riqueza de possibilidades, conduz a aplicar instrumentos variados que auxiliam a avaliar para reconhecer as forças e também onde ainda é necessário avançar. Não se pretende que as práticas avaliativas sejam uma padronização das aprendizagens.

Em Guarulhos as unidades educacionais não utilizam avaliação por notas ou conceitos, fazem-se relatórios descritivos. A Secretaria de Educação realiza com as/os diretoras/es de escola, vice-diretoras/es, docentes, coordenadoras/es pedagógicas/os encontros formativos para dialogar sobre as ações realizadas em seus territórios educativos. Entre os objetivos está a avaliação em processo, ressignificando o planejamento para as experiências pedagógicas.

Universidades também se configuram como um agente importante no processo de construção de avaliações

Universidades também se configuram como um agente importante no processo de construção de avaliações, como no projeto "Covid-19: áreas precárias e intervenções territoriais", que envolveu 61 escolas municipais e estaduais da capital de São Paulo, inclusive algumas do programa Escolas2030, para pesquisar condições de estudo de estudantes na pandemia, em um cenário de vulnerabilidade social. As escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo Pedro Fukuye e Professor Antônio Duarte de Almeida, por exemplo, abriram-se para a interação com o território, em um

processo de escuta e ao mesmo tempo de autoconhecimento. A Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) e a UFABC (Universidade Federal do ABC) contribuíram na elaboração do questionário de avaliação e na sistematização.

Um caminho de melhoria sistemática: pesquisa-ação

Usualmente, a educação é aceita como um empenho de transmitir algo existente: conhecimentos, habilidades, formas de pensar ou de sentir. Muito raramente, salienta Ghanem (2024), a educação é vista como ações para produzi-los. A ideia de educação costuma ser alheia à de pesquisa sistemática, especialmente na parte inicial da escolarização.

Contrariando esse entendimento arraigado, o programa Escolas2030 no Brasil, desde 2019, veio articulando um conjunto de organizações educativas escolares e não escolares que formularam e passaram a realizar projetos de pesquisa sobre suas próprias práticas. A intenção é contribuir com a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, da ONU: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas/os.

O especial interesse de educadoras/es dessas organizações por seu universo local encontra consequência em seus esforços por conectar-se com as dimensões sociais e culturais dos seus territórios. Coerentemente, muitas atividades realizadas por educandas/os visam à melhoria das condições materiais e de convívio desses lugares. Nesse intuito, tais fazeres se insinuam como investigação sobre as características e particularidades do entorno das organizações educativas.

É o que fazem, por exemplo, a Escola Municipal Gonzaguinha e a Escola Municipal Campos Salles na favela de Heliópolis, em São Paulo. Conjugadas a outras escolas públicas e à União de Moradores, anualmente, desde 1998, realizam a Caminhada da Paz contra diversas violências e a favor da construção do bairro educador.

Crianças, jovens, pessoas adultas e idosas circulam pelas ruas reivindicando o respeito a direitos, pois se baseiam na ideia de que é pela garantia destes que a paz se efetiva. Falam em consciência comunitária e fiscalização de políticas públicas. Em 2007, por exemplo, a direção e a comunidade da Escola Campos Salles viram a necessidade de coibir o tráfico de drogas, que acontecia em uma praça próxima.

Mantiveram entendimentos com a Secretaria Municipal de Educação para que o espaço da praça e arredor fosse revitalizado e fossem eliminadas as grades que separavam a escola do entorno. Todas essas ideias e iniciativas decorrem de uma atitude investigativa e uma pertinácia em conhecer peculiaridades, necessidades e anseios de educandas/os e suas famílias.

Outro exemplo mais explícito de atuação educacional como investigação da realidade local é o da Escola Baniwa Eeno Hiepole, uma das dezenas de unidades indígenas municipais que praticam o que chamam de "ensino via pesquisa" em São Gabriel da Cachoeira, extremo Noroeste do Amazonas, em meio à floresta. Trata-se de uma dedicação de estudantes ao aprendizado sobre o ambiente vivo, as práticas e culturas nativas, com recurso à observação direta e detalhada, à criação de desenhos, imagens fotográficas e audiovisuais, assim como à sua história e interpretação com base nos saberes e narrativas de anciãs e anciãos. Esse conhecimento reunido e registrado contribui tanto com a continuidade quanto com a renovação de identidades culturais indígenas, absolutamente indispensáveis para um relacionamento igualitário e digno com a sociedade envolvente.

Os estabelecimentos foram além e, nesse programa, iniciaram a constituição de pequenas equipes, essencialmente compostas por educadoras/es, que elaboraram e colocaram em marcha projetos de pesquisa-ação sobre algumas das atividades inovadoras que implementam

Essas são algumas das organizações educativas do Escolas2030 que se inclinaram por também atuar como instituições de pesquisa. Mas os estabelecimentos foram além e, nesse programa, iniciaram a constituição de pequenas equipes, essencialmente compostas por educadoras/es, que elaboraram e colocaram em marcha projetos de pesquisa-ação sobre algumas das atividades inovadoras que implementam.

O objetivo proposto foi realizar a tarefa colocada pela iniciativa internacional, qual seja, concretizar um programa de pesquisa-ação longitudinal sobre como e porque escolas e comunidades vêm conseguindo avançar sob significativos desafios e quais soluções novas poderiam ser integradas em escala nas políticas educacionais. Pesquisadoras/es de cada uma dessas organizações, com apoio da Feusp, em seus coletivos, passaram a buscar e promover desvios positivos ("aquilo que funciona") a partir das práticas educacionais que já colocavam em andamento.

Levou-se em conta que, quando a pesquisa é concebida como uma atividade de construção de novo conhecimento, muitas vezes fica associada exclusivamente à universidade. No entanto, adotou-se a posição de que pesquisar pode ser um processo mais amplo, realizado também por pessoas de fora do âmbito acadêmico, e priorizar desafios práticos da vida comum, conhecendo-se mais sobre o mundo, sobre os outros ou sobre si mesmas/os.

No universo de opções metodológicas de pesquisas colaborativas, o Escolas2030 optou pela vertente da pesquisa-ação. Esta pode ser utilizada de diferentes maneiras, com intenções diversas, mas assume como premissa básica que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas. Além disso, a opção foi por uma alternativa que é ao mesmo tempo um processo de aprendizagem e um processo de ação política (Fals Borda, 2007) porque modifica agentes e formas de exercício de poder. O entendimento, em síntese, foi de que a pesquisa-ação é "agir conhecendo e conhecer agindo".

Na Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho (Ibiúna, SP), por exemplo, foram duas as práticas educacionais tratadas na pesquisa: trabalho em grupo e organização do plano de estudos. É uma escola pequena, de ensino fundamental I, abrangendo crianças de 6 a 10 anos. A equipe decidiu pesquisar sobre a aprendizagem colaboração e a aprendizagem protagonismo. Realizavam-se atividades em grupos de quatro estudantes, tendo a heterogeneidade como princípio para a composição: crianças de idades, séries, e conhecimentos diferentes. As atividades eram organizadas em planos de estudos com temas de interesse das/os alunas/os.

O objetivo que o projeto de pesquisa propôs foi: "desenvolver o protagonismo (saibam agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça; aprendam a usar o diálogo nas mais diferentes situações e se comprometam com o que

acontece na vida coletiva da comunidade e do país)". Variadas atividades foram sendo experimentadas e submetidas à observação controlada. Os resultados foram interpretados para a proposição de ações de melhoria, com as quais se repete o ciclo de observação, interpretação e novas ações.

Um modo de articular educação básica e superior

A pesquisa-ação praticada no programa Escolas2030 é colocada por Ghanem et al (2024) como um modo possível e sugestivo de articulação entre os dois níveis de educação que são distinguidos em nossa legislação: a básica e a superior. É um intento que, ao contrário do que é muito recorrente na relação entre ambos os níveis, valoriza na mesma proporção os saberes da prática e os saberes científicos. Portanto, valoriza muito os saberes que são produzidos e incrementados pelas/os profissionais cotidianamente atuantes nos processos educacionais.

São esforços, além disso, que se revestem de caráter político. Em parte porque são ingerências nas relações de poder entre educadoras/es, entre estas/es e educandas/os, assim como entre essas pessoas imediatamente imersas em atividades educacionais e órgãos gestores governamentais. Em certo sentido, o caráter político também deriva da necessidade de envolver esses órgãos em decisões favorecedoras de maior exercício de autonomia das/os próprias/os agentes diretas/os das atividades educacionais.

Esse ponto de vista colocou o compromisso com uma investigação conduzida pelas organizações educacionais, o que exigiu da universidade formas de pensar para auxiliar a formulação de um processo investigativo solidário, plural, criativo e aberto ao diálogo entre diferentes sujeitos, com o objetivo principal de orientar a sua transformação.

Um enfoque de pesquisa-ação

O Escolas2030 pretendeu gerar impacto sistêmico, já que os parceiros da pesquisa-ação, especialmente universidades, governos e organizações, teriam papel fundamental na mobilização das estratégias locais para formulação e implementação de estratégias nacionais e globais visando a promover uma transformação efetiva em políticas públicas e em diretrizes internacionais de educação.

**Pesquisa-ação como toda tentativa
continuada, sistemática e empiricamente
fundamentada de aprimorar a prática. Assim,
esse tipo de pesquisa se situa entre a prática
rotineira e a pesquisa acadêmica**

A Equipe de Pesquisa da Feusp caracterizou o seu entendimento sobre pesquisa-ação no programa Escolas2030 apoiando-se principalmente nas abordagens de David Tripp e de Michel Thiollent. Tripp (2005) ressalta que a popularidade e ampliação do uso da pesquisa-ação fez com que o termo viesse a ser aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática. Ele define a pesquisa-ação como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Assim, esse tipo de pesquisa se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica.

Segundo Tripp, foi Kurt Lewin quem cunhou o termo na literatura em 1946, mas seria pouco provável saber como e quando se originou "simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la". Deve-se fazer uma ressalva quanto a isso, pois há variação conforme a atividade. Na área de formação de docentes, por exemplo, o mais comum é não investigar a própria prática, mas eventualmente recorrer a pesquisas de outras pessoas sobre a prática de outras ainda.

Tripp identifica em muitos tipos de pesquisas um ciclo que também é seguido na pesquisa-ação. Nesse ciclo, aprimora-se a prática "pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se [o resultado da implementação] e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação".

**"só descobrimos a natureza de algumas
coisas quando tentamos mudá-las"**

De fato, "a pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática". Mas, para Tripp, essa via se distingue claramente da pesquisa científica tradicional "principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática". Ele sublinha a compreensão da prática por meio do monitoramento do que muda, mas também a compreensão de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar. Assim, ele conclui: "só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las".

Mesmo centrada na ação, a pesquisa-ação requer recorrer à teoria disciplinar tradicional "para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados". Mas, trata-se de uma apropriação pessoal que os práticos fazem das teorias dos outros, desde que os práticos trabalhem em parceria com acadêmicos da universidade. No caso da educação escolar, trata-se de realizar a necessária colaboração entre os níveis de educação básica e superior.

Outra importante distinção é a de que não se trata de uma pesquisa a ser seguida por uma ação, trata-se da própria pesquisa como uma ação: um processo de mudança conduzido por meio da análise e interpretação de dados adequados, válidos e confiáveis. Esse processo se distingue também pela reiteração: "A pesquisa-ação (...) é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte".

Há um ciclo que ocorre em cada fase. Por exemplo, "ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo". Mas é importante notar que a reflexão não é uma fase. Não se trata da sucessão de fases de planejar, fazer e depois refletir: "O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu".

Não se trata de “envolver ou não as pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo”. A questão crucial é participar decidindo ou participar de processos decididos por outras pessoas

No que se refere à participação, a Equipe de Pesquisa da Feusp também assumiu que pesquisa-ação é necessariamente participativa, tal como pensa Tripp: “todo mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela”. Ademais, a Equipe de Pesquisa se alinha com as pessoas que veem a pesquisa-ação “como processo coletivo de consequências políticas”. quanto a isso, o ponto a destacar é que não se trata de “envolver ou não as pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo”. A questão crucial é participar decidindo ou participar de processos decididos por outras pessoas.

Pode-se participar por obrigação, sem “opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior”. Pode-se participar por cooptação, “quando um pesquisador persuade alguém (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador”. Ainda segundo Tripp, pode-se participar por cooperação: “quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador (o ‘dono’ do projeto)”. Finalmente, pode-se participar também por colaboração: “quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação”. Nesse aspecto, estava evidente para a Equipe de Pesquisa da Feusp que essa participação igualitária em escolas é muito insólita, principalmente no que toca a estudantes e seus familiares.

A Equipe da Feusp procurou seguir todas as metas de um projeto de pesquisa-ação colocadas por Tripp, quais sejam: 1) que trate de tópicos de interesse mútuo; 2) baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;

3) permita que todas as pessoas envolvidas participem ativamente do modo que desejarem; 4) partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária; 5) produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todas as participantes.

Seguiu-se Thiollent (2019) também na teorização e aplicação da pesquisa-ação como proposta de produção de conhecimento. Levaram-se em consideração especialmente os seguintes eixos definidores:

- O assunto deve ser relevante, não trivial.
- Equilíbrio entre pesquisa e ação (há projetos com muita pesquisa e pouca ação e vice-versa).
- Identificar um problema concreto (em geral o que se percebe são sintomas, manifestações do problema, sendo necessário identificar em que consiste o problema que as provoca).
- Construção de uma linguagem comum entre o grupo pesquisador e o grupo pesquisado, que engloba o primeiro.
- Interpretação: superar a ingenuidade de transpor diretamente o que o grupo pesquisado diz do que faz e da realidade em que está imerso.
- Aprendizado das pessoas participantes: não é adestramento, é uma pedagogia aberta, não impõe uma pré-definição do que tem que ser ensinado, estimula criatividade e crítica.

Para transformar os indicadores educacionais ao evidenciar aprendizagens priorizadas em organizações educativas (não somente escolas) que procuram garantir as condições para uma educação integral e transformadora, pesquisadoras/es de cada uma dessas organizações e da Faculdade de Educação da USP compuseram coletivos buscando e promovendo desvios positivos ("aquilo que funciona") a partir das suas práticas já em andamento. A pesquisa e a ação, ao caminharem juntas, estariam orientadas para ser ao mesmo tempo um processo de aprendizagem e um processo de ação política.

Esse "agir conhecendo e conhecer agindo" implicou um compromisso com uma investigação conduzida conjuntamente por sujeitos distintos: universidades,

movimentos e organizações de educação básica. Um processo aberto ao diálogo entre os diferentes agentes, cujo principal objetivo é orientar a sua transformação. Assim sendo, a pesquisa-ação do Escolas2030 pode ser caracterizada como:

- uma proposta de inovação ou mudança em determinada situação;
- uma mudança projetada com base em compreensão coletiva de um determinado contexto;
- um processo sustentável, num projeto que terá continuidade enquanto houver interesse e necessidade;
- instrumentos metodológicos a serviço da prática;
- processos decisórios sempre participativos e colaborativos;
- reflexão sistemática que é a base dos processos decisórios;
- documentação reunida e sistematizada;
- uso de resultados servindo à prática e também à teoria, pois sua sistematização possibilita a generalização;
- conhecimentos construídos sendo disseminados amplamente;
- aproveitamento de tecnologias da comunicação que propiciam uma relação não controlada com o conhecimento.

Consistente com essa caracterização da pesquisa-ação, o programa Escolas2030 passou a combinar cinco linhas de providências:

1. estabelecer um conjunto de avaliações válidas e confiáveis baseadas no contexto;
2. apoiar professoras e professores a construir ferramentas de opções de avaliação;
3. consolidar essas avaliações e apoiar o seu uso;
4. inovar para construir bens globais usando dados de avaliação;
5. mostrar soluções publicamente em nível global e apoiar sua apropriação.

Essas opções fazem emergir perguntas tais como: o que funciona para desenvolver avaliações de aprendizagem integral baseadas no contexto em diversos ambientes? Como professoras/es podem ser apoiadas/os para inovar e superar barreiras ao desenvolvimento da aprendizagem integral? O que pode ser aprendido para

aperfeiçoar o sistema escolar mais amplo? São perguntas pertinentes frente a um programa voltado a ajudar dez países a acelerar seu progresso em relação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, da ONU.

Respostas sistêmicas para atingir esse objetivo, com políticas nacionais e globais de educação, dependem de organizações educativas inovadoras que já desenvolvem soluções que promovem melhoria da educação e podem inspirar outras organizações e políticas. Mas suas práticas também precisam ser aperfeiçoadas, o que requer que sejam examinadas com rigor e que envolvam experimentação controlada. Daí a proposta de pesquisa-ação em que equipes dessas organizações fossem pesquisadoras e implementadoras das estratégias.

Esse ponto de partida comum é necessário, mas coexiste com o desafio de gerar soluções diversificadas que mantenham coerência entre si, dado o risco de produzir muitos estudos de caso desarticulados. Em sua maioria, os exercícios da pesquisa-ação se limitam a estudos e engajamento da prática em grupos locais. Já o Escolas2030 em amplitude internacional, dispôs-se, por meio da pesquisa-ação, a transformar e acompanhar práticas em 1000 organizações de 10 países (100 das quais sendo as brasileiras). Uma escala e abrangência raramente observadas em projetos de pesquisa-ação. Assim, ficou posto também o desafio de oferecer contribuições comparáveis com as dos demais nove países do programa Escolas2030.

O caminho encontrado foi concentrar o apoio especializado da Equipe de Pesquisa da Feusp àquelas que foram denominadas organizações-polo, dedicadas a promover localmente os objetivos do programa e realizar também um piloto da pesquisa, levando à elaboração de orientações de pesquisa-ação para apoiar as outras. As organizações-polo, juntamente com essas outras que gradativamente vieram a participar do programa, configuraram o Coletivo Escolas2030. Portanto, o programa no Brasil tem a grande tarefa de construir consensos em relação a todas as etapas da pesquisa-ação, para a qual reafirmou a opção política por decisões coletivas e horizontais.

Nessa perspectiva, o programa se colocou também a aspiração de fortalecer vínculos com centros de pesquisa e de formação de educadoras/es, bem como estimular pesquisadoras/es (graduação, mestrado e doutorado) a se dedicarem a temas relacionados ao programa.

A pesquisa-ação como processo de avaliação

Aprendizagem ocupando o lugar central

No Brasil, os sistemas escolares concretizaram um modo predominante de fazer educação, focada muito arbitrariamente em saberes postos para serem ministrados uniformemente, em geral concentrados em sua apreensão pela razão. Nesse modelo, o início da década de 1990 deu andamento a um sistema nacional de avaliações externas. O modelo e o sistema de avaliação estiveram alheios a um conceito amplo de educação, explicitado em âmbito internacional pela [Declaração Mundial sobre Educação para Todos](#). Essa declaração foi assinada pelos representantes dos 155 países, do Brasil inclusive, que se reuniram em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial de mesmo nome, em 1990.

Dentre seus aspectos inovadores, destaca-se a ampliação da ideia de educação básica, anteriormente associada apenas à escolarização primária e de crianças. Com a Declaração, ganha um sentido expandido de "educação ao longo da vida". Outro aspecto central do documento é o foco na aprendizagem:

A implicação mais direta da mudança conceitual é a de que a educação centrada no ensino praticamente só dá importância à aprendizagem que foi intencionalmente estabelecida como meta de quem ensina. Por esse motivo, a educação centrada na aprendizagem precisaria atentar para outros tipos de aprendizagem que possam ser gerados, ainda que não fixados como efeito do ensino. Sistemas de avaliação como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do Ministério da Educação, não estão direcionados para captar toda a variedade de aprendizagens. Mas, antes que ele seja reorientado, cada docente ou corpo docente pode fazer isso. (Ghanem, 2004, p. 21)

A Declaração se acompanha de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos. Faz um deslocamento explícito de foco, anteriormente centrado no ensino, passando a dirigir o olhar ao aprendizado ao longo da trajetória de vida. Em seu primeiro artigo, destacam-se algumas proposições. Por exemplo, neste item:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos,

habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Nesse documento, a aprendizagem não está definida explicitamente, mas já conta com uma caracterização compatível com o objetivo do Escolas2030, que é favorecer uma educação integral e transformadora para todos e todas, por meio de um programa de pesquisa-ação. O programa tomou como ponto de partida a experiência acumulada de organizações educativas que já procuravam garantir essa perspectiva educacional. Em seu trabalho, aprendizagens geralmente negligenciadas pelos sistemas escolares ganharam centralidade.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ampla maioria das políticas educacionais contemporâneas emergiram desse ambiente, apontando para maior centralidade das aprendizagens. O desafio passou a ser o modo como tais políticas se efetivam e distribuem recursos, produzindo efeitos contrários ao que advogam no plano oficial

O programa comunga de anseios de organismos internacionais, sobretudo a ONU, pois se colocou como uma iniciativa que deveria fortalecer o ODS 4, que enfatiza claramente a qualidade da educação como promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. No Brasil, a [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#) e a ampla maioria das políticas educacionais contemporâneas emergiram desse ambiente, apontando para maior centralidade das aprendizagens. O desafio passou a ser o modo como tais políticas se efetivam e distribuem recursos, produzindo efeitos contrários ao que advogam no plano oficial.

O Escolas2030 em nosso país procurou superar essa contradição e pretendeu influenciar a definição de indicadores educacionais, priorizando aprendizagens

realçadas em organizações educativas dedicadas ao desenvolvimento integral de crianças e jovens. A pesquisa-ação foi o meio escolhido para produzir conhecimentos sobre os efeitos desses esforços.

Um significado de aprendizagem

Em dicionários de psicologia, aprender é a modificação adaptativa do comportamento no decorrer de provas repetidas. É a aquisição de técnicas. São mudanças nas respostas de um organismo ao ambiente. Nos outros animais, diferentemente dos humanos, a aprendizagem é um processo mecânico de aquisição de novos comportamentos, trata-se de condicionamento instrumental. Entre humanos, esse processo de modificação do comportamento é enriquecido por outros elementos, como a intencionalidade ou o desejo de auto-realização.

O aprender é visto como o processo pelo qual alguém passa para crescer e se auto-realizar. O sujeito que aprende é visto como um todo, a pessoa é um complexo (sentimentos, pensamentos, ações). Há uma ideia de integralidade subjacente às teorias humanistas de aprendizagem

As propostas humanistas ressaltam a ideia de aperfeiçoamento, isto é, a característica excepcionalmente humana de crescer enquanto pessoa, de realização pessoal. A proposta do Escolas2030 no Brasil relaciona-se mais fortemente com essas perspectivas, concebendo o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O foco está na auto-realização de quem aprende. Desta forma, o aprender é visto como o processo pelo qual alguém passa para crescer e se auto-realizar. O sujeito que aprende é visto como um todo, a pessoa é um complexo (sentimentos, pensamentos, ações). Há uma ideia de integralidade subjacente às teorias humanistas de aprendizagem. Algumas propostas proeminentes emergiram do humanismo, como “a aprendizagem centrada no aluno”, de Carl Rogers (1972), a aprendizagem significativa, de Ausubel (1968), e a abordagem do aprender a aprender, de Novak e Gowin (1988).

O programa Escolas2030 no Brasil incorporou o aprender como um processo holístico de crescimento e auto-realização pelo qual um sujeito atravessa. O programa admitiu a integralidade e complexidade do sujeito que aprende, acreditando que este deve ter liberdade para fazer escolhas e que a aprendizagem é um processo de crescimento pessoal. A perspectiva da integralidade, nos termos de Rogers, transcende e engloba os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Esta mirada se identifica diretamente com importante contribuição feita por brasileiros, notadamente com a ideia de "ser mais", de Freire (1970).

Aprendizagens restritas em sistemas de avaliação

Algumas aprendizagens são amplamente valorizadas pelos sistemas escolares, em especial aquelas relacionadas às chamadas áreas do conhecimento. Estas se referem às categorias que organizam os objetos de conhecimento na educação básica brasileira: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Para as aprendizagens atitudinais e as relacionadas a valores, como empatia e trabalho em equipe, não se atribui a mesma relevância.

As discussões e investimentos estatais na educação básica são marcados pela divulgação mais ampla de dados produzidos por sistemas de avaliação externa, em larga escala, com forte concentração no "rendimento dos estudantes" e no desempenho dos sistemas em referência àqueles objetos. A avaliação do desempenho da educação básica foi implantada e consolidada no país nos anos 1990, a partir do [Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#), baseado em resultados da aprendizagem, aferidos por recursos quantitativos.

O sistema está assentado numa determinada noção de qualidade, enquanto esta é controversa e atravessada por uma ampla gama de significados. Embora carregue um conteúdo polêmico e polissêmico, a expressão qualidade da educação foi mobilizada na instituição do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](#), apresentado como um indicador capaz de medir a qualidade de forma precisa e objetiva.

O Ideb tem o objetivo de medir o desempenho do sistema escolar brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador referente à eficiência do fluxo

escolar, ou seja, à progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Pela própria construção matemática do Índice (taxa de troca entre as duas dimensões), para elevá-lo, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar as duas dimensões simultaneamente, uma vez que a natureza do Ideb dificulta a sua elevação considerando apenas o aumento em uma dimensão em detrimento da outra.

O cálculo do Ideb obedece a uma fórmula simples: as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0 a 10. Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 a 100.

O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao governo brasileiro realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho da/o estudante. Por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelas/os estudantes avaliadas/os, explicando esses resultados por uma série de informações contextuais. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, mediante indicadores específicos para essa faixa etária.

Em 2019, o Saeb utilizou testes cognitivos de literacia, "numeracia", ciências naturais e ciências humanas. Contudo, somente os testes em literacia e "numeracia" compõem o Ideb. Literacia e "numeracia" não são termos muito comuns na educação brasileira. A primeira é a capacidade de ler, escrever, perceber e interpretar o que é lido. "Numeracia" é a capacidade para realizar e compreender operações aritméticas simples. Sendo os testes de literacia e "numeracia" aplicados a cada dois anos, somente estudantes das etapas finais de cada segmento realizam as provas (quinto e nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio).

A partir das informações do Ideb, pretendeu-se que o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação pudessem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e

direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Além disso, os dados também ficam disponíveis para toda a sociedade que, com os resultados, poderia acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo.

Nos estados, sistemas semelhantes foram adotados e, atualmente, amplamente aplicados e divulgados, como o Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (<https://saresp.fde.sp.gov.br/Default.aspx>). Quanto aos municípios, a maioria se utiliza dos instrumentos nacionais, no lugar da formulação de seus próprios. Em geral, estão muito alinhados com o que está colocado no âmbito nacional.

Uma perspectiva marcada como educação integral e transformadora demanda romper com a visão estabelecida de que os indicadores do tipo do Ideb são suficientes para fornecer uma ideia fidedigna da qualidade da educação no país

A proposta do programa Escolas2030 advém também da insatisfação com as avaliações em larga escala no Brasil, que produzem alguns importantes efeitos no cenário educacional nacional:

- Alocação de recursos nas escolas com melhores resultados nessas avaliações;
- Publicação de rankings que estimulam a competição entre escolas e profissionais da educação;
- A construção de um entendimento no qual se confere centralidade e exclusividade ao Ideb e indicadores semelhantes como os únicos que atestam a qualidade da educação.

Uma perspectiva marcada como educação integral e transformadora demanda romper com a visão estabelecida de que os indicadores do tipo do Ideb são suficientes para fornecer uma ideia fidedigna da qualidade da educação no país. Há outras aprendizagens determinantes para o sucesso das escolas e demais

organizações educativas, para as quais é necessário desenvolver indicadores e instrumentos de avaliação. O fato é que praticamente não há esforços estatais nesse sentido.

Na experiência de estabelecimentos que favorecem uma educação integral e transformadora, outras aprendizagens emergem e adquirem proeminência. Contudo, são insuficientes as informações sobre essas aprendizagens e como se desenvolvem entre estudantes. O programa Escolas2030 se colocou a tarefa de promover e investigar tais aprendizagens. As pesquisas existentes que focam também em valores, atitudes e demandas de educandas/os têm abrangência local ou regional ou centram-se em etapas específicas da educação básica.

Visões sobre ações de avaliação educacional

Para subsidiar o debate sobre políticas educacionais no processo eleitoral brasileiro de 2022, o objetivo geral do programa Escolas2030 no Brasil foi produzir informações sobre como comunidades, redes e organizações educativas (escolares e não escolares) são impactadas, compreendem e produzem avaliações. Realizou-se um levantamento (Ghanem, 2022) que oferecesse indicações para a criação ou aperfeiçoamento de ações de avaliação mais adequadas às realidades das práticas voltadas à educação integral e transformadora. A investigação buscou opiniões sobre avaliações externas (Prova Brasil, ANA, sistemas estaduais e municipais de avaliação, PISA, Enem e Ideb)⁴ e sobre avaliações próprias das organizações educativas.

Procurou-se obter uma imagem dessas opiniões em estabelecimentos que se empenham diferenciadamente em adequar as suas práticas às características e necessidades de estudantes e comunidades. Nem todas as unidades pesquisadas participavam de todos os sistemas de avaliação externa e as respostas se referiram a cada grupo envolvido com cada sistema. Fez-se uma amostragem não-probabilística, inclusive porque o universo considerado não tem limites nítidos. Os questionários foram enviados a organizações educativas e secretarias de educação que já

⁴A expressão avaliações externas é empregada para esse conjunto de iniciativas, embora o Enem seja um exame seletivo e o Ideb seja um indicador, o qual considera o fluxo de estudantes além do aprendizado.

desenvolviam práticas inovadoras na perspectiva de uma educação integral e transformadora, com experiências em diferentes estágios, algumas recentes e outras com significativo acúmulo. Outras, ainda, manifestavam interesse por essa perspectiva e estavam se encaminhando para iniciar práticas com essa orientação. Situavam-se em diversas partes do país e em realidades muito variadas.

Os convites para participar da pesquisa foram encaminhados inicialmente à rede de contatos do programa Escolas2030, constituída por pelo menos 700 pessoas, que trabalhavam em 100 organizações educativas, escolares e não escolares. Em seguida receberam convite as 1165 pessoas que se inscreveram no curso *Escolas2030 - Educação Integral e Transformadora - Extensão Universitária*, oferecido pela Faculdade de Educação da USP. O convite foi estendido a integrantes de grupos em redes sociais, como o da Conane (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) no Facebook. Foram obtidas 74 respostas.

Avaliações externas

Era de se esperar a propensão a uma menor sintonia das escolas/organizações educativas com as avaliações externas, uma vez que são objeto de uma difundida crítica. Não somente no Brasil, o debate científico as problematiza, assim como as colocam em questão o ambiente sindical do magistério e gestoras/es e técnicas/os governamentais.

Mas a maior proporção de respondentes disse crer que a Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), o sistema estadual ou o sistema municipal de avaliação, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização ou por políticas educacionais que incidem nesta, levando também a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem. Essa mesma proporção discorda que tais avaliações levam a reduzir o currículo da escola/organização aos conteúdos verificados nas provas ou a reduzir as suas práticas pedagógicas, priorizando-se o preparo para realizar provas.

Entre as pessoas das organizações educativas que se manifestaram, prepondera uma opinião positiva sobre as avaliações externas

A totalidade das respostas de escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participam ou participaram do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é da mesma opinião quanto às contribuições desse programa e discorda que o Pisa leva a reduzir o currículo aos conteúdos das provas ou a reduzir as práticas ao preparo para realizá-las.

Entre as pessoas das organizações educativas que se manifestaram, prepondera uma opinião positiva sobre as avaliações externas. Poder-se-ia crer que, sendo organizações voltadas a práticas inovadoras na perspectiva de uma educação integral e transformadora, apresentassem copiosas reservas e fossem menos otimistas, uma vez que tais avaliações são muito alheias a essa perspectiva.

A ênfase das respostas sobre a ANA foi a mesma observada quanto à Prova Brasil. A visão positiva igualmente se expressou quanto às avaliações estaduais e municipais. A respeito do PISA, as/os respondentes foram praticamente unânimes em abraçar essa avaliação. Repetiu-se o predomínio de uma atitude reverente quando se opinou sobre o Enem. O Ideb também foi objeto de uma farta acolhida. Esse indicador tem posição destacada de primazia nas políticas educacionais e muitas vezes se acredita que obter maior colocação em sua escala significa ter melhor educação.

Contudo, embora minoritárias, foram significativas as proporções de respostas que consideram as avaliações externas prejudiciais por levarem a reduções curriculares e de práticas pedagógicas.

As respostas resultantes do levantamento induzem a considerar que os sistemas externos de avaliação estão nitidamente assimilados nas redes escolares e incorporados às rotinas das unidades educativas. Inclusive naquelas que se identificam com práticas inovadoras, as diferentes modalidades de avaliação externa não encontram resistências de grande monta, mesmo que pensamentos discordantes tenham figurado nos comentários registrados pelo levantamento.

Também predomina uma apreciação positiva das avaliações próprias de suas organizações educativas, as quais abarcam a aprendizagem de protagonismo, de colaboração, de autoconhecimento, de empatia e de outras diferentes dos componentes curriculares da BNCC

Avaliações próprias

Entre as pessoas que responderam também predomina uma apreciação positiva das avaliações próprias de suas organizações educativas, as quais abarcam a aprendizagem de protagonismo, de colaboração, de autoconhecimento, de empatia e de outras diferentes dos componentes curriculares da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Há menção, por exemplo, ao uso de avaliação formativa, por meio da qual "aspectos relacionados ao cotidiano do estudante e suas relações interpessoais são avaliados. Essa avaliação promove uma reflexão entre professor/a e aluno/a sobre o processo de ensino em que a empatia, o autoconhecimento, o protagonismo e a colaboração são destacados". A maioria das respostas julga, ainda, que a elaboração dessas avaliações observa desigualdades e respeita suficientemente a situação de pandemia da época.

A maior proporção das respostas – bem maior do que as proporções majoritárias referentes às avaliações externas – concorda que as avaliações próprias levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, ou trazidas por suas práticas educacionais. Também concorda que tais avaliações levam a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem. A maioria discorda que levam a reduzir o currículo aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas priorizando-se o preparo para realizá-las.

Essa maior proporção de respondentes considera que a elaboração das avaliações internas da própria escola/organização educativa leva em conta desigualdades de renda e condições socioeconômicas de estudantes, desigualdades nas relações

entre pessoas de raças/etnias diferentes (indígenas, quilombolas, afrodescendentes etc.), assim como nas relações entre pessoas sem deficiência e com deficiência (auditivas ou surdez, visuais ou cegueira, intelectuais, motoras), entre pessoas do sexo feminino, masculino e de diferentes orientações sexuais e expressões de gênero.

A ocorrência dessas avaliações próprias sugere a existência de um projeto educativo de significativa referência às características locais. Se as práticas confirmam as opiniões emitidas, pode-se entender que nessas escolas/organizações educativas há disposição de conhecer sua realidade para além de detectar aprendizados, recorrendo à coleta ordenada de informações.

Resultados satisfatórios e relevantes?

Entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU, o ODS 4 vislumbra: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Para alcançar este objetivo, foram definidas sete metas gerais, além de três mais específicas. Cada país signatário fez a adaptação das metas de acordo com sua realidade. No Brasil, a primeira meta foi definida como: **“Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes”**.

“Proporção de crianças e jovens (...) que atingiram um nível mínimo de proficiência em leitura e matemática”. A aprendizagem satisfatória e relevante ficou reduzida a isso

Segundo Singer (2024), o programa Escolas2030 levanta uma questão central: o que significam esses resultados? Não há definição, embora seja necessária para medir o quanto o país está se aproximando da meta. Há apenas um indicador a ser acompanhado: “Proporção de crianças e jovens (...) que atingiram um nível mínimo de proficiência em leitura e matemática”. A aprendizagem satisfatória e relevante ficou reduzida a isso.

A meta 4 determina o aumento substancial do “número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. Essas competências técnicas e profissionais foram traduzidas em “habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC)”, sem indicadores para seu monitoramento.

Por sua vez, a meta 7 estabelece: “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”. Para essa meta, o Brasil se propôs a monitorar: “Em que medida a educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, são incorporados a todos os níveis de: políticas nacionais de educação; currículos escolares; formação dos professores e avaliação dos alunos”. Nenhum indicador foi formulado para monitoramento.

**Está por se esclarecer para quê e a quem
melhor tem servido este sistema. Segundo
os seus próprios critérios, a educação básica
evoluiu muito pouco**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) precisa ser avaliado, diz Singer. Foi criado nos anos 1990 como um conjunto de avaliações externas em larga escala, atingindo a totalidade das escolas públicas brasileiras em 2007. A Prova Brasil se destaca, com testes de múltipla escolha em Língua Portuguesa e Matemática. O desempenho nessa prova compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com a idade do estudante em relação ao ano de escolarização e a permanência na escola. Os resultados do Ideb orientam a distribuição dos recursos técnicos e financeiros para as escolas.

Está por esclarecer para quê e a quem melhor tem servido este sistema. Segundo os

seus próprios critérios, a educação básica evoluiu muito pouco: em 2005, o Ideb do país foi 3,8 (anos iniciais do ensino fundamental), 3,5 (anos finais) e 3,4 (ensino médio). Em 2023, atingiu-se 6,0, 5,0 e 4,3 respectivamente. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informou que, em 2023, 19% das pessoas de 15 a 29 anos (9,1 milhões) abandonaram a escola antes de concluir a educação básica. Na população toda, 68 milhões de pessoas não completaram esse nível de escolarização.

O Saeb é proposto para monitorar o direito a aprender, mas sua montagem e apreciação vieram sendo conduzidas por especialistas em estatística e economia, geralmente supondo que a qualidade do trabalho educativo se mostra nos resultados das provas. Trata-se de uma determinada visão pedagógica cumulativa do conhecimento, que prioriza conteúdos quantificáveis, compatíveis com seriação, recuperação e treinamento para provas. Está associada ao disciplinamento de corpos, à individualização dos processos de conhecer e à competição.

Essa visão torna natural haver estudantes em carteiras enfileiradas, sem conversar ou consultar fontes, bem como rankings de notas. O conhecimento é desarticulado de comportamentos e valores, não abordados devido ao desafio de medir. Assim, os acertos em testes importam mais do que usar a língua portuguesa, a matemática e outros conhecimentos para intervir presentemente no mundo.

É uma perspectiva avessa à da educação integral e transformadora, que se dedica a fornecer condições para desenvolvimento integral, a articular variados agentes, tempos e espaços, e a multiplicar oportunidades de aprender. Esta via quer aumentar a sensibilidade em relação ao mundo, a atuação coletiva, o enfrentamento dos desafios atuais, a expressão em linguagens variadas e efetivas mudanças positivas. É um caminho materializado em práticas cotidianas de tomada de decisão e corresponsabilização, no convívio respeitoso entre diferentes e na investigação da realidade.

A pedagogia que orienta o Saeb não confia na capacidade existente nas escolas. As equipes de educadoras/es, estudantes e famílias não participam de debates para elaborar indicadores de avaliação da educação. Não participam da elaboração dos instrumentos (as provas) ou das decisões decorrentes de seus resultados. Muitas vezes, estes são divulgados quando as turmas e as equipes docentes já são outras.

Os resultados são atribuídos exclusivamente às equipes escolares. Não se alteram as condições de vida das famílias, a infraestrutura escolar, as condições de trabalho das equipes, manifestações de racismo ou patriarcalismo também existentes nas comunidades

Entre as escolas empenhadas em educação integral e transformadora, no entanto, há as que criam ferramentas para monitorar as aprendizagens das/os estudantes, inclusive autoavaliação, avaliação em processo, avaliação formativa e avaliação institucional (cujo objeto é a própria escola) envolvendo os segmentos da comunidade. Essas práticas seriam estimuladas em um sistema de avaliação da qualidade da educação que considerasse as comunidades escolares como sujeitos do processo.

Além do Ideb se restringir a aspectos muito limitados da aprendizagem, auferidos em testes de poucos componentes curriculares, os resultados são atribuídos exclusivamente às equipes escolares. Não se alteram as condições de vida das famílias, a infraestrutura escolar, as condições de trabalho das equipes, manifestações de racismo ou patriarcalismo também existentes nas comunidades. Difunde-se a imagem de escolas ineficazes e muitas secretarias de educação são capturadas pelo marketing de materiais didáticos, treinamento de professores ou sistemas de gestão. Altas notas no Ideb frequentemente implicam em bônus de remuneração às equipes.

Conforme apontou Singer (2024), é necessário um sistema de avaliação no qual todos os atores da educação estejam envolvidos na formulação de instrumentos e indicadores: "Avaliar é exercício de poder, hoje concentrado nas mãos de poucos. É preciso distribuir este poder, possibilitando às equipes escolares, estudantes e famílias avaliarem governos e políticas e, assim, consolidar no país uma visão compartilhada de qualidade da educação sobre a qual todos são responsáveis".

As aprendizagens de estudantes chegam a ser corretamente identificadas pelo trabalho realizado em muitas escolas. A estas ações é preciso somar-se também a verificação dos resultados da educação em relação à qualidade de vida das/os estudantes e das comunidades. Olhar para o alcance das políticas de bem-estar, saúde e outras que trazem condições para as pessoas de todas as idades se desenvolverem, conviverem sem violência, engajar a escola no combate ao racismo e as/os estudantes em projetos socioambientais, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Outras aprendizagens a avaliar

O programa Escolas2030 no Brasil começou a definir seu foco tomando como ponto de partida o que foi proposto pelo Secretariado Global do programa, que pode ser visto no **Quadro 1**, abaixo.

Quadro 1 - Tipos de aprendizagem propostos pelo Secretariado Global Schools2030

Conhecimentos		Habilidades	Atitudes	Valores
Proficiências acadêmicas	Proficiências interdisciplinares	Mentalidade do séc XXI	Disposições pluralistas	Disposições éticas
Leitura	Tecnologia e mídia	Pensamento crítico	Autoconsciência	Assumir responsabilidades
Escrita	Arte e cultura	Resolução de problemas	Resiliência	Construir relações
Fala	Saúde e nutrição	Criatividade	Mente aberta	Tomar decisões de forma ética
Matemática	Liderança	Comunicação	Empatia	Reconciliar tensões
Ciências	Engajamento cívico	Colaboração	Respeito pela diversidade	Auto-eficácia
Humanidades	Empreendedorismo			

Em 2019, foi realizada na Universidade de São Paulo uma oficina de co-criação, com a participação de cerca de 60 pessoas, a maioria de escolas e outras organizações educativas com características inovadoras. Nesse processo, descrito por Santos (2020), fizeram-se reflexões em grupos sobre aprendizagens que deveriam ser

promovidas no âmbito da pesquisa-ação. As participantes foram divididas em grupos por níveis de ensino para apontar aprendizagens a serem consideradas prioritárias. Esse trabalho coletivo mais amplo de formulação se colocou como o impulso a um processo que deveria chegar à definição dos indicadores correspondentes a cada aprendizagem.

A equipe coordenadora do Escolas2030, em um esforço de ressaltar as similaridades entre as aprendizagens identificadas por diferentes grupos e níveis de ensino, elaborou uma síntese. Certamente esta apresenta limitações para contemplar um processo tão rico, mas foi uma tentativa necessária para a construção de uma ideia geral com base no que foi discutido.

Após um vivo debate conceitual, o Escolas2030 no Brasil passou a se referir a “aprendizagens” como objeto da investigação. Observando a situação das organizações educacionais participantes do programa no país, algumas aprendizagens foram julgadas mais relevantes para o crescimento e auto-realização pessoal, tendo sido escolhidas como prioritárias por educadoras/es das organizações que inicialmente ingressaram no programa.

A Equipe de Pesquisa do programa cogitou, então, de elaborar indicadores específicos para cada uma dessas aprendizagens, respeitando as peculiaridades de cada contexto e faixa etária. Nesse intento, esboçou definições, conforme o quadro, abaixo, também sintetizando o que foi produzido na oficina de co-criação.

Síntese de definições de aprendizagens - 2019

Colaboração: Exercitar a capacidade de cooperar e realizar ações em parceria, na diversidade, em prol de resultados comuns, de modo a superar os problemas oriundos de uma estrutura social baseada prioritariamente no indivíduo e na realização pessoal. Portanto, colaborar tem o sentido de construir um coletivo. Experimentar e saber ocupar papéis em equipes e organizações mais horizontais e interconectadas. Saber trabalhar em equipe e valorizar o aprendizado com seus pares. Comunicar-se também é um elemento central da colaboração. Para isso, é de suma importância utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Empatia: Praticar a empatia consiste na capacidade de entender a perspectiva de outra pessoa, grupo, coletivo, real ou virtual. Trata-se de tomada de perspectiva, isto é, de conseguir adotar as perspectivas psicológicas, culturais, dentre outras, de modo a compreender o outro e, assim, tomar decisões e agir. Exercitar o diálogo e a resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, sensibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Criatividade: O ato de criar é um exercício de prazer e liberdade que, em sua essência, implica agir, realizar, inventar. A criação é gerada pelo movimento. Trata-se de competência multidimensional (social, cultural, política e ética). Para cultivar a criatividade, é essencial ser flexível e aberto às mudanças e às novas e inesperadas situações. É apresentar soluções originais aos problemas costumeiros, com engenhosidade, intuição e sensibilidade. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, o pensamento crítico e a imaginação, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Protagonismo: É o exercício de tomar iniciativas em prol da construção de um mundo mais justo, sustentável e democrático, buscando o engajamento e a participação de seu entorno. Para isso, é importante argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Autoconhecimento: Conhecer-se, apropriar-se de sua história pessoal, estabelecer relação consigo, com colegas, familiares, comunidades e espaços do território. Construir reflexões sobre si. Apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e do exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Mesmo tendo sido realizado esse esforço de explicitação de significados, não demorou a se reconhecer que uma formulação geral traria dificuldades. Poderia encobrir a grande variação de entendimentos que indivíduos de diferentes lugares poderiam ter daquilo que chamam de colaboração, autoconhecimento,

protagonismo, criatividade ou empatia. No entanto, em vez de demandar uma abordagem conceitual de cada uma dessas aprendizagens segundo o enfoque de cada grupo local de pesquisa-ação, a Equipe da Feusp considerou mais viável e proveitoso trabalhar para que cada organização-polo explicitasse, segundo o seu próprio entendimento, fatos observáveis que denotariam a ocorrência de tais aprendizagens, ou seja, que se constituem como indicadores para a avaliação.

Um modo de relacionamento com as organizações educativas

A equipe coordenadora do programa Escolas2030 combinou um procedimento de comunicação institucional com a equipe de gestão ou coordenação de cada organização educativa, de maneira que esta se responsabilizasse em compartilhar amplamente o programa em seu território. A equipe coordenadora do programa apoiaria essas/es gestoras/es, oferecendo orientação técnica, canais de comunicação e, o mais importante, mediando a relação entre a organização educativa e demais integrantes do programa, como universidades, organizações da sociedade civil e poder público.

A equipe de gestão ou coordenação de cada organização educativa definiria um conjunto de pesquisadoras/es responsáveis, que comporiam um grupo local de pesquisa. Estava previsto no orçamento do programa um apoio financeiro como remuneração pelo trabalho de pesquisa-ação

Além disso, a equipe de gestão ou coordenação de cada organização educativa definiria um conjunto de pesquisadoras/es responsáveis, que comporiam um grupo local de pesquisa. Estava previsto no orçamento do programa um apoio financeiro como remuneração pelo trabalho de pesquisa-ação, que poderia ser repassado diretamente à equipe ou para a organização educativa (a decisão sobre como repassar ficou a critério de cada organização).

A pesquisa-ação se ocuparia de dois objetivos complementares. O primeiro seria

caracterizar o que cada organização educativa desenvolvia nos seus contextos em relação aos cinco critérios do MEC. Esse procedimento reflexivo ajudaria as organizações a se entenderem melhor como participantes do movimento.

O segundo objetivo seria produzir conhecimentos sobre os efeitos das organizações participantes nas trajetórias de aprendizagem. Como indicação inicial, sugeriu-se acompanhar tais trajetórias em ciclos anuais e situar os resultados quanto às aprendizagens colaboração, empatia, criatividade, protagonismo e autoconhecimento, vistas como amplamente valorizadas por organizações educativas voltadas a uma educação integral e transformadora.

No ano de 2020 foi dado início às ações de formação e de coleta de dados com as primeiras 14 organizações educativas do programa no Brasil, que passaram a se chamar organizações-polo. Além disso, estava prevista uma série de encontros regionais formativos voltados a outras que gradativamente se integrariam ao programa. Esse seria também o ano de um evento de lançamento nacional. No entanto, com a pandemia de Covid-19 e o rápido "fechamento" das escolas, foi feita uma grande remodelação, também processual devido às indefinições trazidas pela pandemia. Passou-se a engajar as 14 organizações-polo por meio de reuniões remotas quinzenalmente, buscando acolhimento e troca diante dos desafios, assim como construção de passos seguintes do programa.

O formato da pesquisa-ação iria depender de entendimentos iniciais com as organizações-polo. A coordenação das atividades seria atribuição das equipes locais de pesquisa-ação e da Equipe de Pesquisa da Feusp. Esse agrupamento se responsabilizaria por ações ao longo de 2020, quando ainda estava muito intensa a pandemia de Covid-19.

A Equipe de Pesquisa da Feusp, como parte da equipe coordenadora do programa Escolas2030, esteve especificamente encarregada de subsidiar tecnicamente o grupo de pesquisadoras/es de cada organização-polo.

De modo geral, escolas estão organizadas para operar principalmente como ensino confinado às salas de aula e não são concebidas para realizar investigações. Além da

disposição do espaço, há uma certa delimitação do tempo, sobretudo do tempo de trabalho de educadoras/es.

O trabalho docente costuma ser entendido essencialmente como uma atividade em que se expõe aquilo que se sabe e não como uma atuação no sentido de gerar um conhecimento do que não se sabe

Em resumo, o trabalho docente costuma ser entendido essencialmente como uma atividade em que se expõe aquilo que se sabe e não como uma atuação no sentido de gerar um conhecimento do que não se sabe. Particularmente por essas razões, o grupo docente de uma escola ou de outras organizações educativas não dispõe de tempo para se dedicar a tarefas fora desse enquadramento. A Equipe de Pesquisa precisou encontrar um caminho para enfrentar essas limitações e viabilizar o seu apoio especializado para a realização de cada pesquisa-ação.

O caminho encontrado foi utilizar os recursos previamente separados para destinar às organizações educativas, canalizando-os para remunerar na forma de bolsa uma pessoa de cada grupo local de pesquisa-ação que dispusesse de oito horas semanais para dedicar-se à interlocução com um especialista da Equipe de Pesquisa da Feusp e a tecer a comunicação no ambiente interno da organização educativa e de seu entorno. Essa/e bolsista passou a ser designada/o como agente mobilizador/a.

A Equipe da Feusp tinha uma alta expectativa quanto aos projetos de pesquisa-ação, pretendendo que incorporassem as seguintes atividades:

1. **Pesquisa sobre a relação entre um objeto de ação-intervenção selecionado pelas organizações e o desenvolvimento das aprendizagens priorizadas pelo programa no Brasil.** As equipes das escolas-polo teriam apoio técnico de pesquisadores profissionais da Feusp.
2. **Organização de debates públicos nos seus territórios.** O Escolas2030 no Brasil aceitou o desafio de tensionar o debate sobre qualidade educacional, imprimindo

na controvérsia dois conceitos considerados centrais: integralidade e transformação. Não sendo suficiente desenvolver habilidades transformadoras em indivíduos, é necessário coletivamente transformar os contextos nos quais as escolas estão situadas, dotando as comunidades de uma nova natureza sócio-política. A escola pode ser uma das instituições centrais na criação de soluções voltadas para os desafios complexos. Para isso, deve se tornar um espaço privilegiado para o debate público. A equipe Coordenadora do Escolas2030 se propôs apoiar as escolas-polo nessa tarefa.

3. **Articular-se com outros integrantes do Coletivo Escolas2030.** As organizações-polo são referenciais de uma educação integral e transformadora. Lideram práticas em seus territórios e servem de inspiração para outras organizações educativas. Propôs-se reforçar esse caráter formativo incentivando integrantes do Coletivo Escolas2030 a conhecer melhor o trabalho das organizações-polo, mediante trocas de experiências em encontros presenciais e virtuais.
4. **Esforçar-se em coordenar ações transformadoras nos territórios.** Seja por meio da conscientização (no sentido freireano), seja por intervenção direta no território ao abordar problemas recorrentes (como, por exemplo, a existência de um rio poluído no território) ou emergentes (como efeitos das mudanças climáticas ou a explosão de casos de ansiedade entre adolescentes). Seria concretizar o caráter público e de bem comum da instituição escolar. É o caso das organizações-polo, cujas práticas precisam ser evidenciadas e disseminadas amplamente.

Para que essas ações ocorressem, é que se destinaram as bolsas a agentes mobilizadoras/es em cada organização-polo. Essas pessoas se encarregariam de animar cada comunidade educacional, engajando diversas/os integrantes na execução da pesquisa-ação, na realização de debates públicos, na articulação com outras/os integrantes do Coletivo Escolas2030 e no estabelecimento de práticas de intervenção direta nos territórios.

O valor da bolsa foi baseado na tabela empregada pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), no [Programa Ensino Público Fapesp](#), linha de financiamento a pesquisas com o objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A linha concede bolsas convencionais (iniciação científica, mestrado e doutorado) e bolsas de aperfeiçoamento pedagógico, destinadas a

docentes de ensino fundamental e médio, conforme a tabela www.fapesp.br/valores/bolsasnopais.

Esse documento, denominado Marco Zero, informa como as organizações educativas lidavam com o modelo de educação escolar convencional e se aproximavam de um ideal de educação apontado pelo MEC

As pesquisas iniciais das escolas-polo

Nas primeiras conversas de assessoria ao longo de 2021, entre a Equipe de Pesquisa da Feusp e essas/es agentes mobilizadoras/es, foi dada a orientação para que mantivessem entendimentos com a maior quantidade de pessoas - educadoras/es, estudantes e familiares - para elaborar um documento que servisse como ponto de partida para o processo de pesquisa-ação. Esse documento, denominado Marco Zero, informa como as organizações educativas lidavam com o modelo de educação escolar convencional e se aproximavam de um ideal de educação apontado pelo MEC. Como ilustração, pode-se ver o Marco Zero da [Escola Municipal Ângela Misga de Oliveira - Almirante Tamandaré/PR](#). Trata-se de um registro dos propósitos dessas organizações e como suas/seus integrantes viam suas próprias práticas. Para redigir o Marco Zero, a Equipe de Pesquisa da Feusp sugeriu um roteiro, que pode ser visto no quadro abaixo.

Roteiro para a construção do Marco Zero

- **Formais:** nome da organização educativa/escola, dados INEP, endereço, etapas de ensino oferecidas;
- **Históricas:** traçar breve biografia da OE (Organização Educativa), por exemplo, registrando aspectos de sua fundação, motivos que levaram a escola a ser fundada neste território específico, marcos relevantes;
- **Territoriais:** localização, relação com o espaço e com comunidade, origem de estudantes e profissionais da OE;
- **Quantitativos:** quantidade de estudantes por etapa de ensino, quantidade de estudantes por turma, número de profissionais e como eles são distribuídos pelas turmas;
- **Indicadores externos:** fazer levantamento sobre a performance da OE nos diversos indicadores externos;
- **Espaço:** descrever a estrutura espacial da OE, tanto atributos físicos e prediais, quanto sobre o modo como os sujeitos ocupam e são distribuídos pelos espaços. Inclua aqui aspectos relacionados também às articulações que sua OE faz com territórios externos ao prédio da instituição;
- **Tempo:** descrever o modo como sua OE organiza o tempo (distribuição temporal das turmas e das atividades educativas);
- **Saberes:** descrever o modo como sua OE apoia a aprendizagem de seus estudantes (como são as chamadas "aulas"? Que tipo de material pedagógico sua OE se utiliza? que tipo de interlocução sua OE faz com BNCC?);

- **Articulações com o exterior:** como sua OE se articula com os diversos agentes que compõem a realidade educacional do território (estudantes, família dos estudantes, secretaria de educação e seus órgãos e atores subordinados, comunidade ampliada, outros setores governamentais, agentes econômicos, organizações da sociedade civil etc.);
- **Gestão:** descrever o modo com as tomadas de decisões ocorrem na OE;
- **Desafios e inovações:** registrar resposta sucinta para duas questões centrais: quais os principais desafios enfrentados por sua OE na concretização de uma educação integral e transformadora? O que vem funcionando em sua OE na concretização de uma educação integral e transformadora?;
- **Escolas2030:** o que fez a OE participar do Programa?

Uma análise de 29 desses documentos (Ghanem; Tavares, 2022) mostrou que essas organizações educativas tinham em comum a corresponsabilização na elaboração e gestão dos projetos político-pedagógicos, de processos decisórios incluindo o maior número possível de pessoas e de garantia do primado dos critérios de ordem pedagógica. Quanto à dimensão de currículo, exibiam abordagem integral e incorporação das matrizes afroindígenas, somada à valorização de conhecimentos locais. Em relação a aspectos metodológicos, priorizavam o protagonismo dos estudantes para que produzissem saber e o problematizassem a partir da prática e da diversidade de suas características e modos de estar no mundo. No que diz respeito ao ambiente dessas organizações, alteravam tanto aspectos materiais quanto relações interpessoais, além de visarem se estender por espaços de aprendizagem externos ao prédio escolar e fortalecer laços com a comunidade. A propósito da intersetorialidade, articulavam recursos de setores do poder público e de organizações civis de maneira integrada e coletiva para lidar com vulnerabilidades locais.

Identificou-se entre os desafios das organizações educativas para criar e manter uma cultura de inovação, o de integrar o processo pedagógico e seus variados agentes em uma atuação inovadora conjunta, mantendo quadros docentes sintonizados e garantindo a continuidade das ações

Tendo por base esses documentos de Marco Zero, identificou-se entre os desafios das organizações educativas para criar e manter uma cultura de inovação, o de integrar o processo pedagógico e seus variados agentes em uma atuação inovadora conjunta, mantendo quadros docentes sintonizados e garantindo a continuidade das ações. Outro desafio foram as tarefas burocráticas que se avolumam em detrimento de atividades pedagógicas, além da escassez de recursos. Apontaram-se também resistências dos envolvidos acerca do que é diferente, assim como o difícil diálogo com as autoridades governamentais e os apuros em estabelecer relações horizontais entre estudantes, pais e professores.

Também foram identificadas aspirações comuns nessas organizações, entre as quais estava a de valorização de culturas, territórios, comunidades, saberes e desenvolvimento local sustentável. Aspiravam também a práticas inclusivas e de equidade, especialmente antirracistas, encontrar instrumentos para avaliar aprendizagens e dispor de meios de ensino que incorporassem tecnologias digitais. Desejavam, ainda, promover a liderança e o protagonismo dos estudantes e atender às aspirações das comunidades das quais as organizações educativas faziam parte.

O passo seguinte à elaboração de cada Marco Zero, em 2022, foi o de criar o projeto de pesquisa e, também para isso, a Equipe de Pesquisa da Feusp propôs um roteiro, sublinhando que, no contexto do programa Escolas2030, o objetivo de fazer a pesquisa-ação era evidenciar como a organização educativa compreende, desenvolve e avalia empatia, colaboração, criatividade, protagonismo e autoconhecimento. Seria o início de um ciclo contínuo de novas ações e reflexões.

As pessoas da organização educativa envolvidas com a atividade investigativa deveriam procurar situar as aprendizagens no ambiente interno e externo nos quais elas se desenvolviam. Advertia-se que a pesquisa buscava o máximo de rigor científico possível e de efetividade prática, sendo a elaboração do projeto tão desafiadora e exigente quanto a sua realização.

O roteiro prescrevia que a equipe local de pesquisa-ação mobilizasse a maior quantidade e variedade de integrantes da organização educativa para levantar e produzir ideias e informações relevantes para a elaboração do projeto de pesquisa.

Um conjunto de questões foi sugerido (ver **Quadro 2**, abaixo), salientando que o tipo de informação a ser registrada dependeria das necessidades de cada equipe. As respostas seriam a própria composição do texto do projeto, para estar em um documento digital de fácil acesso a todas as pessoas envolvidas. A Equipe da Feusp, por sua vez, colocou-se à disposição para manter interlocução sobre o projeto e apoiar o eventual aperfeiçoamento tanto do texto quanto de sua realização.

Quadro 2 - Roteiro de perguntas para a elaboração do projeto de pesquisa-ação

Título:

1. Qual prática educacional será escolhida como objeto de conhecimento e intervenção?
2. Qual ou quais das aprendizagens o projeto focalizará (colaboração, empatia, criatividade, protagonismo, autoconhecimento)?
3. Qual a pergunta principal (problema de pesquisa) que a pesquisa pretende responder?
4. Qual a possível resposta (hipótese) para a pergunta principal?
5. Quais serão os procedimentos de coleta de dados que sua equipe utilizará?
6. O que a equipe espera alcançar com o projeto?
7. Qual é o cronograma do projeto?
8. Há outras informações que a equipe considera relevantes para a construção do projeto de pesquisa?

As organizações educativas foram ingressando no programa Escolas2030 em diferentes momentos, portanto, estiveram em diferentes fases de elaboração do Marco Zero e do projeto de pesquisa-ação. As que já haviam redigido o projeto também se encontraram em variadas fases de sua implementação. Este é um exemplo de projeto inicial da Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho: [ACORDO0114projetoPesquisaAcaoAntonioCoelhoRamalho2023.pdf](#).

Em meados de 2024, foram reunidas informações sobre os projetos de pesquisa-ação, coletadas por meio de um formulário eletrônico, respondido por interlocutoras/es de escolas-polo. A maioria das organizações-polo eram escolas. Responderam ao formulário 22 pessoas, dentre as quais 4 eram diretoras/es e 19 eram agentes mobilizadoras/es; destas/es últimas/os, 1 era diretor também, 1 era funcionária administrativa, 4 tinham função técnica pedagógica e 13 atuavam

lecionando. Em todas as 22 organizações educativas, além do/a agente mobilizador/a, outras pessoas auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa-ação. Somaram 18 respondentes que tiveram essa como a primeira experiência com pesquisa-ação.

Para a elaboração do projeto de pesquisa-ação, a Equipe da Feusp propôs que, em cada organização educativa, fosse escolhida uma prática como objeto de interesse e intervenção. As escolas, seus projetos de pesquisa e as práticas educacionais escolhidas para a investigação, constam do **Quadro 3** e do **Quadro 4**, respectivamente.

Quadro 3 - Escolas-polo e títulos dos projetos de pesquisa-ação

Escola-polo	Título do projeto de pesquisa-ação
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	A aprendizagem da empatia e colaboração no CIEJA Campo Limpo
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Escola Mobilizadora que oportuniza perspectiva de vida para os estudantes através da educação integral transformadora
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	Autoconhecimento e protagonismo: avaliando aprendizagens da Oficina Calmamente do Centro Juvenil de Ciência e Cultura Salvador
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	A girar: a roda de conversa como agente de transformação educacional na CAP
Escola Comunitária Luiza Mahin	Protagonismo
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Formação de lideranças cooperativas e solidárias na EEEP Alan Pinho Tabosa
Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	Empatia na educação: conviver e ensinar na diferença e protagonismo!
Escola Municipal Anne Frank	Educação antirracista é transformadora
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	Desenvolvendo a aprendizagem do protagonismo e colaboração: práticas desafiadoras e inovadoras no cotidiano da Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho
Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Projeto Wayuri
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Território educativo das travessias

Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	Amorim Lima: roteiros de pesquisa
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	Protagonismo estudantil
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Comissões de estudantes, autonomia, responsabilidade e solidariedade em prática
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Práticas educacionais para o fortalecimento do protagonismo infantojuvenil
Escola Municipal Polo de Educação Integrada	Protagonismo estudantil e construção de autonomia: caminhos e desafios para a formação integral de estudantes
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Sem título
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Empatia e protagonismo: avaliando aprendizagens na Emef Professor Waldir Garcia
Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	Akoma Padaria-escola: mapeamento e alinhamento de práticas pedagógicas na Akoma Padaria-escola da EM Quilombola Profa Lydia Sherman
Escola Nossa Senhora do Carmo	Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora na busca de uma outra educação
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Projeto Cidadania - Governo Mirim
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Roque	Colaboração, criatividade, empatia, protagonismo e autoconhecimento: desenvolvendo uma pesquisa-ação com os estudantes dos 1º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP Câmpus São Roque – polo do programa Escolas 2030

Quadro 4 - Práticas escolhidas como objeto de conhecimento e intervenção

Escola-polo	Prática educacional
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	Lanches coletivos, assembleias e temas geradores
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Educação Integral, Educação Popular, Escola Democrática
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	Oficina Calmamente, do Núcleo de Linguagens e suas tecnologias
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	Rodas de conversa
Escola Comunitária Luiza Mahin	Práticas antirracistas para relações étnico-raciais
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Ênfase na formação de liderança
Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	Projeto Interação (intercâmbio entre turmas da educação infantil)
Escola Municipal Anne Frank	Educação para as relações étnico-raciais
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	Trabalho em grupo e organização dos planos de estudos
Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Domínio da linguagem oral e escrita
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Construção do Território Educativo das Travessias e parceria com as gestores das escolas para momentos formativos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	Roteiros de pesquisa
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	Assembleias e reuniões entre professores, estudantes e gestão
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Comissões de estudantes
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Educomunicação

Escola Municipal Polo de Educação Integrada	Metodologias pedagógicas que empoderam educandos
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Círculos de Paz da Justiça Restaurativa
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Inclusão e equidade
Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	Ações e práticas pedagógicas na Akoma (Padaria-escola)
Escola Nossa Senhora do Carmo	1) Instrumento do "Ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando", 2) Autoavaliações de educandos e pais referentes às aprendizagens/valores, 3) Diário de campo dos educadores sobre as aprendizagens/valores, 4) Foco, concentração e silêncio na execução do plano do dia
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Governo Mirim
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque	Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária

Em cada projeto, elegeu-se uma ou mais das cinco aprendizagens delineadas como foco pelas organizações educativas que, em 2020, inicialmente integraram o programa Escolas2030. Dos projetos elaborados, 19 contemplaram a aprendizagem protagonismo, 15 priorizaram a aprendizagem empatia, 13 projetos centraram-se na aprendizagem colaboração, 8 lidaram com a aprendizagem criatividade e 8 com autoconhecimento.

A Equipe de Pesquisa da Feusp propôs também que se formulasse uma pergunta principal como problema de pesquisa e se levantasse uma hipótese, como possível resposta ao problema, cuja veracidade seria examinada com os procedimentos de pesquisa. Os problemas e hipóteses elaboradas estão no **Quadro 5**.

Quadro 5 - Problemas de pesquisa e hipóteses

Organização educativa	Problema de pesquisa	Hipótese
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	De que forma o acolhimento contribui para o desenvolvimento da empatia e colaboração no ambiente escolar do CIEJA Campo Limpo?	A prática do acolhimento fomenta empatia e colaboração através de movimentos sociais (assembleias, lanches coletivos, temas geradores).
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Como oportunizar melhoria da aprendizagem e nova perspectiva de vida para os estudantes?	A desigualdade social e educacional interfere diretamente no aprendizado e auto estima dos alunos.
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	Como a prática das Oficinas do CJCC impactam no processo de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos?	As ações das Oficinas mobilizam o estudante no seu processo de autoconhecimento, criatividade e autonomia.
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	Quais os papéis desempenhados pela roda de conversa na construção da educação transformadora na CAP?	A roda de conversa desempenha o papel de promoção da educação dialógica.
Escola Comunitária Luiza Mahin	Em que medida as práticas antirracistas presentes na Escola Comunitária Luiza Mahin provem o desenvolvimento da aprendizagem e do protagonismo?	Práticas antirracistas promovem a aprendizagem e o protagonismo valorizando histórias pessoais, ampliando conhecimentos sobre a cultura Afro-brasileira, e incentivando a liderança e participação ativa.
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	A concepção, elaboração e implementação do curso de formação de lideranças contribui para melhorar o desenvolvimento das aprendizagens acadêmica, cooperativa, e do protagonismo?	A formação de lideranças tem impacto no desenvolvimento cognitivo, cooperativo e na dimensão do protagonismo.

Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	A promoção de atividades dirigidas e brincadeiras no Projeto InterAÇÃO favorece a empatia e protagonismo entre estudantes do ensino fundamental da nossa unidade e alunos do Infantil V do Cmei Pequeno Príncipe?	O intercâmbio entre alunos mais velhos e crianças favorece a construção de vínculos.
Escola Municipal Anne Frank	O combate ao racismo	Práticas antirracistas promovem empatia e colaboração.
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	O trabalho em grupo e a organização dos planos de estudos favorecem o protagonismo e a colaboração entre os estudantes.	O trabalho em grupo e a construção coletiva do plano de estudos favorecem o desenvolvimento das aprendizagens protagonismo e colaboração entre os estudantes.
Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Como dominar a linguagem oral e escrita através de aprendizagem colaborativa?	A colaboração e a valorização de conhecimentos locais promovem o domínio da linguagem oral e escrita.
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Fazer um mapeamento do início do processo da construção dos territórios e a visibilidade e protagonismo das crianças e famílias interagindo e vivendo nos espaços públicos, e as travessias entre crianças das escolas participantes	Um fazer pedagógico que promova a ocupação criativa e inclusiva das crianças na cidade melhora o acolhimento e a visibilidade dos recursos para o transporte público.
Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	As intervenções da pesquisa- ação foram no sentido de criar uma metodologia e processos de renovação dos roteiros de pesquisa, devido a descaracterização que sofreram nos últimos anos e por serem um dispositivo estruturante do Projeto Pedagógico da escola; sendo assim não havia uma pergunta objetiva do trabalho.	O PAAR pode criar uma cultura de ajustes e correções dos roteiros de pesquisa, não só em relação aos professores, mas também ouvindo a comunidade e estudantes em busca dessa melhoria.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	Em que medida os (as) estudantes da EMEF Gonzaguinha protagonizam os processos de ensino - aprendizagem?	A proposição de práticas pedagógicas dialógicas pode alçar o estudante para o protagonismo.
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	De que forma avaliamos autonomia, solidariedade e responsabilidade e como as comissões de estudantes auxiliam nisso?	Os estudantes são constantemente estimulados a desenvolver os princípios da escola e as comissões de estudantes são um ponto importante para isto.
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	O trabalho em grupo e a organização dos planos de estudos favorecem o protagonismo e a colaboração entre os estudantes.	O trabalho em grupo e a construção coletiva do plano de estudos favorecem o desenvolvimento das aprendizagens protagonismo e colaboração entre os estudantes.
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Ações educacionais favorecem o protagonismo infantojuvenil?	O uso de práticas educacionais fortalece o protagonismo infanto-juvenil e a empatia.
Escola Municipal Polo de Educação Integrada	Como a nossa organização pedagógica oportunizou/potencializou o protagonismo juvenil e a colaboração entre os educandos?	A organização pedagógica entre grupos de trabalhos com estudantes de anos diferentes potencializa a troca de saberes entre eles.
Escola Municipal Professor Paulo Freire	De que forma o trabalho com os Círculos de Paz da Justiça Restaurativa favorece o desenvolvimento do autoconhecimento e da empatia entre os estudantes do ensino fundamental I?	O uso da Justiça Restaurativa promove empatia, autoconhecimento e auxilia na resolução de conflitos.

Escola Municipal Professor Waldir Garcia	De que forma a promoção da inclusão e equidade fomentam a empatia e o protagonismo dos estudantes?	O uso de roteiros de aprendizagem e o perfil do professor criativo e pesquisador garantem igualdade de oportunidades e inclusão entre os estudantes.
Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	As atividades desenvolvidas na Akoma Padaria-escola estão alinhadas à uma Educação Antirracista, voltada para as Relações Étnico-Raciais (ERER) que promova o protagonismo e a criatividade dos seus alunos?	As atividades práticas na Akoma padaria-escola estão alinhadas a uma educação antirracista e valorizam as raízes quilombolas.
Escola Nossa Senhora do Carmo	Como as aprendizagens/valores da colaboração, empatia, criatividade, protagonismo e autoconhecimento se integram na proposta educativa da escola na busca de potencializar uma educação integral e transformadora?	A integração dos valores de colaboração, empatia, criatividade, protagonismo e autoconhecimento no contexto escolar potencializa uma educação integral e transformadora de forma interconectada.
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Como a aprendizagem do protagonismo é potencializada no Projeto Cidadania- Governo Mirim? E de que forma o Projeto Cidadania pode fomentar as outras aprendizagens? Como o governo Mirim, sendo uma vivência de organização política pode incidir na construção de políticas públicas?	O Governo Mirim potencializa aprendizagem de protagonismo.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque	A utilização de células-cooperativas em diferentes componentes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Administração, Alimentos e Meio Ambiente) favorece o desenvolvimento das seguintes dimensões de aprendizagem: Colaboração, Empatia, Criatividade, Protagonismo e Autoconhecimento?	Trabalhar em células-cooperativas favorece o autoconhecimento, empatia, colaboração, protagonismo e criatividade dos estudantes ao explorar suas relações interpessoais e coletivas.

Dessas 22 organizações, 13 haviam conseguido cumprir com as tarefas previstas no cronograma de seu projeto, 6 cumpriram parcialmente e 3 não haviam conseguido. Os resultados alcançados pelos projetos, segundo as/os interlocutores/as das organizações, podem ser vistos no **Quadro 6**. As conclusões a que já haviam chegado alguns projetos se encontram no **Quadro 7**.

Quadro 6 - Resultados alcançados pelos projetos de pesquisa-ação

Organização educativa	Resultados alcançados
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	Caminhos reflexivos necessários para pensar sobre a escola de forma coletiva
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Melhoria da socialização e convivência entre os estudantes e funcionários da escola
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	As ações impactam positivamente a vida escolar, estimulam escolhas, fortalecem relações pessoais e aprendizado prático
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	Ainda não conseguiram realizar uma análise dos dados, mas as rodas de conversa são práticas consolidadas na escola
Escola Comunitária Luiza Mahin	Engajamento da turma, proatividade, participação ativa
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Melhor organização em Liderança Cooperativa e Solidária, maior participação estudantil, articulações e documentário sobre aprendizagem cooperativa
Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	Famílias relataram que alunos gostavam do projeto e envolviam a família
Escola Municipal Anne Frank	Êxito em alcançar famílias e estudantes para uma educação antirracista
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	Reflexões sobre protagonismo e colaboração, impacto da mudança na equipe de professores

Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Coleta de dados nas comunidades, sistematização e apresentação de resultados parciais
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Compreensão da participação das crianças nos espaços públicos, documentação e análise do desenvolvimento dos territórios educativos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	Implantação do PAAR, questionários e melhorias nos roteiros de aprendizagem
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	Busca por escuta qualificada e soluções através de assembleias mensais
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Em andamento
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Maior participação, interatividade e projeção coletiva das ações escolares
Escola Municipal Polo de Educação Integrada	Reconhecimento da prática pedagógica, desafios com estudantes de alta vulnerabilidade social e educacional
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Em andamento
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Processamento das análises ainda em andamento, confirmação inicial das hipóteses
Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	Planejamento de aulas e oficinas temáticas, construção de parcerias
Escola Nossa Senhora do Carmo	Contribuição e integração dos valores na proposta escolar, realização de encontros "ensinando e aprendendo"
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Fortalecimento do Governo Mirim, visibilidade do projeto, implementação de leis, participação em conferências e evento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque	Aplicação da aprendizagem cooperativa em diferentes componentes curriculares
--	--

Quadro 7 - Conclusões formuladas por projetos de pesquisa-ação

Organização educativa	Conclusões
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	A necessidade de uma compreensão coletiva sobre o potencial da escola
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Em andamento
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	A pesquisa comprovou, empiricamente, observações anteriores e mostrou a necessidade de novos parâmetros de avaliação
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	Em andamento
Escola Comunitária Luiza Mahin	É um processo contínuo especialmente com alunos mais jovens
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	O ciclo escolar contribui para o desenvolvimento de liderança e protagonismo entre os estudantes, permitindo que participem ativamente em decisões e planejamento
Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	As crianças se adaptaram bem ao projeto, mas houve perda de integração dos alunos de primeiro ano
Escola Municipal Anne Frank	Em andamento
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	Em andamento

Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Acompanhamento da pesquisa revelou fatores essenciais para que estudantes se tornem protagonistas em suas comunidades
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Em andamento
Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	Houve progresso na revitalização dos roteiros, mas a rotatividade de professores dificulta a continuidade do projeto
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	A pesquisa está avançando no fortalecimento de relações interpessoais e no incentivo ao diálogo
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Conversas e atividades promovem protagonismo e empatia nos estudantes
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Não especificou
Escola Municipal Polo de Educação Integrada	O progresso do projeto é instável devido à rotatividade de educadores e desafios na execução das atividades
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Em andamento
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Em andamento
Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	Em andamento
Escola Nossa Senhora do Carmo	Contribuições foram identificadas, mas conclusões ainda não foram totalmente estabelecidas

Escola Pluricultural Odé Kayodê	Dados iniciais apontam para a promoção de cidadania entre as crianças, mas a análise detalhada dos dados ainda está em andamento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque	A execução do projeto é desafiadora e requer tempo e formação continuada, mas contribui para a formação integral e para a inovação pedagógica

Entre as dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa (**Quadro 8**), destacam-se as limitações de tempo para as atividades, a necessidade de maior participação de educadoras/es e outras/os integrantes da comunidade e a inconstância das equipes.

Quadro 8 - Dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa-ação

Organização educativa	Dificuldades
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	Tempo para efetivar as ações
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Falta de tempo para elaboração de documentos e estudos nos acervos bibliográficos e pesquisa
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	Questões estruturais, redefinição do papel do CJCC, mudança da professora e da Oficina inicial, inviabilizando o projeto inicial
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	Falta de tempo e equipe reduzida para coleta e análise de dados
Escola Comunitária Luiza Mahin	Ausência dos familiares em determinadas atividades
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Falta de compreensão da importância de novas perspectivas educacionais, necessidade de maior comunicação, ausência de um indicador objetivo

Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	Faltou uma participação mais ativa dos professores no projeto
Escola Municipal Anne Frank	Participação efetiva da comunidade no processo de pesquisa
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	Tempo para discussão e elaboração coletiva das etapas da pesquisa, mudança na equipe de professores
Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Mudança do quadro de professores, problemas com equipamentos escolares, desafios na elaboração e sistematização de dados coletados
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Envolvimento e tempo disponível das educadoras, impasses na continuidade do objeto de pesquisa, incerteza sobre continuidade com novas gestões
Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	Troca constante de professores, mentalidade tradicional, altas ausências e falta de comprometimento com o projeto da escola
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	Falta de tempo para reunir equipe e comunidade, distância entre "linguagens" dos segmentos da comunidade escolar, diversidade de linhas ideológicas
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Diálogo com colegas de turnos diferentes
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Sensibilizar professores para práticas educacionais através de pedagogia de projetos e metodologias ativas
Escola Municipal Polo de Educação Integrada	Rotatividade dos educadores
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Falta de tempo para discussão com a professora da turma sobre o encaminhamento do projeto
Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Tempo para leitura e análise dos dados coletados, disponibilidade de participação efetiva dos professores, especialmente os mais recentes na escola

Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	Tardia inauguração da obra, descontinuidade de mentorias e do projeto Escolas2030
Escola Nossa Senhora do Carmo	Educador enxergar-se como pesquisador da própria docência e entender a escola como um espaço de pesquisa-ação
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Questões financeiras, gestão do tempo, formato das orientações, construção de instrumentos de coleta de dados, falta de articulação de outros projetos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque	Desafios de relacionamento interpessoal, resistência à inovação pedagógica, resistência dos docentes à metodologia da aprendizagem cooperativa e solidária

Em decorrência do processo de pesquisa-ação, foram apontados efeitos, que estão listados no **Quadro 9**.

Quadro 9 - Efeitos do processo de pesquisa-ação

Organização educativa	Efeitos
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo	Compreensão da dignidade do trabalho educativo como objeto de pesquisa
Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. Jose Aldemir de Oliveira	Fortalecimento na humanização e potencialização do ensino
Centro Juvenil de Ciência e Cultura	Auxílio no processo de pesquisa e resposta às inquietações pedagógicas
Comunidade de Aprendizagem Paranoá	Reflexão aprofundada sobre rodas de conversa e construção de objetivos concretos
Escola Comunitária Luiza Mahin	Diálogo e respeito ao outro no ambiente educacional

Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Organização da aprendizagem cooperativa e solidária, compreensão da dinâmica estudantil
Escola Municipal Angela Misga de Oliveira	Protagonismo dos alunos do 5º ano na criação de peças de teatro e organização de atividades
Escola Municipal Anne Frank	Não houve efeitos
Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho	Reflexão sobre indicadores, definição das aprendizagens e registro das práticas educacionais
Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole	Inovação na metodologia de ensino e implementação de educação integral através do projeto Wayuri
Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	Envolvimento da comunidade nas saídas pela cidade
Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima	Não houve efeitos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior	Melhoria na qualidade dos argumentos dos estudantes e maior envolvimento da comunidade escolar em campanhas
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Não houve efeitos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha de Jesus Rodrigues	Maior participação e integração nas ações curriculares
Escola Municipal Polo de Educação Integrada	Reflexão sobre prática pedagógica, redução de tensões conceituais e aprendizado através de momentos de escuta e troca de saberes
Escola Municipal Professor Paulo Freire	Em andamento

Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Reflexão coletiva sobre práticas metodológicas e atitudinais, acolhimento da diversidade, valorização do trabalho em equipe e da figura do professor
Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman	Clareza e objetividade nas metas futuras da padaria-escola Akoma
Escola Nossa Senhora do Carmo	Fortalecimento da reflexão e socialização dos valores, criação do comitê estudantil de equidade
Escola Pluricultural Odé Kayodê	Incentivo ao registro e sistematização do Governo Mirim, impulso para participação acadêmica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque	Abertura gradual de servidores e estudantes para participação na pesquisa-ação e interesse na continuidade do trabalho com células-cooperativas

A elaboração de indicadores de aprendizagens

Cada um dos três especialistas da Equipe de Pesquisa da Feusp prestava assessoria por meio de conversas por teleconferência, agendadas com o/a agente mobilizador/a de cada organização educativa, sempre segundo a disponibilidade de horário deste/a. Com periodicidade aproximadamente quinzenal, essas conversas algumas vezes contavam com a participação do/a diretor/a do estabelecimento, às vezes também com mais duas ou três profissionais integrantes do corpo docente.

Tratava-se de organizações educativas de tamanhos variados, lidando com realidades locais de muitas dificuldades. Em uma escola municipal, por exemplo, parte importante das 49 turmas era composta por estudantes de famílias retirantes da zona rural. Segundo as/os docentes, as crianças “não tinham perspectiva de vida” (algumas eram órfãs de vítimas da Covid), que conviviam “com violência e tráfico de drogas”. Por sua vez, havia um conjunto de frentes de atuação da escola: grêmio estudantil, tutoria exercida por ex-alunas/os, equipe diretiva com representantes de docentes, projeto de esportes, assembleias, Dia da Família, tempos conjugados sem a limitação de 40 minutos de aula com docentes por disciplina. A escola também constituía a única alternativa de lugar de lazer para muitas/os estudantes.

Em consulta a alunas/os do 9º ano, revelou-se que queriam “um bairro melhor”, no sentido de poderem andar sem medo. Não havia transporte coletivo e os motoristas particulares de transporte de passageiros receavam “pegar corrida”, principalmente à noite. O local é conhecido como “área de desova” (de cadáveres).

Nessa escola, o assessor da Feusp mantinha interlocução com um grupo composto pela agente mobilizadora, a diretora, e mais quatro integrantes do corpo docente. Ele propôs ao grupo fazer um exercício de elaboração de indicadores relativos à aprendizagem protagonismo, que havia sido escolhida, juntamente com a aprendizagem empatia, como foco da pesquisa-ação. O grupo se referiu à prática de acolhida na quadra de esportes, que possibilitava reduzir a agitação e refletir, favorecendo as demais atividades em aula. Uma parte das/os estudantes passou a querer “fazer a acolhida”, apresentando danças e proferindo algumas palavras às turmas. Outras/os alunas/os se sentiram mais à vontade para conduzir esse momento e, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, realizaram ações criando algo com música, dança e teatro. Assim, a partir de reflexões sobre a prática da acolhida, o grupo esboçou os seguintes indicadores para a aprendizagem protagonismo:

- Estudantes conduzirem a acolhida
- Estudantes fazerem propostas
- Estudantes da educação infantil fazerem acordos sobre limpeza das salas

Nas aulas de educação física, incentivava-se que estudantes mais experientes nos esportes atuassem como treinadoras/es de colegas. Em consequência, ficou proposto também como indicador da aprendizagem protagonismo:

- Estudantes exercerem a função de treinadoras/es

O assessor da Feusp sugeriu que o grupo seguisse nesse exercício de elaboração e que procurasse compartilhar o mesmo exercício com o corpo docente, incentivando que cada professor/a também o fizesse com estudantes das suas turmas. Com base no que surgisse nesses exercícios, o grupo poderia sistematizar uma definição de indicadores das aprendizagens empatia e protagonismo.

O grupo informou não ter contado com tempo disponível para elaborar com o restante do corpo docente propostas de indicadores para aquelas duas aprendizagens escolhidas para o projeto de pesquisa-ação

Posteriormente, poderiam ser feitas observações de como estariam se comportando esses indicadores, ser formuladas ações para melhorar as práticas nesses indicadores (mais alunas/os realizarem, com mais frequência) e fazer novas observações para comparar e refletir sobre a relação entre as ações e os resultados.

Na conversa com o grupo, considerou-se mais viável concentrar as atividades do projeto de pesquisa-ação em duas turmas, devido ao trabalho estar em sua fase inicial e à perspectiva de engajamento gradual de outros integrantes do corpo docente. O grupo também se reuniu com estudantes para escutá-las/os e incentivar que se colocassem como protagonistas. No entanto, o grupo informou não ter contado com tempo disponível para elaborar com o restante do corpo docente propostas de indicadores para aquelas duas aprendizagens escolhidas para o projeto de pesquisa-ação. A escola funcionava em dois turnos diários e atuava com três segmentos (educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II), cada um dos quais tinha uma composição de corpo docente diferente, com horários de trabalho variados. Além disso, o tempo também teve que ser usado na movimentação em torno da aplicação de provas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Para cada conversa, o assessor fazia anotações e enviava o arquivo a seus interlocutores da organização educativa. Cada nova conversa se iniciava com o relato sobre os acontecimentos na organização educativa e a realização do que havia sido combinado na conversa anterior.

Nesse caso, o grupo compartilhou as ideias tratadas com o assessor com 13 docentes da manhã (1º ao 5º ano) e, durante o intervalo das aulas, com 12 docentes da tarde (6º ao 9º ano). O corpo docente totalizava 38 pessoas, 14 das quais eram

da educação infantil. Em alguns momentos, foram também feitas conversas de forma individualizada. As/os professoras/es ficaram de fazer mais sugestões quanto a indicadores da aprendizagem protagonismo.

Quatro ex-alunos já atuavam como tutores (monitores) em turmas de dois professores, ou seja, ajudavam estudantes com dificuldades nas tarefas escolares de leitura, escrita e matemática. Posteriormente, alunas/os com mais domínio passaram a pedir para atuar nessa ajuda e isso foi, na opinião do grupo, um sinal de empatia. Ao lado da atuação desses tutores, havia "oficinas de aprendizagem" como parte de um programa da Semed (Secretaria Municipal de Educação), Educa Mais, Manaus, no qual se fazia "treinamento para provas" do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Iniciando a abordagem de indicadores da aprendizagem empatia, integrantes do grupo destacaram que a escola é o único equipamento público disponível para o lazer do local, sendo utilizada também para muitas atividades, inclusive casamentos, velórios e aniversários. Também se mencionou que meninos do ensino fundamental II corriam e brigavam, havia estudantes que eram usuários/as de drogas e que pertenciam a facções criminosas rivais, havia também quatro meninas grávidas. Em contrapartida a esses aspectos difíceis da realidade local, o grupo apontou preliminarmente haver a "preocupação com colegas" como sinal de empatia. Essa preocupação foi especificada com as seguintes propostas de indicadores:

- Estudante pede para ser monitor/a
- Estudante se aproxima fisicamente com gentileza de colega com crise de ansiedade ou automutilação
- Estudante mobiliza a turma para não fazer barulho que perturbe colegas autistas ou com crise de ansiedade
- Estudante auxilia colega com deficiência a se locomover ou em atividades cognitivas

Assim sendo, as propostas de indicadores para as duas aprendizagens priorizadas no projeto de pesquisa-ação figuraram conforme o **Quadro 10**.

Quadro 10 - Exemplo de indicadores para as aprendizagens protagonismo e empatia

Aprendizagem	Indicador
Protagonismo	Conduz a acolhida
	Faz propostas
	Exerce a função de treinador/a
	Ajuda colega/s com dificuldade em leitura, escrita ou matemática
Empatia	Pede para ser monitor/a
	Aproxima-se fisicamente com gentileza de colega com crise de ansiedade ou automutilação
	Mobiliza a turma para não fazer barulho que perturbe colegas autistas ou com crise de ansiedade
	Auxilia colega com deficiência a se locomover ou em atividades cognitivas

O assessor da Feusp orientou para que o grupo definisse em quais turmas seria feita a primeira observação desses indicadores. Propôs que essas formulações iniciais de indicadores fossem compartilhadas com o corpo docente da escola para verificar se haveria consenso e propiciar eventuais aperfeiçoamentos. Igualmente, que se procurasse incentivar que cada professor/a também o fizesse com estudantes das suas turmas. Com base no que surgisse nesses exercícios, o grupo poderia chegar a uma definição mais segura de indicadores daquelas aprendizagens.

Estabelecidas as turmas em que seria feita a observação, seria preciso apontar as pessoas adultas que (inicialmente) observariam e fariam os registros, e em qual período isso ocorreria

Estabelecidas as turmas em que seria feita a observação, seria preciso apontar as pessoas adultas que (inicialmente) observariam e fariam os registros, e em qual período isso ocorreria. A orientação dada pelo assessor foi, a partir dos resultados da observação, serem propostas ações para melhorar as práticas nos indicadores (mais alunas/os realizarem, com mais frequência) e fazer novas observações para comparar e refletir sobre a relação entre as ações e os resultados. Para o registro das observações, o assessor elaborou a minuta de uma ficha de indicadores a ser preenchida com as informações de desempenho de cada aluna/o. Compartilhou a minuta (ver **Quadro 11**) com o grupo para que se chegasse a uma versão final e, como subsídio, ele também enviou anotações das conversas que veio mantendo com o grupo de outra escola-polo sobre processo análogo.

Quadro 11 - Minuta de ficha para registro de observação

NOME DA ESCOLA

Projeto de Pesquisa-ação Escola, Cidadania e Inovação na Educação

Estudante:

Sexo:

Idade:

Turma:

Responsável pelo registro:

Aprendizagem: **Protagonismo**

Aprendizagem	Data da ocorrência							
Conduz a acolhida								
Faz propostas								
Exerce a função de treinador/a								
Ajuda colega/s com dificuldade em leitura, escrita ou matemática								

Aprendizagem: **Empatia**

Aprendizagem	Data da ocorrência							
Pede para ser monitor/a								
Aproxima-se fisicamente com gentileza de colega com crise de ansiedade ou automutilação								
Mobiliza a turma para não fazer barulho que perturbe colegas autistas ou com crise de ansiedade								
Auxilia colega com deficiência a se locomover ou em atividades cognitivas								

Uma nova conversa só conseguiu ser agendada para dois meses depois, após o mês de julho, quando há recesso escolar. As anotações do assessor haviam sido lidas pelo grupo, que também fizera anotações referentes à aprendizagem protagonismo. Após conversas internas, montaram um "plano estratégico" para realizar as observações nas turmas, relativas aos indicadores elaborados. O grupo fez um quadro com orientações para a assembleia de acolhida no horário vespertino e uma escala de docentes responsáveis pelas observações, com datas e turmas.

O grupo também propôs que, além dos registros escritos de observação, fossem feitos registros fotográficos e audiovisuais. Procuraria, ainda, resumir os indicadores que haviam sido elaborados para a aprendizagem empatia, de modo que ficassem apenas dois.

O grupo pensou, além disso, em criar um questionário para colher informações adicionais com estudantes. Salientou que "a escola é gigante" e que talvez um questionário servisse para "pensar nos indicadores e influenciar a escola toda". Um professor acreditava que esse seria um meio "para acompanhar as atividades, quantificar". O assessor da Feusp argumentou que os registros referentes aos indicadores nas turmas priorizadas pelo grupo já iriam gerar um volume significativo de informações a serem interpretadas. Explicou também que, se a preocupação era com o envolvimento do conjunto da escola para além das turmas priorizadas nos primeiros experimentos de observação, seria importante criar oportunidades de conversas com estudantes sobre o projeto de pesquisa-ação, os indicadores já elaborados, as formas e momentos de observação. Igualmente, contar com oportunidades de conversas com docentes, com funcionárias/os não docentes, com familiares de estudantes e outras pessoas da comunidade que não tivessem vínculo direto com a escola.

O assessor destacou, ademais, que essas oportunidades não seriam somente para compartilhar informação sobre o processo, o que poderia e deveria ser feito inclusive por variados meios de comunicação, tais como bilhetes impressos, avisos em murais, e-mail e WhatsApp. Mas, para além de serem oportunidades para informar (o que seria indispensável), deveriam ser momentos de colher e escutar atentamente opiniões e sugestões sobre o processo e os indicadores, que poderiam ser

aperfeiçoados com o envolvimento e a influência da maior quantidade e variedade de pessoas, de todas as idades. Quer dizer, serem ocasiões de educação coletiva sobre a própria educação que se desenvolve na escola, inclusive para a reflexão sobre as informações que estariam nos registros das observações.

Em sintonia com essas orientações, o grupo destacou que já havia variados momentos de conversações na escola - inclusive assembleias e ações do grêmio estudantil - e apontou a necessidade de registrar essas atividades. Informou que houve alinhamento de ideias no grupo e com docentes, com quem mantiveram diálogo no qual apareceram sugestões sobre os indicadores.

Como passo seguinte, a finalização de uma versão dos indicadores considerada satisfatória pelo grupo e, então, organizar a observação, definindo-se um período em que seria realizada (certos dias, certa semana, por exemplo)

O assessor da Feusp apontou como passo seguinte, a finalização de uma versão dos indicadores considerada satisfatória pelo grupo e, então, organizar a observação, definindo-se um período em que seria realizada (certos dias, certa semana, por exemplo). Feita a observação e preenchidas as fichas individuais de estudantes, seriam quantificadas as ocorrências relativas aos indicadores, por turma. O assessor se encarregou de enviar uma proposta de ficha de quantificação a ser apreciada pelo grupo. Essa ficha se encontra no **Quadro 12**.

Quadro 12 - Exemplo de ficha de quantificação de registros de observação

NOME DA ESCOLA		
Projeto de Pesquisa-ação Escola, Cidadania e Inovação na Educação		
Turma:		
Data início das observações:		
Data final das observações:		
Aprendizagem: Protagonismo		
Indicador	Número de ocorrências	
	Meninas	Meninos
Conduz a acolhida		
Faz propostas		
Exerce a função de treinador/a		
Ajuda colega/s com dificuldade em leitura, escrita ou matemática		
Aprendizagem: Empatia		
Indicador	Número de ocorrências	
	Meninas	Meninos
Pede para ser monitor/a		
Aproxima-se fisicamente com gentileza de colega com crise de ansiedade ou automutilação		
Mobiliza a turma para não fazer barulho que perturbe colegas autistas ou com crise de ansiedade		
Auxilia colega com deficiência a se locomover ou em atividades cognitivas		

Somente um mês depois o grupo teve disponibilidade para uma nova conversa, na qual esteve presente apenas um professor. Ele informou que muitas atividades simultâneas impediram as demais pessoas do grupo de participar. Relatou que, nos últimos diálogos do grupo, resolveu-se reduzir os indicadores da aprendizagem empatia, pretendendo fazer o mesmo quanto à aprendizagem protagonismo. Definiram que as atividades extracurriculares seriam as ocasiões para fazer a observação das condutas de estudantes relativas aos indicadores estabelecidos. Três docentes ficaram encarregados da observação.

Procurariam chegar a uma versão dos indicadores que fosse considerada satisfatória pelo grupo. Essa versão seria compartilhada com as/os demais integrantes do corpo docente para que apreciassem, opinassem e propusessem aperfeiçoamentos. Da mesma maneira, seria compartilhada com estudantes (em assembleias, ou com integrantes do grêmio, ou em trabalhos relativos a cidadania) e em reuniões com familiares de estudantes.

Passaram-se seis meses para que o grupo dessa escola conseguisse encontrar horário para realizar uma nova conversa sobre a pesquisa-ação. Em parte porque os últimos meses do ano são de maior acúmulo de tarefas e de maior esgotamento da energia de docentes. Em parte também porque, na passagem para um novo ano letivo, há muita incerteza quanto à composição do corpo docente, pois é o período em que as/os profissionais mais se removem de uma escola para outra. Muitas vezes, a definição de quem lecionará na escola somente ocorre entre fevereiro e março.

No caso dessa escola, a equipe docente permaneceu a mesma, não tendo havido nenhuma remoção. Uma das integrantes do grupo de interlocução se afastou das atividades da pesquisa-ação pela necessidade de se dedicar mais ao seu curso de pós-graduação. A pesquisa-ação seguiria focada numa turma de 9º ano (8º ano, em 2023), com indicadores da aprendizagem empatia e da aprendizagem protagonismo. Na opinião de um professor, os indicadores referentes à acolhida, para protagonismo, mostraram-se "fracos", comparados aos relativos à empatia, que envolveram diálogo com a família, atitudes de gentileza e de auxílio a colegas com deficiência.

Segundo o grupo, o apoio da universidade era importante para a pesquisa numa escola cuja trajetória era recente, mas que começou com uma proposta de

inovação em termos de uma educação integral. Salientou-se, no entanto, que essa proposta encontrava resistências no corpo docente, em seus aspectos de currículo (trabalho com roteiros) e de procedimentos que não incluíam reprovação, o que era considerado por certas/os docentes (principalmente do ensino fundamental II) como inadequado para o aprendizado das/os estudantes. Questionavam também a permissão de frequência inferior a cinco dias da semana, associada às dificuldades de acesso físico das/os alunas/os à escola, já que esta se situa numa área de "três invasões" e recebe também estudantes da zona rural e ribeirinhos.

Uma parte do corpo docente também questionava o que era entendido como uma tolerância com as condutas de estudantes: "os alunos têm muita liberdade, correm...". Para o grupo de pesquisa-ação, essas/es docentes "não concordavam com a escola democrática" porque apontavam o pertencimento de estudantes a facções criminosas e os viam como "muito rebeldes". Entretanto, de acordo com o grupo, "os professores têm muita liberdade de negociar, não são oprimidos".

O assessor da Feusp fez notar que estavam em questão variados aspectos, que demandariam uma abordagem concentrada em cada um a fim de se construir uma visão fundamentada a respeito e pensar como abordá-los na pesquisa-ação, em diálogo com o corpo docente. Possivelmente comporiam os seguintes temas: aprendizado, notas e reprovações; acesso à escola e frequência às aulas; currículo e trabalho com roteiros; condutas disciplinares de estudantes; ação de facções criminosas.

Observação, experimentação e repetição

Outra escola-polo seguiu processo análogo e foi adiante, realizando a observação. As práticas educacionais escolhidas inicialmente no projeto de pesquisa-ação foram: trabalho em grupo; organização do plano de estudos. É uma escola municipal, pequena, de ensino fundamental I, abrangendo crianças de 6 a 10 anos. A equipe decidiu pesquisar sobre a aprendizagem colaboração e a aprendizagem protagonismo.

Ali se realizavam as atividades escolares em grupos de quatro alunos, tendo a heterogeneidade como princípio para a composição: alunas/os de idades, séries, e conhecimentos diferentes. As atividades eram organizadas em planos de estudos

com temas de interesse das/os alunas/os. O objetivo que o projeto de pesquisa propôs foi: “desenvolver o protagonismo (saibam agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça; aprendam a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometam-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país)”.

Ainda conforme o projeto de pesquisa, para desenvolver o protagonismo, as crianças, desde as mais novas, são convidadas a fazer escolhas, refletir a respeito e participar das decisões da escola

Segundo o projeto, as “ações, metodologias, instrumentos, dispositivos têm como responsabilidade a construção de valores democráticos que partem de temáticas significativas do ponto de vista ético e propiciam condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus sentimentos e emoções (e das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomar decisões em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral”. Ainda conforme o projeto de pesquisa, para desenvolver o protagonismo, as crianças, desde as mais novas, são convidadas a fazer escolhas, refletir a respeito e participar das decisões da escola. Várias estratégias são utilizadas para aprenderem a escolher o tema dos planos de estudos e as atividades correspondentes: “É necessário que a escola lhes dê voz, proporcionando dispositivos para que possam discutir programas, contextos e princípios, onde possam se organizar, fazer reuniões e assembleias”.

O projeto colocou o seguinte problema de pesquisa: O trabalho em grupo e a organização do plano de estudos favorecem o desenvolvimento da cooperação e do protagonismo entre os estudantes? A hipótese levantada foi: “O trabalho em grupo (participação em processos decisivos, assembleias) e a construção coletiva do plano de estudos (escolha do tema, autonomia) favorecem o desenvolvimento das aprendizagens protagonismo e colaboração entre os estudantes”.

As conversas de assessoria da Feusp foram com uma professora exercendo a função de agente mobilizadora e a diretora da escola. Com elas, fez-se um exercício de

definição de indicadores da aprendizagem protagonismo, chegando-se aos seguintes:

- Estudantes fazem propostas
- Estudantes agem na realização das suas propostas
- Estudantes agem na realização de propostas de outras pessoas

Mas, para a diretora e a agente mobilizadora, o protagonismo poderia ser exercido em ações indesejáveis. Elas pretendiam, conforme explicitado no texto do projeto de pesquisa-ação, que a aprendizagem protagonismo fosse condicionada por "respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, diálogo, compromisso com a vida coletiva da comunidade e do país". Em consequência, para algumas dessas condições, chegou-se também a fazer o exercício de elaborar indicadores, conforme abaixo:

Condição	Indicadores
Respeito	Isenção (sem referências pessoais) Consideração dos pontos de vista das outras pessoas Dentro da lei (sem ofensa, calúnia, difamação, agressão física)
Solidariedade	Ajuda na realização de tarefas Ajuda em dificuldades pessoais e familiares Aliar-se a condutas de colegas
Responsabilidade	Incluir-se na proposta e/ou na sua realização Abranger o benefício de outras pessoas

O assessor da Feusp recomendou que a diretora e a agente mobilizadora fizessem esse exercício de elaboração com o conjunto do corpo docente da escola e incentivassem cada uma das suas integrantes a fazer o mesmo com as suas turmas. Conforme se havia combinado, fizeram o exercício de elaboração de indicadores com outras professoras da escola para a aprendizagem colaboração e a aprendizagem protagonismo. Realizaram uma reunião em que a maioria das professoras participou e também havia estudantes. Nessa reunião, foram conversando e colocando os itens na lousa. Repassaram as ideias de indicadores de protagonismo e das condições

pretendidas para essa aprendizagem. Foram além e debateram a condição **justiça**, com a qual relacionaram as ideias de igualdade, de justiça como direitos legais, e de equidade (relativa às necessidades de cada pessoa). Sobre os direitos legais, pensaram no que denominaram "leis da escola", significando combinados pontuais e normas de conduta.

Na conversa de assessoria que se seguiu, foi abordada também outra condição para a aprendizagem protagonismo, assinalada no projeto de pesquisa-ação: compromisso com a comunidade local e do país. Com a diretora e a agente mobilizadora, foram formuladas ideias de indicadores sobre essa condição. Juntamente com o que foi tratado na reunião ampliada com professoras e estudantes, os indicadores referentes às condições em que se pretendia a aprendizagem protagonismo ficaram assim delineados:

Condição	Indicadores
Respeito	Isenção (sem referências pessoais) Consideração dos pontos de vista das outras pessoas Dentro da lei (sem ofensa, calúnia, difamação, agressão física)
Solidariedade	Ajuda na realização de tarefas Ajuda em dificuldades pessoais e familiares Aliar-se a condutas de colegas
Responsabilidade	Incluir-se na proposta e/ou na sua realização Abranger o benefício de outras pessoas
Justiça	Contemplar a igualdade de todas as pessoas Contemplar a equidade quanto às necessidades de cada pessoa Agir dentro dos combinados Agir dentro das normas de conduta Posicionar-se contra injustiças
Compromisso com a coletividade	Propor temas para plano de estudos que beneficiem a comunidade e o país Participar de ações que beneficiem a comunidade e o país

Fez-se também o exercício de elaborar indicadores referentes à aprendizagem colaboração, chegando-se, então, à seguinte ideia de indicador:

- Estudantes concebem e executam tarefas em acordo mútuo

Outra vez se recomendou que a diretora e a agente mobilizadora fizessem novo exercício de elaboração com as professoras da escola e as incentivassem a fazer o mesmo com as suas turmas. O assessor da Feusp apontou, ainda, a perspectiva de envolver funcionárias/os não-docentes e familiares de estudantes. Propôs, ademais, que, quando já estivesse consolidado o consenso sobre os indicadores das aprendizagens, a fase seguinte fosse observar como tais indicadores estariam se comportando, quantificando sua ocorrência.

Animadas, a diretora e a agente mobilizadora disseram ter sido muito produtivo compartilhar com estudantes (além de professoras e demais funcionárias/os) a elaboração de indicadores das aprendizagens protagonismo e colaboração

Animadas, a diretora e a agente mobilizadora disseram ter sido muito produtivo compartilhar com estudantes (além de professoras e demais funcionárias/os) a elaboração de indicadores das aprendizagens protagonismo e colaboração. Fizeram uma reunião durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da manhã com as professoras do turno da tarde, e outra reunião à tarde com professoras - algumas não puderam participar porque trabalhavam em outro lugar - e estudantes.

As famílias ficaram sabendo do assunto no encontro chamado Família e Escola, realizado quinzenalmente. Nesse encontro, duas crianças contaram como foi a conversa sobre indicadores. A agente mobilizadora havia exibido um vídeo (um desenho animado sobre a importância de tomar atitudes e mudar ações), que sugeria o protagonismo. A intenção foi facilitar o entendimento sobre o que estava sendo feito. Ela também incentivou a conversa perguntando o que era a escola na opinião das/os alunas/os e o que entendiam por protagonismo. Procurou reproduzir a maneira como são as conversas que ela e a diretora vieram mantendo como assessor da Feusp na elaboração de indicadores.

Para a aprendizagem colaboração, além do indicador Estudantes concebem e executam tarefas em acordo mútuo, que já havia sido proposto, surgira mais um nas conversas com docentes e estudantes: Ajudar o outro. Para ambos os indicadores, foram estabelecidas condições e formulados os correspondentes indicadores, conforme abaixo.

Condição	Indicadores
Respeito	Considera as potencialidades e dificuldades do outro
Solidariedade	Ajuda na realização de tarefas Ajuda em dificuldades pessoais e familiares Aliar-se a condutas de colegas
Responsabilidade	Executa tarefas para um propósito comum Leva em conta a necessidade do outro
Justiça	Contempla a igualdade de todas as pessoas Contempla a equidade quanto às necessidades de cada pessoa Age dentro dos combinados Age dentro das normas de conduta Posiciona-se contra injustiças

Para fazer as observações e o seu registro, o assessor da Feusp elaborou a minuta de uma tabela (ver **Apêndice** ao final) com as aprendizagens, as condições e os indicadores, que seria uma ficha a ser preenchida, referente a cada estudante. Combinou-se que as observações e registros iniciais seriam feitos pelas sete pessoas já responsáveis por acompanhar grupos de estudantes pela manhã e sete pela tarde, totalizando 14 grupos. Cogitou-se de, gradativamente, estudantes poderem assumir também essa tarefa. Uma primeira versão da tabela seria apreciada pela diretora e a agente mobilizadora, e discutida até se chegar a uma versão final.

Registros seriam examinados e discutidos e, para melhorar o desempenho nos indicadores, seriam criadas ações e definido novo período de observações e registros. Posteriormente, os registros iniciais seriam comparados com os segundos e seriam tomadas decisões a respeito

Restaria definir o período em que seriam feitas as observações e registros iniciais. Esses registros seriam examinados e discutidos e, para melhorar o desempenho nos indicadores, seriam criadas ações e definido novo período de observações e registros. Posteriormente, os registros iniciais seriam comparados com os segundos e seriam tomadas decisões a respeito.

O assessor sugeriu que a agente mobilizadora e a diretora experimentassem fazer um teste de preenchimento da matriz, inclusive marcando quanto tempo seria utilizado. Ele chamou a atenção para o tempo que seria requerido para se opinar sobre o caso de cada estudante porque eram grupos muito numerosos. Propôs calcular a média de minutos necessários e verificar como criar oportunidades para fazer o registro da observação sobre tantas crianças.

As duas educadoras propuseram que as situações em que se fizesse a observação fossem as assembleias, rodas de conversa, "durante conflitos" e nos trabalhos em grupo.

Paralelamente, estava previsto mais um encontro quinzenal *Família e Escola* no qual elas pretendiam apresentar a ficha de indicadores. O assessor orientou que, no convite, fosse informado o assunto e se explicasse que o pedido de comparecimento era para que as pessoas opinassem e fizessem sugestões.

As duas educadoras consideraram adequado utilizar a reunião de quatro horas já agendada de Conselho de Classe para todas as professoras preencherem as fichas individuais do registro de indicadores das aprendizagens protagonismo e colaboração. As integrantes do corpo docente conheciam todas/os alunas/os, foram comentando sobre cada caso e "marcando X". Tiveram que usar mais uma reunião,

pois preferiram conversar sobre cada aluna/o, analisando grupos de 4 a 5 estudantes, preenchendo cada ficha individual conforme conversavam. O tempo foi muito insuficiente e só conseguiram terminar o exame de poucas fichas.

A diretora e a agente mobilizadora haviam pensado que seria mais rápido do que realmente foi. Elas entenderam, entretanto, que o exercício foi importante para se pensar em cada criança e foi melhor do que seria se cada professora levasse as fichas para preencher isoladamente. As duas educadoras acreditavam saber qual criança "era protagonista" e exercia liderança, mas que não o fazia com respeito, justiça etc. Queriam inclusive descobrir como levar as demais a serem protagonistas também.

Elas descreveram uma atividade que foi organizada a partir de sugestões das crianças: uma trilha numa área de mata próxima. Cada pessoa adulta ficou responsável por quatro crianças, algumas destas eram de difícil trato e não havia muita disposição de ficar com elas. Três meninos eram inimigos entre si e, nessa atividade, observou-se que as condutas eram diferentes daquelas costumeiras dentro da escola. Algumas se mostraram mais desenvoltas e com tomada de iniciativas, indicando protagonismo, mas fora das balizas de respeito e solidariedade desejadas (corriam, xingavam etc.).

Quanto ao período em que se faria a observação, o assessor ponderou que uma ideia inicial foi de ser curto, fazendo-se os registros, seguidos da elaboração de ações para melhorar o desempenho nas aprendizagens e de novos registros para comparar com os primeiros. A dupla de interlocutoras, no entanto, primeiramente imaginara que o período de observação fosse da ordem de um semestre, uma vez que a dinâmica da escola envolvia ações em variados tempos. Na visão do assessor, seria um período mais curto, a fim de configurar a sequência: observações, registros, reflexões, proposição de atividades de melhoria das aprendizagens, novas observações, comparação, e novo ciclo. A agente mobilizadora e a diretora convieram que poderia mesmo ser proveitoso pensar em prazo mais reduzido. De todo modo, o assessor acentuou que a decisão deveria sempre ser das pessoas da escola, que têm muito mais elementos para julgar o que é adequado e exequível.

Outra preocupação das duas educadoras foi a de alguns indicadores formulados para as aprendizagens não terem encontrado claro significado no corpo docente. Quanto

à aprendizagem protagonismo, por exemplo, questionaram: o que é “fazer proposta”? Para o assessor da Feusp, o questionamento sugeria a necessidade de maior empenho em chegar a entendimentos comuns, mas também uma possível indiferença em relação ao ato de estudantes fazerem propostas, quaisquer que fossem.

Mesmo tendo ficado em aberto a existente discrepância de entendimentos, a dupla de educadoras se propôs a provocar o corpo docente a pensar em ações para melhorar as aprendizagens priorizadas na pesquisa-ação (protagonismo e colaboração), assim como nas formas de registro das observações e na explicitação dos momentos nos quais fazê-las (rodas de conversa, visita à biblioteca municipal, piquenique literário, atividades dos planos de estudo em colaboração etc.).

As oportunidades para conversas de assessoria eram espaçadas, mais ou menos a cada 40 dias. As educadoras sempre estavam muito atarefadas, por exemplo, com a preparação da Semana da Criança. No Dia da Criança, receberam 94 crianças para ficarem acantonadas na escola. Foi uma grande e exitosa operação, o que envolveu o desafio de conseguirem fazer com que todas dormissem.

As duas educadoras ainda estavam fazendo a quantificação dos registros individuais de indicadores das aprendizagens. As integrantes do corpo docente queriam fazer juntas o registro e a tabela que havia sido elaborada não estava muito clara para elas. Encontraram dificuldade e não anotaram os registros de várias/os alunas/os. No entanto, conversaram e a tarefa foi caminhando. Foram conversando e lembrando das situações observadas. Ficou evidente que essa tarefa requeria muito tempo para ser realizada.

A agente mobilizadora e a diretora entendiam que, se esse registro não fosse feito pelas professoras juntas, não haveria como elaborar adequadamente estratégias para a melhoria dos indicadores. O que uma professora fizesse, a outra desfaria.

No processo da pesquisa, uma vez obtida a consolidação quantitativa dos indicadores, dever-se-ia fazer uma interpretação coletiva do panorama encontrado para definir ações de melhoria. Em seguida, experimentar tais ações e fazer nova observação

No processo da pesquisa, uma vez obtida a consolidação quantitativa dos indicadores, dever-se-ia fazer uma interpretação coletiva do panorama encontrado para definir ações de melhoria. Em seguida, experimentar tais ações e fazer nova observação.

Tendo constatado que é difícil obter informações referentes a todas/os estudantes, inclusive porque as/os do último ano vão para outra escola, a dupla de educadoras propôs centrar nas crianças de 4 e 5 anos (educação infantil Fase 1 e Fase 2) e nas de 8 anos (3º ano do ensino fundamental), que ficariam mais tempo matriculadas nessa escola.

A essa altura, já havia chegado novembro, período em que as mães precisam ir à escola para informar em qual matricularão suas/seus filhas/os. Algumas vieram bravas e assustadas porque escutaram boatos maledicentes sobre a escola. Uma delas, cujo filho é autista, questionou muito o funcionário da secretaria da escola por ter ouvido falarem mal: "dizem que nenhuma criança aprende". A agente mobilizadora afirmou que as difamadoras eram professoras e pessoas do bairro que nunca estiveram nessa escola e não conheciam o trabalho: "dizem que não tem lição de casa e que não se faz nada".

Além disso, a Secretaria Estadual de Educação tem um sistema de geolocalização. Havia mães que matriculavam as crianças em creches no centro da cidade, perto de onde trabalhavam. O sistema lhes comunicava qual seria a escola mais próxima do local de moradia, mas elas poderiam procurar outra para fazer a matrícula. No entanto, algumas chegavam à escola muito contrariadas e irritadas, supondo serem obrigadas a fazer matrícula em uma escola mal falada.

Difundia-se uma imagem de que “os alunos não aprendem”, embora tenha havido muito avanço em sondagem recente. Segundo a diretora, quatro haviam se transferido para essa escola, estavam “bem defasados, sem saber, pré-silábicos no último ano do ensino fundamental”, mas “todos saem alfabetizados, alguns muito bem”. Entretanto, professores da escola estadual que os receberam disseram que não estavam alfabetizados, “que não sabem copiar da lousa nem letra cursiva”.

Segundo a agente mobilizadora, isso é o que docentes da escola estadual entendiam por “ter lição: um monte de texto no caderno”. Também consideraram essas/os estudantes como indisciplinadas/os porque “querem ficar conversando” e porque se reuniram e levantaram a questão: “como a escola podia ser mais alegre e menos chata?”.

A diretora da escola difamada fez um vídeo e postou no grupo de WhatsApp “de pais” explicando a situação. Houve um retorno positivo de muitos integrantes do grupo, alguns nunca haviam se manifestado até então, inclusive propuseram fazer uma oração em favor da escola. A diretora e a agente mobilizadora aceitaram a proposta do assessor da Feusp de que, nas conversas de assessoria, fosse separado um tempo para “planejar como fazer um planejamento coletivo” de enfrentamento da situação e reverter a imagem negativa da escola que se difundiu. Gerar um plano em que a defesa da escola não fosse um encargo isolado, que considerasse as/os familiares aliadas/os, ações envolvendo o bairro, as redes sociais, as escolas municipais e estaduais, a oferta de oficinas, pessoas de prestígio no município, vídeos etc.

Em meio a essas preocupações, a dupla de educadoras cogitou de passos seguintes, inclusive redigir uma análise dos dados já coletados nas observações dos indicadores da aprendizagem protagonismo e da aprendizagem colaboração. O texto também descreveria as duas turmas eleitas para a pesquisa-ação, assinalando os grupos dos quais faziam parte e as respectivas professoras.

Para a interpretação das informações registradas, a diretora ressaltou a necessidade de conversar com as professoras porque, mesmo durante a observação, os registros foram feitos a partir de diferentes “juízos de valor e olhares”. Havia diferentes concepções de educação e professoras que observavam somente o que ocorria durante o ensino dentro das salas de aula, sem considerar outros momentos. Assim,

não abarcariam um aluno, por exemplo, que “é contra tudo e contra todos, nada presta; mas, é líder e tem muitos seguidores”.

Grande parte desse processo todo teria que ser refeito, uma vez que o ano letivo seguinte, 2024, iniciou com o corpo docente quase totalmente modificado, devido ao sistema anual de remoção.

A educação integral promovendo equidade

Com o intuito de apontar soluções baseadas em evidências para a promoção da equidade na educação, especificamente no campo de abordagens semelhantes de pesquisa-ação, a Equipe de Pesquisa da Feusp coordenou, em 2023-2024, um projeto a respeito de pesquisa-ação e equidade (Ghanem, 2024a; Ghanem et al., 2024b).⁵ Foi uma investigação dedicada ao seguinte problema: processos de pesquisa-ação em escolas inovadoras participantes do programa Escolas2030 geram efeitos de maior equidade em relações de gênero, relações inter-étnicas e relações entre estudantes com e sem deficiência?

As atividades previstas para detectar os efeitos da pesquisa-ação nesses ambientes foram compostas por: a) revisão da literatura sobre pesquisa-ação e equidade; b) um levantamento (survey) em organizações educativas que integram o programa Escolas2030, sobre as percepções de educadoras/es e estudantes quanto à equidade em relações de gênero, relações inter-étnicas e relações entre estudantes com e sem deficiência; c) entrevistas com estudantes, profissionais e familiares em algumas organizações educativas consideradas polos do programa; d) observação participante em cinco dessas organizações, conduzidas por profissionais que ali trabalhavam e também fizeram parte da equipe do projeto; e) mapeamento de ações de formação em serviço promovidas por órgãos gestores das redes das quais faziam parte as escolas onde se deram os trabalhos de observação participante.

O propósito central do projeto foi buscar evidências a respeito da relação entre pesquisa-ação e equidade, tendo em vista dispor de fundamentos para julgar a veracidade da hipótese de que o processo de pesquisa-ação está associado a uma mudança no ambiente escolar em favor de maior equidade em relações de gênero, relações inter-étnicas e relações entre estudantes com e sem deficiência.

⁵ Realizado com recursos provenientes da Jacobs Foundation e apoio institucional da Aga Khan Foundation. Sua execução ficou ao encargo de um grupo composto por pessoas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da Universitat de Barcelona e de unidades do programa Escolas2030: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo; Escola dos Sonhos; Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho; Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Roque.

A Equipe de Pesquisa não acreditava que chegaria a encontrar um alto impacto da pesquisa-ação em aspectos de equidade educacional nas unidades integrantes do Coletivo Escolas2030. Levou em conta que a pesquisa-ação é uma prática inédita naquelas organizações, requerendo muitas providências e ajustes que retardaram a efetividade dessa prática. Teve-se em vista também que as condições de trabalho costumam ser muito adversas, com jornadas muito mais concentradas no fazer do que no refletir e investigar, o que arrefece o potencial do caminho escolhido. Além disso, foi preciso considerar o próprio caráter da pesquisa-ação, que envolve um processo e, em apenas dois anos, teria passado ainda por uma fase inicial, cujo possível impacto seria de difícil identificação.

No Brasil, a pesquisa-ação contribuiu para a promoção de ambientes mais equitativos, embora os efeitos da fase inicial dessa linha metodológica sejam sutis

De todo modo, os resultados desse projeto levaram a concluir que, no Brasil, a pesquisa-ação contribuiu para a promoção de ambientes mais equitativos, embora os efeitos da fase inicial dessa linha metodológica sejam sutis. A observação participante levou ao entendimento de que a pesquisa-ação veio gerando impactos tênues, mas positivos, principalmente em termos de aumentar a conscientização e fomentar o diálogo sobre equidade. A criação de comitês e oportunidades de reflexão sobre as práticas diárias contribuiu para a construção de ambientes mais inclusivos e sensíveis às diferenças. Persistiu, porém, o desafio de que tais práticas gerem aprendizagens ao ponto de se extinguir a iniquidade nas relações entre estudantes.

As entrevistas mostraram que a abordagem de pesquisa-ação impacta a formação docente para a equidade educacional por propiciar a revisão de pontos de vista e de conceitos sobre aprendizagem, por modificar práticas correntes ou por ser fator de ânimo entre docentes ao confirmar seus procedimentos por equidade já em andamento, além de ocasionar o compartilhamento de conhecimentos geralmente concentrados nas universidades.

As informações obtidas levaram a considerar verdadeira a hipótese de que a pesquisa-ação está associada a uma mudança no ambiente escolar em prol de

maior equidade em relações entre estudantes. Os resultados das entrevistas permitiram dizer que a pesquisa-ação ajuda docentes a identificar e apoiar a variabilidade de aprendizes e as diferenças de aprendizagem.

A abordagem também criou situações que induzem à maior proximidade com estudantes em práticas antirracistas dedicadas à reflexão sobre identidade. Além disso, a pesquisa-ação implicou docentes estudando, refletindo e revendo procedimentos de ensino habituais, contribuindo para identificar maneiras de aprimorar práticas e elaborar ações em favor de relações de gênero igualitárias. Impactou também ao estimular mais conversas, inclusive entre docentes, fornecendo mais preparo para os trabalhos de ensino.

A pesquisa-ação é uma vertente na qual as próprias pessoas da realidade investigada são as pesquisadoras, o que favorece o maior envolvimento também de estudantes. Essa opção metodológica também se concentra em uma prática destacadamente valorizada para ser investigada pelas próprias pessoas praticantes, tal como se viu acontecer com a prática relacionada à aprendizagem colaboração, ou à aprendizagem empatia ou à aprendizagem protagonismo.

Verificou-se que as/os professoras/es fazem uso de procedimentos de pesquisa-ação para avaliar práticas já adotadas que elas/es acreditam gerar aprendizagens favoráveis a relações equânimes entre pessoas com e sem deficiência, de modo que sejam mais integradoras, acolhedoras e respeitem as peculiaridades das/os estudantes. Para esses fins, aqueles procedimentos revelaram grande potencial.

Constatou-se também, quanto à equidade de gênero, que o emprego de métodos de pesquisa-ação por docentes tem grande potencial para identificar situações de assimetria na aprendizagem de papéis e, com essa informação, elaborar e experimentar atividades favorecedoras de aprendizagens de novos papéis apoiados em bases igualitárias.

Como em geral a difusão de informações no interior de organizações é desigual e isso é muito acentuado em organizações educativas, o impacto da abordagem de pesquisa-ação é sentido diferentemente por diferentes estudantes. Há quem acredite haver melhorado a equidade nas relações interétnicas (mais união e

entendimento mútuo) e também há quem mostrou dúvida quanto à ocorrência dessa mudança ou quanto à sua magnitude.

Foram revelados impactos diferentes em meninos e em meninas, mas com caráter complementar. A abordagem proposta ajudou a dissolver grupos isolados por sexo, os meninos passaram a conversar mais com as meninas e entendê-las mais, também ressignificaram a brincadeira com bonecas tendo em vista o seu possível papel como pais, incorporando cuidados com bebês. A abordagem apoiou as meninas para participarem com menos timidez e vergonha e compreenderem que têm direitos assim como as pessoas do sexo masculino.

Concluiu-se, ainda, que a melhoria da equidade educacional implica políticas que difundam projetos de pesquisa-ação, uma vez que favorecem a atuação livre e destacada do professorado no direcionamento do ensino. Assim sendo, é necessário incentivar o professorado a assumir a responsabilidade por estar à frente da investigação de suas atividades, especialmente oferecendo condições de tempo remunerado e de apoio técnico.

A educação integral é antirracista

A sociedade brasileira é historicamente atravessada por desigualdades étnico-raciais. O racismo em suas mais diversas formas permeia as múltiplas vivências, inclusive no campo da educação. O programa Escolas2030 visa à construção de uma educação integral e transformadora necessariamente antirracista porque, dos muitos aspectos da vida humana, abrange também as relações interétnicas e altera traços indesejáveis da realidade, tais como as desigualdades e as formas de opressão.

Além de o antirracismo ser uma posição de princípio, todas as pessoas devem obedecer à Constituição, que institui “um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (Preâmbulo).

É preciso afirmar e explicitar o combate ao racismo interna e externamente aos espaços educativos, mobilizando os recursos necessários para finalmente superar todas as violências sofridas por diferentes etnias, destacadamente as populações indígenas e negras

A educação integral e transformadora precisa se comprometer com a superação do racismo e demais desigualdades, mobilizando e apoiando escolas e comunidades a se tornarem centros de promoção da democracia e de relações étnico-raciais pautadas por empatia e colaboração, valorizando as histórias, culturas e identidades que constituem o país e compreendendo as relações de poder que as atravessam. Na base, estão as perspectivas da intersetorialidade, da territorialidade, da diversidade e interseccionalidade. Mas, é preciso afirmar e explicitar o combate ao racismo interna e externamente aos espaços educativos, mobilizando os recursos necessários para finalmente superar todas as violências sofridas por diferentes etnias, destacadamente as populações indígenas e negras.

A educação integral e transformadora, ao se orientar pela leitura das relações étnico-raciais e pelo protagonismo de estudantes e educadoras/es, desnaturaliza e reinventa as visões sobre qualidade e sucesso escolar. Para ser de qualidade, é preciso garantir os princípios, pressupostos e referenciais que são comuns a todas/os e, ao mesmo tempo, dialogar com a realidade do território. O marco legal conforma os fundamentos da Educação das relações Étnico-Raciais no Brasil. Mas, para que esta se efetive nas organizações educativas, é necessário promover formação continuada de suas equipes, valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, fazendo uma educação especificamente dedicada às relações étnico-raciais. Esses elementos precisam estar no projeto político-pedagógico de cada instituição, incidindo sobre a gestão, o ambiente, o currículo, as metodologias, e as relações com o território.

Para avançar nesses propósitos, em 27 de outubro de 2023, o Escolas2030 realizou o seminário “A Educação Integral e Transformadora é Antirracista”, na Faculdade de Educação da USP. Mais de 100 pessoas de organizações educativas, Secretarias responsáveis pela oferta da educação básica e pesquisadoras/es se reuniram para tratar de práticas antirracistas da comunidade do programa, assim como refletir e discutir sobre as relações étnico-raciais no cenário nacional.

As/os participantes foram divididas/os em três grupos de trabalho, nos quais compartilharam suas estratégias e práticas antirracistas, e elaboraram recomendações (Escolas2030, 2024) para as diferentes organizações responsáveis pela educação no país: as de educação básica, as universidades/instituições da educação superior e os governos. Propuseram formas de auxiliar essas instituições a promover uma educação integral e transformadora que precisa ser antirracista. Consolidadas pela equipe do Escolas2030, as recomendações deveriam ser amplamente disseminadas de forma a incidir propositivamente sobre diferentes grupos e políticas públicas.

Pouco mais de seis meses após a realização daquele seminário, foi publicada a Portaria MEC Nº 470, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Segundo a

⁶ A íntegra do seminário está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61ucDJXemZM>.

Portaria, a finalidade dessa política é, por meio da conjugação dos esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola.

Diversas recomendações feitas naquele seminário (Escolas2030, 2024) complementam ou coincidem com estratégias constantes da Portaria, adotadas pelo MEC para a implementação das ações de assistência técnica e financeira.

Educação antirracista: projetos de pesquisa-ação

Em fevereiro de 2025, a equipe de coordenação do programa Escolas2030 fez uma consulta às pessoas responsáveis pelas suas 27 organizações-polo sobre o interesse das respectivas coletividades em direcionar o seu projeto de pesquisa-ação para a elaboração e aplicação de indicadores de aprendizagem, especificamente voltadas para o antirracismo.

A manifestação de interesse da organização não implicaria automaticamente sua incorporação ao grupo que contaria com apoio para a proposta. Efetuou-se uma seleção baseada na consistência da experiência acumulada em práticas de educação antirracista.

Também se estabeleceram como requisitos: que a organização apontasse uma pessoa para assumir a função de agente mobilizadora do projeto; outra que seria suplente; o compromisso de realizar uma visita de intercâmbio em outra organização participante da chamada; a apresentação, até 30 de julho de 2025, de um relatório detalhado sobre o projeto. Cada uma das dez selecionadas na chamada receberia para o seu projeto o apoio técnico da Feusp e os recursos financeiros.

Em 20 de março, foi completada a seleção. Doze escolas mostraram interesse em participar e dez foram selecionadas. Estas tiveram praticamente três meses para elaborar e realizar os projetos. Os resultados da chamada foram sistematizados em um relatório (Ghanem et. al., 2025). A proposta envolveu: pesquisa-ação; implementação de intervenções antirracistas; construção de indicadores contextualizados; intercâmbios entre as escolas; formação continuada e mobilização comunitária.

⁷ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>.

Organizações participantes

As dez escolas participantes da chamada estão listadas abaixo. São de quatro das cinco grandes regiões do Brasil. Duas são de capitais (Belo Horizonte e São Paulo) e as demais são de municípios de portes variados, abrangendo áreas urbanas, rurais e floresta. São oito unidades de ensino fundamental (seis das quais também de educação infantil) e duas de ensino médio.

Escolas participantes de pesquisa-ação centrada em antirracismo

Escola da Prefeitura de Guarulhos Professor Edson Nunes Malecka (Guarulhos, SP)

Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho (Ibiúna, SP)

Escola Municipal Baniwa Eeno Hiepole (São Gabriel da Cachoeira, AM)

Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (Pentecoste, CE)

Escola Municipal Anne Frank (Belo Horizonte, MG)

Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman (Búzios, RJ)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Roque (SP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo, SP)

Escola dos Sonhos (Bananeiras, PB)

Escola Pluricultural Odé Kayodê / Espaço Cultural Vila Esperança (Goiás, GO)

O número de estudantes das unidades educacionais envolvidas é muito variado e a quantidade de pessoas que participaram ativamente no desenvolvimento da pesquisa-ação também. As/os agentes mobilizadoras/es apontaram a participação do total de 50 integrantes do corpo docente juntamente com o total de 850 estudantes da escola, assim como grupos menores de 8 a 40 estudantes, com os quais 2 a 10 docentes lidaram.

Contextos

Os contextos em que foram elaborados os projetos mostraram ser comuns aos de

muitas outras escolas nas quais as práticas antirracistas são inexistentes ou muito incipientes, com uma ou mais das seguintes características:

- Falta de engajamento de familiares no processo educativo
- Negação do racismo e precariedade das ações de formação
- Orientações antirracistas existentes não praticadas
- Descontinuidade de processos devido ao ingresso de novas turmas e rotatividade de profissionais
- Frágil compreensão coletiva do que é racismo e insuficiente disponibilidade de materiais informativos pertinentes

Desafios

Mesmo nessas escolas, a maior parte com experiências consolidadas de educação antirracista, foram identificados desafios:

- Resistências individuais e familiares à educação antirracista
- Diversidade de concepções sobre educação antirracista entre educadores
- Tempo e recursos humanos dedicados exclusivamente ao tema
- Formação continuada
- Mobilização e engajamento comunitário
- Sustentabilidade financeira e continuidade das ações

Projetos de pesquisa-ação

Cada escola escolheu uma prática antirracista como eixo central: rodas de conversa, oficinas artísticas, revisão curricular, projetos culturais, seminários temáticos, comitês estudantis, entre outras.

Os procedimentos de pesquisa incluíram: observação direta, questionários, grupos focais com crianças, análise documental, oficinas culturais, revisão de roteiros de estudo, guias de indicadores e planilhas colaborativas.

Problemas de pesquisa

Os problemas levantados pelos projetos de pesquisa se concentraram na eficácia

antirracista das práticas em andamento. Procurou-se esclarecer também qual é a compreensão que as crianças têm do racismo em suas experiências, como a formação da equipe escolar influencia suas práticas educacionais, se estas fortalecem a identidade e reduzem o racismo e qual é a adequação de indicadores de avaliação disponíveis.

Resultados alcançados

Para além das aprendizagens, com maior autoconsciência racial entre estudantes, mudanças em relações interpessoais e redução de práticas preconceituosas, foram observados resultados em outras dimensões, que apontam para avanços significativos, ainda que desiguais, na consolidação de uma cultura escolar antirracista.

Currículo: recursos e conhecimentos

- aumento da representatividade negra nos materiais
- incorporação de saberes tradicionais
- transversalidade de conteúdos afro-brasileiros
- reconhecimento da identidade racial
- valorização da cultura afro-brasileira, indígena e local
- revisão crítica de currículos
- produção de instrumentos avaliativos inovadores

Relações interpessoais e ambiente escolar

- postura crítica diante de piadas, discriminações e enfrentamento de práticas racistas
- fortalecimento de vínculos
- participação coletiva em ações antirracistas

Mudanças institucionais

- comitês estudantis atuantes
- ampliação da escuta e do protagonismo estudantil
- fortalecimento de práticas culturais e identitárias locais

Projetos que priorizaram **a escuta ativa dos estudantes** revelaram: avanços na capacidade de reconhecer o racismo; dificuldade inicial de diferenciar racismo de outros preconceitos; necessidade de espaços estáveis de fala e reflexão; potência de comitês estudantis e rodas de conversa. A escuta qualificada mostrou-se fundamental para o desenvolvimento do protagonismo infantil e juvenil.

A formação continuada aparece como um dos principais fatores de transformação. Onde houve formação sobre racismo estrutural, africanidades e metodologias críticas, identificaram-se: maior consistência na implementação dos projetos; revisão curricular mais profunda; maior clareza na elaboração de indicadores. A falta de tempo institucional para formação e reflexão coletiva foi apontada como barreira recorrente.

A participação da comunidade variou muito: escolas mobilizaram famílias em festas, exposições e rodas de diálogo; outras enfrentaram baixa adesão e dificuldades de engajamento; escola indígena, quilombola e comunitárias conseguiram integrar saberes tradicionais de forma orgânica. A experiência evidencia que mobilização comunitária é um trabalho contínuo, que requer estratégia, escuta e tempo.

Indicadores de aprendizagem

Na Escola Indígena Baniwa Eeno Hiepole, priorizou-se a dimensão de “Atitudes e relacionamentos” e os indicadores se referiram à aprendizagem colaboração. São estes:

- Estudante defende colega de outro clã contra xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios
- Estudante quebra o silêncio e muda o olhar para desnaturalizar o racismo contra colega de outro clã
- Estudante manifesta afeto e atenção e fortalece relações de amizade com colega de outro clã
- Estudante reconhece, elogia e valoriza o corpo e a estética (beleza) de colega de outro clã
- Estudante ajuda colega de outro clã a ocupar lugares de poder, integrando grupos de trabalho, sendo representante de turma ou compondo times esportivos

Também se estabeleceram indicadores para a dimensão de "Recursos didáticos e paradidáticos".

- Quantidade de recursos didáticos em diferentes línguas e sobre diferentes etnias e clãs na escola
- Uso de recursos didáticos em diferentes línguas e sobre diferentes etnias e clãs na escola
- Manutenção e ampliação de recursos didáticos em diferentes línguas e sobre diferentes etnias e clãs na escola

Na Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho, os indicadores foram estruturados a partir de duas aprendizagens: protagonismo e colaboração. Para a aprendizagem protagonismo, foram definidos os seguintes indicadores:

- Exterioriza sua opinião
- Age na realização das ideias
- Age na realização de ideias de outras pessoas, especialmente contra xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios e racismo religioso
- Quebra de silêncio e mudança de olhares para desnaturalizar o racismo
- Manifestação de afeto, atenção e fortalecimento das relações de amizade
- Reconhecimento do corpo e da estética (beleza) negra
- Construção positiva do pertencimento racial
- Valorização das meninas e mulheres negras

Os indicadores da aprendizagem colaboração nessa mesma escola incluem:

- Concebe e executa tarefas em acordo mútuo
- Ajuda colegas com manifestação de afeto e atenção
- Fortalecimento de relações de amizade
- Reconhecimento do corpo e da estética (beleza) negra
- Construção positiva do pertencimento racial
- Valorização das meninas e mulheres negras

Na Escola da Prefeitura de Guarulhos Professor Edson Nunes Malecka, os indicadores se alinham com a aprendizagem protagonismo e a aprendizagem autoconhecimento, sendo assim enunciados:

- Compreensão de que o racismo ainda está presente e reflete na estrutura da sociedade brasileira
- Capacidade de identificar e apontar os reflexos do racismo na estrutura socioeconômica do país, relacionando desigualdades a fatores raciais
- Conhecimento das cores e raças oficialmente reconhecidas pelo IBGE, demonstrando entendimento da diversidade racial existente no Brasil
- Habilidade em diferenciar racismo de outras formas de discriminação, tais como bullying, injúria racial, gordofobia, LGBTQIAPN+fobia, misoginia e xenofobia, entre outras
- Uso correto e confiante dos termos de cor ou raça conforme definidos pelo IBGE, sem constrangimento ou vergonha, refletindo respeito e valorização da identidade racial

Na Escola Municipal Quilombola Professora Lydia Sherman, os indicadores de aprendizagem foram definidos para avaliar o nível de "conscientização racial" de estudantes do ensino fundamental 1, a partir de práticas antirracistas, lúdicas e interdisciplinares. São os seguintes:

- Interesse e valorização por culturas afro-brasileiras e afro-diaspóricas
- Empatia e respeito por colegas de diferentes origens étnico-raciais
- Apropriação de conceitos relacionados ao racismo e à justiça social
- Participação ativa e protagonismo nas atividades propostas
- Capacidade de identificar e rejeitar comportamentos preconceituosos

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê, os indicadores de aprendizagem antirracista foram elaborados numa perspectiva que integra múltiplas dimensões:

- Valorização da ancestralidade e identidade: incluindo crianças que reconhecem e narram elementos da própria história e cultura, demonstrações de orgulho em relação à identidade étnico-racial

- Desenvolvimento de competências socioemocionais: englobando capacidade de autorreflexão e autoconhecimento verbalizadas durante as oficinas
- Respeito à diversidade e práticas antirracistas: incluindo posturas de acolhimento e respeito frente às diferenças culturais e raciais, redução de comportamentos de exclusão ou preconceito no cotidiano escolar

Adicionalmente, estabeleceram-se indicadores para “Engajamento nas práticas artísticas e culturais”:

- Participação ativa nas oficinas de modelagem em barro
- Produção de peças que expressem elementos culturais, identitários e comunitários
- Capacidade de relacionar a prática artística com saberes tradicionais

Os indicadores de “Sentido de pertencimento ao território e à comunidade” englobam crianças que expressam:

- Vínculo afetivo com a escola, o bairro ou a comunidade
- Participação em rodas de conversa, trazendo experiências próprias e familiares
- Identificação do espaço escolar como lugar de escuta e acolhimento

Também se estabeleceram indicadores relativos à “Produção coletiva de saberes”:

- Elaboração de narrativas e registros que integrem saberes tradicionais e novos aprendizados através de uma exposição
- Cooperação em atividades coletivas, evidenciando a construção compartilhada do conhecimento

E ainda, indicadores de “Impacto nas aprendizagens formais e integrais”:

- Ampliação da linguagem oral e da capacidade de argumentar em discussões coletivas
- Desenvolvimento de habilidades motoras e criativas nas atividades manuais
- Demonstração de atitudes críticas diante de situações de desigualdade

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, os indicadores de aprendizagem foram estruturados em torno do processo de revisão crítica dos roteiros de pesquisa de estudantes à luz dos "marcadores de africanidades":

- Aumento da representatividade, mensurado pela quantidade de autores negros e temas africanos incluídos nos roteiros revisados
- Participação ativa, avaliada pelo engajamento de educadores e estudantes nas discussões e revisões dos roteiros
- Colaboração, aferida pela frequência e qualidade das interações entre educadores e estudantes durante as atividades
- Empatia, identificada através de relatos de estudantes e educadores sobre a valorização de diferentes saberes e vivências

Na Escola dos Sonhos, os indicadores de aprendizagem antirracista estabelecidos foram:

- Reconhecer e relatar situações de preconceito vividas ou testemunhadas na escola, demonstrando confiança ao solicitar o apoio do Comitê de Equidade
- Participar de chás interativos, expressando seus sentimentos e escutando com empatia os colegas
- Refletir criticamente sobre comportamentos próprios e de colegas, reconhecendo atitudes preconceituosas e propondo formas de compreender como essas ações afetam a vida do outro
- Aplicar as estratégias de resolução de conflitos, intervindo e apoiando os colegas diante de situações de preconceito na escola

No Instituto Federal de Educação - Câmpus São Roque, os indicadores de aprendizagem foram estruturados numa perspectiva institucional ampla:

- Efetividade dos documentos institucionais nas práticas pedagógicas da escola, indicando a concepção de educação antirracista presente na instituição
- Desafios e dificuldades enfrentadas pelas docentes para implementar a educação antirracista

- Coleta e sistematização de dados que auxiliam a escola a identificar demandas por formação continuada de educadoras e educadores

Intercâmbio e uso dos recursos

O programa Escolas2030 estabeleceu como requisito para as escolas participantes da chamada de projetos a realização de intercâmbios entre as instituições selecionadas. Os recursos (US\$ 1.000 por escola) foram considerados insuficientes por seis das dez equipes, devido a custos elevados de transporte e hospedagem para realizar as visitas em outras regiões do país.

Apesar da insuficiência de recursos, as equipes das escolas, além de os utilizarem nas visitas, adquiriram livros e materiais artísticos com temática antirracista, fizeram formação dos educadores e contratação de revisor para o seu relatório.

Uma interpretação da iniciativa

Estamos acostumados a aceitar que, em unidades escolares, a maior parte do tempo seja destinada a fazer professores e estudantes realizarem atividades e não a pensarem sobre como vivem e como seria preferível se relacionarem. É uma visão que pressiona a educação a reduzir-se à dimensão da instrução. Opõe-se, portanto, à amplitude da perspectiva de educação integral e tem curto alcance no enfrentamento do racismo.

Essa opção limitante está presente também em escolas comunitárias e nas públicas, mas estas últimas têm maior rigidez na destinação do tempo para aulas e, de modo geral, é escasso o tempo para negociações e planejamento coletivo.

Não há tradição de envolver estudantes nessas atribuições de negociações e planejamento e menos ainda de abarcar familiares. Além disso, não há acúmulo significativo de experiência na formulação de projetos de pesquisa rigorosa, nem na sua elaboração coletiva e, ainda mais raramente, em pesquisa-ação.

Os projetos de pesquisa-ação realizados foram elaborados em cada escola por pequenos grupos, que contaram com uma pessoa para impulsioná-los (agente mobilizador/a) e para fazer a ponte com o conjunto da unidade.

Cada caso compôs um enorme e exigente empreendimento de idear o projeto, negociar sua concepção coletivamente, criar atividades educacionais para experimentá-lo, formular indicadores de aprendizagem e realizar observações para testá-los, extraíndo aprendizados do processo.

Tudo conseguiu ser feito com maior ou menor acabamento e sucesso em pouco mais de três meses, em escolas incomuns, que já mantinham direcionamento para a equidade e que contavam com profissionais sensíveis ao antirracismo.

Para além do proveito que essa iniciativa proporcionou em cada escola participante, entre os resultados, há uma coleção de indicadores. Certamente estão por ser

aperfeiçoados, mas já podem servir de subsídio para esforços análogos em muitas outras escolas, de diferentes lugares.

Se quisermos em grande escala o enraizamento exitoso da educação antirracista nas escolas básicas do país, essa iniciativa leva a considerar cinco condições que, talvez não sendo suficientes, mostraram-se totalmente necessárias. Sua oferta tem sido inexistente ou inexpressiva na maior parte das escolas brasileiras:

- Nova partição das jornadas de trabalho e das atividades de estudantes, concedendo muito maior dedicação a entendimentos coletivos em torno do planejamento e execução de pesquisa sobre as relações sociais, especialmente as raciais.
- Material didático e paradidático sobre relações raciais e sobre variadas culturas, povos e histórias.
- Ações regulares e progressivas de formação de profissionais docentes e não docentes.
- Viabilização de intercâmbios (presenciais e online) entre pessoas de diferentes escolas.
- Apoio especializado contínuo e interlocução qualificada com profissionais docentes e não docentes.

Referências

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.

CNE-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB Nº 7, de 1 de agosto de 2025, institui as diretrizes operacionais nacionais para a educação integral em tempo integral na educação básica*. Brasília, 4 de agosto de 2025. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf.

Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Chamada Pública para Inovação e Criatividade na Educação Básica: regulamento*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://escolas2030.org.br/wp-content/uploads/2020/10/REGULAMENTO-14-9-15.pdf>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.036, de 23 de novembro de 2023: define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral*. Brasília, 24 de novembro de 2023. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>.

Acesso em: 23 fev. 2026.

ESCOLAS2030. *Manifesto Escolas2030: o que nos une?* [São Paulo], [2022]. 6 p.

<https://escolas2030.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Manifesto-Escolas2030.pdf>

ESCOLAS2030. Equipe de Coordenação. *Recomendações para a educação integral, transformadora e antirracista*. São Paulo, 2024. 18 p.

<https://www.ashoka.org/pt-br/recomendacoes-educacao-integral-transformadora-antirracista>

ESCOLAS2030. *Recomendações para as políticas públicas: condições para a oferta de uma educação de qualidade*. São Paulo: Escolas2030, 2022a. 19 p.

<https://escolas2030.org.br/noticias/escolas-basicas-geram-recomendacoes-para-politicas-com-apoio-da-usp/>

FALS BORDA, Orlando. La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *Lasaforum*, v. 38, n. 4, p. 17-22, 2007. Disponível em:

<https://forum.lasaweb.org/files/vol38/LASAForum-Vol38-Issue4.pdf>.

Acesso em: 15 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p.

GHANEM, Elie. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Uma nova EJA para São Paulo*. São Paulo: SME, 2004. p. 19-23.

GHANEM, Elie. *Levantamento sobre avaliação em organizações educativas*. São Paulo: Escolas2030, 2022. 51 p.

<https://escolas2030.org.br/noticias/escolas-inovadoras-avaliam-aprendizagens-para-alem-dos-sistemas-oficiais/>

GHANEM, Elie. Efeitos da pesquisa-ação em equidade educacional. *Centro de Referências em Educação Integral*, 2024a.

<https://educacaointegral.org.br/especiais/escolas-2030/#modal>

GHANEM, Elie. Organizações de educação básica dedicadas a gerar conhecimento? *Centro de Referências em Educação Integral*, 2024.
<https://educacaointegral.org.br/especiais/escolas-2030/#modal>

GHANEM, Elie; JARDIM, Anna Carolina; CHUNG, Bruna; LADISLAU, Douglas; TAVARES, Fernando; CARDOSO, Juvêncio; COELHO, Leila; DELFINO, Lucas; ZEIGER, Mila; TORRES, Taluana. *Pesquisa-ação e equidade: efeitos em ambientes escolares inovadores*. São Paulo: Escolas2030; Feusp, 2024a. 113 p.
https://drive.google.com/file/d/1iWl5X8liYru8NyT-j12lw54hjlXQ_ogv/view?usp=sharing

GHANEM, Elie; SANTOS, Douglas Ladislau dos; TAVARES, Fernando; ABATE, Bruna Chung. *Como as organizações educativas pesquisam?: desafios e caminhos da prática da pesquisa em unidades de educação básica*. São Paulo, 2024b. 103 p.
<https://educacaointegral.org.br/especiais/escolas-2030/wp-content/uploads/sites/15/2024/12/SCHOOLS1704pesquisaAcaoOrgsEducativas13nov2024.pdf>

GHANEM, Elie; TAVARES, Fernando. *Como as organizações educativas inovam?: ideias e visões sobre as suas próprias práticas*. São Paulo, 2022. 72 p.
<https://escolas2030.org.br/noticias/relatorio-aponta-como-organizacoes-educativas-inovam-no-brasil/>

GHANEM, Elie; TAVARES, Fernando; LADISLAU, Douglas; CHUNG, Bruna. *Educação antirracista: projetos de pesquisa-ação*. São Paulo, 2025. 70 p.
<https://docs.google.com/document/d/1EmJFlubBDiRhVzTdHbriFpaWxaOiDjLOe9X2WrPJqSY/edit?tab=t.0>

MESQUITA, Thaís. Por que é urgente a educação transformadora? *Centro de Referências em Educação Integral*, 2024.
<https://educacaointegral.org.br/especiais/escolas-2030/#modal>

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. *Aprendiendo a aprender*. Tradução de Juan M. Campanario e Eugenio Campanario. Barcelona: Editorial Martínez Roca, 1988. 228 p.

NÓVOA, António. A metamorfose da escola. *Revista Militar*, v. 72, n. 1, pp. 33-42, 2020. Disponível em: [Revista Militar_Jan_2020.pdf](#). Acesso em: 30 nov. 2021.

ROGERS, Carl Ransom. *Liberdade para aprender*. Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado, Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1972. 329 p.

ROSA, Nilcelia Gonçalves; COSTA, Robson Francisco; VON KRIGER, Vera. A experiência inovadora na construção do currículo da rede municipal de Almirante Tamandaré (PR). *Centro de Referências em Educação Integral*, 2024.
<https://educacaointegral.org.br/especiais/escolas-2030/#modal>

SANTOS, Douglas Ladislau dos. *Levantamento inicial das dimensões de aprendizagem*. [São Paulo], [2020]. 34 p. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1ZoGKAm47t2bBYlliESnCQyQuockW7S3e/view?usp=sharing>

SINGER, Helena. Avaliar a qualidade da educação. *Centro de Referências em Educação Integral*, 2024.
<https://educacaointegral.org.br/especiais/escolas-2030/#modal>

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação. Santa Maria*, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100004. Acesso em: 11 out. 2021.

THIOLLENT, Michel. Entrevista. In: ENCONTRO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS (4.: Salvador, BA: 14 e 18 de outubro de 2019). Vídeo. 7 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=beyl6zmzaeQ>. Acesso em: 6 jun. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=is>. access on 15 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

Sugestões de fontes de informação

ANDRADE NETO, M.; MAZZETTO, S. E. Mútua cooperação entre estudantes como estratégia de inclusão através da educação. *PerCursos*, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1502>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Descreve a experiência de um programa de educação baseado em células cooperativas (Prece), no interior do Estado do Ceará, desde sua fundação (1994). O programa está baseado no estudo em grupos, compartilhando conhecimentos e socializando experiências, onde os estudantes atuam como protagonistas, em uma iniciativa de cidadania e transformação social.

ANDREONI, Bruno; NILSON, Lúcia Helena; BORGES, Márcia; FERREIRA, Stela; HASSENPFUG, Walderez Nosé. *Comunidade integrada: a cidade para as crianças aprenderem*. São Paulo: Cenpec; Associação Cidade Escola Aprendiz, 2008. 54 p. <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Comunidade-Integrada-Prefeitura-de-BH.pdf>

Esta publicação apresenta reflexões que subsidiaram a implementação do projeto Comunidade Integrada, desenvolvido em Belo Horizonte em 2007 e 2008, uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a Fundação Itaú Social, com coordenação técnica conjunta do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – e da Cidade Escola Aprendiz.

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. *Cadernos do Cenpec*, v. 1, n. 2, 2006. DOI:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312>

Propõe o trabalho articulado entre escola e comunidade, fundamentado na importância de projetos pedagógicos desenvolvidos a partir da problematização da realidade dos discentes, favorecendo a construção de significados e da consciência crítica.

BASILIO, Ana Luiza. "As escolas precisam deixar de ser apenas executoras de propostas pedagógicas". *Carta Capital*, 21 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-escolas-precisam-deixar-de-ser- apenas-executoras-de-propostas-pedagogicas/>. Acesso em: 27mar. 2022.

Segundo o professor Elie Ghanem, um plano político pedagógico democrático, que garanta a participação de todos, aumenta o engajamento com a atividade educacional.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilda Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104-Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TnqxLwrqkSJc6CmgLf8dMgq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 mar. 2022.

Defendem que a interação entepares e com adultos, em situações favoráveis e inovadoras de aprendizagem e com uso pedagógico apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pode levar as crianças a desenvolverem comportamentos colaborativos e autônomos de aprendizagem, benéficos para seu desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo. Procuram compreender como ocorrem estes "novos modos de aprender".

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O direito de aprender: parte 1*. s.d. (vídeo 6:42 min). <https://www.youtube.com/watch?v=Z1-EehN2IZs>

Video desenvolvido com base na publicação "Bairro-escola Passo a Passo", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz com apoio do UNICEF, do Ministério da Educação, Todos Pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, CIPÓ - Comunicação interativa e Fundação Educar DPaschoal.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O direito de aprender: parte 2*. s.d. (vídeo 9:51 min). https://www.youtube.com/watch?v=vCeQYa_rkOg

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território 2013/organização Paulo Blauth Menezes*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013. 55 p.

https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/guia_tecnologias_MEC_20130923.pdf

Composto pela descrição de tecnologias, com informações que podem auxiliar gestores a conhecer e identificar tecnologias educacionais para a melhoria da educação nas redes escolares.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Documento referência para articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral*. Brasília: MEC, 2025. 68 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/Docreferencia.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

Dirigido a gestores/as e equipes técnicas das secretarias municipais, estaduais e distrital e das escolas públicas. Contém reflexões e recomendações para colaborar na implementação de políticas de educação integral tendo a intersetorialidade como um dos pilares de sua organização.

BRNA, Paul. Modelos de colaboração. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 3, n. 1, 1998. Disponível em:

<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/viewFile/2298/2060>.

Acesso em: 25 mar. 2022.

Propõe que a noção de colaboração é melhor vista como um conjunto de possíveis relações entre os participantes. O termo colaboração então torna-se um conceito genérico que tem que ser contextualizado para definir a relação desejada entre os participantes.

BUENO, Marcelo Cunha. *A brincadeira no ambiente escolar*. Tempojunto. (vídeo, duração 3:06). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pqwkJaRUodo>.

Desenvolve a ideia de que o brincar não é o polo oposto à atividade formal e defende a brincadeira como uma potência e a importância de um brincar livre, em espaços de ócio.

CANAL FUTURA. Alunos protagonistas: Como incentivar essa prática dentro das escolas? (*Programa Conexão*, 5/2/2019, vídeo, duração 25:51). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=M6rMjO8lggY>. Acesso em: 24 fev. 2026.

Entrevista concedida pelo estudante Jorge Matheus Rosendo Costa, integrante de grêmio estudantil de escola estadual do Rio de Janeiro, e por Ana Christina Azevedo do Nascimento, do Instituto Votorantim.

CARAPETO, M. J. Autoconhecimento: uma breve revisão narrativa. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, n. 2, p. 237–244, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2230>. Acesso em 25 mar. 2022.

Entre contributos ao tema, aborda a multiplicidade e a diversidade das representações que construímos sobre nós próprios; a sua organização estrutural, da estrutura como forma estática à de uma estrutura dinâmica; a estabilidade do autoconhecimento mas também a sua variabilidade.

CENPEC. Debate virtual: intersetorialidade na educação integral. (24/8/2015, vídeo, duração 25:46). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wFPkgJFxziA>.

André Lázaro propõe a centralidade do direito para a organização do Estado e Dalvonete Santos exemplifica com a gestão intersetorial em Betim (MG).

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Caminhada da paz*: Heliópolis. (23/8/2013, vídeo, duração 4:00). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbHZl7isUOQ>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Mostra a Caminhada da paz, realizada anualmente na favela de Heliópolis, em São Paulo, SP, organizada por escolas públicas e associações locais para reivindicar o respeito aos direitos e enfrentar a violência.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Pesquisa-ação comunitária*. Coleção Tecnologias do Bairro Escola. Volume 1. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Tecnologias-do-Bairro-Escola_Vol1_pesquisa-acao-comunitaria.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

Expõe uma proposta de pesquisa-ação comunitária, a forma de trabalhar com esse método, o papel de um grupo articulador local, os recursos e equipamentos necessários. Traz também algumas experiências de desenvolvimento local baseadas em arranjos educativos.

COCCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/NwyrJ7ppNbc4fvrsL3B4zMd/?format=pdf>
HYPERLINK "https://www.scielo.br/j/epsic/a/NwyrJ7ppNbc4fvrsL3B4zMd/?format=pdf&lang=pt"& HYPERLINK
"https://www.scielo.br/j/epsic/a/NwyrJ7ppNbc4fvrsL3B4zMd/?format=pdf&lang=pt"lang=pt. Acesso em: 24 mar. 2022.

Avaliou competência social e empatia e demonstrou que as meninas são mais competentes socialmente e mais empáticas do que os meninos. As crianças mais empáticas tendem a ser mais competentes socialmente do que as outras. Os dados enfatizam a importância dessas duas características como fatores de proteção, resiliência e adaptação.

COSENZA RODRIGUES, Marisa; MIGUEL DA SILVA, Renata de Lourdes. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 12, n. 1, jan-abr, p. 59-75, 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844637004.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

A empatia tem sido associada à inibição de comportamentos agressivos, ao desenvolvimento de ações pró-sociais e a um melhor ajustamento psicossocial. O presente estudo relata uma pesquisa-intervenção realizada em um programa promotor do desenvolvimento de habilidades empáticas. Os resultados indicam um incremento dessas habilidades.

COLPO, Lucia Cerlita; ZANON, Regina Basso. Indicativos de empatia em crianças no contexto da inclusão escolar. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 3, p. 27320-27340, mar. 2022. Disponível em:

<https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/26527/21029>. Acesso em: 24 mar. 2022.

O objetivo deste estudo foi avaliar indicativos cognitivos, emocionais e comportamentais de empatia em crianças que convivem com colegas com Transtorno do Espectro Autista e refletir sobre os possíveis benefícios dessa convivência.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. *Organizações e Democracia*, v. 21, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>

Defende a ideia de fazer experimentos localizados e bem burilados de estudantes que conduzem sua própria aprendizagem, com participação muito ativa dos docentes, na posição de orientadores e avaliadores, sobretudo, de compromisso pedagógico formativo.

DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. *La Piragua*, n. 24, p. 123-139, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-24.pdf#page=125>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>.

Analisar a implementação da Escola de Tempo Integral em Minas Gerais, identificando, no cotidiano escolar, os indicadores de construção curricular na dimensão da Educação Integral a qual, para diversos autores, é aquela que tem por princípio basilar o acolhimento dos educandos em sua multidimensionalidade e, que se compromete com as necessidades do indivíduo para além do acúmulo informacional.

FEUSP; ASHOKA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Por um ensino médio democrático, inclusivo, integral e transformador: construção coletiva de propostas para o ensino médio*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. 35 p. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/em-transformador-para-publicar.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Este documento decorre de uma série de encontros em diferentes regiões do país realizados entre outubro de 2018 e junho de 2019, com participação presencial e virtual de estudantes, educadores, pesquisadores, gestores e demais interessados no debate de propostas e busca de convergências em relação às políticas do ensino médio no país.

FLORES, J. A.; SCHWANTES, L.; SILVA, C. D. C. R. Práticas de autoconhecimento no currículo das escolas não-tradicionais: o exercício do (re)conhecer-se. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.739>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Analisa quatro vídeos que apresentam a rotina escolar das escolas não tradicionais (ENT). Extrai as falas mais pertinentes dos documentários, organizando em quadros os trechos que permitiram compreender de forma mais ampla como o currículo das ENT trabalham o autoconhecimento.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. *Inovação educativa: recomendações para políticas públicas de educação no país*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2020. 99 p. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Publica%C3%A7%C3%A3o-INOVA-compactado.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

Apresenta o caminho percorrido pelo Programa Inova Escola, uma iniciativa criada em 2013 que visa fortalecer escolas públicas com modelos educativos inovadores e estimular as crianças e os jovens a serem criativos e capazes de solucionar problemas, tomar decisões e serem cidadãos socialmente participativos.

GASPAR DE MATOS, Margarida; FONSECA CARVALHOSA, Suzana. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, v. 2, p. 43-53, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36220203>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Examina o modo como a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença, é importante na percepção de bem-estar dos alunos em idade escolar.

GHANEM, Elie (org.). *Educação integral no município de São Paulo: experiências e perspectivas*. São Paulo: Oficina Digital, 2017. Disponível em: <https://oficinadigital.essia.com/viewer/@oficinadigital/educacao-integral?sectionId=2C9E80055DE0FB3C015DE291926F053E>. Acesso em: 25 fev. 2026

Trata dos esforços de educação integral na cidade de São Paulo, especialmente dos experimentos dos anos 2013 a 2015, realizados pela prefeitura a partir do governo de Fernando Haddad.

São apresentados os processos de formação de equipes técnicas e escolares da Diretoria Regional de Educação do Butantã para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 161-188, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4ggSjYWkpHb5rNxxkYVwDKbK/?format=pdf> HYPERLINK

["https://www.scielo.br/j/ep/a/4ggSjYWkpHb5rNxxkYVwDKbK/?format=pdf&lang=pt"&](https://www.scielo.br/j/ep/a/4ggSjYWkpHb5rNxxkYVwDKbK/?format=pdf&lang=pt) HYPERLINK

["https://www.scielo.br/j/ep/a/4ggSjYWkpHb5rNxxkYVwDKbK/?format=pdf&lang=pt"](https://www.scielo.br/j/ep/a/4ggSjYWkpHb5rNxxkYVwDKbK/?format=pdf&lang=pt) [lang=pt](#). Acesso em: 27 mar. 2022.

Examina sessenta títulos referentes ao tema, agrupados em duas dimensões: a) participação na unidade escolar; b) gestão democrática em programas de reforma educativa. Aponta lacunas que poderiam ser superadas por novas pesquisas.

INSTITUTO CLARO. *8 perguntas sobre protagonismo estudantil*. (20/3/2019, vídeo, duração 11:33). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=znjqpGSwLOw>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Entrevista com Helena Singer, vice-presidente para Juventude, da Ashoka América Latina, que apresenta sua visão sobre protagonismo estudantil, a atuação de escolas a respeito, a consideração dos desejos de estudantes, o aprendizado de saberes curriculares, a formação de professores, o trabalho dos órgãos gestores e um projeto da comunidade.

INSTITUTO INSPIRARE. *Relatório de resultados: Nossa Escola em (Re)Construção*.

Disponível em: https://porvir-prod.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2019/04/18191238/RelatorioCompleto_NossaEscolaEmReConstrucao_2017_2018-1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026

A plataforma digital de escuta online e gratuita Nossa Escola em (Re)Construção foi usada por adolescentes e jovens de 11 a 21 anos, de todas as regiões do Brasil, ao longo dos anos de 2017 e 2018. Os participantes foram estimulados a refletir sobre suas experiências de aprendizagem e expressar seus desejos em relação à educação.

KELIAN, Lilian. Autoformação de educadores: a coerência entre o discurso e as práticas. In: SINGER, Helena (org.). *Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2011. p. 65-80.

https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Tecnologias-do-bairro-escola_Vol2_trilhas-educativas.pdf

Propõe fazer da formação um espaço que reflita uma concepção de educação integral, cujo aspecto central é a participação da comunidade na construção dos projetos pedagógicos das escolas e dos bairros.

KLEIN, Ana Maria. EDH e ambiente escolar. Curso Ética, valores e cidadania. USP; Univesp. (vídeo, duração 23:08). Disponível em:

<https://eaulas.usp.br/portal/video.action?itemId=783>.

Situa a educação como fator de prevenção à violação de direitos humanos e de sua promoção, salientando a vivência em ambientes democráticos e orientados pelos direitos humanos, protagonismo de estudantes e articulação entre escola e comunidade.

KRAUSS, Marcio. Um ambiente escolar inspirador é possível. Escola da Inteligência. (vídeo, duração 6:18). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P3oZ5y3ayWE>.

Acesso em: 15 abr. 2020.

Entende que o ambiente que funciona abastecido por pressão, cobrança, medo ou terror não é saudável principalmente para crianças e que a disciplina não deve estar associada somente à punição.

LIBERAL, Edson Ferreira et al. Escola segura. *Jornal de Pediatria* [online], v. 81, n. 5 suppl, p. s155-s163, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700005>>. Acesso em: 24 mar. 2022. Contextualizam a violência e os acidentes no ambiente escolar e fazem recomendações, baseadas em dados da literatura, para a implantação de escolas seguras.

MCCOURT, Frank. Memórias del aula: una clase de escritura creativa. *Clarín*, 5 de maio de 2002. Disponível em: https://www.clarin.com/sociedad/clase-escritura-creativa_o_Sko4rmBxAYx.html. Acesso em: 26 mar. 2022. Autor de dois best-sellers mundiais já convertidos em filmes, Frank McCourt recorda seus quinze anos como professor de "escrita criativa" em uma escola privada e elegante de Nova York.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 49, n. 172 2019, p. 312-334. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146151>. Acesso em: 17 mar. 2022. Apresenta o processo de construção, testagem e validação de instrumentos de medida para o clima escolar, na perspectiva de alunos a partir do 7º ano do ensino fundamental, seus professores e gestores.

MOTTA, Danielle da Cunha et al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo* [online], v. 11, n. 3, p. 523-532, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>>. Acesso em: 24 mar. 2022. A empatia foi avaliada mediante entrevistas baseadas em cenas de vídeo, selecionadas para eliciar raiva, tristeza, alegria e medo. As práticas educativas foram avaliadas através de entrevistas. Os resultados sugerem a existência de uma relação entre as práticas educativas adotadas pelos pais ou responsáveis e o desenvolvimento da empatia em crianças.

MOURA, Abdalaziz de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Sertão. In: LOVATO, Antonio; Yirula, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (orgs.). *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka; Alana, 2017. p. 22-30. Disponível em: https://www.academia.edu/36623412/Protagonismo_a_pot%C3%Aancia_da_comunidade_escolar. Acesso em 27 mar. 2022. O protagonismo tem definições descritivas que falam de suas características. O texto é um esforço de aprofundar um sentido dado ao protagonismo.

MOURA, Abdalaziz de. Ensinar com o educando e ensinar para educando: que diferença faz? In: LOVATO, Antonio; Yirula, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (orgs.). *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka; Alana, 2017. p. 76-81. Disponível em: https://www.academia.edu/36623412/Protagonismo_a_pot%C3%Aancia_da_comunidade_escolar. Acesso em 27 mar. 2022. O que parecia dificuldade, impossibilidade, carência, fragilidade e ameaça foi se transformando em facilidade, possibilidade, força e oportunidade. Na nossa metodologia, tínhamos 200 protagonistas, cabeças pensantes, pessoas com vontade, com energia, que participavam ativamente da vida da escola, que cuidavam da escola, que pesquisavam, que inventavam, que buscavam.

NILSON, Lucia Helena. Intersetorialidade e contextos territoriais. Salto para o Futuro, v. 19, n. 13, p. 22-28, out. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Focaliza o modo como diferentes contextos territoriais dão vida e especificidade às iniciativas intersetoriais de educação integral. Explora aspectos conceituais e metodológicos de reconhecimento dos diferentes atores locais que podem convergir em torno da garantia da educação integral nesses contextos.

NOGUEIRA, Sara Ibérico; BAÍA, Sara. A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, n. 1, 2006. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/286>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Salienta a existência de muitos instrumentos para avaliar criatividade e aponta algumas das técnicas que são utilizadas não só na avaliação como no desenvolvimento e estimulação dessa criatividade.

PASSONI, Irma R.; GARCIA, Jesus Carlos Delgado (coords.). *Tecnologia social e articulação comunidade-escola*: volume 1. [São Paulo]: Instituto de Tecnologia Social, 2008. 79 p. https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/conhecimento-e-cidadania_tecnologia_social.pdf

Apresenta tecnologias sociais de organização e gestão destinadas à articulação comunidade-escola a partir de uma perspectiva territorial dos sistemas de educação formal dos municípios de Sorocaba e Belo Horizonte e da "comunidade escolar" da Zona Leste de São Paulo.

SALGADO, Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira. Colaboração como ato de "aprender de e com" o outro: tendência do trajeto de construção de um projeto educativo por Paulo Freire em Cartas à Guiné-Bissau. *Manuscritica*, n. 41, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/manuscritica/pt_BR/article/view/180143. Acesso em: 25 mar. 2022.

Analisa dezessete cartas de Paulo Freire no livro Cartas à Guiné-Bissau, de 1977, procurando evidenciar como a ideia de "aprender de e com" o outro direcionou a criação de um projeto de alfabetização para adultos, atuando como uma tendência do movimento do gesto criador do educador.

SAMPAIO, L. R.; GUIMARÃES, P. R. B.; CAMINO, C. P. S.; FORMIGA, N. S.; MENEZES, I. G. Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, v. 42, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/6456>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Demonstraram que a versão traduzida e adaptada do IRI é adequada para o Brasil, que a dimensão de Fantasia tem importância fundamental para a empatia e que a empatia deve ser compreendida a partir de uma perspectiva multidimensional.

SANTANA, E. S.; LIMA, E. D. C.; SANTOS, B. V. J. Práticas de educação ambiental projeto: escola e comunidade cuidando do meio ambiente. *Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais - UNIT - SERGIPE*, v. 1, n. 2, p. 59-71, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/515>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Analisa proposta de educação ambiental em escola municipal de educação infantil de Aracaju, SE, buscando identificar mudanças no cotidiano dos alunos a partir do acúmulo, com ações para promoção de consciência ambiental e aproveitamento dos recursos disponíveis na comunidade, muitas vezes descartados.

SANTOS, Alexandre André dos; PEKELMAN, Renata. A escola, o território e o lugar: a promoção de espaços de saúde. *Revista OKARA: Geografia em Debate*, v. 2, n. 1, p. 3-11, 2008. Disponível em: http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/geografia_da_saude_2018/leitura2_ESCOLA_TERRITORIO_LUGAR_PROMOCAO%AO.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

Os conceitos de território e de lugar são discutidos à luz do debate entre a Geografia e a saúde. A concretude do estudo é realçada com a apresentação de metodologia para a elaboração de um Mapa Falante em saúde, como estratégia de ação da comunidade escolar, a partir da realidade local.

SANTOS, Maria Teresa; ANDRÉ, Maria do Céu. Conceções de educadores de infância sobre criatividade. *Investigar em Educação*, n. 4, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/Inved/index.php/ie/article/view/101>. Acesso em: 26 mar. 2022.

Analisa as concepções, práticas e formação dos educadores de infância no domínio da criatividade como resultado da investigação no âmbito do projeto europeu CREANET (Criatividade na Educação Pré-escolar).

SARDENBERG, Agda; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Programa de avaliação contínua de aprendizagem na perspectiva da educação integral. In: SINGER, Helena (org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola: volume 5*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2014. p. 35-49.

https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Tecnologias-do-Bairro-escola_Vol5_articulacao-escola-comunidade.pdf

Apresenta a avaliação como instrumento de acompanhamento da aprendizagem pelo educando e pelo educador. Enquanto o educando tem a possibilidade de se localizar em relação ao próprio processo de aprendizagem, ao que almeja conhecer e produzir e quais são os desafios, o educador pode balizar seu trabalho, refletir sobre como vem instigando os alunos em seus projetos.

SARDENBERG, Agda; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Trilhas educativas: uma proposta de organização curricular em diálogo com os saberes comunitários e com interesses dos educandos. In: SINGER, Helena (org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola: volume 5*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2014. p. 17-33. https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Tecnologias-do-Bairro-escola_Vol5_articulacao-escola-comunidade.pdf

Apresenta as trilhas educativas como metodologia de integração dos saberes comunitários ao currículo escolar, sendo percursos de aprendizagem que integram campos diversos do conhecimento com base em contextos temáticos de estudo, contribuindo para a investigação de indagações levantadas pelos educandos.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/36753>. Acesso em: 24 mar. 2022.

A partir da análise de vários projetos de intervenção e de investigação sobre a participação das crianças, em curso no Norte de Portugal, este texto pretende confrontar o sentido das políticas públicas com a efetiva presença das crianças como destinatárias e como intérpretes da construção do espaço público.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, Antonio; Yirula, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (orgs.). *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka; Alana, 2017. p. 14-21. Disponível em:

https://www.academia.edu/36623412/Protagonismo_a_pot%C3%Aancia_da_comunidade_escolar. Acesso em: 27 mar. 2022.

Os maus resultados alcançados pelo sistema escolar têm levado a buscar formas de o estudante se tornar protagonista de seu processo de aprendizado. O protagonismo tem que romper com toda a estrutura e o ponto de partida não deve estar nos gabinetes dos governos, precisa ser o estudante. O currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos.

Apêndice - Desenvolvendo a aprendizagem do protagonismo e colaboração - Práticas desafiadoras e inovadoras no cotidiano da Escola

Estudante:

Sexo:

Idade:

Turma:

Datas em que foi feita a observação:

Responsável pelo registro:

Aprendizagem: **Protagonismo**

Indicador	Condição														
	Respeito			Solidariedade			Responsabilidade			Justiça				Compromisso	
	Isenção (sem referências pessoais)	Consideração dos pontos de vista das outras pessoas	Dentro da lei (sem ofensa, calúnia, difamação, agressão física)	Ajuda na realização de tarefas	Ajuda em dificuldades pessoais e familiares	Alia-se a condutas de colegas	Inclui-se na proposta e/ou na sua realização	Abrange o benefício de outras pessoas	Contempla a igualdade de todas as pessoas	Contempla a equidade quanto às necessidades de cada pessoa	Age dentro dos combinados	Age dentro das normas de conduta	Posiciona-se contra injustiças	Propõe temas para plano de estudos que beneficiem a comunidade e o país	Participa de ações que beneficiem a comunidade e o país
Faz propostas															
Age na realização das suas propostas															
Age na realização de propostas de outras pessoas															

Aprendizagem: **Colaboração**

Indicador	Condição										
	Respeito	Solidariedade			Responsabilidade		Justiça				
	Considera as potencialidades e dificuldades do outro	Ajuda na realização de tarefas	Ajuda em dificuldades pessoais e familiares	Alia-se a condutas de colegas	Executa tarefas para um propósito comum	Leva em conta a necessidade e do outro	Contempla a igualdade de todas as pessoas	Contempla a equidade quanto às necessidades de cada pessoa	Age dentro dos combinados	Age dentro das normas de conduta	Posiciona-se contra injustiças
Concebe e executa tarefas em acordo mútuo											
Ajuda o outro											