

Comunidades de Aprendizagem em escolas públicas do Distrito Federal: proposta inovadora de ensinar-aprender?

Learning Communities in Public Schools in the Federal District: an innovative teaching-learning proposal?

Edileuza Fernandes Silva¹
Danielle Mendonça Sousa Ferreira²

Resumo

O artigo discute processos de ensinar-aprender desenvolvidos em duas escolas públicas do Distrito Federal que implementam, desde 2013, o Projeto Comunidades de Aprendizagem. Tendo como referências experiências da Escola da Ponte em Portugal, seus projetos pedagógicos objetivam construir processos educativos inovadores, o que suscitou o interesse em compreender como ocorrem e em quais bases teóricas e metodológicas. Para isso, a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso utilizou para levantamento de dados: currículo da rede pública (2014; 2018), projetos pedagógicos das escolas, observação dos espaços de aprendizagens escolares e entrevistas com professores e estudantes. As análises indicam que as Comunidades de Aprendizagem buscam superar práticas de ensinar-aprender conservadoras e centradas no docente, ao adotar o ensino com pesquisa e projetos. As mudanças apresentam nuances de ideias pedagógicas escolanovista marcada pelo incentivo à atividade dos alunos e crítica caracterizada pela criação de espaços democráticos de diálogo e participação com e da comunidade escolar. Entretanto, concepções e práticas docentes são constituídas ao longo de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional e não se transformam somente com intenções. Reinventar a escola requer repensar concepções epistemológicas e metodológicas de ensinar e aprender, mas também condições objetivas materiais e humanas para viabilizá-las.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. Concepções e práticas pedagógicas. Educação. Ensinar-aprender.

Abstract

The article discusses teaching-learning processes developed in two public schools in the Federal District which since 2013 have been implementing the Learning Communities Project. Based on the experiences of Escola da Ponte in Portugal, its pedagogical projects aim to build innovative educational processes, which aroused interest in understanding how they occur and on which theoretical and methodological bases. With this aim, the research of qualitative approach of case study collected data through: curriculum of the public network (2014 and 2018), pedagogical projects of schools, observation of school learning spaces and interviews with teachers and students. The analyzes indicate that Learning Communities seek to overcome conservative and teacher-centered teaching-learning practices by adopting teaching with research and projects. The changes present nuances of the pedagogical ideas of the new school denoted by the encouragement of the students' activity and criticism characterized by the creation of democratic spaces for dialogue and participation with and within the school community. However, teaching concepts and practices are constituted along a personal, academic and professional path and are not transformed only with intentions. Reinventing the school requires rethinking teaching and learning epistemological and methodological concepts but also objective material and human conditions to make them viable.

Keywords: Learning Communities. Conception and practices pedagogical. Education. Teaching-learning.

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB.

² Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Integrante do grupo de pesquisa PRODOCÊNCIA- UnB

Introdução

No Brasil, muito se tem discutido acerca da necessidade de transformar a escola básica, seus processos, concepções e práticas de ensinar e aprender nas perspectivas epistemológicas e metodológicas. Essa transformação implica em assumir compromissos diante dos inúmeros desafios enfrentados pela escola na atualidade, sobretudo na pública que acolhe grupos sociais historicamente excluídos do direito à educação e que, portanto, precisa se organizar para atender a um perfil heterogêneo e diverso do ponto de vista social, cultural, econômico e educacional. Os profissionais dessa escola não recebem a devida valorização e remuneração e trabalham em condições físicas e materiais precárias. Como transformar a escola nesse cenário? A partir desse questionamento, buscou-se compreender o sentido da palavra transformar. De origem latina, *transformare*, significa “fazer mudar de forma, de aspecto”³. Assim, transformação é “ato ou efeito de transformar; metamorfose; modificação” (BUENO *et al.*, 1986, p. 1139).

Sendo a educação uma prática social complexa e multirreferencial que não se desenvolve com um fim em si mesma nem isolada das demais práticas sociais – trabalho, cultura, artes, filosofia, entre outras –, reconhece-se que fazer mudanças demanda diálogo para além dos muros da escola. Ao longo da história da educação brasileira, inúmeras têm sido realizadas com o intuito de melhoria, ora com ênfase no conteúdo, ora na forma, ora em ambas. Essas mudanças, assentadas em modelos educacionais e perspectivas teóricas diversas, ao serem questionadas, criam a possibilidade de tantas outras propostas e projetos educacionais em diferentes contextos políticos, sociais e econômicos como a que será analisada neste texto.

Os conceitos de ensinar e aprender nessas propostas e projetos alinham-se a pressupostos teóricos e metodológicos que caracterizam as tendências pedagógicas predominantes em cada época: tradicional, escolanovista, tecnicista, libertadora ou histórico-crítica. Essas tendências consideram de maneiras diversas as categorias teoria e prática, dissociadas na tradicional e tecnicista, justapostas na escolanovista e pautadas pela busca da unicidade nas duas últimas.

Admite-se que transformar o trabalho escolar pressupõe unicidade teoria-prática e conteúdo-forma tendo em vista que a atividade prática ocorre como “transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”

³ Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/transformar/> Acesso em: 25 mar. 2020.

(VÁZQUEZ, 1977, p. 194), sem a qual não se pode considerá-la práxis criadora transformadora, caracterizada pela unicidade e irrepetibilidade, devido ao seu caráter intencional, determinante para o enfrentamento de necessidades novas e imprevisíveis que emergem no contexto escolar.

Assim, transformar a escola exige sua reorganização com o protagonismo dos estudantes e da comunidade, a tomada de consciência, a revisão de concepções, a definição de objetivos, a reflexão sobre as ações desenvolvidas, o estudo e a análise da realidade que se pretende modificar. Isso não ocorre em um vazio teórico-prático e sem o reconhecimento de que a educação como práxis “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 93), sendo a escola instituição central para essa produção.

Em face dessas reflexões iniciais, este artigo apresenta parte de pesquisa de mestrado realizada em duas escolas públicas, denominadas Asas e Eixos⁴, localizadas no Distrito Federal (DF), que, desde 2013, implementam o projeto Comunidades de Aprendizagem (CA) tendo como referências as experiências da Escola da Ponte de Portugal. O objetivo é discutir processos de ensinar e aprender para compreender como ocorrem e em quais bases teóricas e metodológicas se assentam.

As escolas Asas e Eixos foram influenciadas por experiências inovadoras compartilhadas por um dos fundadores da Escola da Ponte de Portugal e por experiências discutidas em eventos educacionais, como a IV Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE)⁵. O desejo de implementar um projeto de escola que caracterizasse mudanças teóricas e práticas partiu de um grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) nas discussões sobre alternativas educacionais inovadoras.

Para Mello, Braga e Gabassa (2012), as finalidades da escola no século XX, de preparação do indivíduo para o mundo do trabalho e centralização do conhecimento no professor, resultaram numa organização escolar hierárquica e monocultural. O questionamento a essas finalidades tem, ao mesmo tempo, fomentado o desejo de gestores e professores em constituir processos inovadores na escola, conforme discutido neste texto. Os

⁴ Nomes fictícios para preservar identidades, respeitando o compromisso ético das pesquisadoras com os participantes.

⁵ A IV CONANE aconteceu em junho de 2019 e foi realizada na Universidade de Brasília com o tema: Território de Diálogos.

profissionais que nelas atuam buscam a superação de processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar e a reconstrução das relações no seu interior.

O ineditismo da proposta de CA, seus fundamentos, princípios, intencionalidades e práticas restritos a duas escolas integrantes do sistema de ensino público do DF com mais de seiscentas unidades exige uma análise crítica sobre o proposto nos documentos e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas desenvolvidas. Para isso, em termos metodológicos, a pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa orienta-se pela articulação entre os dados gerados de documentos oficiais e projetos pedagógicos das escolas, de observação dos espaços escolares e de entrevistas semiestruturadas com professores, equipe pedagógica e grupo tutorial com os estudantes, autorizados pelos responsáveis.

Na leitura dos dados foram considerados os contextos político, econômico e social que evocam complexidades e determinações sobre as concepções e práticas estudadas. Buscou-se compreender as realidades escolares na sua gênese dinâmica e de inter-relações, por meio da dialética (GAMBOA, 2007), constituída na articulação entre as partes e o todo, sem compará-las, mas reconhecendo que são realidades como totalidades e particularidades ao mesmo tempo.

A análise documental oportunizou inventariar a relação entre os sujeitos históricos e suas relações (GRAMSCI, 1978) entre a aparente realidade, suas justificativas, características e outros aspectos que constituem o trabalho das escolas investigadas. As observações de atividades, realizadas por professores e alunos, em rodas de conversa, assembleias escolares, reuniões de professores e da comunidade escolar, seguidas das entrevistas semiestruturadas, contribuíram para maior aproximação com o campo empírico e os participantes da pesquisa. Para a escuta dos estudantes, optou-se pela técnica de grupo focal (GONDIM, 2003).

O artigo se estrutura em três seções além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, traça-se um panorama das reformas da educação brasileira do século XX que influenciaram o projeto educacional do DF. Na segunda, discute-se o projeto pedagógico das duas escolas. Na terceira seção são analisados os dados que tratam do contexto de ensinar e aprender nas Comunidades de Aprendizagem do DF.

Do traço do arquiteto ao concreto: influências das reformas educacionais brasileiras do século XX no projeto de educação do Distrito Federal

Ao menos três destaques são possíveis de se fazer aos movimentos de reformas da educação brasileira do século XX: i) a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova (1932) que, em síntese, vislumbrou uma proposta de nova educação para uma nova sociedade, pautada em ideais de contraposição às concepções e práticas da escola tradicional e na exigência de uma escola pública com interesses democráticos; ii) a década de 1960, com o golpe militar em que a educação passou a ter os interesses do grupo no poder pautando o ensino de civildade, moralidade, patriotismo, disciplina e técnica; iii) os anos 1990, que apresentaram um retrato do cenário pós-golpe militar e de intensos debates e aprovação da Constituição Federal de 1988 que reconhece a educação como um direito de todos e, ao mesmo tempo, um campo em disputa.

No entanto, esse campo é de intensas disputas de interesses políticos, econômicos, ideológicos e religiosos. Nele, as leis, diretrizes, bases ou parâmetros são determinantes na organização da educação brasileira, orientando as reformas ou mudanças educacionais que oscilam de acordo com os interesses de grupos no poder. Esse campo é também permeado por contradições, o que exige entendê-las para compreender como influem nos espaços e contextos sociais, políticos e históricos por meio de disputa de poder, interesses, ações, estratégias e intensidade das forças condicionantes que traduzem a realidade do cotidiano escolar revelando limites e possibilidades (VIÑAO FRAGO, 1998).

Nessa disputa, considera-se o pensamento alemão representado por Friedrich Froebel (1782-1852), o pensamento da escola ativa representado por Adolf Ferrière (1879-1960), Maria Montessori (1870-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Helena Antipoff (1892-1974), e a ideia norte-americana defendida por John Dewey (1859-1952). Estes teóricos propuseram mudanças no pensamento educacional, uma educação centrada no aluno, cuja filosofia e metodologia propunham a superação do pensamento tradicional e a substituição teórica e metodológica de passividade para a atividade do estudante evidenciando outra lógica da relação ensino-aprendizagem.

Mesmo que o predomínio da Escola Nova (1932-1969) tenha sido importante para algumas conquistas da contemporaneidade, não se pode deixar de apontar alguns equívocos evidenciados por suas ideias, como o retorno do ensino religioso nas escolas e a desconsideração da luta de classes observada pelas práticas e metodologias por ela defendidas, de alto custo e, portanto, inacessíveis às escolas públicas que atendem, em sua maioria, aos grupos sociais desfavorecidos economicamente. Em face disso, Saviani (1994) destaca que o movimento da Escola Nova não aboliu a escola convencional, pelo contrário, constituiu o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais.

De acordo com Giorgi (1992), a Escola Nova se preocupava com a articulação entre o ensino teórico e o conhecimento prático da natureza e da vida social. O pensamento de Dewey valorizou as diferenças dos indivíduos que se somavam no coletivo a partir da espontaneidade e de seus interesses. Ainda assim, e mesmo com um olhar voltado para o aluno, a Escola Nova não foi impactante na realização de uma educação acessível à camada popular da sociedade e, por isso, se estabeleceu apenas na ideia de uma democracia escolar e não efetivamente na realidade social.

Logo, os modelos educacionais vivenciados no Brasil, após a saída dos jesuítas dos domínios dos colégios em 1759, referem-se a uma bricolagem⁶ dos modelos europeus e, em seguida, das formatações estadunidenses encontradas nos pensamentos de Anísio Teixeira com fortes influências de John Dewey. No movimento das políticas públicas educacionais que cada vez mais determinavam as condições de funcionamento da escola, os pensamentos americanos de crescimento da sociedade por uma formação ativa e executora influenciaram o ensino e a aprendizagem naquele contexto educacional e seduziram Anísio Teixeira. Esse foi o principal pensador das ideias pedagógicas para as escolas do DF, pode-se dizer, o “arquiteto” que traçou o projeto original de uma nova escola plural e democrática.

No DF, as influências de Anísio Teixeira na educação se confundem com a construção da capital na década de 1960. Sua defesa de uma escola pública, democrática e laica, promotora do desenvolvimento integral do educando culminou na idealização e concretização do projeto das escolas classes e parques⁷ da Capital Federal. No entanto, seus projetos foram interrompidos pela gestão dos militares no Brasil (1964-1985) que, diante dos pressupostos educacionais contrários à liberdade de pensamento, arte, cultura e educação, estabeleceram objetivos mais técnicos, mercadológicos e pragmáticos para a educação.

Entre o período de 1930 a 1970, Anísio Teixeira atuou e influenciou com suas ideias a formação de professores e a criação de uma escola pública, de acesso a todos, que atendesse aos diversos aspectos do desenvolvimento dos indivíduos. Para ele, a efetivação da democracia dependia de uma nova educação fundamentada na liberdade dos estudantes em escolher as atividades, planejá-las e executá-las, a saber, “a escola não pode ficar no seu

⁶ Termo utilizado nos estudos das culturas escolares em uma perspectiva de que uma cultura escolar não se apresenta essencialmente pura, mas emprega processos de reutilização de conceitos e métodos para uso pragmático com fins de reavaliação e reinterpretção do que deveria ser conservado de outra cultura escolar (FORQUIN, 1993).

⁷ O objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental. Disponível em: www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social” (TEIXEIRA, 2000, p. 113).

Nesse sentido, Anísio Teixeira, influenciado pelos ideais escolanovistas e principalmente pela possibilidade de criação de uma nova escola, elaborou um “Plano de Construções Escolares” (1961), que foi, assim como a Capital, um exemplo para todo o país. Uma escola que buscasse autonomia e desenvolvesse o senso crítico dos estudantes foi o foco do trabalho realizado no primeiro grupo escolar da Capital, posteriormente denominada Escola Classe Júlia Kubitschek, primeira instituição pública localizada na cidade de Candangolândia, a catorze quilômetros de Brasília.

De acordo com Silva (1999), a proposta de Anísio Teixeira contemplava revisão curricular, incentivo a uso de recursos tecnológicos como o rádio e a televisão, jornada escolar de tempo integral com atividades da Escola Classe, considerada mais convencional e tradicional, e atividades da Escola Parque que se atentava para as relações sociais, artes, criatividade, autonomia e atividades manuais. Tal perspectiva se estabelecia na constituição de uma escola moderna com reflexos na educação voltada à formação do sujeito com responsabilidade social e capaz de atender às exigências da democracia (TEIXEIRA, 2000).

Para Nunes (2010), a proposta de Anísio Teixeira se consolidava no entendimento de que a escola teria um papel disciplinador sobre a cidade, ou seja, a ciência e a arte, atravessadas nos projetos educacionais, tinham relação com os prédios escolares, mas também com a nova forma de se fazer a escola viva e autônoma. Sua luta se engendrava na retirada do domínio da Igreja e do Estado sobre a escola e na atuação das cidades nas decisões públicas sugerindo uma ideia da construção de um currículo território que se articulasse aos conteúdos científicos. Por esses motivos, suas ideias foram negadas pelo poder público, vencendo a forma escolar mais rápida e mais barata de se fazer educação. Para o povo, importava uma escola para o trabalho, e para as elites, uma escola para usufruir e exercer a cultura e serem condutores do país.

Diante das demandas urbanas e industriais, diversas tentativas de propostas escolares a partir do início do século XX movimentaram o desejo por uma nova concepção de educação e de escola. A Escola Nova e a Educação Popular, por exemplo, foram ideais educacionais que colocaram em prática as defesas de uma organização escolar que se identificava como inovadora. Essa inovação pressupõe mudança no sentido de práxis e, conforme Farias (2006), não se constitui de alterações apenas em formatos, símbolos, imposição de valores ou métodos. Ela vai se tornando, crescendo nas ações e tomadas de consciência coletiva e

colaborativa, nos significados que são gestados em conjunto, na coerência e na divergência, nas questões internas e externas das organizações como um projeto que se consolida na realidade da construção.

Teorias, concepções e práticas pedagógicas de outros países circularam no contexto brasileiro influenciando o pensamento pedagógico do DF. Este processo de construção e transição das ideias pedagógicas manifestadas no ir e vir das constituições sociais entre uma proposta mais conservadora-tradicional de escola e outra liberal revela tentativas de transformação e mudanças educacionais. No início, uma educação pensada para a integralidade do ser numa concepção de autonomia e liberdade; depois, o contraste com uma escola para a educação moral, cívica e fabril que gerou resistência dos defensores de uma educação democrática e emancipadora das classes populares. Tais movimentos foram acompanhados de seus projetos físicos e filosóficos, construções e currículos marcando os espaços e tempos e a organização pedagógica das escolas na Capital do Brasil.

Assim, no curso da história, busca-se compreender como duas escolas públicas do DF organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico com base em um conceito de educação assumidamente inovador por meio de Comunidade de Aprendizagem (CA).

Para além das fronteiras: a proposta pedagógica das Comunidades de Aprendizagem

As Comunidades de Aprendizagem, caracterizam-se pela busca de transformação educacional baseada na convivência da comunidade escolar tendo em vista a aprendizagem significativa, por meio das relações dialógicas e práticas voltadas ao conjunto de dispositivos pedagógicos, “organizações acordadas coletivamente que agregam suporte de uma cultura organizacional considerada propícia aos espaços de aprendizagens” (PACHECO, 2019, p. 69) que devem ser construídos coletivamente. Aparentemente com influência dos ideais da Escola Nova ou talvez uma reinvenção dela, a organização escolar nas CA é tributária da Escola Básica da Ponte, em Portugal, edificada em 1932. Conhecida, a partir de 1976, pelo projeto pedagógico “Fazer a Ponte”, coordenado pelo professor José Pacheco, entre 1976 e 2004, ela gerou, desde 2005, à administração da escola, um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e Cultura de Portugal.

O projeto de Escola Básica da Ponte fundamenta-se nos ideais de escola ousadamente nova, contrária à pedagogia tradicional e tecnicista, que se mantinha na dominação das relações e dos conhecimentos ensinados na escola convencional. A nova organização de escola baseia-se principalmente na ideia de que outra escola seria possível desde que

entendesse, como objetivo educacional, a humanização do indivíduo (PACHECO, 2014). A proposta pedagógica da Escola Básica da Ponte, elaborada em 1996, apresenta o que seria relevante considerar para qualquer escola que pretende se organizar em CA.

O documento “Projeto Educativo” (1996) da Escola Básica da Ponte (EBP) apresenta inicialmente a concepção de que todo estudante necessita de medidas educacionais especiais, por se tratar de subjetividades de cada um que deverão ser consideradas no percurso escolar. Os currículos apresentados na EBP subdividem-se entre o objetivo que se refere ao conjunto de conhecimentos ou conteúdos que devem ser trabalhados em qualquer escola do território de Portugal articulado às situações de aprendizagens desenvolvidas nos núcleos de projetos e nas aulas. E o subjetivo, o currículo que contempla atitudes e competências a serem desenvolvidas de acordo com as potencialidades de cada um na trajetória educacional.

Nas CA, o professor é orientador educativo, coorienta os projetos de aprendizagem dos estudantes, buscando romper com a prática docente instrutiva de conhecimentos predeterminados. Espera-se que os orientadores educativos sejam promotores da educação e dos conhecimentos, ao apoiarem e influenciarem o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Esse pode ser considerado um dos pontos divergentes entre a proposta de CA implementado no DF e o currículo da rede pública de ensino fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como referência a teoria dialética do conhecimento (GASPARIN, 2005) e, cuja ação docente-discente é o centro do planejamento de ensino-aprendizagem. No entanto, ele não exime o professor da responsabilidade pela condução das atividades didático-pedagógicas.

A apresentação às escolas do DF do projeto CA partiu do professor José Pacheco, em atendimento a pedidos de um grupo de profissionais que atuam na SEDF. Para ele, o projeto propõe uma organização pedagógica coesa e participativa, que ultrapassa os muros da escola e envolve a comunidade nas práticas educacionais.

Por meio de contatos com alguns professores interessados na prática de uma pedagogia inovadora no DF, iniciaram-se, em 2015, ações como reuniões, discussões e formações sobre a escola organizada em CA. A busca de alternativas educacionais foi fomentada também na IV CONANE, promovida a partir de 2013 por pais, professores e colaboradores que anseiam por uma nova organização escolar. Aderiram ao projeto a Escola Classe Asas e a Escola Classe Eixos.

A Escola Classe Asas, localizada no Plano Piloto, foi criada em 13 de março de 1984 e discutia a elaboração de outro projeto pedagógico desde 2013. Em 2017, a Escola recebeu um

grupo de profissionais da SEDF e pais de alunos para o curso “Escolas em Transição no DF”⁸. Esse curso visava atender à solicitação de profissionais e do professor José Pacheco, que o coordenava, em conjunto com outros docentes.

Em janeiro de 2018, a Escola Classe Eixos, localizada na cidade do Paranoá, foi criada pela iniciativa do governo do Distrito Federal, por meio da SEDF, Portaria 11 de 25/01/2018. Nesse sentido, duas escolas estavam, naquele ano, organizadas em CA e reivindicavam contrato de autonomia⁹ que pudesse acelerar e reorganizar, sem maiores conflitos e embates estruturais, ambas as escolas. Até 2018, as escolas do DF não haviam conseguido contrato de autonomia com a SEDF e, até o momento de escrita deste artigo, ainda lutam pela visibilidade de seus projetos como escolas alternativas também por meio do reconhecimento da sua natureza especial¹⁰ ou projetos-piloto.

A formação das CA foi ganhando maiores proporções e espaço na SEDF. Em 2018, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) apresentou, em sua lista de cursos, a formação pedagógica para criação de uma rede de CA no DF, com o objetivo de ampliar a adesão de escolas aos núcleos de projeto visando a criação de outras Comunidades de Aprendizagem. Para que as escolas se constituam como espaços de inovação e se transformem em CA, há a necessidade de que o projeto pedagógico seja coletivo, iniciando numa ação de constituição de núcleo de projeto que consiste em reunir segmentos da comunidade escolar como famílias, professores auxiliares, voluntários, pesquisadores e universitários.

Nesse processo, algumas ações são necessárias como: identificação da matriz axiológica do projeto político-pedagógico (PPP); acordos de convivência por se tratar de uma base educacional dialógica; identificação do potencial educativo da comunidade; instalação de um protótipo de mudança; adequação dos espaços de aprendizagem; reorganização dos tempos de aprendizagem; aproximação com a comunidade escolar; realização de tutorias;

⁸ A formação pedagógica “Escolas em transição” foi uma iniciativa de alguns professores, pais de alunos e interessados na proposta de Comunidades de Aprendizagem em conhecer um pouco mais sobre o projeto. Aconteceu durante todo o ano de 2017 com encontros mensais em ambiente presencial (na Escola Classe 115 Norte) e virtual.

⁹ Contrato de Autonomia foi o documento que a Escola Básica da Ponte reivindicou do Ministério de Educação de Portugal, após desenvolver, por quase 30 anos, o projeto pedagógico “Fazer a Ponte” e apresentar resultados de sua eficácia por meio do desenvolvimento dos estudantes. Somente em 2005, o contrato de autonomia foi garantido à Escola da Ponte. Disponível em: www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/CA.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

¹⁰ As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Disponível em: www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

projeto de desenvolvimento pessoal e profissional; currículos de comunidade; subjetividade e consciência planetária; círculos de estudos; formações presenciais; avaliação formativa, contínua e sistemática e suporte virtual (PACHECO, 2019).

No DF, as duas escolas pesquisadas estão em transição da forma escolar adotada no sistema de ensino a partir das orientações teóricas, metodológicas e curriculares assentadas na Pedagogia Histórico-Crítica para a forma proposta nas CA. No entanto, não existe uma legislação que as autorize a efetivar o projeto de CA com todas as mudanças propostas, como a redução do número de alunos para a realização de tutorias, a modulação de servidores e a alteração curricular. As mudanças ainda são restritas ao trabalho pedagógico que envolve processos de ensino e aprendizagem, relação com a comunidade escolar, entre outras ações mais dependentes da própria organização da escola do que do sistema de ensino.

Com o lema, “as crianças aprendem para sempre”, as propostas pedagógicas das escolas Asas e Eixos fundamentam-se na ideia de que uma educação autônoma considera o sujeito na sua complexidade e que todos devem aprender aquilo sobre o que sentem curiosidade para além do currículo formal estabelecido. A perspectiva é formar um estudante reflexivo, participativo, crítico, corresponsável por suas aprendizagens e engajado nas questões do coletivo, ou seja, da comunidade.

Ensinar e aprender nas Comunidades de Aprendizagem do DF

A finalidade da educação modifica-se de acordo com os interesses políticos e econômicos bem como de pressupostos teóricos e metodológicos dominantes, assim como as concepções e práticas de ensino e aprendizagem se orientam pelas ideias pedagógicas do momento histórico e político-pedagógico das escolas. Nas tendências pedagógicas (tradicional, escola nova, tecnicista, crítica), conforme classificação de Saviani (1994), ensinar e aprender podem significar ações desempenhadas separadamente, justapostas ou uma relação dialógica e colaborativa entre estudantes e professores.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014; 2018), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, orienta que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino não se restrinja à “transmissão de conteúdos e à prática de avaliações que valorizem apenas o caráter quantitativo ao final de cada bimestre” (DISTRITO FEDERAL, 2018), ao contrário, enfatiza-se que o ensino deve focar na garantia das aprendizagens de todos os estudantes, respeitando seus tempos de desenvolvimento visando a formação integral.

Considerando que o Currículo é prescrição para toda a rede pública de ensino, interessa compreender como as escolas Asas e Eixo, que compõem o sistema público, implementam as CA tendo em vista a tendência de não direcionamento do processo de ensino-aprendizagem proposto. Para isso, recorre-se a dados de observações realizadas nos diversos espaços de aprendizagem e às narrativas de professores, equipe pedagógica e estudantes das escolas, com o objetivo de analisar as percepções desses sujeitos acerca do processo de ensino e aprendizagem em um contexto educativo identificado como inovador. Ao mesmo tempo, busca-se saber se os princípios teórico-metodológicos das CA se articulam ou não aos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014; 2018) no que se refere ao ensinar e aprender.

Para constituir os contextos de ensino e aprendizagem nas CA do DF, as duas escolas elaboraram seus PPP pautados em base teórica de aprendizagem dialógica, compreendida como “uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formada por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como unidade” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 43). De acordo com os PPP (EC ASAS, 2019a; EC EIXOS, 2019b), as duas comunidades escolares entendem a organização pedagógica voltada a valores, princípios, acordos de convivência e dispositivos pedagógicos na defesa de que, pela educação, possibilita-se o exercício de uma cidadania plena.

Sobre essa proposta, duas coordenadoras pedagógicas expressaram: *Rompe com conteúdo, com a aula, com esse papel estruturado de professor ativo e estudante passivo. É fundada em metodologias ativas, de projetos, de pesquisa, de resolução de problemas.* (Flor¹¹ - coordenadora da Escola Asas) [grifos das autoras]. *A gente não dá uma importância maior para o conteúdo ele é consequência. Muitos professores dão aulas expositivas porque não temos as condições ainda. Os projetos a gente ainda não faz, quando forem feitos, o conteúdo é consequência.* (Nina - coordenadora da escola Eixos) [grifos das autoras].

A coordenadora Flor destaca que o trabalho pedagógico realizado nas escolas CA organiza-se para romper com o conteúdo a ser ensinado, com a aula, com o espaço-tempo de ensinar-aprender, e com a relação vertical e estruturada entre professor e aluno. Nesse sentido, as aprendizagens ocupam um espaço mais “aberto”, segundo ela. Para a coordenadora Nina, o conteúdo é consequência de um processo inicial de trabalho com tema de interesse por meio dos projetos, mas não se dá muita importância a ele.

¹¹ Nomes fictícios para preservar identidades, respeitando o compromisso ético das pesquisadoras com os participantes.

As percepções das coordenadoras confrontam o prescrito no Currículo em Movimento da rede pública do DF, que assume a Pedagogia Histórico-Crítica, e propõe o estudo dos conteúdos curriculares a partir da problematização na sala de aula, sustentada pela mediação do professor sem abdicar da participação dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014). Busca-se a igualdade entre os sujeitos “[...] igualdade em termos reais e não apenas formais, [...], articulando-se com as forças emergentes da sociedade em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2008, p. 52). Não seria esta uma perspectiva transformadora da realidade individual e social? As CA buscam a transformação da escola e dos sujeitos, mas, como isso pode ocorrer sem que se dê relevância aos conteúdos científicos, historicamente acumulados pela humanidade?

Com posição divergente à das coordenadoras, a professora Amanda expressa preocupação em se deixar de lado o trabalho com os conteúdos curriculares.

Eu acredito em escola que garanta uma qualidade no ensino, que consiga trabalhar não somente as questões como valores e autonomia, mas também, o conteúdo de uma forma qualitativa. Porque as crianças vão precisar desse conteúdo pra vida, precisam ter uma alfabetização significativa, consolidada pra conseguirem ler, utilizar dessas funções sociais da escrita e da leitura na vida, no mundo, no trabalho, inclusive (Professora Amanda - Escola Asas) [grifos das autoras].

A professora Amanda questiona se é possível ter educação de qualidade apenas com valores ou conquista de autonomia. Que autonomia seria essa? E abre espaço para se retomar um debate no campo educacional sobre a relação didático-pedagógica e o fato de que “as necessidades básicas de aprendizagem (domínio da leitura, escrita, cálculos etc.) podem se transformar num pacote restrito de “destrezas” (LIBÂNEO, 2011). No caso do Currículo que se baseia numa Pedagogia Histórico-Crítica, garantir aprendizagens significa, entre outras ações, garantir o ensino de conteúdos das ciências, acumulados historicamente ao longo da humanidade. Assim, a “aula, como desdobramento dos programas de aprendizagem [...] se refere à garantia do acesso ao conhecimento científico articulado aos saberes e às experiências dos estudantes” (SILVA, 2017, p. 28) que são plurais e diversos.

A organização curricular integrada aos PPP (2019a; 2019b) das duas escolas contempla conteúdos atitudinais e procedimentais, com o objetivo de promover ações críticas e criativas nos diversos ambientes de aprendizagens. É um currículo que se assenta em três dimensões: o currículo da comunidade que pretende trabalhar a relação das pessoas umas com as outras numa interação de sujeitos coletivos, com a capacidade de mudança da realidade atual; o currículo objetivo, que atende aos conteúdos acumulados ao longo da história e está

prescrito no documento orientador da SEDF; e o currículo subjetivo, visto como um percurso único e individual caracterizando o sentido que cada indivíduo atribui ao conhecimento.

Os valores contemplados nos PPP (Idem) referem-se a amorosidade, respeito, responsabilidade e autonomia. Os princípios se manifestam pela educação para a autonomia, desenvolvimento do senso crítico, fomento ao saber e à pesquisa e ação educadora. Não há definição de uma pessoa responsável pelo ensino, todos são educadores e não há uma centralização do conhecimento na figura do professor. Para o êxito dessa relação pedagógica, os acordos de convivência são debatidos e definidos em rodas de conversa e assembleias escolares que são dispositivos pedagógicos mais ligados às relações humanas e aos núcleos de aprendizagens, tutorias, saídas de campo, entre outros relacionados às aprendizagens.

Em relação às impressões sobre a escola e aos princípios defendidos na CA, uma estudante e um professor declararam:

Uma escola legal, não é igual às outras que você chega e tem um quadro enorme pra copiar, é uma escola que tipo “ah, eu quero fazer um projeto” você não precisa de uma outra pessoa falando “como que eu faço isso”, “como é que eu faço isso aqui”. Você tem que ter autonomia pra fazer sozinha, não precisa ficar “ei me ajuda”. (Estudante Luara – Escola Asas) [grifos das autoras].

Eu acho que a intenção da escola, dos professores e da comunidade é formar pessoas para além do treinamento, a fim de conseguirem um emprego ou um bom cargo. Isso também é importante, mas o desenvolvimento humano com valores, com ensinar as pessoas a dialogarem, a terem argumentos, a ter uma visão crítica, enfim, um desenvolvimento integral do ser humano é o que move a escola, além dos conteúdos práticos de treinamento para bom resultado em provas. (Professor Paulo - Escola Asas) [grifos das autoras].

Das atividades observadas nas duas escolas, foi possível identificar as relacionadas à formação para a autonomia e para o desenvolvimento do senso crítico, como as rodas de conversas, realizadas frequentemente em tempos diferentes para cada grupo de estudantes. Nos núcleos de iniciação, que são as turmas de alfabetização, as rodas de conversa e de avaliação acontecem ao menos duas vezes, no início e no final do horário escolar, com o intuito de garantir a participação dos estudantes nos planejamentos das atividades e também na avaliação das ações desenvolvidas.

Reconhece-se o valor da roda de conversa na constituição de práticas dialógicas e participativas. No entanto, não se pode afirmar que sejam espaços suficientes para a construção da autonomia dos sujeitos. Ao mesmo tempo, chama a atenção na narrativa da estudante Luara, sua compreensão de que “ter autonomia, é fazer sozinha”, perspectiva que se alinha ao “aprender a aprender” em que se vincula a aprendizagem dos estudantes a ações individuais, muitas vezes espontâneas. A pedagogia do aprender a aprender emergiu “no cenário educacional com o claro propósito de modificar as concepções acerca do ensino e da

aprendizagem, redefinindo as posturas pedagógicas para atrelá-las aos interesses de sociabilidade capitalista [...]” (LIMA, 2009, p. 97), na direção das percepções do professor Paulo, de que a formação é para preparar as pessoas para o trabalho.

Em relação aos projetos de pesquisa, são realizados de forma coletiva e individual como nos desafios de aprendizagem que propõem que cada estudante, comumente os que participam dos núcleos mais autônomos, realizem a partir de seus interesses. Após o processo de pesquisa, eles sistematizam, em um cartaz ou arquivo de *power point*, as informações e os conhecimentos que tiveram e apresentam para a turma. No dia da apresentação do desafio de aprendizagem, os estudantes convidam familiares, amigos e outras pessoas da escola para apreciarem. Essa é uma perspectiva de ensino com pesquisa pedagógica que pode contribuir para a qualidade do ensino, porque o conhecimento como uma construção social, dinâmica e prazerosa é produzido por professores e alunos e compartilhado com as famílias. Nesse processo, professor e alunos assumem novos papéis e constroem percursos a partir de objetivos de ensino-aprendizagem explícitos, o que é relevante e ajuda na formação do sujeito mais autônomo e participativo.

No sentido de não reproduzir a estrutura curricular, os projetos das Escolas Asas e Eixos organizam os estudantes nos espaços de aprendizagens denominados núcleos de aprendizagens, subdivididos em Iniciação, Transição e Desenvolvimento, com ênfase nos projetos de pesquisa individuais e coletivos. O núcleo de Iniciação refere-se aos estudantes que ainda não são alfabetizados e estão no início de um trabalho de aquisição de competências e habilidades comunicativas e relacionais para se tornarem mais autônomos. Os de Transição englobam os estudantes que já estão avançando num processo de ascensão da autonomia com a superação de atividades restritas ao espaço convencional de sala de aula para a apropriação de outros espaços de aprendizagem com gerenciamento do tempo, planejamento, tutorias e autoavaliação. O núcleo de Desenvolvimento abrange os estudantes mais autônomos e que conseguem trabalhar na construção do conhecimento a partir de suas pesquisas individuais e coletivas, com planejamentos que contemplam seus interesses de aprendizagem. Nas duas escolas foi possível identificar um trabalho pedagógico mais voltado para o desenvolvimento dos núcleos de Iniciação e Transição, talvez por não terem ainda consolidado a organização do trabalho pedagógico em CA.

Embora a análise dos projetos das escolas, de situações observadas e dados das entrevistas demonstrem que a organização do trabalho pedagógico se fundamenta na ideia do coletivo escolar que propõe mudanças contributivas à superação da concepção da “aula” com

enfoque instrumental e restrita a espaços de “sala” convencional, identificou-se uma grande dificuldade na organização dos espaços de aprendizagens diversificados para a composição e consecução dos núcleos. Mesmo com diferenças entre as escolas, ainda faltam espaços físicos adequados à execução da proposta de CA, além de haver carência de professores ou auxiliares de educação, como monitores, que possam colaborar com o desenvolvimento das atividades nos núcleos. Com isso, na maioria das atividades observadas, os espaços das salas de aula eram os únicos utilizados para o ensino e aprendizagem, não alterando algo que no projeto é destacado – uso de diversos espaços de ensinar e aprender.

Assim, alguns professores, por mais que tentassem mudar suas práticas, acabavam reproduzindo atividades expositivas e circunscritas ao espaço da sala de aula convencional, por eles questionadas e uma das justificativas para se buscar a implantação de outro projeto de escola. Essas dificuldades revelam a ausência de condições materiais e humanas necessárias ao trabalho docente e discente e enfatizam que a revisão de concepções e práticas pedagógicas não depende somente dos professores e gestores, uma vez que seu êxito tem relação também com investimentos financeiros do poder público.

Além disso, alguns professores que chegaram às duas escolas após as mudanças de projeto não compreendem ou não estão implicados com as transformações propostas, o que também é desafiante à implementação de um projeto cuja base é o trabalho coletivo. Os cinco professores entrevistados foram unânimes em declarar que suas escolas estão em processo de transição do pensamento pedagógico e que muitas ações inovadoras acontecem na escola pela força e determinação de mudança que a maior parte da equipe ainda mantém, a despeito das condições materiais e humanas necessárias. Assim, muitas atividades ainda não podem ser realizadas com vistas à efetivação do projeto de CA devido a fatores como: estrutura física inadequada, número excessivo de estudantes e professores sem formação que contemple os fundamentos teóricos e metodológicos do projeto, além de pressões das avaliações externas.

A diretora da Escola Eixos destaca como mudança ocorrida desde a implementação da CA a adesão a processos voltados ao como ensinar, especificando o trabalho com projetos pedagógicos que, para ela, oportunizam aprendizagens significativas.

A questão da aprendizagem significativa é onde a gente mais avança e da metodologia de trabalho com projeto, ferramenta que propicia outro diferencial. É uma educação que visa respeito, autonomia, amorosidade e responsabilidade. Embora numa escola tradicional haja muita retórica em torno disso, na prática geralmente isso não se materializa tanto como a gente consegue fazer aqui. Luciana (diretora da Escola Eixos) [grifos das autoras].

Contraditoriamente a essa fala, foi possível observar nas duas escolas que os professores mantinham o controle do planejamento e dos tempos e exposições das atividades, em detrimento de ações colaborativas com os estudantes e do incentivo ao trabalho com projetos que favoreçam a aprendizagem significativa. Apreende-se, portanto, que existe uma cultura arraigada, mas talvez necessária, pois educar é um ato intencional. Práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa demandam da instituição condições necessárias, e dos professores compreensão dos elementos teórico-práticos que nela interferem. Pressupõe-se, sobretudo, a ruptura com o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem e a adoção de trabalho didático-metodológico que priorize o desenvolvimento do interesse e da curiosidade dos estudantes para aprender (HONORATO *et al.*, 2018).

De acordo com as autoras, a aprendizagem significativa requer organização didática que considere como o estudante recebe as informações “quanto mais se aproxima da questão de aprendizagem por descoberta mais essas informações são recebidas de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los antes de assimilá-los” (Idem, p. 3). Não foi possível identificar nas entrevistas a compreensão desses fundamentos teórico-metodológicos, o que pode estar repercutindo na sua viabilidade, embora seja uma intenção declarada pelos docentes e gestores. Entretanto, ações contraditórias foram observadas como não dar respostas aos estudantes, incentivá-los à pesquisa acerca de suas curiosidades e dúvidas, ao mesmo tempo em que os orientavam a usar os livros didáticos para cópias sem uma anterior explicação sobre o conteúdo, sugerindo que, assim, se esquivam de uma cultura docente transmissiva e reprodutiva.

São práticas que demonstram que as escolas vivenciam, na implementação das CA, conflitos teóricos e práticos. O receio de estar reproduzindo os modelos de escola e de ensino-aprendizagem questionados, leva a certo espontaneísmo criticado na Escola Nova e distancia-se de práticas que contribuam para desenvolver a autonomia, a criatividade, a curiosidade defendidas no projeto das CA. É possível que esse conflito desencadeie a superação, a revisão e a ressignificação de concepções e práticas.

Na tentativa de compreender o cenário das duas escolas, percebe-se que o conceito de aprendizagem significativa, autônoma e crítica, conforme apresenta a diretora Luciana, necessita de fundamentos mais sólidos. Uma pedagogia inovadora não pode se sustentar apenas na utilização de recursos de pesquisa ou de mudança da prática docente. Ao negar o processo de ensino expositivo e focado no docente, corre-se o risco de gradualmente

favorecer uma escola apenas para o acolhimento (LIBÂNEO, 2012) em detrimento do conhecimento e das aprendizagens, sendo que uma não se realiza sem a outra.

Assim, mais do que estabelecer a relação de ensino e aprendizagem em complexos extremos ou sobrepostos, deve-se buscar a unicidade dessa relação na tentativa de superar a polarização resultando no equilíbrio entre quem ensina e quem aprende mutuamente, conforme orienta o Currículo do Distrito Federal. Dessa forma, “abre-se espaço para as experiências, saberes, práticas dos sujeitos comuns que protagonizam e compartilham conhecimentos e vivências construídos em espaços sociais diversos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10).

Entende-se, com isso, que os contextos das práticas escolares se submetem, em muitas medidas, às formas escolares instituídas e permeiam as categorias geracional e relacional. A categoria geracional refere-se às normas e finalidades educacionais que pouco se alteraram no passar das gerações ou ao longo dos séculos. A relacional refere-se às culturas e suas práticas movidas pela força que existe na ideação e na realização humana, também coletivas, e na subversão das normas e finalidades que estruturam a educação. Importa dizer que as duas categorias não são vivenciadas separadamente e constituem a dialética na composição das atividades educacionais que seguramente resultam em contradições como determinante humano.

Entende-se que os projetos de CA das escolas Asas e Eixos reivindicam outra forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, e suas bases teóricas e metodológicas guardam afinidades com fundamentos de teóricos como Anísio Teixeira (2000), na defesa dos métodos ativos para o conhecimento, Paulo Freire (1985), numa perspectiva emancipadora e dialógica da educação e Saviani (2014), na articulação do conhecimento científico com as práticas sociais. Assim, é preciso considerar que o processo de mudança do projeto das escolas assegura muito do que ela guarda de sua estrutura ideológica ao longo dos séculos.

Considerações finais

A discussão dos processos de ensino-aprendizagem e das bases teóricas e metodológicas do projeto CA permitiu constatar que, embora professores, gestores e estudantes almejem a superação de concepções e práticas de ensinar e aprender centradas no docente e em atividades de sala de aula convencional, o trabalho pedagógico nas escolas tem limites para uma ruptura epistemológica e metodológica com o modelo escolar questionado pelos profissionais. Ao mesmo tempo, problematiza-se a respeito da diferença que as CA

apresentam do proposto nos documentos curriculares da rede pública de ensino do DF, tendo em vista serem orientados pela teoria crítica e terem como finalidade a formação humana integral dos estudantes, seres de histórias, desejos, sonhos e necessidades. Além disso, assumem como princípios: a articulação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a contextualização do conhecimento e a flexibilidade para que as escolas organizem sua proposta curricular considerando as especificidades de cada comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Espera-se que as contradições reveladas nos projetos, nas entrevistas e em dados de observações e documentos oficiais subsidiem um processo de autorreflexão e de revisão do concebido, do dito e do realizado no curto período de implementação das CA, respeitando a autonomia das escolas para fazerem a gestão de seus projetos pedagógicos.

Como sínteses provisórias, tendo em vista serem os projetos restritos a duas escolas que integram uma rede composta por 686 unidades escolares e ainda em fase gestonária, é possível indicar que: a) as concepções e práticas didático-metodológicas relacionadas ao ensino e aprendizagem apresentam nuances da pedagogia escolanovista e da pedagogia crítica; b) a bricolagem metodológica, ora ativa, ora convencional, não desqualifica as tentativas de renovação dos processos de ensinar-aprender com centralidade na ação dos estudantes em substituição ao ensino transmissivo de conteúdos; c) os docentes partem dos saberes prévios dos estudantes e do contexto em que se realiza o objeto de estudo e estabelecem relações com outras formas e tipos de conhecimento como proposto no Currículo do sistema de ensino; d) ensinar e aprender para as escolas pesquisadas significa romper com a lógica escolar convencional e partir para outra ideia, na qual os estudantes e professores, por meio de uma ação dialógica, se preocupem mais com suas formações individuais, autônomas e críticas do que com os conteúdos científicos expressos nos documentos que orientam o trabalho pedagógico na rede pública. Ou seja, os projetos secundarizam os conteúdos e se concentram nos métodos.

Ao mesmo tempo, percebe-se nas duas escolas a dificuldade de os professores efetivarem as mudanças propostas nos seus projetos pedagógicos. Mesmo com formação continuada, suas práticas, em muitos momentos, refletem insegurança e incompreensão do projeto de mudança da escola convencional para uma Comunidade de Aprendizagem. É nesse sentido que a intenção de mudar apenas os métodos, como propõe a Escola Nova, não pode ser considerada inovadora. As metodologias decorrem de concepções teóricas, políticas e filosóficas construídas ao longo de uma trajetória. Inovações pedagógicas requerem revisão

de concepções epistemológicas e metodológicas, mas também de condições reais para implementá-las e essas dependem de políticas públicas educacionais.

Referências

- BUENO, F.S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – pressupostos teóricos. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. 2ª versão, 2018.
- ESCOLA CLASSE ASAS. **Projeto político-pedagógico**. Brasília, DF, 2019a.
- ESCOLA CLASSE EIXOS. **Projeto político-pedagógico**. Paranoá, DF, 2019b.
- FARIAS, I.M.M.de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.
- FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: lógicas e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GIORGI, D.C. **Escola Nova**: Editora Ática, 1992.
- GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Revista Paidéia**. Cadernos de Psicologia e Educação. v. 12, n. 24, pp. 149-161, 2003.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HONORATO, C. A.; DIAS, K. K.; DIAS, K. C. B. Aprendizagem significativa: uma Introdução à Teoria. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 1, p. 22-37, jan.- jun. 2018.
- LIBÂNEO, J.C; SUANNO, M.V.R. (orgs). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.
- LIBÂNEO. J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres, **Educação e Pesquisa**, p. 13-28. v. 38 n. 1, 2012.

LIMA, M.F. Das pedagogias do aprender a aprender à inovação da aula universitária: a didática sob a lógica do mercado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009.

MELLO, R.R. de; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos; EdUFSCar, 2012.

NUNES, C. **Anísio Teixeira / Clarice Nunes**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP. Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria, Campinas, Autores Associados, 2008.

SILVA, E.F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: BOAS, Maria Benigna de Freitas Villas (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SILVA, E. **História de Brasília**: um sonho, uma esperança, uma realidade. Arquivo Público de Brasília, 1999.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da Educação** - A escola Progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VIÑAO FRAGO, A. Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: **Culturas y Civilizaciones**: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporanea. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998, p. 167-183.