



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Pós-graduação em Design

INOVAT.IVO:
O CO-DESIGN COMO CATALISADOR
DE ESCOLAS (MAIS) CIDADÃS

Danielle Silva Barroso Veronezi Ferrão

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida dos Santos

Brasília/DF

2021

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Pós-graduação em Design

Danielle Silva Barroso Veronezi Ferrão

INOVAT.IVO:
O CO-DESIGN COMO CATALISADOR
DE ESCOLAS MAIS CIDADÃS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Design. Linha de pesquisa: Design, Espaço e Mediações.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fátima Aparecida dos Santos

Brasília/DF

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

Danielle Silva Barroso Veronezi Ferrão

INOVAT.IVO:

O CO-DESIGN COMO CATALISADOR DE ESCOLAS MAIS CIDADÃS

Dissertação apresentada como, pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Design junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília - UnB.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Aparecida dos Santos (Orientadora)
PPG Design, Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Ione Maria Ghislene Bentz
PPG Design, Unisinos

Prof^ª. Dr^ª. Daniela Favaro Garrossini
PPG Design, Universidade de Brasília

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SV549i SILVA BARROSO VERONEZI FERRÃO, DANIELLE
INOVAT.IVO: O CO-DESIGN COMO CATALISADOR DE ESCOLAS MAIS
CIDADÃS / DANIELLE SILVA BARROSO VERONEZI FERRÃO;
orientador FÁTIMA SANTOS. -- Brasília, 2021.
130 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Design) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Escola Cidadã. 2. Modelo Educacional Inovador. 3.
Design para Inovação Educacional. I. SANTOS, FÁTIMA, orient.
II. Título.

Agradecimentos e dedicatória

Dedico esta dissertação a cada pessoa que acredita no poder da educação como um caminho possível para transformar realidades, histórias e percursos.

Na vida tive a sorte de encontrar várias pessoas assim pelo caminho, o que me faz ser profundamente grata pela trajetória que vivi e tenho vivido até aqui e que me trazem um suspiro de esperança para que dias melhores virão pela frente. Foi tanta gente que me acompanhou nas idas e vindas da educação transformadora ao longo da minha longa trajetória escolar, que eu teria um papiro imenso só com nomes e certamente cometeria a injustiça de esquecer alguém, então agradecerei a todas as pessoas que me acompanharam no meu trajeto da escola, mostrando que a educação era um caminho incrível e que conhecimento está aí para ser explorado e, principalmente, compartilhado.

Assim, obrigada a todas as pessoas que ingressaram no meu sonho educador transformador desde a época da faculdade, onde eu não fazia a menor ideia do que seria, mas que sabia o que não seria: uma educadora comum, e que toparam embarcar nessa viagem comigo. Obrigada àquelas pessoas que me deram espaço no mercado de trabalho para compartilhar as minhas peripécias loucas de formação, por me deixar curtir cada momento em sala de aula, squad, time e equipe de trabalho de uma maneira única. Obrigada à família que me fez criar casca para bater de frente com o sistema (mesmo o de dentro da própria casa) e tirar forças do infinito e além para me manter erguida. E, por fim, mas definitivamente não menos importante, aos meus amigos dos mais variados lugares, que me seguraram, me acolheram e me deram muita corda pra voar por aí, mas ainda assim a segurança do colo quando os planos não saiam como o esperado.

Parafraseando Capital Inicial, sem vocês, não sou (nem seria) nada.

***"A única coisa que você leva da vida,
é a vida que você leva"***

Barão de Itararé

Resumo

A escola é um subsistema social com uma das estruturas mais interessantes de ser observada, devido à sua alta complexidade. Alterar a dinâmica do ecossistema escolar e trazer família, alunos, gestores, professores, funcionários e comunidade para um diálogo interativo acerca das estruturas sociais, políticas e concretas de cada instituição de ensino é um desafio pautado há muito por diversos teóricos da Educação. Um dos caminhos possíveis para a reestruturação das relações e conexões entre pessoas e estruturas que integram o ambiente escolar é a teoria da Escola Cidadã, traçada por Paulo Freire, que pauta-se pela interação, coletividade, construção de espaços de coletividade e participação cidadã. Esta pesquisa tem por objetivo encontrar no Design caminhos possíveis para o desenvolvimento de escolas que se aproximem do modelo projetado por Freire, entendendo como as duas ciências podem se complementar no desenvolvimento de um modelo viável à realidade escolar brasileira do século XXI. Desta forma, a pesquisa tem por objetivo propor mudanças estruturais em escolas brasileiras através de um modelo flexível para inspirar inovação educacional, baseado no co-Design, para desenvolver escolas mais cidadãs através de decisões coletivas no senso de agentes de transformação dos membros que integram o ecossistema no cotidiano escolar.

Palavras-chave: escola cidadã; modelo educacional inovador; design para inovação educacional

Abstract

The school is a social subsystem with one of the most interesting structures to be observed, due to the high complexity. Changing the dynamics of the school ecosystem and bringing family, students, managers, teachers, employees and the community to an interactive dialogue about the social, political and concrete structures of each educational institution is a challenge long-based by various education theorists. One of the possible ways to restructure the relationships and connections between people and structures that integrate the school environment is the theory of the Citizen School, outlined by Paulo Freire, which is guided by interaction, collectivity, construction of collectivity spaces and citizen participation. This research aims to find in Design possible ways for the development of schools that approach the model designed by Freire, understanding how the two sciences can complement each other in the development of a viable model to the Brazilian school reality of the 21st century. Thus, the research aims to propose structural changes in Brazilian schools through a flexible model to inspire educational innovation, based on co-Design, to develop more citizen schools through collective decisions in the sense of agents of transformation of members who integrate the ecosystem in everyday school life.

Key-words: citizen school; innovative educational model; design for educational innovation

Lista de Figuras

- Figura 1: Dados do item Expectativa x Realidade | 30
- Figura 2: Diagrama de fluxo de necessidades e desejos | 36
- Figura 3: Definições de inovação social segundo diferentes autores e fontes | 39
- Figura 4: Formas de abordagem da Inovação Social | 42
- Figura 5: Diferenças entre Participatory Design e User-Centered Design | 44
- Figura 6: Diferenças entre Participatory Design, User Centered Design e Human-Centered Design | 45
- Figura 7: Modelo clássico de pesquisa em design e co-design | 47
- Figura 8: Domínios do Conhecimento e da Aprendizagem | 56
- Figura 9: Processo de co-design | 57
- Figura 10: Mandala da Escola (mais) Cidadã | 59
- Figura 11: Esboços de desenho do modelo flexível | 60
- Figura 12: Espelho com a construção narrativa do projeto | 62
- Figura 13: Fases do processo | 63
- Figura 14: Cartões para apresentação da tripulação | 65
- Figura 15: Cartas com perguntas-diagnóstico | 66
- Figura 16: Bússola | 68
- Figura 17: Painel de navegação em formato digital | 70
- Figura 18: Perfil dos marujos e marujas ao mar | 71
- Figura 19: Cartões para representação das ideias | 74
- Figura 20: Parte do formulário de envio do protótipo | 77
- Figura 21: Visualização da plataforma Miro | 82
- Figura 22: Grupo Oceano Atlântico reunido | 85
- Figura 23: Grupo Oceano Pacífico reunido | 86
- Figura 24: Crachás do grupo Oceano Atlântico no Miro | 86
- Figura 25: Crachás do grupo Oceano Pacífico no Miro | 86
- Figura 26: A tripulação do Oceano Atlântico e a sua tela compartilhada para a construção coletiva | 87
- Figura 27: A visualização da tripulação do Oceano Pacífico no Wonder | 88
- Figura 28: O quadro da etapa de traçar a rota da tripulação do Oceano Atlântico | 90
- Figura 29: Bússola dos tripulantes do Oceano Pacífico | 93
- Figura 30: Bússola dos tripulantes do Oceano Atlântico | 94
- Figura 31: Mapa geral com os barcos das duas tripulações | 96
- Figuras 32 a 36: Painéis de navegação da tripulação do Oceano Pacífico | 97 e 98
- Figuras 37 a 41: Painel de navegação da tripulação do Oceano Pacífico | 98 e 99
- Figura 42: Como podemos das duas tripulações participantes da pesquisa | 101
- Figura 44: Perfil do marujo dos tripulantes do Oceano Pacífico | 102
- Figura 45: Perfil do marujo dos tripulantes do Oceano Atlântico | 103
- Figura 46: Visão parcial do padlet com os resultados das pesquisas realizadas | 104
- Figura 47: Quadros do momento de imaginação do grupo Oceano Pacífico | 106
- Figura 48: Quadros do momento de imaginação do grupo Oceano Atlântico | 107
- Figura 49: Post-its dos tripulantes do Oceano Atlântico | 109
- Figura 50: Ideia final dos tripulantes do Oceano Pacífico | 111
- Figura 51: Esquema organizacional da EMEF Infante Dom Henrique | 112
- Figura 52: Ideia final dos tripulantes do Oceano Atlântico | 113
- Figura 53: Participantes do Piloto | 115
- Figura 54: Questionário | 117

Lista de Tabelas

Tabela 1: Divisão dos grupos | 84

Tabela 2: Análise das cartas selecionadas pelos ocupantes do Oceano Pacífico | 91

Tabela 3: Análise das cartas selecionadas pelos ocupantes do Oceano Atlântico | 92

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Escala de experiência vivenciada | 118

Gráfico 2: Respostas acerca do cenário de segurança para troca | 120

Gráfico 3: Respostas acerca do modelo proposto | 121

Sumário

Agradecimentos e dedicatória	4
Resumo	6
Abstract	7
Lista de Figuras	8
Lista de Tabelas	9
Lista de Gráficos	10
Sumário	11
Vamos começar pelo começo	13
Como chegamos até aqui?	13
Foi dada a largada	15
Capítulo 1: A travessia pelo mar chamado Escola	19
1.1 O caminhar histórico da escola brasileira	19
1.2. O mundo mudou, mas e a escola?	24
1.3. Os desafios da escola atual rumo à uma escola mais cidadã	29
Capítulo 2: A navegação pelo oceano Design	35
2.1. O design como catalisador de Inovação Social	38
2.2. Do design centrado no usuário ao co-design	43
Capítulo 3: Construindo o alicerce: como tornar uma escola mais cidadã através dos processos de co-design	48
3.1. Uma rápida recapitulação	48
3.2. A Educação, o Design e a Escola (mais) Cidadã	50
Capítulo 4: Do papel à prática: a construção de um modelo flexível para inspirar escolas (mais) cidadãs	54
4.1. O estaleiro desse navio chamado Inovat.ivo	56

Capítulo 5: Navio pronto: conhecendo as estruturas do inovat.ivo	63
5.1. Fase 1: Preparar para a jornada	63
5.1.1. Selecionando os tripulantes	64
5.1.2. Traçando a rota	66
5.1.3. Preparando a bússola	67
5.2. Fase 2: Navegar	68
5.2.1. Painel de navegação	69
5.3. Fase 3: Escutar	70
5.3.1. Perfil de marujos e marujas ao mar	71
5.4. Fase 4: Imaginar	72
5.4.1. Quadro de referências	73
5.4.2. Momento da imaginação	73
5.4.3. Desenho do resgate	75
5.5. Fase 5: Criar	75
5.6. Fase 6: Compartilhar	76
Capítulo 6: Navio no mar: a aplicação do inovat.ivo	78
6.1. Explorando os ambientes	78
6.2. Dois ecossistemas, dois navios e dois oceanos	82
6.3. Começando a navegação	85
6.4. Traçando a rota e construindo caminhos possíveis para escolas mais cidadãs	88
O retorno ao porto e as próximas aventuras	117
Referencial Teórico	124
Anexos	129
Perguntas do questionário	129

Vamos começar pelo começo

Como chegamos até aqui?

Quando eu ainda estava no ensino médio, tinha muitas dúvidas sobre a carreira que iria escolher, pois, como eu era muito boa em áreas distintas da escola, eu realmente não entendia como eu poderia ser arquiteta, engenheira civil, economista, cientista política e física ao mesmo tempo. A história se delineou um pouco quando participei de uma simulação das Nações Unidas para estudantes do Ensino Médio, a SiNUS, no meu terceiro ano e, enquanto representava a Polônia na simulação de um comitê da Organização Mundial do Comércio, eu defendi que apenas o investimento em educação básica seria capaz de diminuir o *dumping* social entre países do leste europeu. Foi ali que eu entendi que a única maneira de juntar os meus anseios por dados e o meu desejo político por transformação social seria entrando em um curso que falasse de Educação, mas, infelizmente, naquele momento, não era o curso de Física, e sim o de Pedagogia. E eu me recordo com profundidade como se fosse hoje, do meu primeiro dia de aula do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, em agosto de 2009, do sentimento que me tomava, ali eu entendi que eu estava ali, diferente de alguns colegas de turma, não era porque eu vinha de uma família de educadores ou porque eu adorava crianças, mas, sim, porque eu acreditava que o único caminho para a transformação de realidades era através da Educação. Sim, já naquela época, eu era Freireana sem conhecer direito quem era Paulo Freire.

Com o passar dos anos, eu fui entendendo que o meu caminho profissional era dentro da sala de aula, mas não se restringia somente àquele ambiente, eu queria navegar em lugares não-óbvios de educação e queria trazer os conhecimentos em tecnologia, ciência de dados, inovação e negócios para melhorar a realidade escolar e assim desenvolver novas oportunidades dentro do cenário educacional. Foi este anseio por encontrar novas rotas e trazer novas possibilidades para o campo da Educação que me trouxe até o desenvolvimento de uma pesquisa no Design, e também, foi este mesmo desejo pela descoberta do novo que me levou a lugares como o Google, Microsoft, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco,

Fundação Lemann, Oi Futuro, Revista Nova Escola, Fundação Telefônica Vivo e várias outras instituições que possuem relevância no cenário econômico que vivemos. Mas, é importante fazer uma pausa e dizer que eu só tive acesso a esses lugares por ser uma mulher, cis, branca, que estudou em escolas particulares a vida inteira e que esteve (e está) em uma universidade de renome e reconhecimento, como a Universidade de Brasília e que está no alto de uma cadeia de privilégios que não podem ser acessados por uma parcela significativa da sociedade.

Assim, eu entendi que a minha função na vida é ser um Robin Hood da Educação e acessar os lugares de privilégio educacional para levar a quem não teve as mesmas condições de acesso que eu tive. Assim como bem diz Karl Marx, eu me recuso a alienar-me na bolha onde nasci e cresci e, de certa forma, vivo, para compartilhar iniciativas, ideias, elementos, artefatos e ferramentas que poderiam ser restritas a um grupo muito seleto de pessoas, e sursupia o melhor delas e distribuir entre aquelas pessoas que não teriam acesso a esses lugares, assim fazendo o conhecimento ser espalhado em rede, sem manter o papel hegemônico de fundações e instituições.

O que eu desejo é levar a ideia de protagonismo cidadão para dentro das salas de aula da periferia, levar ciência e tecnologia para o empoderamento de meninas, falar sobre direito de poder ser quem é para crianças pretas e lgbtqia, eu quero trocar conhecimento! É nisso que eu acredito, é esse o meu propósito de vida, o meu caminhar filosófico, profundamente e reconhecidamente utópico, mas creio profundamente que com este projeto, será 'fazível' criar um cenário de possibilidades para alcançar meios que muito provavelmente eu não seria capaz de atingir, devido às barreiras geográficas, sociais, linguísticas, entre outras.

O que quero dizer é que se o conhecimento é em rede é lá que eu quero habitar, conviver e compartilhar ideias e histórias capazes de transformar realidades escolares e impactar ecossistemas inteiros. É por isso que optei por fazer um modelo flexível de para inspirar escolas (mais) cidadãs, para fazer com que todo o material produzido nesta pesquisa, as ideias e reflexões aqui obtidas não se restrinjam a um espaço físico limitado e limitante, pois cada sujeito é único e cada

realidade escolar é diferente e é por isso que esta pesquisa navega entre tantos universos diferentes para ser desenvolvida, mas, no final tudo fará sentido, eu juro!

Agora sim, já podemos adentrar o assunto do qual esta pesquisa aborda: a relação entre Educação, Design e a Inovação Social para gerar um modelo de inovação educacional capaz de viabilizar escolas mais cidadãs.

Foi dada a largada

Os processos da construção da sociedade em rede, caracterizada por Castells (2002) como uma sociabilidade assente numa dimensão virtual, possível e impulsionada pelas novas tecnologias, que transcende o tempo e o espaço, e os avanços tecnológicos nas três últimas décadas provocaram mudanças comportamentais e filosóficas significativas na sociedade, afetando, permanentemente, os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais inclui-se a educação. Assim, podemos destacar, dentro das inúmeras esferas as quais a educação se insere, a escola, que possui comportamento e organização semelhante à sociedade, porém em menor escala, segundo Durkeim e Lewin (2015).

A escola, do jeito que conhecemos, é uma organização sistêmica aberta formada por um conjunto de elementos individuais, estruturais, culturais, políticos e pedagógicos que combinados com as necessidades, crenças, valores e motivações dos indivíduos que ali circulam e interagem, geram “[...] normas, estruturas de status, relações de poder, redes de comunicação e acordos de trabalho” (SCOTT, 1992 *apud* DURKHEIM; LEWIN, 2015).

Assim, para direcionar todo e qualquer tipo de transformação no ecossistema escolar¹ é necessário examinar esta estrutura por meio de uma concepção sistêmica, onde a mudança em qualquer um dos elementos da escola gera efeito nos demais, da mesma forma como as mudanças causadas nestes

¹ Compreendido como o sistema que integra gestores, educadores e educadoras, estudantes, família, funcionários e funcionárias da escola e comunidade que circunda e/ou que tem a sua rotina impactada pela escola

outros elementos provocam mudanças no elemento iniciador, em um processo de interinfluência.

Desta forma, quanto maior for a compreensão do sistema em que a escola está inserida, suas normas de funcionamento e como cada item interage para fazê-la funcionar, melhor será o entendimento sobre as suas articulações e o impacto, aumentando a possibilidade de mudanças efetivas, que façam sentido para as pessoas e para os entes estruturantes da escola.

Além do conhecimento profundo de todos os componentes deste subsistema, também é imprescindível assegurar que as mudanças propostas aconteçam de maneira horizontal, transparente e democrática, com a participação de todos os membros do ecossistema — ou, pelo menos de uma significativa parcela representativa — uma vez que todos estão envolvidos com a escola, ainda que indiretamente. Apesar da escola ser uma das estruturas mais desafiadoras de se trabalhar, uma vez que ela nem sempre conseguiu acompanhar o ritmo acelerado das mudanças e transformações da sociedade, é um subsistema interessante de se observar devido à complexa estrutura organizacional.

Os processos de design, em especial os que lidam com a interação e a experiência das pessoas com produtos e serviços, demonstram caminhos possíveis para a geração de soluções realizáveis para os desafios encontrados no cotidiano escolar, respeitando a pluralidade de pessoas e ideias, assim como possibilitando que todos os membros do ecossistema tenham a oportunidade de participar ativamente da rotina escolar, a fim de, a partir dos seus desejos, observar, coletivamente, se suas ideias são viáveis e possíveis técnica e organizacionalmente para propor mudanças capazes de gerarem impacto positivo nos seus processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é propor mudanças estruturais em escolas brasileiras através de um modelo flexível de co-Design para inspirar escolas mais cidadãs a desenvolverem estratégias que promovam autonomia, pluralidade,

colaboração, entre outros sentimentos coletivos que abordaremos com calma um pouco mais à frente.

Seguindo os ritos acadêmicos, necessários para garantir rigor e qualidade à esta dissertação que você tem em mãos, em complemento ao objetivo geral a pouco, os objetivos específicos são, por definição: Pesquisar e analisar o caminho traçado historicamente para o desenvolvimento da dinâmica escolar brasileira atual; Analisar o processo de criação do conceito de Escola Cidadã de Paulo Freire; Compreender como o Design pode dar suporte para o desenvolvimento de escolas mais cidadãs; E, por fim, analisar os efeitos das decisões coletivas no senso de agentes de transformação dos membros do ecossistema no cotidiano escolar para propor transformações em realidades escolares distintas.

Para isso, me propus a estudar a escola e o Design, ligando estes eixos temáticos através da inovação social, uma vez que o Design apresenta-se como caminho possível para a solução dos problemas levantados na dinâmica de funcionamento político e pedagógico da escola.

Assim, defini que o primeiro capítulo abordará a escola, o seu contexto histórico, compreendendo desde a sua concepção até os dias atuais, passando pela análise de algumas das políticas públicas que afetam diretamente este recorte educacional, assim como a compreensão da escola do século XXI e desdobrando em alguns dos desafios latentes percebidos a partir da análise de dados de pesquisas realizadas por órgãos governamentais e não-governamentais. E, ao final apresentarei os caminhos traçados por Paulo Freire para a constituição da Escola Cidadã, diretriz essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

O segundo capítulo será dedicado a compreender o Design e o seu caminho dentro do eixo de inovação social, apresentando o contexto histórico para chegar à dinâmica do co-design, e como esta ciência molda-se para ser o catalisador da inovação social que é desejada para o ambiente escolar, outro eixo-estruturante desta pesquisa.

O capítulo três será o início da união, propriamente dita, entre escola e Design, na intenção de mostrar um caminho possível para o como fazer a ideal escola mais cidadã acontecer.

O quarto capítulo será a apresentação do modelo flexível para inspirar escolas mais cidadãs, apresentando todo o caminhar lógico, o seu storytelling e todos os elementos que foram interligados para fazer o que por um instante parecia ser uma ideia muito louca tornar-se um caminho viável de transformação escolar.

Já o capítulo 5 será a apresentação minuciosa do modelo flexível, com toda a sua história condutora e linha lógica, as ferramentas utilizadas e todo o contexto criado, assim como, é claro, o arcabouço teórico que fundamenta a motivação pela escolha de cada artefato, assim como cada caminho traçado. Ressalto, também que é aqui que você terá acesso a cada um dos materiais produzidos para que possa replicar em sua realidade institucional, caso queira.

No capítulo 6 compartilho e analiso a trajetória de aplicação de um piloto experimental do modelo flexível, junto a 12 pessoas integrantes de diferentes ecossistemas educacionais brasileiros.

Por fim, faço as minhas conclusões finais acerca de todo o processo de construção e aplicação do modelo e te faço alguns convites, além de apresentar o referencial teórico da pesquisa e os anexos.

Pronto, agora que você já se localizou neste mapa e eu te apresentei cada pedaço desta pesquisa, coloque o seu colete salva-vidas, que entraremos mar adentro.

Capítulo 1: A travessia pelo mar chamado Escola

A escola é, desde os seus primórdios na Grécia Antiga, um local ou espaço designado à amizade e cultura do espírito. Passados alguns anos, o termo "*skolé*"—que deu origem ao termo escola—passou a indicar "instrução ministrada de maneira coletiva, institucionalizada e, por extensão, o lugar ou o edifício onde tinha sede, e também os próprios alunos de um mestre como continuadores do seu ensinamento." (LAENG, 1973, p. 151)

Aos poucos a escola foi assumindo o importante papel de instituição social à qual era confiada a educação física, intelectual e moral das pessoas, sendo, muitas vezes, destinada às elites e poucos membros da classe média, pois, segundo Laeng (1973), a escola era um local destinado para aquelas pessoas que não precisavam trabalhar.

Com a expansão de impérios e a descoberta de novas terras na Idade Média, a escola assumiu, também, um caráter de mecanismo de controle intelectual e moral das pessoas. Foi neste momento em que grupos e instituições religiosas assumiram o poder de educar, levando os espaços de aprendizagem para dentro de mosteiros, igrejas e abadias.

1.1 O caminhar histórico da escola brasileira

Em meados de 1500, no Brasil, o cenário não era muito diferente do encontrado nas demais colônias de reinos e impérios europeus que começavam a se espalhar pelo mundo. Podemos compreender que era

[...] uma educação focada exclusivamente na catequização. Foi assim que nasceu o embrião do ensino no Brasil, em 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia. A educação pensada pela Igreja Católica — que mantinha uma relação estreita com o governo português — tinha como objetivo converter a alma do índio brasileiro à fé cristã. Havia uma divisão clara de ensino: as aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, locais mais estruturados por conta do investimento mais pesado. (AZEVEDO, 2018)

Na educação jesuítica, liderada pela Companhia de Jesus, prevaleciam o ensino da moral, teologia e disciplina militar para, segundo Eliane e Galvão (2001) aculturação dos povos nativos. Os filhos dos colonos, além de receberem os ensinamentos morais, também tinham aulas de gramática, humanidades, retórica, filosofia e teologia, garantindo a manutenção da diferenciação elitista que a educação sempre teve, e que permanece até hoje.

Naquela época, o letramento e alfabetização começavam a transformar a sociedade brasileira em uma organização hierarquizada, onde teria mais chances de prosperar na colônia aquele que aprendesse a ler e escrever.

No final do século XVIII aconteceu a primeira grande remodelação do ensino brasileiro, onde, por ordem do Estado — na figura do Marquês de Pombal, o primeiro-ministro de Portugal — os jesuítas foram expulsos do comando educacional da colônia, a religião foi deixada de lado dos currículos, os materiais foram destruídos e iniciou-se um processo de organização de um modelo baseado nos ideais iluministas, que possuía como princípios:

1. Desenvolvimento da educação estatal, da educação do Estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino;
2. Começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos;
3. Princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais;
4. Iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino religioso pela instrução moral e cívica;
5. Organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade;
6. Acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países;
7. Primazia da razão, crença no poder racional e na vida dos indivíduos e dos povos; e
8. Reconhecimento da natureza e da intuição na educação (LUZURIAGA, 1983, p. 150–151, *apud* FILHO, 2010).

Com a formalização destas mudanças propostas por Pombal, conhecida como reforma pombalina, a educação no Brasil começou a dar os seus primeiros passos para a criação do ensino público, o que fez com que o ser humano se tornasse o centro do processo educacional. Foi a partir deste momento em que estabeleceu-se as aulas régias, ministradas por docentes (selecionados através de concursos públicos) dentro de suas casas.

Essa pulverização dos locais de ensino foi uma das principais dificuldades enfrentadas pelo governo português, que, além de não conseguir dar conta da formação de professores—uma carência histórica no país—, deixou vários jovens sem acesso às aulas. Não havia, também, uma sistematização da idade escolar. Eram atendidas crianças a partir dos sete anos, mas não existia um limite estabelecido para o tempo de estudo. (AZEVEDO, 2018)

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, no início do século XIX, aconteceu o primeiro investimento em educação na história da colônia, com a criação de algumas estruturas escolares que iam desde a educação infantil até o ensino superior, além da criação de bibliotecas e outras estruturas de suporte à educação, a fim de qualificá-la. Porém, apesar da intenção de escolarizar o país,

[...] a gratuidade do ensino, estabelecida por determinação da corte portuguesa, não representou, de fato, investimentos em construção de escolas com espaços físicos adequados, muito menos contratação de professores bem formados e uso de métodos e materiais didáticos aprofundados. A falta de prioridade do investimento em educação prejudicou de forma mais significativa as classes populares do país. Os filhos das famílias mais ricas, por outro lado, tinham acesso facilitado ao colégio, e poderiam cursar universidades em Portugal. (AZEVEDO, 2018)

Junto à independência do Brasil, veio a primeira lei que tratava exclusivamente da educação, promulgada em 1827, com o intuito de criar "escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império." (BRASIL, 1827). Com foco no ensino primário, os professores tinham o dever de ensinar as quatro operações matemáticas básicas, a gramática da língua portuguesa, os princípios da moral cristã e a doutrina da religião católica e apostólica romana, além da escrita e da leitura, preferindo as leituras da Constituição do Império e a História do Brasil. Esta lei também foi importante para a inserção das mulheres ao acesso à educação e às professoras como educadoras.

É importante ressaltar que o foco, até este momento, era na manutenção das escolas primárias, equivalentes à primeira parte do ensino fundamental, e progressiva adesão do acesso ao período ginasial, equivalente à segunda parte do ensino fundamental. Assim, a manutenção da elitização dos graus mais elevados de escolarização era mantido com exames admissionais tanto para ingresso no ginásio, quanto para o período científico, equivalente ao ensino médio.

Uma das heranças do período imperial brasileiro na Constituição Republicana de 1891 foi a manutenção da dualidade do sistema escolar: boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade duvidosa para os demais. Basicamente, as escolas mantidas pelo governo federal eram destinadas aos mais ricos. Sobravam para as camadas mais pobres os colégios do sistema estadual, que, mesmo com um investimento maior após a lei republicana, eram locais com estrutura carente e composto por professores de baixa qualificação. (AZEVEDO, 2018)

O movimento escolanovista, de 1920, surgiu como uma tentativa de mudar essa realidade. Importada da Europa por Rui Barbosa e impulsionada por fortes nomes da educação brasileira como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto, o movimento, baseado nos princípios de Dewey e Durkheim, encarava a educação como uma necessidade

social, culminando com o momento histórico do Brasil, onde ocorreram importantes transformações econômicas, políticas e sociais, devido ao intenso processo de industrialização e urbanização do país.

A forte industrialização brasileira, impulsionada pela segunda revolução industrial e apoiada pela era Vargas, fez com que os olhares finalmente voltassem ao ensino secundário, que integrava tanto o ginásial quanto o científico.

Em 1931, aconteceu a primeira reforma focada especificamente no ensino secundário brasileiro, com a promulgação do decreto nº 19.890. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecido o decreto, estabeleceu a modernização do ensino secundário em nível nacional, conferindo, segundo Dallabrida (2009), organicidade à cultura deste nível de ensino por meio de uma série de medidas como:

1. Aumento do número de anos do curso secundário e a divisão por ciclos;
2. Seriação do currículo;
3. Frequência obrigatória dos alunos às aulas;
4. Imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente;
5. E reestruturação do sistema de inspeção federal.

Essas medidas, importadas dos modelos escolares presentes na Europa no século XIX e que chegaram ao Brasil apenas no início do século XX, procuravam produzir estudantes que atendessem às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial que começava a se formar no Brasil.

Tanto a reforma de Francisco Campos (1931), quanto a Capanema (1942), reforçaram a dualidade quanto à formação secundarista brasileira: as classes mais pobres ainda possuíam dificuldades para ingressar neste nível escolar e os indivíduos que conseguiam ter acesso a este grau de escolaridade, tinham sua

formação voltada para o ensino técnico e profissionalizante, através de escolas públicas, enquanto a elite tinha a sua formação secundarista focada na preparação para o ingresso no ensino superior, normalmente fora do país, através de instituições particulares de ensino.

Estabeleceu-se uma escola pública

[...] inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem formação humanista, presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado, portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. (MOSÉ, 2013, p. 48-49)

Um ponto interessante em se observar é que, apesar das diferenças de qualidade de ensino, as escolas privadas pararam de formar a alta intelectualidade brasileira e o seu objetivo também se tornou formar pessoas com foco no desenvolvimento industrial, adotando o mesmo modelo das escolas públicas e que permanece até hoje, salvo raras exceções.

1.2. O mundo mudou, mas e a escola?

Como observamos até agora, a escola nunca se desassociou do contexto histórico-social em que se encontrava, sendo responsável por reproduzir e manifestar os valores hegemonicamente presentes no contexto em que estava inserida. Quando foi necessário construir uma sociedade moldada à luz dos costumes católico-apostólico-romanos, assim os jesuítas o fizeram; quando precisou "modernizar" a colônia aos moldes europeus para receber a família real portuguesa, a escola passou por importantes mudanças e preparou a elite para cumprir o seu papel de detentora do notório saber; quando precisou-se de uma sociedade que acompanhasse o movimento industrial estabelecido à época, a escola passou a

ofertar conhecimento técnico para a grande massa que operaria as máquinas capazes de industrializar o país.

Assim, conseguimos perceber com facilidade que este comportamento flexível dos valores hegemônicos percebidos na escola só é possível, pois a escola é essa organização sistêmica aberta formada por um conjunto de elementos individuais, estruturais, culturais, políticos e pedagógicos, que combinados com as necessidades, crenças, valores e motivações dos indivíduos que ali circulam e interagem, geram “[...] normas, estruturas de status, relações de poder, redes de comunicação e acordos de trabalho” (SCOTT, 1992 *apud* DURKHEIM; LEWIN, 2015).

Também, quando escutamos que a escola é um microcosmo da sociedade, é justamente porque na escola estão presentes as diversas relações sociais existentes na sociedade civil, desde a punição até os mecanismos mais complexos de construção da subjetividade, a partir de todo um constante ritual de aprendizagem, hierarquia, obediência e padronização, que desconsideram a individualidade, a criatividade e os saberes de cada um.

Os anos finais do século XIX e o século XX em sua integralidade, foram importantes para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade presente no século XXI. Para Foucault *apud* Deleuze (2000), entre os séculos XVIII e XIX, vivemos a construção de sociedades disciplinares. Este modelo de organização social, caracterizada pelo amplo confinamento em espaços fechados, atingiu o seu apogeu no início do século XX, com a segunda revolução industrial.

Assim, as pessoas criaram uma rotina de migração de um espaço fechado para o outro—famílias, hospitais, fábricas, prisões e escolas—, cada qual com suas próprias regras e leis, mas com os mesmos moldes de confinamento, distribuição de espaço, ordenamento no tempo, composição do espaço-tempo, esforço exigido e entregue em cada momento.

Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade à outra. Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. (DELEUZE, 2000, p. 1)

Após a Segunda Guerra Mundial o mundo atravessou por um novo momento de industrialização, caracterizada pela Terceira Revolução Industrial, onde a produção industrial se uniu ao conhecimento científico para progredir, e, também onde aconteceu o grande boom das evoluções tecnológicas, possibilitando a modernização através da eletrônica, com a criação dos primeiros equipamentos eletrônicos como televisores, satélites, robôs e computadores, capazes de fazer o homem chegar à lua, literalmente.

Este movimento da revolução informacional faz com que nos encontrássemos diante de uma crise generalizada de todos os meios de confinamento, pois, diante do início das conexões, havia a necessidade de romper as barreiras físicas e geográficas impostas, até então, pela sociedade disciplinar, fazendo surgir uma infinidade de discursos de reformas para romper com a lógica vigente até então.

Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. (DELEUZE, 2000, p. 1)

Como as cidades já estavam ficando grandes demais e os avanços tecnológicos já não conseguiam mais manter o isolamento ideal para a sociedade disciplinar, buscou-se uma maneira de moldar as pessoas através do controle de cada um dos seus atos, foi assim que iniciou-se o que Burroughs, Foucault e Virílio *apud* Deleuze (2000) denominam de sociedade do controle.

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. (DELEUZE, 2000, p. 2)

É latente o fato de que para a sociedade disciplinar a escola era um importante mecanismo para moldar os indivíduos de acordo com os interesses hegemônicos diante de cada um. Segundo Mosé (2013), até a primeira metade do século XX, a escola era dedicada ao desenvolvimento intelectual das elites, com professores muito bem formados e que ofereciam uma educação clássica, voltada para o conhecimento erudito: latim, francês, literatura história da arte, filosofia, estética, entre outros grandes temas da humanidade. E, apesar de pública, esta escola era acessível às grandes massas somente até o período primário, que era o essencial para os serviços operários, fazendo com que poucas pessoas completassem o ginásio (equivalente ao segundo ciclo do ensino fundamental).

Com o estabelecimento da sociedade de controle, no período pós-guerra e a corrida desenvolvimentista, nasceu o que Mosé (2013) chamou de a "escola das promessas". Mas, então você me questiona: por que logo o tema "escola das promessas"? Porque a educação se tornou um meio de ascensão social, a partir do acesso à formação técnica e científica, apoiada pela ideia iluminista de progresso, que prometia um mundo melhor através do desenvolvimento científico.

Assim, os esforços se concentravam, e, de certa forma, se concentram até hoje, no desenvolvimento apenas dos setores rentáveis, esquecendo-se que para a constituição de vida de um ser humano é necessário desenvolver outras habilidades, que não geram lucro ou renda. Ouso dizer que talvez seja por isso que a escola parece ter parado no tempo, pois é muito mais fácil manter o controle sobre uma escola organizada espacialmente dentro de uma estrutura física limitante, arranjada em séries, com conteúdos isolados e sem conexão uns com os outros—com a clara direção para a valorização das ciências, matemática e desenvolvimento da língua materna —, em aulas com um espaço temporal limitado

de cinquenta minutos e devidamente sinalizadas para a reorganização do papel de cada indivíduo naquele espaço.

O conhecimento se tornou fragmentável, sem sentido para a vida além dos percursos já pré-determinados, desta vez pelo mercado. Pois, se antes a escola era dominada pelas instituições religiosas, para garantir a moral e a conduta, agora quem assume o controle são as instituições e institutos ligados a grandes grupos empresariais. O que leva a entender que aconteceu um abandono da noção de conhecimento para ser aplicado na vida em detrimento de um conhecimento para ser aplicado a uma determinada carreira ou função.

Assim, cada vez mais distante da sociedade, a escola básica moldada nos padrões do século XIX, com professores, gestores e funcionários no século XX e feita para crianças do século XXI, que são criadas por pais do século XX, é taxada como fracassada e insuficiente, pois assim se torna imprescindível recorrer a novas fontes de conhecimento para além da escola, como cursos livres, cursos de línguas, cursos complementares, módulos de formação continuada, pois o tempo todo os indivíduos são submetidos a exames de conhecimento contínuo, garantindo o controle contínuo do acesso ao conhecimento.

A regra é o acúmulo desenfreado deste conhecimento, não interessando tanto assim a sua utilidade social, a sua conexão com as outras áreas da vida ou mesmo a sua aplicabilidade no contexto real de cada indivíduo. Acumulamos conhecimento em forma de conteúdo, pois a qualquer momento as pessoas podem ser testadas e não porque aquele conteúdo tem um peso transformacional na vida delas.

De maneira mais dura, ousou até a afirmar que a escola pública parou no tempo porque assim é mais lucrativo para o mercado, uma vez que a insuficiência de conhecimento latente faz com que o desejo das famílias com maior poder aquisitivo busquem escolas particulares, controladas por organizações religiosas ou por organizações ligadas ao mercado, assim mantendo financeiramente estas instituições, e melhor para o Estado, pois terceiriza a obrigatoriedade do acesso à

educação básica de qualidade—garantida pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em um claro processo de ganha-ganha.

1.3. Os desafios da escola atual rumo à uma escola mais cidadã

Ao longo da história, a produção de conhecimento sempre foi um privilégio destinado às elites, que tinham tempo para dedicar-se ao ócio, o que fez com que chegássemos ao século XXI com um cenário de acúmulo científico e práticas inovadoras restritas a uma pequena parcela privilegiada da população, "tornando os sistemas educacionais das regiões periféricas ultrapassados e incapazes de acompanhar o ritmo dos padrões de inovações impostos pelos centros de pesquisa dos grandes grupos monopolistas." (AZEVEDO, 2007, p. 86)

Indo totalmente de acordo com o que dizem Azevedo (2007) e Mosé (2013), entendo que a visão republicana de políticas orientadas para o mercado, faz com que a atual escola pública tradicional seja constituída de valores que mesclam um humanismo cristão às tradições iluministas, ora piegas, ingênua, conservadora, ora progressista, com um certo humanismo liberal, mas ainda com uma tendência conservadora, fazendo com que esta seja uma estrutura culturalmente pouco permeável à mudança.

E, apesar dos esforços em democratizar o acesso à educação pública de qualidade, seja através de programas de incentivo ou por meio da implementação de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e, principalmente, o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de preocupar-se, ao longo dos anos, em tornar a escola um ambiente "[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]" (BRASIL, 2017, p. 7), ainda é possível perceber que a escola, conforme apontado na pesquisa do Porvir (2016), disponível abaixo, possui uma série de padrões consolidados ao longo

da sua história, como: tomada de decisões de maneira não participativa ou democrática, assim como a falta de integração da comunidade escolar em atividades promovidas dentro deste ambiente e a ausência de interação com a comunidade do seu entorno.

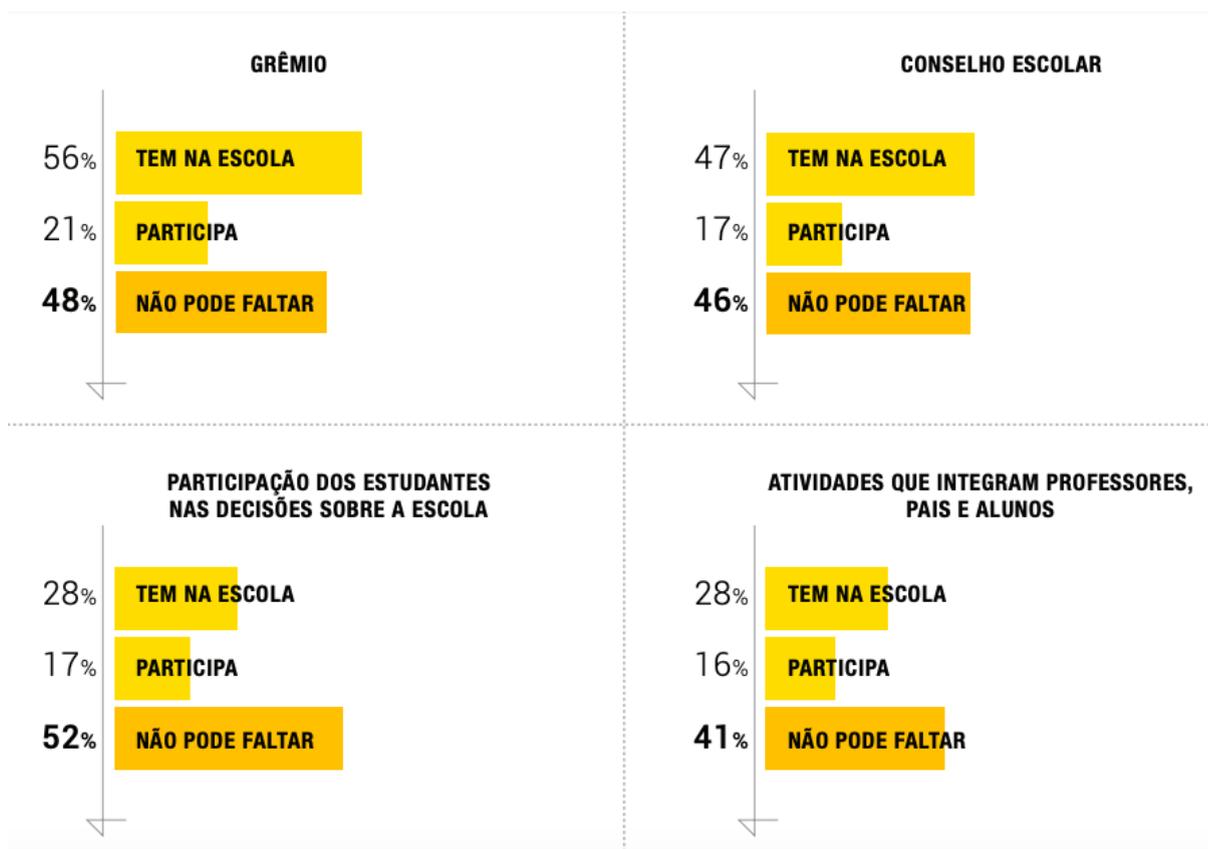


Figura 1: Dados do item Expectativa x Realidade, com o objetivo de proporcionar aos jovens um exercício de comparação entre a escola que eles têm e a escola que eles querem, além de uma autorreflexão sobre o próprio engajamento com o que acontece dentro de suas instituições. (PORVIR, 2016, p. 28)

É cada vez mais nítido que a escola precisa romper com os padrões já consolidados e guiar-se rumo à novas práticas inovadoras, capazes de garantir a participação de todos os cidadãos envolvidos neste ecossistema (gestores, professores, família, servidores, estudantes e sociedade) de maneira horizontal e que sejam capazes de provocar nesta estrutura social o desejo de (re)pensar e (re)construir a escola, que, mais do que nunca, precisa estimular, segundo Gabriel (2015): o pensamento crítico, a criatividade e a conexão.

Pois, essa falta de conexão da escola, tanto com a sociedade quanto consigo mesma acaba não sendo prejudicial apenas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que é constituída pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas também prejudicando as relações humanas, a prática da justiça social e o exercício da cidadania. Em maior escala, prejudica também a construção cidadã dos indivíduos, uma vez que a escola é um importante local para o estímulo à participação cidadã, interferência nas diferentes instâncias da sociedade, sendo capaz de ajudar nas noções de pertencimento e fortalecimento de acordos sociais, além de ser um importante instrumento na formação social dos indivíduos que (re)construirão a sociedade que será vista nos próximos anos. (MOSÉ, 2017; ARAÚJO, 2012)

Na tentativa de ir na contramão desta escola desconectada da vida social, de ensinamentos fragmentados, baixo estímulo à atuação social e de reforço da hegemonia científica destinada às elites, um grupo, encabeçado por Paulo Freire (1921–1997), quando foi secretário de educação na prefeitura da cidade de São Paulo no final da década 80, na gestão da então prefeita Luiza Erundina. Freire iniciou um movimento de ressignificação da escola como instituição de formação cidadã. De início este novo modelo escolar foi batizado de 'Escola Pública Popular', uma escola que formava para a inclusão e a cidadania, refletindo um movimento educacional concreto caracterizado, segundo Gadotti (2016), pelos seguintes princípios:

- Democratização da educação em termos de acesso e permanência;
- Participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais;
- Concepção interdisciplinar do currículo e da avaliação;
- E democratização do próprio Estado.

Este projeto foi o embrião do conceito de 'Escola Cidadã', uma escola que forma para e pela cidadania, definida por Paulo Freire como "[...] 'aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a

liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia." (FREIRE *apud* GADOTTI, 2016)

Segundo Gadotti,

[...] a Escola Cidadã freireana é uma escola una e diversa, uma escola na perspectiva unitária de sociedade e de educação. Por isso é uma escola que luta pela superação das desigualdades perante o direito à educação. Unitária não significa uniformizadora. Ao contrário, significa síntese do diverso. Mas, a diversidade só é democrática quando existem condições de produção social da existência igualitárias. (GADOTTI, 2016)

Para Azevedo (2007), a Escola Cidadã rompe com o isolamento cultural da escola pública e a transforma em um lugar pautado pela pluralidade, liberdade, humanização e autonomia, conquistados através de:

1. interação, aqui observado como processo sinérgico de troca, de fortalecimento recíproco, quando cada indivíduo ensina e aprende, propiciando que o 'outro' seja fonte e receba os benefícios de experiências integradoras;
2. coletividade, caracterizado como força social orgânica, a unidade das diferenças, a articulação do universal disperso em cada indivíduo e a criação das condições subjetivas para a ação transformadora;
3. construção de espaços para conquistas coletivas, um local onde as possibilidades de mudança sejam socializadas, discutidas e praticadas, trazendo a realização das conquistas coletivas;
4. e a participação cidadã como meio de realização de conquistas coletivas, e como fim, a prática fundamental da aprendizagem da cidadania, da consciência do coletivo e da convivência em atividade.

Apesar de utópico, o projeto da Escola Cidadã compreende a escola como um centro de direitos e deveres pautados pela liberdade, autonomia, companheirismo, senso de comunidade e, principalmente, pela democracia. O projeto é declarado como utópico, pois mantém aceso o lume da esperança utópica da cidadania plena, na qual se espera a concepção de uma escola libertadora,

capaz de alterar profundamente a substância formativa da educação escolar, operar transformações na organização curricular e na formatação institucional da escola e que vença o medo de se combater uma história traçada pelos modelos hegemônicos da sociedade do controle.

Isso se dá, porque, como abordamos anteriormente, a visão republicana de políticas orientadas para o mercado, faz com que a escola pública tradicional seja constituída daqueles valores que mesclam um humanismo cristão às tradições iluministas, ora piegas, ingênua, conservadora, ora progressista, com um certo humanismo liberal, mas ainda com uma tendência conservadora, fazendo com que esta seja uma estrutura pouco permeável à mudança, mas, apesar do cenário pouco propício à uma mudança efetiva, tanto no âmbito mais amplo das políticas públicas quanto no âmbito da estruturação cultural do ambiente escolar mais local, acredito plenamente que são os conflitos cotidianos vivenciados no ambiente escolar que motivam o desejo contínuo por mudar o atual contexto escolar.

Segundo dados do INEP (2018), no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica no Brasil, cada uma com a suas particularidades, suas complexidades, reflexões e vivências diárias. Por isso que, apesar do desejo em observar um cenário diferente, presente tanto nas obras de Mosé (2013), Seixas (2018), Araújo (2012), quanto nas falas dos alunos que participaram das pesquisas do Porvir (2016; 2018), a Educação, enquanto área científica, se encontra permeada por inúmeros questionamentos, variadas perguntas e muitas ideias utópicas e é pouco propositiva, devido ao caráter complexo do cenário educacional.

É por isso que eu, uma educadora e pesquisadora fui até o departamento de Design construir este projeto, pois entendi que o Design enquanto ciência poderia me ajudar na inquietude de encontrar não uma receita única e pronta, mas em me deparar diante possibilidades viáveis para o desenvolvimento de cenários escolares mais próximos ao desenhado por Paulo Freire quando determina o projeto da Escola Cidadã. Uma vez que entendo que há um processo de transição rumo à (re)construção de uma escola mais cidadã, que comece a compreender a viabilidade

de práticas pedagógicas menos dispersas, mais contextualizadas, que escutem, se não todo, mas uma parcela representativa dos participantes do ecossistema, que sejam ligadas à realidade de quem se insere neste contexto e mais próximas da colaboração, da interação, da experimentação e da participação cidadã, sem se esquecer da importância de estabelecer espaços para que estas práticas, de fato, aconteçam.

Capítulo 2: A navegação pelo oceano Design

O Design “nasceu com o firme propósito de pôr ordem na bagunça do mundo industrial” (CARDOSO, 2016, p. 9), uma vez que com a massificação dos processos de produção, a competitividade entre as indústrias aumentava e, para chamar a atenção dos consumidores, uniu-se às atividades projetuais para desenvolver produtos capazes de se diferenciar em prateleiras, corpos e casas.

E talvez seja justamente por isso que quando o Design ultrapassa as barreiras do senso comum e mostra todo o seu potencial científico ou chega às outras áreas de conhecimento, gera uma certa estranheza. Justamente porque o Design ainda não conseguiu romper as barreiras do limitantes das suas origens industriais, fortemente ligadas às atividades estética-formais (BONSIEPE, 2011).

Porém, de acordo com Del Gaudio (2014), ao longo dos últimos quarenta anos houve uma importante expansão no que diz respeito ao escopo de atuação e pesquisa em Design, passando a compreender que a área também se associava à resolução de questões transversais e que pertencem ao âmbito social. Isso se deu porque na década de 60 começou-se a questionar sobre o impacto da atividade projetual em uma sociedade que enxergava a industrialização como progresso, e acabava deixando de lado a conscientização sobre os problemas ambientais e sociais.

Em 1960, Bruce Archer, John Chris Jones, Peter Slann e Horst Rittel iniciaram os movimentos de debate acerca do processo, teoria e metodologia das práticas em design, na *The Conference on Systematic and Intuitive Methods in Engineering, Industrial Design, Architecture and Communications*, realizada em Londres. Já em 1971, aconteceu a conferência da *Design Research Society* (DRS), que foi marcada como a primeira em nível internacional a levar a ampliação do papel do Design diante das questões sociais. Na mesma época, Victor Papanek [1923–1998] lançou a obra *Design for the Real World*, onde afirmava a necessidade

de um Design responsável e preocupado com as consequências sociais, políticas, ecológicas e ambientais da sua ação, entendendo que na Era da produção em massa, o Design foi um importante aliado, capaz de modelar não apenas artefatos e ambientes, mas também a sociedade, assim, não enxergando sentido em projetar “itens de consumo banais e estilísticos para países desenvolvidos quando a maior parte da humanidade vive abaixo da subsistência” (PAPANEK, 1976 *apud* WANDERLEY, 2013, p. 92).

Para além disso, Papanek (op. cit.) propôs que o Design precisava romper as suas barreiras gráficas e projetuais e deveria assumir uma característica multidisciplinar e coletiva, capaz de incluir trabalhadores e usuários, sugerindo linhas orientadoras para se discutir o que as pessoas diziam que precisavam e queriam, entender o que elas realmente precisavam, o que elas realmente queriam e compreender quais eram os meios de influência para os desejos e necessidades delas.

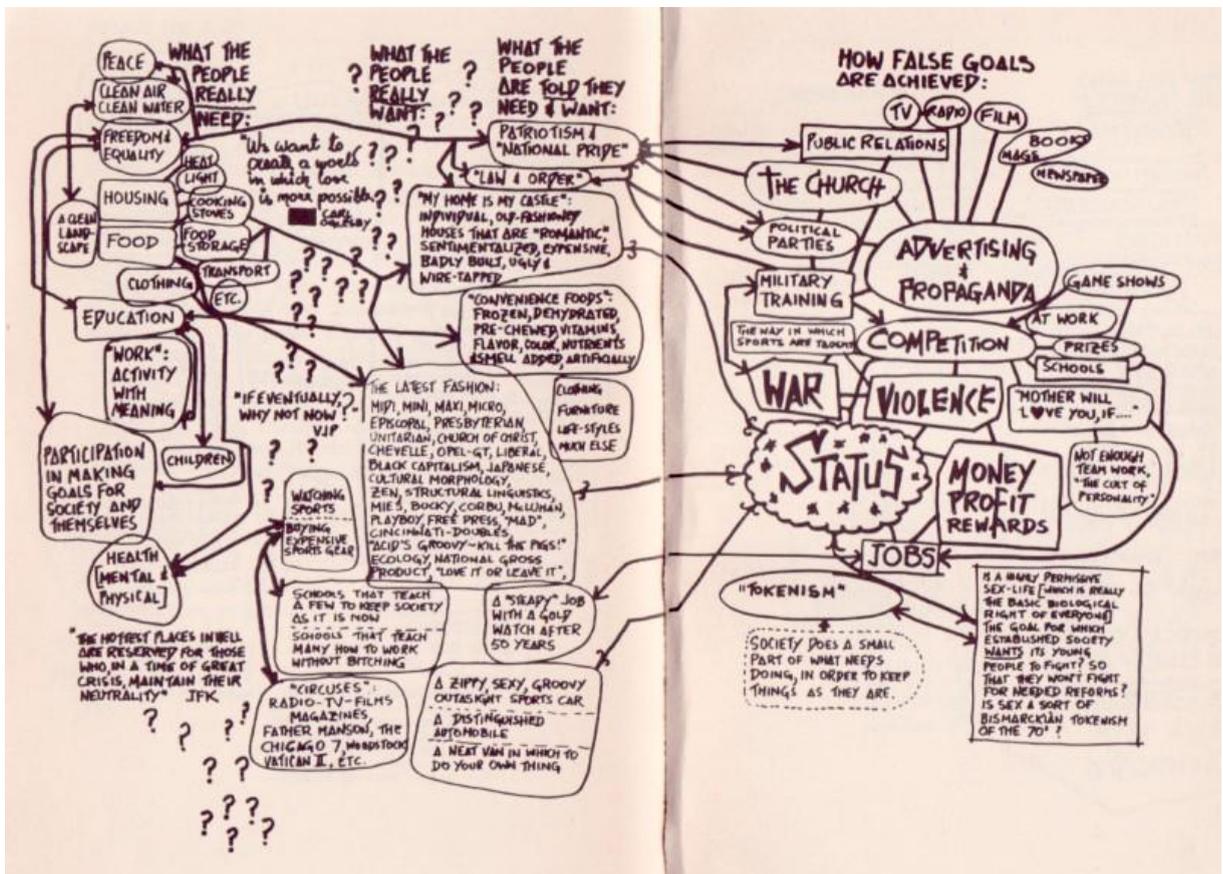


Figura 2: Diagrama de fluxo de necessidades e desejos (PAPANEK, 1976 *apud* BAZ, 2018)

Em 1976, foi a vez do *Symposium Design for Need*, do *Royal College of Art*, representar um momento chave no debate, pois foi nele em que o tema de contribuição social do Design foi levado ao centro, a partir da apresentação de projetos desenvolvidos com foco nas necessidades sociais, com o objetivo de compreender o tipo de aporte que o Design poderia oferecer, o tipo de organizações que poderiam estar envolvidas e as diversas formas de apoio conceituais e a formulação de propostas para o desenvolvimento futuro.

De acordo com Height (1976), esses eventos nasceram a partir da compreensão por parte dos designers dos impactos negativos gerados pelo seu próprio trabalho e pelo conseqüente desejo de redirecioná-lo. Ao mesmo tempo, Height afirmava que além desta motivação também havia o interesse de alguns designers em agir na área social e de aplicar suas habilidades de forma socialmente útil. Um número crescente de designers passou a querer agir para resolver os crescentes problemas ambientais e ajudar as pessoas desfavorecidas. (DEL GAUDIO, 2014, p. 36)

Diferente do discurso centrado no desenvolvimento de produtos, presente nas falas de Papanek, Gui Bonsiepe, na mesma época, ampliou o debate sobre importância do Design em ajudar as pessoas a produzir para si mesmas através de sua própria tecnologia e seus materiais, compreendendo que o campo do Design não deveria se restringir apenas à fabricação de produtos, mas também precisava articular com a sociedade em seus mais diversos aspectos, principalmente o político e o científico, para gerar as mudanças necessárias que queremos ver no mundo.

Todavia, nem um pouco romântico, o exercício de compreensão das capacidades projetuais para interpretar as necessidades de grupos sociais e elaborar propostas viáveis e emancipatórias à luz do Design não deve ter uma vertente utópica. Para Bonsiepe (2011), este processo deveria ser encarado como uma consciência crítica frente aos problemas do mundo e uma espécie de mola propulsora ao enfrentamento da realidade. Mas, não se restringindo apenas ao Design enquanto área do conhecimento cabia este enfrentamento, “cabe ao designer intervir na realidade com atos projetuais, superando as dificuldades e não se contentando apenas com uma postura crítica frente à realidade”. (BONSIEPE, 2011, p. 37).

2.1. O design como catalisador de Inovação Social

Para percorrer o caminho do Design com o viés democrático e humanizador que Bonsiepe (2011) fala em sua obra, é importante darmos um passo em paralelo e entendermos a função da inovação social como um contexto evolutivo do termo inovação, mas, não somente isso, é importante entendermos como o Design, enquanto ciência tornou-se um importante agente catalisador de inovação social, que é exatamente o que busco de resultado final nesta pesquisa.

Pois bem, com a evolução das relações entre inovação e mercado, observou-se o deslocamento da ideia inicial de Joseph Schumpeter [1883-1950], fazendo com que o termo inovação se vinculasse à geração de valor econômico, como se o valor fosse ligado apenas à produto, praticamente anulando a vinculação de economia política, ambiental e social, criando uma espécie de universo paralelo.

Este paralelismo entre a economia global e economia social, gerou um desequilíbrio entre inovações pensadas para consumo e inovações focadas no bem-estar social, deixando evidente a fragilidade de soluções frente às desigualdades sociais, questões ligadas à sustentabilidade, mudanças climáticas e epidemias.

Assim como observamos com o Design, onde a década de 70 cravou um marco importante para mudanças significativas no conceito da área, os anos 1970 também foram importantes para a Inovação Social, pois foi exatamente quando se iniciaram os primeiros estudos focados na área, com James B. Taylor e Dennis Gabor, onde pôde ser definida como “formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais” (TAYLOR, 1970 *apud* BIGNETTI, 2011, p. 6).

Como discutimos antes, há diversos ângulos de abordagem e diferentes cortes analíticos adotados na análise do termo inovação social, evidenciando as suas convergências e divergências quanto aos parâmetros e à abrangência daquilo que pode ou não ser considerado como uma geração de valor social. Utilizei um pedaço das pesquisas de Bignetti (2011) e Freire *et al* (2016) que fizeram estudos

mais profundos sobre o que diversos outros autores dissertaram sobre o assunto e, antes de cunhar o caminho que segui para construir a narrativa deste projeto, passaremos por vários escritos de diversos autores, tendo em vista que muitas vezes ouvimos falar sobre inovação, de modo mais geral, mas inovação social possui diversas interpretações interessantes e que são essenciais para comover pessoas e fazê-las se mexerem em prol de um bem comum, por isso é um conceito que encaro como necessário uma imersão mais profunda.

Feito este parêntese, é curioso observar que, diante de tantas visões diferentes acerca do tema, o único consenso observado entre as análises de teóricos como Taylor, Chambon, Choutier, Murray, Mulgan, Phil e Manzini, é que a inovação social tem foco centrado no usuário e busca a geração de valor de cunho social, como pode ser observado na figura 3.

Autor	Conceito
Taylor (1970)	Formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais.
Dagnino e Gomes (2000, <i>in</i> Dagnino <i>et al.</i> , 2004)	Conhecimento – intangível ou incorporado a pessoas ou equipamentos, tácito ou codificado – que tem por objetivo o aumento da efetividade dos processos, serviços e produtos relacionados à satisfação das necessidades sociais.
Cloutier (2003)	Uma resposta nova, definida na ação e com efeito duradouro, para uma situação social considerada insatisfatória, que busca o bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades.
Standford Social Innovation Review (2003)	O processo de inventar, garantir apoio e implantar novas soluções para problemas e necessidades sociais.
Novy e Leubolt (2005)	A inovação social deriva principalmente de: satisfação de necessidades humanas básicas; aumento de participação política de grupos marginalizados; aumento na capacidade sociopolítica e no acesso a recursos necessários para reforçar direitos que conduzam à satisfação das necessidades humanas e à participação.
Rodrigues (2006)	Mudanças na forma como o indivíduo se reconhece no mundo e nas expectativas recíprocas entre pessoas, decorrentes de abordagens, práticas e intervenções.
Moulaert <i>et al.</i> (2007)	Ferramenta para uma visão alternativa do desenvolvimento urbano, focada na satisfação de necessidades humanas (e empowerment) através da inovação nas relações no seio da vizinhança e da governança comunitária.
Mulgan <i>et al.</i> (2007)	Novas ideias que funcionam na satisfação de objetivos sociais; atividades inovativas e serviços que são motivados pelo objetivo de satisfazer necessidades sociais e que são predominantemente desenvolvidas e difundidas através de organizações cujos propósitos primários são sociais.
Phills <i>et al.</i> (2008)	O propósito de buscar uma nova solução para um problema social que é mais efetiva, eficiente, sustentável ou justa do que as soluções existentes e para a qual o valor criado atinge principalmente a sociedade como todo e não indivíduos em particular.
Pol e Ville (2009)	Nova ideia que tem o potencial de melhorar a qualidade ou a quantidade da vida.
Murray <i>et al.</i> (2010)	Novas ideias (produtos, serviços e modelos) que simultaneamente satisfazem necessidades sociais e criam novas relações ou colaborações sociais. Em outras palavras, são inovações que, ao mesmo tempo, são boas para a sociedade e aumentam a capacidade da sociedade de agir.

Figura 3: Definições de inovação social segundo diferentes autores e fontes (BIGNETTI, 2011, p. 6)

Além dos autores vistos anteriormente,

Manzini (2008) define a inovação social como novos modos de agir de indivíduos ou comunidades para resolver seus problemas ou criar novas oportunidades. Chick (2012) afirma que as inovações sociais desenvolvidas acabam por reforçar a capacidade da sociedade de agir, incentivando a colaboração, bem como o interesse por buscar soluções aos problemas sociais, desenvolvendo o capital social das pessoas envolvidas. Na mesma direção, Freire (2011, p. 71) aponta que “o valor criado pela inovação social deve trazer mais benefícios à sociedade como um todo, do que para indivíduos em particular”. A partir desses autores, definimos, neste trabalho, inovação social como um processo (e não como um resultado) de busca pelo atendimento às necessidades sociais, partindo da mudança de comportamento de indivíduos de uma comunidade. Os resultados obtidos devem favorecer a sociedade como um todo, repercutindo em ganhos ao capital social dos envolvidos (FREIRE, K; DEL GAUDIO, C.; FRANZATO, C., 2016, p. 116)

Chambon, David & Devevey (1982) indicam quatro dimensões a serem consideradas na caracterização de algum projeto ou serviço capazes de gerar inovação social:

1. a forma;
2. o processo de criação e implantação;
3. os atores;
4. e os objetivos da mudança desejada.

Estes são aspectos importantes a serem considerados, justamente para diferenciar um projeto de inovação voltada para o capital de um projeto voltado para a inovação social, uma vez que esta vincula-se muito mais à ideia de serviço, focado na participação das pessoas para o seu desenvolvimento, deixando de lado a passividade e sendo parte importante no processo de criação, desenvolvimento e implementação.

Também é importante ressaltar que os projetos de inovação social necessitam de um universo diverso de atores para a sua realização, assim os intervenientes podem ser sociedade civil, governo, terceiro setor, movimentos, comunidades e demais beneficiários, uma vez que estes são vinculados à resolução de problemas sociais.

Segundo Freire e Oliveira (2017), inúmeras inovações introduzidas no século passado geraram impactos de dimensões sociais, ambientais, políticos e culturais, surgindo a necessidade de se pensar em novos modos de utilizar a tecnologia para gerar mudanças de comportamento, alterar hábitos e modificar crenças culturais tradicionais impregnadas na sociedade. Assim, as inovações sociais

podem expressar mudanças radicais dentro de um contexto específico, ligadas a novas formas de atender nossas necessidades de sobrevivência sem prejudicar ainda mais o planeta. Estão ligadas a novas noções de bem-estar e qualidade de vida dissociadas exclusivamente do consumo de bens e de recursos naturais. Essas novas soluções geram mais benefícios para a sociedade do que para os indivíduos (MANZINI, 2008). Muitas vezes seus custos não monetários (o tempo envolvido, a aceitação dos riscos, o envolvimento físico) são mais elevados para os indivíduos que optam por elas. Esses indivíduos as valorizam por conta dos benefícios pessoais e sociais, além dos benefícios funcionais associados a elas. (FREIRE, K. M.; OLIVEIRA, C. M. M, 2017, p. 112-113)

Uma outra forma de se observar a inovação social é entendê-la como o resultado de novas combinações de elementos já existentes, e não, necessariamente, da composição de elementos integralmente novos, de acordo com Mulgan *et al* (2017).

O conceito de inovação social abre um importante caminho para se observar as formas de viver, produzir, participar e consumir em sociedade, entendendo que é necessário que todo o ecossistema social funcione para que as pessoas sejam capazes de se estabelecer socialmente, politicamente e economicamente sem infringir as normas de preservação ambiental ou ferir os princípios do desenvolvimento social, tal como abordado por Freire, Del Gaudio e Franzato (2016), quando dizem que

a inovação social depende de um processo de mudança sistêmica. Para obtê-la, é necessário desafiar nossos modos insustentáveis de vida e, sobretudo, elaborar processos de aprendizagem social que ativem a capacidade imanente nos ecossistemas criativos de desenvolver soluções inovadoras que transformem a sociedade em prol do bem-estar coletivo. (FREIRE, K; DEL GAUDIO, C.; FRANZATO, C., 2016, p. 237)

Há, ainda, como observar inovações sociais pelo viés dos estudos realizados pelo CRISES (Centre de Recherche sur les Innovations Sociales), que vai

pelo lado da compreensão do território, condições de vida e trabalho e emprego e analisa o papel das pessoas e suas práticas inovadoras com foco nas melhorias para as condições de emprego, renda, saúde, educação, segurança e moradia de maneira mais ampla, ou, então focar-se nas pessoas impactadas pelas melhorias feitas nos sistemas sociais, como é o caso de Cloutier (2012).

Ou seja, além da divergência conceitual, a abordagem prática da inovação social também sofre uma discrepância teórica, como observado na figura abaixo:

Autores	Abordagem	Cortes analíticos
Chambon <i>et al.</i> (1982)	Dimensões da inovação social	Forma Processo de criação e implantação Atores Objetivos de mudança
Mulgan <i>et al.</i> (2007)	Dinâmicas inerentes ao seu desenvolvimento e à sua aplicação	Combinações Fronteiras Novas relações sociais
Dees <i>et al.</i> (2004)	Resultados e formas de difusão	Modelo organizacional Programa Princípios
CRISES (2010)	Eixos de concentração do programa de pesquisa	Território Qualidade de vida Trabalho e emprego
Cloutier (2003)	Níveis de análise	Inovações centradas no indivíduo Inovações orientadas sobre o meio Inovações no seio das empresas

Figura 4: Formas de abordagem da Inovação Social (BIGNETTI, 2011, p. 9)

Todavia, apesar das divergências conceituais e práticas, resgato a essência da inovação social e entendo que este campo busca pela melhoria da qualidade de vida das pessoas, seja no âmbito social, educacional, cultural, ambiental, político ou econômico, através de ações capazes de envolvê-las nos processos de concepção, desenvolvimento e implementação. E é este o ponto de convergência que eu gostaria de ressaltar quando parto do princípio que para realizar esta pesquisa é importante promover uma ação conjunta entre todas as pessoas impactadas por um problema em comum e que, juntas, sejam capazes de construir soluções capazes de resolvê-lo, com o foco totalmente centrado nas próprias pessoas.

2.2. Do design centrado no usuário ao co-design

Retornando ao percurso anteriormente estabelecido, onde o Design muda o seu foco de desenvolvimento, e passa a compreender que as suas funções não se restringem aos processos de criação de produtos e serviços, é pertinente abordar sobre as consequências e desdobramentos do movimento iniciado em 1970.

Segundo Rizzo (2009), as inúmeras discussões sobre o papel do Design na sociedade tiveram como consequência direta e imediata a necessidade de se compreender a voz, além dos correntes desejos e necessidades, dos usuários e *stakeholders* nos processos decisórios do Design, fazendo com que se iniciasse o movimento do *Participatory Design*, uma abordagem que, de acordo com Del Gaudio (2014), reconheceu que as pessoas eram detentoras de competências e experiências significativas para o processo de desenvolvimento em Design. Assim, definiu-se que elas deveriam fazer parte do processo de Design, uma vez que o conhecimento e a vivência contextual das pessoas permitia aos designers desenvolverem soluções melhores.

De acordo com Del Gaudio (2014) e Azzalin (2013), apesar da importante discussão em torno das diferentes percepções acerca do papel do usuário nos processos de design promovidos pelo *Participatory Design*, a abordagem acabou sendo bem sucedida somente no âmbito do desenvolvimento tecnológico e interacional, que utilizavam a abordagem em etapas como testes de usabilidade, modelos e prototipagem, mas sendo pouco disseminado no Design de produto.

Em meados da década de 70 e 80, uma outra abordagem de design que reconsiderava a participação do usuário nos processos de design surgiu: o *User Centered Design* (UCD), com foco no mercado, visando tornar produtos e serviços mais eficientes e eficazes. Segundo Di Russo (2016), a mais significativa contribuição do UCD foi a redefinição da participação dos usuários no processo, onde se colocou menor peso nos testes de usabilidade e um peso maior nos

interesses e necessidades dos usuários, trazendo, de acordo com Norman *apud* Di Russo (2016), uma visão mais humanizada da participação dos usuários.

Para Di Russo (2016), o que marca a transição do *Participatory Design* para o *User Centered Design* são as transições de teste com usuários para focar na experiência deste usuário, além da transição de foco na eficiência do teste para as necessidades do usuário, assim como a integração do usuário de ativado somente em momentos específicos do processo (muitas vezes no final, mais ligado às etapas de prototipagem), passando a ser o centro do processo (desenvolvido para), como observado na figura abaixo:

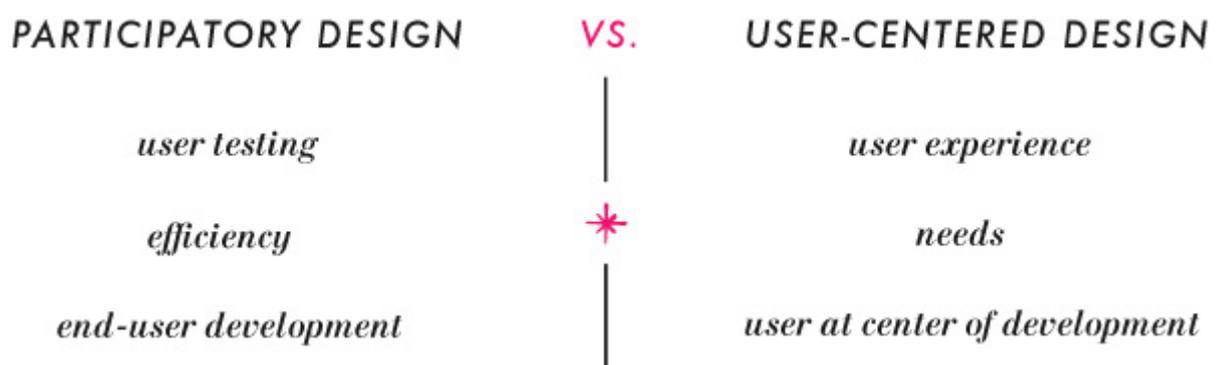


Figura 5: Diferenças entre Participatory Design e User-Centered Design (DI RUSSO, 2012)

Na década de 90 surgiu um novo movimento dentro do Design que repensou o papel das pessoas nos processos: o *Human-Centered Design* (também conhecido como *Human Centred Design* ou HCD), onde, segundo Steen (2011) e Giacomini (2012) *apud* Del Gaudio (2014) e Di Russo (2016), o interesse dos processos de Design não se centravam mais no papel de usuário das pessoas, mas na compreensão da complexidade individual de cada pessoa que tivesse contato com aquele item, artigo ou artefato produzido, pois compreendeu-se que as abordagens baseadas na usabilidade forneciam uma visão limitada das pessoas que utilizavam os artigos produzidos, trazendo uma visão desumanizante para o

processo de desenvolvimento. Assim, enquanto no UCD percebia-se um contexto processual mais tecnológico e interacional,

no HCD, por sua vez, assiste-se a um envolvimento ativo do usuário no processo de Design e a um interesse em compreender os comportamentos e as experiências na sua totalidade. Assim, os designers começaram a participar, junto com os usuários, em grupos de trabalho multidisciplinares, do processo de Design, através de dinâmicas interativas, com o objetivo de encontrar um equilíbrio entre as ideias e conhecimento de designers e dos usuários, bem como de combinar o desenvolvimento da pesquisa à geração e avaliação de soluções. A empatia com o usuário assumiu, então, uma importância fundamental. (DEL GAUDIO, 2014, p. 43)

Como podemos observar na figura abaixo, o HCD é o movimento responsável por considerar a colaboração, a multidisciplinaridade, os sistemas sociais, a observação do desenvolvimento em comunidade e o foco na empatia e no empoderamento, além de utilizar métodos que compreendessem a audiência, diferente dos dois movimentos observados anteriormente.

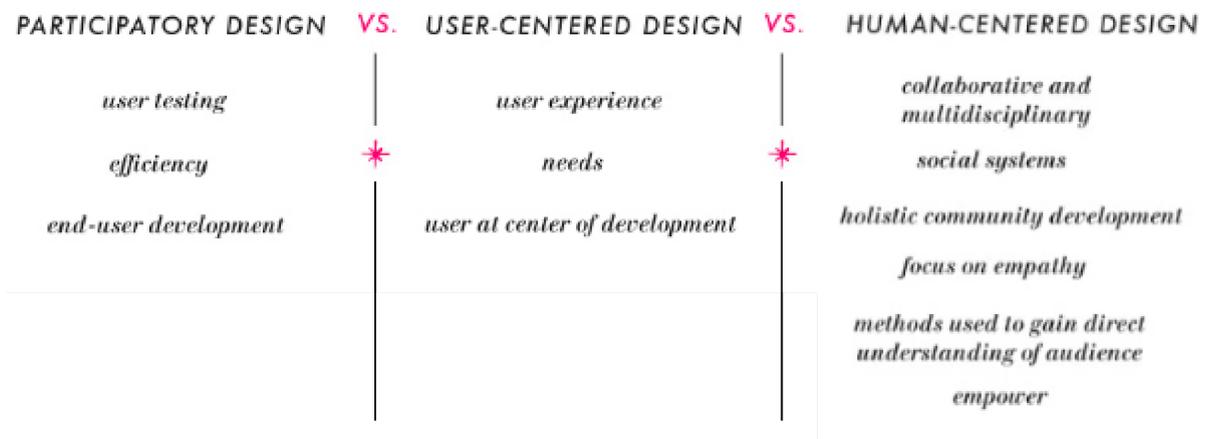


Figura 6: Diferenças entre Participatory Design, User Centered Design e Human-Centered Design (DI RUSSO, 2012, remix nosso)

Apesar do UCD e do HCD serem amplamente utilizados até hoje, uma nova abordagem surgiu no início dos anos 2000: o co-design. Segundo Machado *et al* (2014), o termo deriva da expressão "cocriação de valor", inicialmente consolidada na cena empresarial com teóricos como Prahalad e Ramaswamy, onde o consumidor

fazia parte dos processos de desenvolvimento do serviço, produto ou artefato desde o início, ocorrendo a cocriação ao longo de todo o processo.

Para Sanders & Stappers (2008),

o co-design é uma instância específica da cocriação, que se refere a uma atividade conjunta em um processo de desenvolvimento de projeto de um produto ou serviço, realizada somente por designers, ou entre designers e não-designers. (SANDERS, E; STAPPERS, P., 2008, tradução nossa)

Já para Rizzo (2009), o co-design vai além do envolvimento dos usuários somente em momentos pontuais ou em grupos focais, observações e entrevistas, anteriormente observado em outros movimentos, sendo caracterizado pela colaboração pró-ativa das pessoas envolvidas no processo criativo. Além disso, percebe-se que o co-design converge com a ideia de que o Design pode integrar inúmeras outras áreas do conhecimento, ampliando o

objeto do projeto para vários âmbitos diferentes dos tradicionais: dos serviços aos sistemas de produtos e serviços para o trabalho, diversão, saúde e bem-estar, hospedagem, comunicação, distribuição de bens tangíveis e intangíveis. (RIZZO, 2009, p. 62, tradução nossa)

Com efeito, em função do forte e renovado interesse dos últimos anos pela participação ativa do usuário no processo de desenvolvimento do projeto, compartilha-se cada vez mais a ideia de que todas as pessoas são criativas e que o nível e tipo da sua criatividade está relacionada com o próprio nível de experiência, paixão e criatividade.

Há de se lembrar, mais uma vez, que o potencial e as capacidades do usuário não constituem uma questão nova, como visto anteriormente, em 1975 Cross afirmava que “as pessoas sempre foram designers. Historicamente pessoas projetam ferramentas para facilitar a própria vida, de uma forma ou de outra, em função da tecnologia e da civilização contemporâneas a elas” (CROSS, 1975, p. 7, tradução nossa), em correspondência direta com as ideias de Fry, que diz que “a capacidade de projetar é profundamente constitutiva de nós como seres humanos” (FRY, 2012, *apud* WILLIS, 2013, tradução nossa). Daí a importância de se trazer as pessoas para projetarem, juntas, artefatos, serviços e outras benfeitorias.

É por isso que segui com a ideia de co-design, pois entendo que faz muito mais sentido trazer as próprias pessoas impactadas pelo problema para resolvê-las do que seguir fazendo processos *top-down* ou inovações através de grupos terceiros ao invés de ouvir quem realmente faz parte do cotidiano escolar para propor ideias e inovações e resolver problemas que assolam suas rotinas. Sendo bastante sincera, quando me deparei com a ilustração de Sanders & Stappers, que você verá logo abaixo, eu tive a completa certeza de que os autores conseguiram ilustrar exatamente o que eu senti quando iniciei os meus estudos acerca do Design com foco nas pessoas e tive certeza de que o co-design era o caminho que fazia sentido para mim quando falo em inspirar inovação social no ambiente escolar.

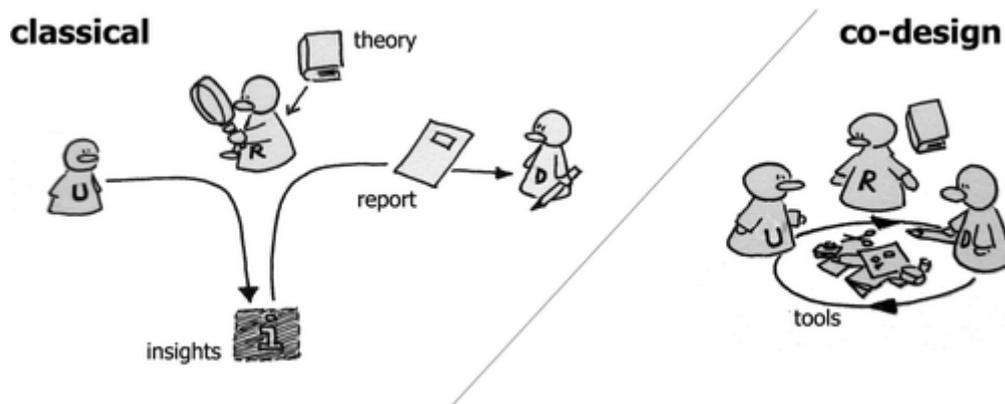


Figura 7: Modelo clássico de pesquisa em design e co-design (SANDERS; STAPPERS., 2008)

Capítulo 3: Construindo o alicerce: como tornar uma escola mais cidadã através dos processos de co-design

3.1. Uma rápida recapitulação

Antes de avançarmos na conexão entre Educação e Design, é importante dar alguns passos atrás e retomar as linhas gerais que nos trouxeram até aqui. Assim, primeiro entendemos o caminhar histórico da Educação e os problemas decorrentes de uma sucessão de atitudes políticas e mercadológicas, que acabaram acarretando em uma escola descolada da realidade social à qual está inserida. Mas, para não mantermos o círculo vicioso do apontamento de falhas sem indicar soluções, apresentamos um caminho viável: a constituição da Escola Cidadã, que foi idealizada por um grupo de estudiosos em Educação, encabeçados por Paulo Freire, que tem como princípios:

1. interação, aqui observado como processo sinérgico de troca, de fortalecimento recíproco, quando cada indivíduo ensina e aprende, propiciando que o 'outro' seja fonte e receba os benefícios de experiências integradoras;
2. coletividade, caracterizado como força social orgânica, a unidade das diferenças, a articulação do universal disperso em cada indivíduo e a criação das condições subjetivas para a ação transformadora;
3. construção de espaços para conquistas coletivas, um local onde as possibilidades de mudança sejam socializadas, discutidas e praticadas, trazendo a realização das conquistas coletivas;
4. e a participação cidadã como meio de realização de conquistas coletivas, e como fim, a prática fundamental da aprendizagem da cidadania, da consciência do coletivo e da convivência em atividade.

Porém, sem romantizar tanto a solução, é importante entender o caráter praticamente utópico da proposta, pois, para se ter a efetividade da escola cidadã

em um espectro público, universal (no sentido de igual para todos, parte de um sistema unificado), mas que respeite a multiculturalidade (no que tange às questões locais e regionais) e que garanta o mesmo padrão de qualidade é necessário mexer em muitas estruturas burocráticas e políticas, o que, de certo, compreende-se que não é nada fácil, porém, Gadotti (2003), baseado em Bordignon, Dewey, Durkheim, Castoriadis e Gramsci, mapeou os passos essenciais para alcançar o ideário traçado pelo grupo de Paulo Freire e chamou-o de "Decálogo da Escola Cidadã", ou seja, 10 passos essenciais para escolas se tornarem cidadãs. São eles:

1. A escola pública autônoma é, antes de mais nada, democrática (de fácil acesso e permanência a todos) e popular;
2. Não depende de órgãos intermediários que elaboram as políticas das quais ela é meramente executora;
3. Valoriza o contrato de dedicação exclusiva de 40 horas do professor;
4. Valoriza a iniciativa pessoal e os projetos da escola;
5. Cultiva a curiosidade e a paixão pelo estudo;
6. É disciplinada;
7. É um espaço ligado ao mundo através do trabalho e o oposto ao mundo fechado;
8. Transforma-se de maneira lenta e não conflituosa;
9. Desenvolve-se diante da sua realidade, sem importar modelos prontos;
10. Organiza o seu trabalho da maneira que mais se adequa à sua realidade, "inclusive contratando e exonerando, a critério do Conselho da Escola, realmente deliberativo." (GADOTTI, 2003, p. 57)

Porém, ainda assim, percebemos que o projeto tem algumas falhas, como, por exemplo, não considerar todo o sistema escolar, ou seja que a educação básica é feita por escolas pública, privadas, fundações e cooperativas de ensino, pois, ainda que estas tenham sido construídas historicamente no alicerce das instituições religiosas e do mercado, estas instituições são importantes motores na formação dos cidadãos e cidadãs e influenciam diretamente na maneira como essas pessoas lidarão com o mundo no futuro. Portanto, se observarmos a escola, seja ela

qual for, como formadora da sociedade futura, precisamos considerar toda e qualquer escola. Afinal, o movimento da Escola Cidadã é caracterizado pela concepção de que a educação escolar não é um ato de transmissão e assimilação de conhecimento, mas sim uma mediação no sentido da formação global dos alunos, visando que essas pessoas aprendam a aprender e melhor se qualifiquem para intervenções pessoais e coletivas, rumo à cidadania plena e planetária, e é este o principal gatilho utilizado para o desenho metodológico desta dissertação.

3.2. A Educação, o Design e a Escola (mais) Cidadã

Compreendemos que o esforço para construir um projeto de Escola Cidadã demanda de muitas forças (política, social, anti-burocrática) atuando coletiva e colaborativamente em prol dessa construção e que um estudo sozinho não conseguiria modelar do dia para a noite todo um sistema educacional.

Porém, acreditando na reverberação de boas ideias e, também, no poder do coletivo, ainda que em espaços restritos, como o acadêmico, enxergo o potencial deste estudo iniciar, aos poucos, a concepção de um projeto de Escola com os princípios da Escola Cidadã, identificando as lacunas e tornando-a cada vez mais interativa, coletiva e cidadã, e que será assim, que transformaremos, gota a gota cada escola brasileira, seja ela pública ou privada, em uma Escola "mais" Cidadã, por isso adotou-se este nome, porque considero que ainda não há maturidade conceitual e ideológica suficiente para assegurar que podemos alcançar os ideários de Paulo Freire e sua turma e chamarmos alguma instituição de ensino de Escola Cidadã, mas, que estamos no caminho para inspirar escolas a repensarem os seus processos pedagógicos e educacionais e assim se aproximar, cada vez mais, dos princípios da Escola Cidadã.

Portanto, para tornar a escola (mais) cidadã possível é importante navegar além do universo educacional e percorrer pelas áreas que estão pensando na inovação social, como é o caso do Design. Essa união é viável porque os estudos e práticas em Educação trazem todos os questionamentos (e até hipóteses /

soluções) e o Design compreende os problemas e viabiliza caminhos, que, no caso específico da pesquisa, entende-se por:

1. Exploração do cenário escolar;
2. Entendimento sobre a realidade de cada escola;
3. Cocriação de artefatos que facilitem o cotidiano escolar, com base nos princípios da Escola Cidadã
4. Experimentação prática dos artefatos, para compreender se o artefato faz sentido para a comunidade
5. Interação, para entender que a escola é um ecossistema vivo e que o que funciona em determinado período, pode não funcionar em outro e que constantes mudanças devem ser feitas, tal qual acontece no mundo alheio aos muros da escola.

Como bem pautado por Seixas (2018), a união entre Educação e Design, duas ciências, a princípio, tão distintas e distantes, gera a possibilidade de criar e abandonar vícios de pensamento e preconceitos enrustidos e abrir a cabeça para o que o mundo tem a ensinar, criando novas possibilidades de conectar o universo escolar à realidade do mundo, ao que as pessoas precisam em suas formações, em dar voz para toda a comunidade (ou parte representativa dela) que insere-se no ecossistema escolar. É claro que,

como ocorre em qualquer laboratório, ninguém pode dizer, *a priori*, qual experimento terá realmente sucesso. Não obstante, é possível aprender algo por meio de cada uma dessas tentativas, se formos capazes de reconhecer seu valor. (MANZINI, p. 61)

Um dos principais pontos pelos quais o Design foi considerado tão essencial para a execução de um projeto de Escola mais Cidadã foi justamente o fato desta ser uma ciência que coloca as pessoas no centro da tomada de decisão, e, muito além disso, como observado na dinâmica do co-design, as pessoas fazem parte da criação dos artefatos, o que ainda é tão ausente na realidade escolar, ainda pautada pela burocracia e pelas pautas nada democráticas na tomada de decisão.

E, apesar das inúmeras pesquisas que dão conta do assunto, ainda há muita bibliografia, estudo, pergunta, mas poucos caminhos para fazer com que a escola se torne esse ambiente de conquistas coletivas. O que ousar dizer é que, ainda que a necessidade da participação de todas as pessoas que circundam o ecossistema escolar seja uma realidade percebida, ainda discute-se pouco o "como" fazer isso acontecer, tornar real. E, ainda, por vezes, quando um determinado conselho democrático é instituído, a palavra final segue sendo dos detentores do poder ao invés de serem debatidas e implementadas soluções co-criadas pelo ecossistema, o que justificaria a baixa aderência de alunos, pais, funcionários e, em alguns casos, até de professores nesses ambientes de decisão na escola. O co-design aparece como meio para elucidar questões como essas, trazendo os problemas à tona e discutindo, coletivamente, soluções que façam sentido não apenas para a gestão escolar, mas, também para familiares, estudantes, professores, funcionários e comunidade.

Assim, acredito que para realizar um trabalho que realmente transforme a escola em um ambiente mais interativo, coletivo e de participação cidadã, é preciso que a escola inteira esteja de fato envolvida e comprometida com a transformação da educação na instituição, seja ela grande ou pequena, feita de uma vez ou aos poucos, mas, se a necessidade é percebida, portanto é necessário deixar caminhos possíveis para que estas transformações sejam realizadas.

É aqui que a união entre a Educação e o Design é selada, onde o Design assume o importante papel de tornar o caminho para o ideário de Paulo Freire possível, observando toda a complexidade do sistema educacional brasileiro, além de levar em consideração as particularidades de cada membro do ecossistema educacional para fazer com que a proposta da Escola mais Cidadã torna-se possível em um cenário atual, e quiçá futuro, de ensino online, híbrido ou presencial. Desta forma, considerando o complexo quadro educacional, que converge com a complexa realidade do mundo, faz-se cada vez mais, necessária

considerando que a sociedade está mais complexa em todos os aspectos da vida, faz-se necessário tornar as situações de ensino mais reais, vivenciais e com significado para a vida dos educandos e professores (SAVIANI, 2007). E para lidar com o planejamento mais complexo, há muitos benefícios em adotar as técnicas de design para conceber novas experiências de aprendizagem. (GOMES; SILVA, 2016, p.73)

Desta forma, abrimos espaço suficiente para sairmos do plano do debate filosófico, com o apelo imaginativo, de fortes ideários e vertentes utópicas, onde não conseguimos, infelizmente, agir com tanta força assim, devido às barreiras políticas, sociais e burocráticas para ter efetividade e partimos para a criação de possibilidades viáveis que nos aproximem do ideário estabelecido pela Escola Cidadã. E foi somente a partir da aliança entre Educação e Design que compreendi a possibilidade da criação de um artefato capaz de jogar um farol nos caminhos viáveis para o ecossistema escolar transformar as suas realidades.

Capítulo 4: Do papel à prática: a construção de um modelo flexível para inspirar escolas (mais) cidadãos

Quando falamos em transformação de ambientes escolares através da participação (e influência) do Design, é inevitável não se deparar com algumas iniciativas, em alguns casos até bastante clichês, espalhadas pelo mundo, como é o caso do Design Thinking para Educadores, movimento idealizado pela IDEO e traduzido para várias línguas (no Brasil quem o fez foi o Instituto EducaDigital), que é reconhecidamente a iniciativa de Design mais popular nos ambientes escolares. Há, também, o Design for Change, uma iniciativa fundada na Índia em 2009, que se espalhou pelo mundo, diante da necessidade de estimular o protagonismo de crianças e jovens (no Brasil quem trouxe o programa foi o Instituto Alana, que renomeou o programa para Criativos na Escola), assim como o movimento Next Generation Learning Challenges, fundado em 2010 por um conglomerado de iniciativas de educação e o terceiro setor, como o EDUCAUSE, o CCSSO, o iNACOL, o League for Innovation in the Community College e o Bill & Melinda Gates Foundation.

Há ainda os casos das escolas inovadoras, que, para construir os seus currículos, se utilizam de alguns dos princípios que se assemelham ao design participativo e co-design, como é o caso da Escola Amorim Lima de São Paulo, do Projeto Âncora e a Escola da Vila, também de São Paulo, da Associação Vivendo e Aprendendo de Brasília, da Escola Municipal Andre Urani no Rio de Janeiro, da EMEF Infante Dom Henrique de São Paulo, do projeto São Mateus em Movimento também em São Paulo, da Escola Moara de Brasília, das Escolas Nave, tanto do Rio de Janeiro, quanto do Recife, assim como das internacionais Escola da Ponte de Portugal, da Blue School de Nova Iorque e da Riverside School da Índia, que por sinal, é o lugar onde nasceu a iniciativa Design for Change, citado anteriormente. Isso, se citarmos apenas as iniciativas que visam a educação básica, pois, se formos para o Ensino Superior, há inúmeros laboratórios, grupos de pesquisa e

centros de estudos que seguem essa mesma linha de desenvolvimento de Educação e Design que serviram de inspiração, e, muitas vezes, refúgio bibliográfico para esta pesquisa, como é o caso do DesEduca Lab da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, assim como nas iniciativas do terceiro setor que propõem um olhar diferente sobre as práticas educacionais, propostas por grupos como a Pipa Educação de Recife, o Amplifica Soluções Educacionais e a Sala em Brasília, o Ler Conecta do Rio de Janeiro, os coletivos São Mateus em Movimento e Redexplica e os Institutos Inspirare, Alana, Akatu, EducaDigital e Palavra Aberta, de São Paulo.

É claro que essas iniciativas não são isoladas e existem inúmeras outras, sejam elas públicas e privadas, brasileiras ou estrangeiras, espalhadas pelo mundo que trabalham com processos de design participativo, co-design e cocriação, seja no âmbito da sala de aula, do núcleo escolar ou aquelas que envolvem todo o ecossistema escolar e ainda aquelas que atravessam as paredes e muros da escola e conseguem atingir o poder público e as diretrizes da educação.

É importante abordar tudo isso, para dizer que há pessoas espalhadas pelo mundo inteiro que já estão propondo iniciativas de design participativo, design centrado no usuário (ou no aluno, como alguns lugares gostam de citar), co-design, assim como há, ainda, aquelas iniciativas que permeiam alguns dos princípios da Escola Cidadã idealizada por Paulo Freire e seus pares e que é importante colocar um holofote sobre todas essas iniciativas, pois para estabelecer-se em um cenário tão complexo quanto o educacional, todas passaram por muitas instâncias até conseguirem se estabelecer em uma posição de reconhecimento social, onde são dadas como iniciativas inovadoras no âmbito social, pois colocam o protagonismo como eixo centralizador de todas as suas ações, projetos e construções curriculares. E é a partir daqui que seguimos para a construção de um modelo flexível para inspirar escolas (mais) cidadãs.

4.1. O estaleiro desse navio chamado Inovativo

Quando comecei a pensar na ligação entre os conceitos de Educação Cidadã e co-design e a pensar na narrativa que uniria todos os elementos presentes nas duas teorias centrais, senti a necessidade de buscar na teoria do Conectivismo, desenhado por Siemens e Downes, os elementos essenciais para fazer este enlace, pois, segundo os autores a aprendizagem é, sobretudo um processo com vários estágios e diferentes componentes, o que a torna multidimensional e multifacetada, podendo ocorrer através da transmissão, emergência, aquisição e acreção.

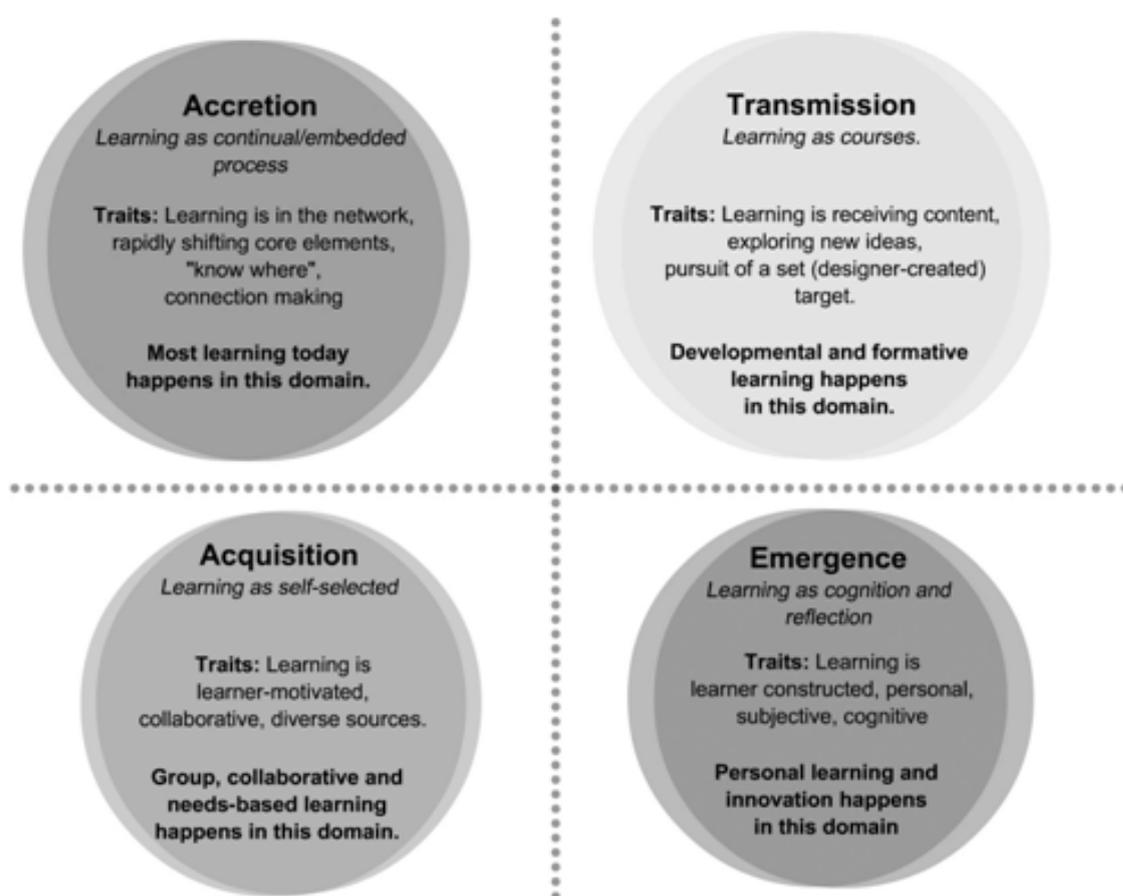


Figura 8: Domínios do Conhecimento e da Aprendizagem (SIEMENS, 2006)

Segundo Siemens (2006), a aprendizagem por transmissão baseia-se na perspectiva tradicional, onde o há um receptor e um transmissor de todas as informações, já a aprendizagem por emergência dá maior destaque à reflexão e à

cognição, através das quais quem participa do processo adquire e cria ou, pelo menos, internaliza, o conhecimento. A aprendizagem por aquisição é baseada nos objetivos de aprendizagem definidos por quem participa do processo de conhecimento, a partir de suas próprias necessidades de conhecimento, e a aprendizagem por acreção é entendida como contínua, pois quem participa deste processo procura o conhecimento quando e onde ele é necessário.

Desta forma, entendendo que o conhecimento está distribuído nas conexões estabelecidas em rede pelo ecossistema e o aprendizado e as trocas estão exatamente nos nós de conexões que vão se formando com ações e experiência, conseguimos unir o cerne dos princípios contidos no decálogo da Escola Cidadã, escrito por Gadotti (2000) e o processo de co-design descrito por Sanders & Stappers (2008) e representado na figura 9 abaixo, que descreve o processo de co-design como várias atividades que inspiram a exploração das mais variadas questões que assolam o ecossistema que está buscando compreender o cenário complexo e caótico que se apresenta à frente de tantos sujeitos, passando pelo desenvolvimento de ideias, criação de conceitos e protótipos e após muitas etapas de refinamento, seguindo à criação de produtos e serviços que sejam usufruídos pelas pessoas.

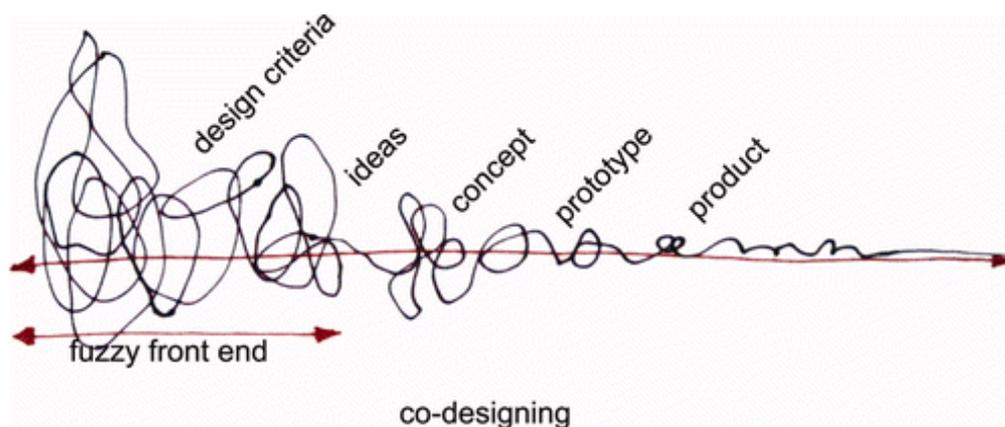


Figura 9: Processo de co-design (SANDERS; STAPPERS, 2008)

Então, com base nesses importantes tópicos, fizemos uma tradução, tanto do decálogo da Escola Cidadã quanto do processo de design, que fizessem sentido para o que acredita-se ser uma alternativa viável para ser trabalhada em diferentes escolas, da educação infantil ao ensino superior, passando, obviamente, pelos cursos livres e instituições do terceiro setor, além de trazer uma narrativa mais pedagogicamente maleável tanto para quem não conhece ou teria uma certa resistência tanto aos princípios da Escola Cidadã quanto do Design.

Com isto, o decálogo de Gadotti (2000), transformou-se em 8 pilares, sendo eles:

1. Pluralidade
2. Liberdade
3. Humanização
4. Autonomia
5. Interação
6. Coletividade
7. Espaços
8. Participação

Da mesma forma, o processo de co-design de Sanders & Stappers (2008) foi traduzido em 6 fases:

1. Preparar a jornada
2. Navegar
3. Escutar
4. Imaginar
5. Criar
6. Compartilhar

Delineados os componentes essenciais para a criação do tão desejado modelo, veio a necessidade de construir uma narrativa capaz de unir esses elementos, para que as pessoas que participarem do processo se sintam

suficientemente envolvidas com o processo de coconstrução de soluções mais cidadãs e uma das maneiras de fazê-las imergir neste caminho, alçou-se mão de um *storytelling*, que, segundo a definição pragmática de Xavier (2015) "é a arte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central." (XAVIER, 2015, p.10).

Foi assim que começou uma pequena jornada pela construção de uma narrativa composta por elementos capazes de unir os 8 pilares da Escola (mais) Cidadã e os 6 passos do Design. Primeiro, entendi que o modelo poderia ser uma mandala, onde cada pilar teria os 6 passos inclusos e que cada ecossistema poderia escolher o que faria sentido trabalhar primeiro, conforme observado na figura 10.

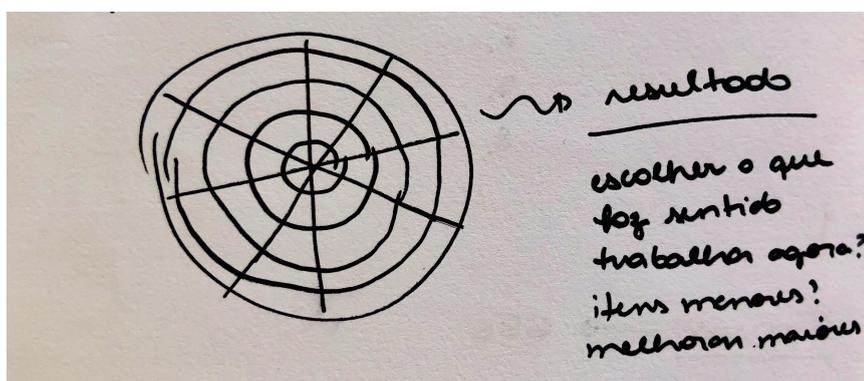


Figura 10: Mandala da Escola (mais) Cidadã (Fonte: produzido pela autora)

Porém, ainda era necessário ter uma etapa anterior, que fosse capaz de fazer o ecossistema refletir sobre as suas ações e percepções enquanto coletivo escolar, para então conseguir enxergar o seu ponto diante da mandala. Foi aí que entrou um questionário de perguntas e respostas reflexivas acerca dos 8 pilares da Educação Cidadã. Porém, imagina trabalhar um questionário com crianças da educação infantil ou das séries iniciais? Eu não diria que é algo impossível, visto que muitas pesquisas e instituições o fazem, mas, convenhamos que seria um elemento dificultador no sentido de engajamento e encantamento. Então pensou-se em transformar o questionário em um jogo de cartas, no estilo do jogo "A Missão",

desenvolvido pelo Criativos da Escola para trabalhar as questões da etapa de preparação e descoberta, como podemos observar na figura 10.

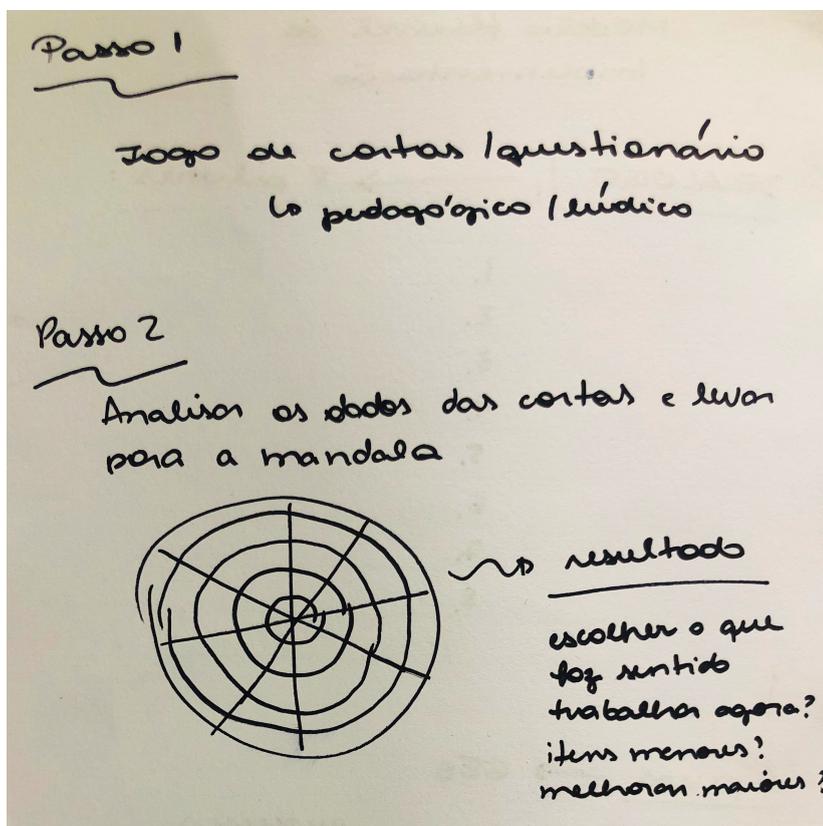


Figura 11: Esboços de desenho do modelo flexível (Fonte: produzido pela autora)

Porém, o elemento narrativo, aquele que dá o sentido envolvente pelo qual Xavier (2000) tanto fala, ainda faltava para amarrar a história toda, dar um ar de jornada, de transformação, de aventura mesmo. Foi neste momento que eu parei para analisar todo o trabalho escrito até então e fazendo uma análise semântica de tudo o que fora escrito até agora, eu percebi que em inúmeras vezes a palavra "navegar" era citada ao longo do texto, "é preciso navegar", "naveguei", "permeei", "imersão para então emergir" e foi aí que comecei a traçar a minha rota narrativa, totalmente baseada no tema de navio, aventura, navegação, mares de design, mares de educação, ilhas e arquipélago.

Assim, a mandala, que foi o primeiro elemento que pensei para amarrar narrativamente a pesquisa, tomou forma de bússola, o eixo orientador desta jornada

de transformação dos espaços. O questionário, ainda em forma de cartas, virou rota e indo ao crescer mais e mais elementos, como pode-se observar na figura 11, até me deparei com o seguinte questionamento: precisamos de alguém para ser o guia desta jornada? E, me recordei que há algum tempo criei um personagem fictício para um projeto pessoal que se chamava Ivo, a última sílaba, com nome de gente, da palavra EMOT.IVO. Um robzinho simpático que dava nome, tom e voz para um projeto de inteligência emocional para professores, que funcionava como guia daquela jornada.

Pois bem, se Ivo ajudou pessoas lá, Ivo poderia ajudar pessoas a inovarem aqui. E entre uniões, pensamentos, idas e vindas entre papéis, rabiscos e *post-its*, junta daqui, separa acolá, chegou-se ao INOVAT.IVO, um nome simples, rápido, prático e que diz de primeira a que veio, inovar. O Ivo passou de robô a marujo e guia da jornada rumo à escola (mais) cidadã. É esse marujo que faz o convite aos ecossistemas escolares para navegar, seja presencialmente ou remotamente, uma vez que desde o ano de 2020 as escolas têm tido o desafio de funcionar remotamente. Assim, o INOVAT.IVO é um modelo flexível para inspirar escolas (mais) cidadãs pensado de maneira híbrida, podendo ser discutido nos mais diversos espaços, nas mais diversas séries, considerando sujeitos das mais distintas idades e realidades, adaptando-se à realidade de cada instituição de ensino.

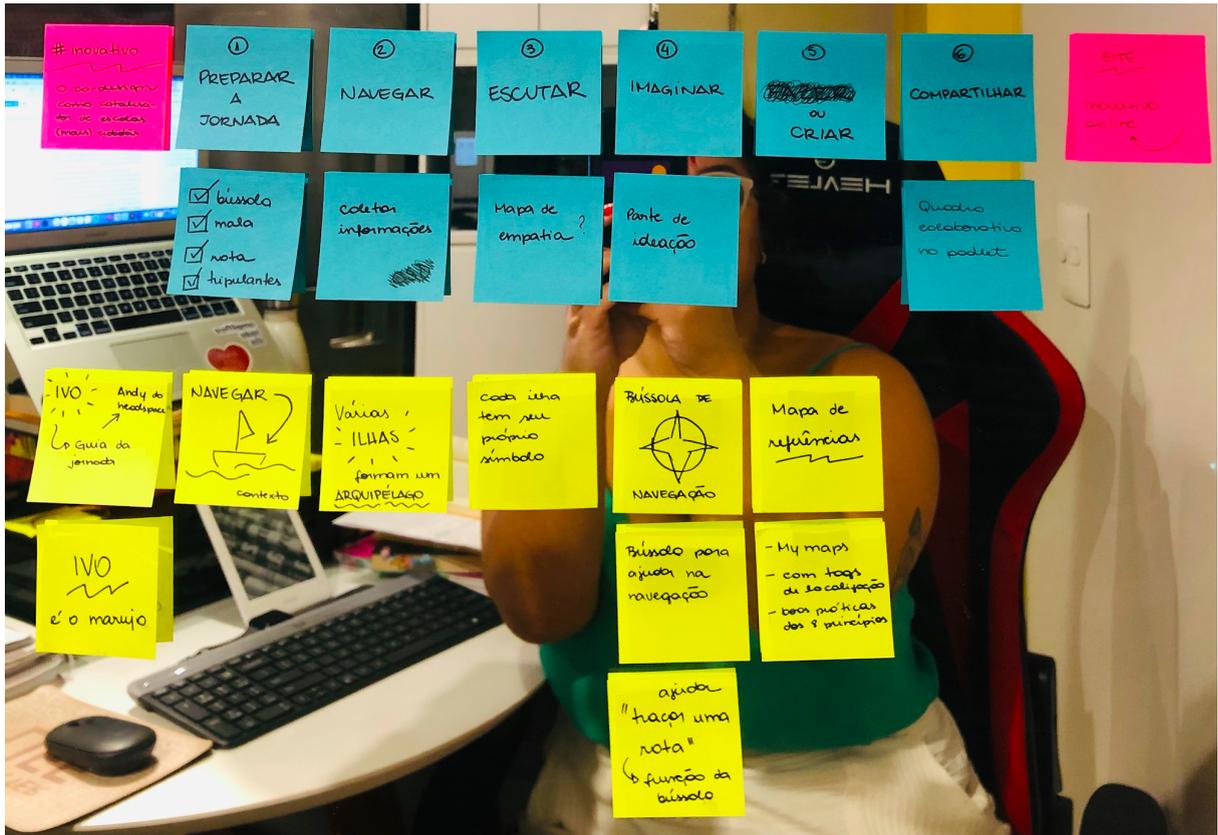


Figura 12: Espelho com a construção narrativa do projeto (Fonte: produzido pela autora)

Capítulo 5: Navio pronto: conhecendo as estruturas do INOVAT.IVO

O projeto INOVAT.IVO busca conectar o ecossistema escolar e os convida a refletir, repensar e reconstruir as suas estruturas e processos em prol de uma escola mais cidadã através de processos de co-design, através de uma narrativa construída em 6 fases para engajar e envolver essas pessoas e transportá-las para uma imersão nas complexas entranhas do sistema escolar, a fim de refletir e encontrar soluções e/ou *hackings* capazes de promover um ambiente escolar mais plural, libertário, humano, autônomo, interativo, coletivo e participativo, sendo elas:

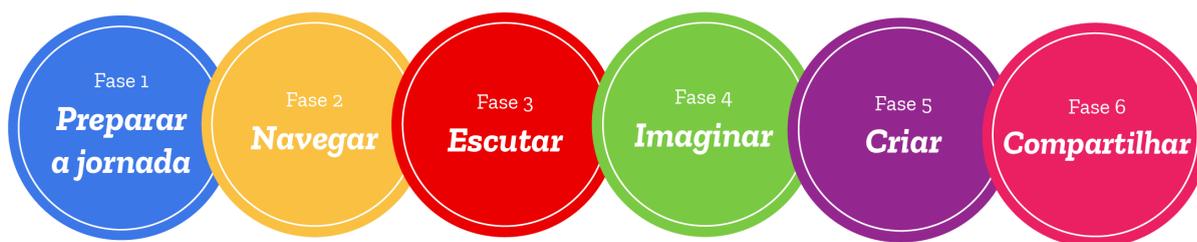


Figura 13: Fases do processo (produzido pela autora)

5.1. Fase 1: Preparar para a jornada

Toda aventura começa com uma preparação prévia e para fazer esta acontecer, será necessário lançar mão de alguns importantes artefatos:

- Selecionar os tripulantes
- Traçar a rota
- Preparar a bússola

5.1.1. Selecionando os tripulantes

Na fase de selecionar os tripulantes, é importante garantir a diversidade do grupo, para que não se criem nichos só de professores ou só de coordenadores, pois, segundo Phillips (2014), o trabalho com times de diferentes *backgrounds* promove soluções mais criativas e menos óbvias, uma vez que cada pessoa trará diferentes perspectivas, experiências, informações e opiniões, o que tende a ser enriquecedor para todos que participarem do processo construtivo conjunto. Seguindo por este caminho, é imprescindível assegurar, também, que todos tenham o mesmo poder de fala, voz e voto nas tomadas de decisão, independente do cargo, idade, gênero, cor, estatura, classe, religião, orientação sexual ou qualquer outro ponto de divergência. Assim, sugere-se que, na medida do possível, cada grupo seja composto por:

- 1 gestor(a)
- 1 familiar ou responsável
- 1 estudante
- 1 professor(a)
- 1 membro da equipe administrativa

Para envolver as pessoas na construção e fazê-las se aproximarem, criou-se alguns modelos de apresentação editáveis, para que cada pessoa escolha a sua cor ou modelo favorito e construa o seu "crachá" de apresentação.

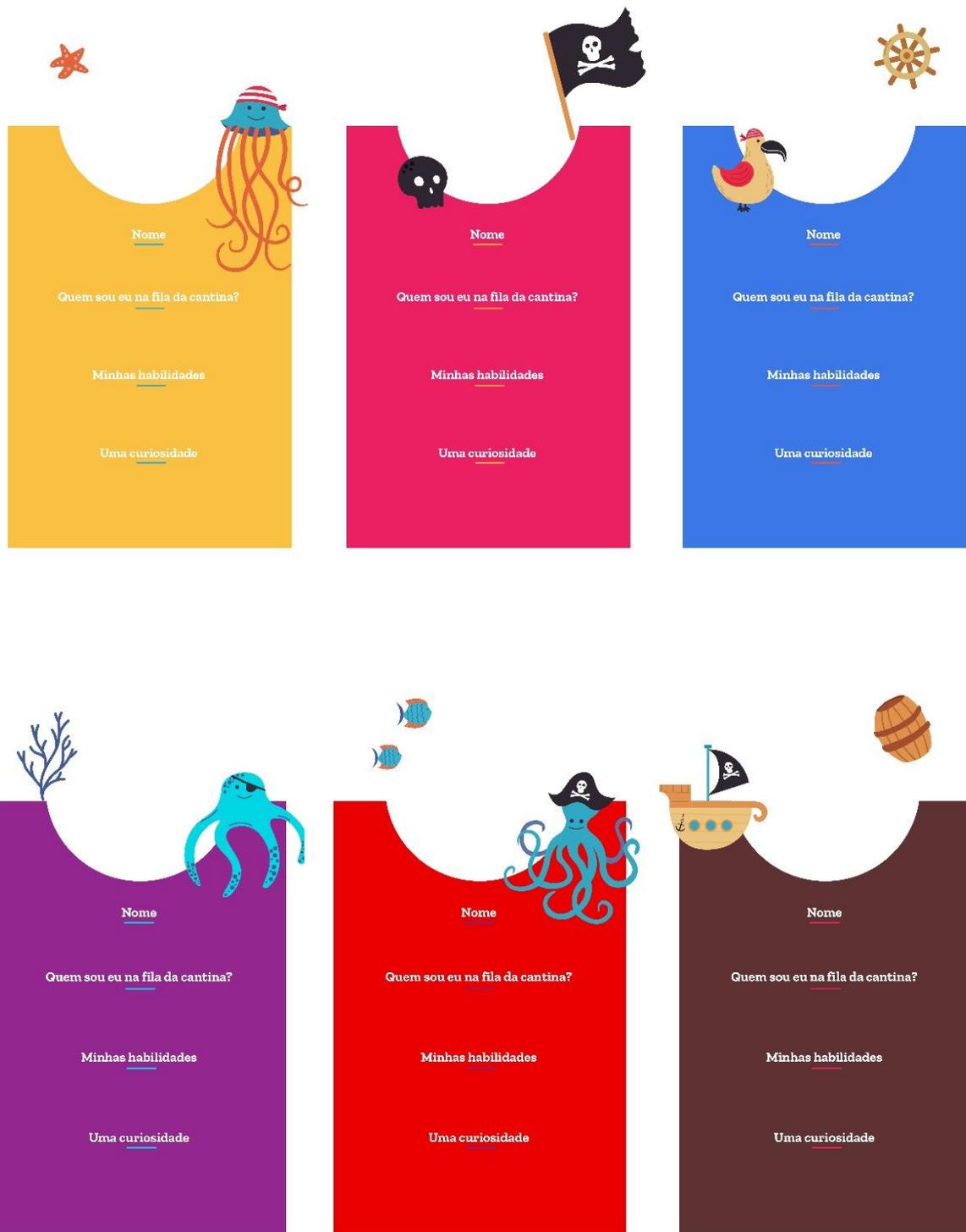


Figura 14: Cartões para apresentação da tripulação (produzido pela autora)

5.1.2. Traçando a rota

Selecionados todos os tripulantes do navio, é hora de traçar a rota de exploração e entender em que pé a escola ou instituição da tripulação está quando o assunto é escola cidadã e os seus princípios. Desta forma, criamos um pacote com 48 cartas-diagnóstico, contendo afirmações baseadas nos 8 pilares da Escola Cidadã e no questionário Escola em (re)construção desenvolvido pelo Porvir (2016), para que toda a tripulação reflita, individualmente, sobre a realidade da escola que fazem parte e ao final de cada carta responda se a realidade apresentada na carta se assemelha ou não à realidade vivida na escola em que faz parte.



Figura 15: Cartas com perguntas-diagnóstico (produzido pela autora)

Para acessar a planilha com todas as perguntas que estão presentes nas cartas e entender o cruzamento de cada uma com os pilares da escola cidadã, acesse o link <http://bit.ly/inovativorota> e para verificar as cartas em detalhes, acesse o link <http://bit.ly/inovativocartas>

5.1.3. Preparando a bússola

Após o momento de reflexão individual com as 48 cartas, é hora de uma reflexão coletiva em cima das respostas da tripulação, atribuindo notas de 1 a 5 para cada pilar da escola cidadã e preenchendo cada parte da bússola. Após esgotadas todas as cartas, a bússola norteará as percepções da tripulação acerca do ecossistema escolar a que pertencem, afinal, diante do complexo cenário escolar, já abordado por diversas vezes ao longo deste projeto, a bússola aparece como importante elemento para direcionar a tripulação rumo ao caminho de soluções para uma escola cidadã que deseja traçar. Pois, apesar de bastante tentador resolver várias questões ao mesmo tempo, é importante ressaltar o caráter experimental do processo de design apontado por Sanders & Stappers (2008). Aqui, entende-se que a inteligência coletiva é que decidirá se o caminho a ser traçado será para resolver um eixo pouco desenvolvido no ambiente escolar ou melhorar um eixo bastante desenvolvido, a fim de fortalecê-lo. Após a escolha coletiva de um dos 8 eixos da bússola, é hora de dar mais um passo rumo à fase 2.

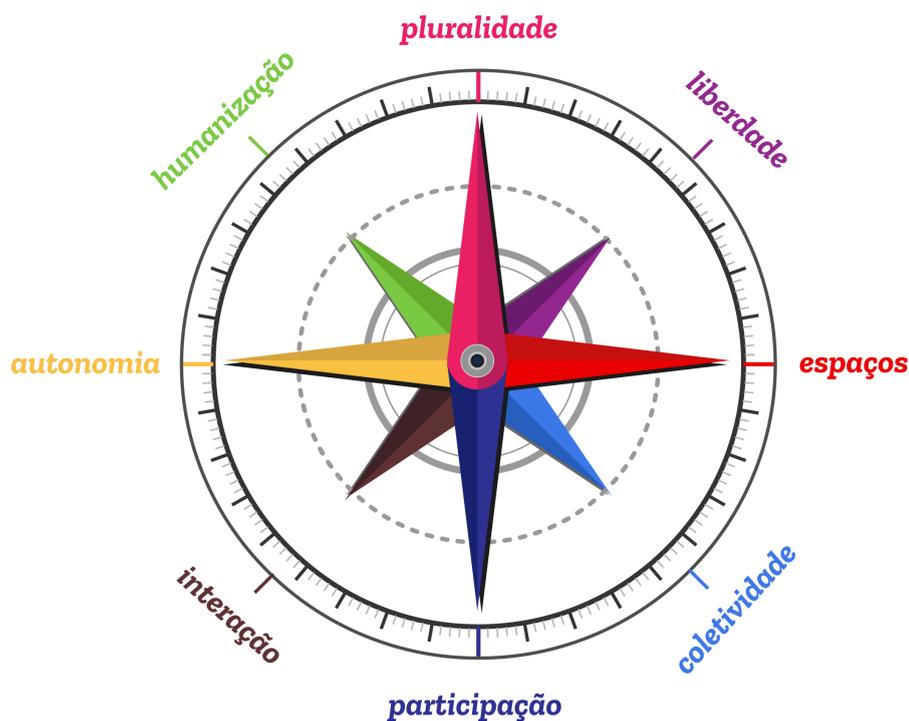


Figura 16: Bússola (produzida pela autora)

5.2. Fase 2: Navegar

Agora que os tripulantes já foram selecionados, a rota traçada e a bússola preparada, é hora de começar a navegação, o momento de explorar toda a ilha de desafios que se apresentam diante do pilar apontado pela bússola. Como bem levantado por Sanders & Stappers (2008), este é o momento de navegação diante das ideias difusas, explorar o ambiente, atribuir sentimentos diante das questões levantadas, para então definir os critérios do projeto e seguir atravessando pelo processo projetual. Portanto, o que espera-se é que, ao final desta etapa os tripulantes saiam com o desafio da realidade escolar que eles desejam transformar, juntos.

Para apoiar esta etapa, utilizaremos como ferramenta o painel de navegação.

5.2.1. Painel de navegação

Para navegar no cenário atual e explorar as relações presentes entre cada sujeito e o ambiente escolar, pensou-se em um painel de navegação, onde serão respondidas as seguintes perguntas:

- O que mais curtimos na escola?
- O que mais nos entristece na escola?
- Sentimos orgulho da escola porque...
- Se fossemos descrever a escola para um desconhecido, seria assim..
- O que mudaríamos na escola?

Sugere-se que cada tripulante responda às perguntas individualmente, encaixando os seus post-its em cada ilha, e que depois haja uma discussão coletiva acerca de cada um dos temas, sentimentos e situações levantadas.

Ao final da discussão, é importante que os tripulantes definam qual é o desafio escolar que eles desejam transformar em formato de "como podemos?", também, estabelecer o impacto organizacional que o grupo deseja propor na instituição. Esta parte será essencial para a próxima fase.

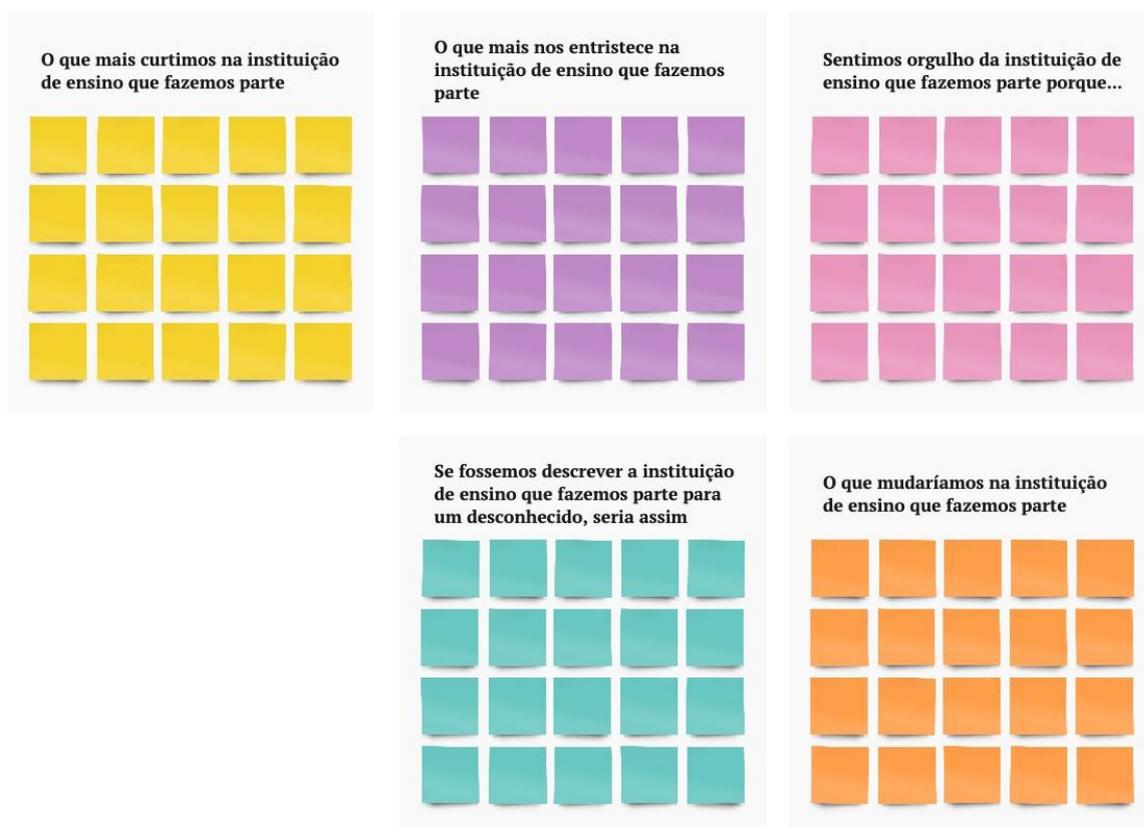


Figura 17: Painel de navegação em formato digital (produzido pela autora)

5.3. Fase 3: Escutar

Hora de lançar a âncora ao mar e escutar quem é impactado diretamente pelo desafio mapeado, pois, apesar deste projeto estar sendo conduzido junto a representantes de cada pedaço do ecossistema, é importante ter uma percepção ampliada dos efeitos do desafio levantado nos sujeitos que serão afetados diretamente pela solução mapeada na ilha do impacto organizacional. Para isso, traçaremos o perfil de marujos e marujas ao mar.

5.3.1. Perfil de marujos e marujas ao mar

Para receber mais informações sobre esses marujos e marujas que são diretamente impactados, vamos entrevistar alguns sujeitos para preparar os seus resgates e trazer soluções que melhorem as suas relações escolares e encontrar os pontos em comum entre os sujeitos entrevistados. Para traçar este perfil, serão utilizadas as mesmas perguntas que foram vistas no Mapa de Navegação, mas, agora com o direcionamento para o "como podemos" levantado.

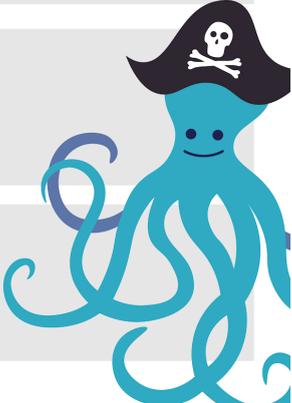
Quem sou eu?	O que eu faço?	No cenário escolar, o que eu vejo?	No cenário escolar, o que eu digo?
	Numa escala de 0 a 10, qual é o tamanho do meu poder de decisão?		
No cenário escolar, o que eu escuto?	Quais pensamentos e sentimentos motivam o meu comportamento?	Quais são os meus desejos, necessidades e esperanças?	
		Quais são os meus medos, frustrações e dores?	

Figura 18: Perfil dos marujos e marujas ao mar (produzido pela autora)

Para a tripulação conseguir conduzir as entrevistas de uma maneira interessante para a pesquisa é importante lançar mão de algumas dicas descritas por Kalbach (2017) para esta atividade:

1. **Crie uma afinidade:** estabelecer uma ligação com a pessoa que estiver sendo entrevistada é importante para que se conquiste um ambiente de confiança e ela se sinta relaxada para falar sobre sua

relação com a escola, as suas preocupações e tenha consigo ser o mais franca o possível em relação ao desafio mapeado.

2. **Acompanhe a conversa:** demonstrar que está presente na conversa é importante para quem está sendo entrevistado. Portanto, sempre que possível, faça contato visual e gestos de afirmação. Se a entrevista acontecer por meio de uma ligação telefônica, é importante mostrar-se presente e atento ao que a pessoa está falando, buscando manter um diálogo, obviamente sem atravessar ou cortar os pensamentos ou o raciocínio lógico da pessoa.
3. **Ouçã:** deixar a pessoa que está sendo entrevistada falar a maior parte do tempo. É importante entender-se como quem está escutando, então é importante não tentar conduzir ou induzir a pessoa a falar aquilo que a tripulação gostaria de ouvir ou colocar palavras na boca da pessoa. Às vezes acabamos ouvindo duras críticas, mas, se estamos buscando um cenário de transformação, precisamos tocar nas feridas.
4. **Aprofunde:** Tentar compreender as crenças e os valores subjacentes dos participantes talvez seja necessário em alguns casos, pois nem todas as pessoas fornecem as informações que queremos logo de primeira, assim, às vezes é necessário mergulhar um pouco mais nas respostas e questionar "por que você pensa assim?" ou "como você se sente sobre isso?"

5.4. Fase 4: Imaginar

É chegado o momento de ir para a proa da embarcação e imaginar as possíveis soluções de resgate para o desafio mapeado, à luz do que foi ouvido. Para isso, nos apoiaremos nas seguintes ferramentas:

- Quadro de referências
- Momento da imaginação
- Desenho do resgate

5.4.1. Quadro de referências

Criar um quadro de referências fotográficas, semânticas, imagéticas, gráficas, com cores, símbolos e textos tem o objetivo de construir repertório e servir de inspiração para a criação de hipóteses a fim de solucionar o desafio mapeado. Este processo pode acontecer tanto físico quanto digital e em inúmeras plataformas distintas, como painéis físicos, papelões, paredes e cartolinas ou, ainda, no Miro, Padlet, Wakelet, Pinterest e Jamboard. No caso do experimento, que você verá em breve, a ferramenta escolhida para esta etapa foi o Padlet, devido à sua interface simples, o que facilita o uso, e variedade de recursos para a criação do quadro de referências.

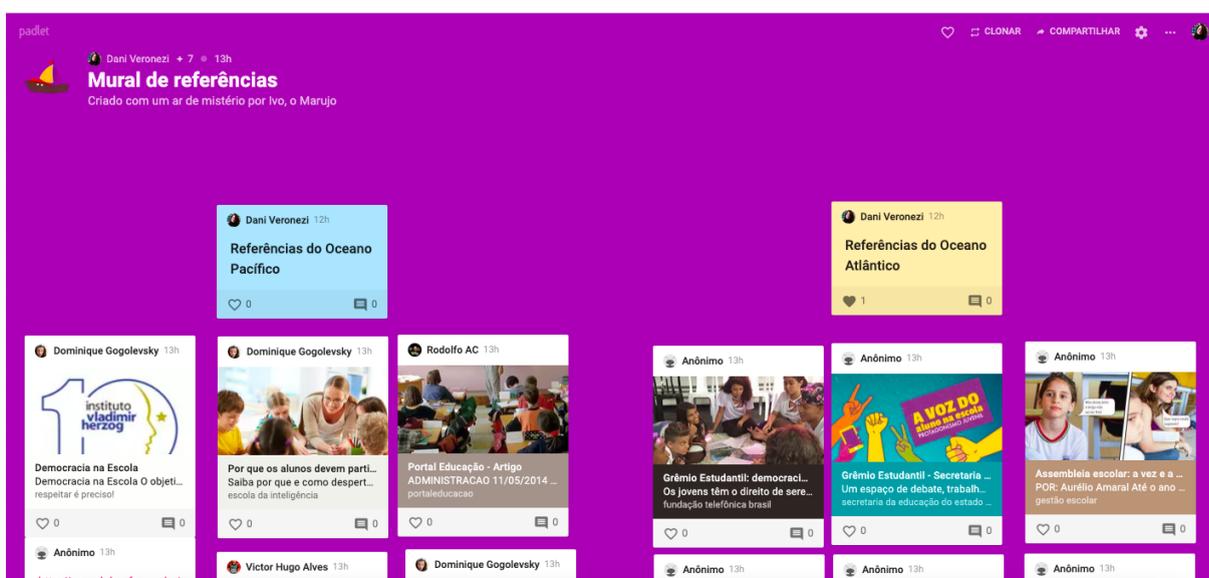


Foto xx: Mural de referências criado no Padlet para realizar piloto (produzido pela autora)

5.4.2. Momento da imaginação

Feito o quadro de inspirações e com as cabeças cheias de ideias para solucionar o desafio proposto, é hora de pensar em soluções propriamente ditas. Para isso, houve uma adaptação da técnica 635 *brainwriting*, desenvolvida por Bernd Rohrbach e publicada em 1968 na revista *Absatzwirtschaft*. O momento de imaginação consiste em desenhar 3 ideias em cada rodada, sendo que cada rodada possui 5 minutos. É importante ressaltar que a tripulação precisa desenhar as suas

ideias, colocá-las no papel e tangibilizá-las, ainda que com bonequinhos de palito, ao invés de apenas descrevê-las, isso fará com que todas as pessoas que estão participando da atividade ativem a sua criatividade, tanto por desenharem, quanto pela escassez de tempo e pela quantidade de rodadas.



Figura 19: Cartões para representação das ideias (produzido pela autora)

Com várias ideias na mão, é hora de cada tripulante selecionar a melhor de cada rodada e então a melhor ideia de todas as que teve ao longo do momento de imaginação. Ideia escolhida, é hora de defendê-la diante dos demais tripulantes. Para isso, cada tripulante terá 1 minuto para descrever a ideia e explicar, rapidamente, como ela acontecerá. Após a defesa das ideias o grupo tem 3 minutos para selecionar a ideia (ou o conjunto de ideias) que será a guia da sua solução para o desafio mapeado.

5.4.3. Desenho do resgate

Desafio mapeado, solução guiada, é chegado o momento de se debruçar sobre os papéis e imaginar, conjuntamente, como será a solução a ser prototipada. Para isso, utilizaremos a técnica de desenho para mapear toda a jornada deste "resgate", ou seja, de desenvolvimento de uma solução para o desafio. O ato de desenhar é uma maneira rápida e efetiva de tangibilizar a ideia e promover a compreensão dos passos que serão dados ou, ainda de como imagina-se que será a versão final da solução imaginada.

5.5. Fase 5: Criar

Hora de recolher-se à cabine de comando e unir toda a tripulação para criar a solução anteriormente escolhida. Porém, como seguiremos o princípio de testagem, tão presente no processo de co-design descrito por Sanders & Stappers (2008), a etapa de criação será destinada a desenvolver um protótipo, contendo os requisitos mínimos para testagem da solução.

No meio do tempo destinado para a criação do protótipo (sugere-se que este seja de 40 minutos), é indicado que o grupo escolha um marujo ou uma maruja para vestir a camisa de pirata e percorrer pelos outros grupos, a fim de contribuir para a construção dos demais protótipos, assim como colher informações e percepções que podem ser interessantes para a construção do protótipo de sua tripulação. A dinâmica funcionará da seguinte maneira:

Parte 1: Início do protótipo

Parte 2: 1 minuto de pausa para escolha do pirata

Parte 3: 3 minutos para explicar ao pirata sobre o protótipo

Parte 4: 3 minutos para o pirata agregar valor ao protótipo

Parte 5: Retorno dos piratas ao grupo de origem + debate das ideias percebidas

Parte 6: Finalização do protótipo e testagem entre os próprios tripulantes

5.6. Fase 6: Compartilhar

Protótipos criados e testados, é hora de compartilhar com as demais tripulações a solução como um todo, para, então, dividir com o mundo, dentro do site do INOVAT.IVO, onde há um mapa específico para isso.

Ao compartilhar para o mundo a ideia, através de portais e redes, abre-se as portas para dividir problemas e soluções com a sociedade por meio da rede, possibilitando a oportunidade de outros ecossistemas conhecerem e se inspirarem em soluções já desenvolvidas anteriormente e adaptá-las para suas diversas realidades, além de proporcionar o fortalecimento da sociedade em rede, da qual iniciamos esta pesquisa falando sobre. Exatamente como diz Manzini (2008), "é possível conceber que uma multiplicidade de organizações colaborativas, pequenas e interconectadas, possa tornar-se um poderoso suporte para a vida cotidiana de um grande número de pessoas e comunidades" (MANZINI, 2008, p. 94).

Assim, fortalecer a rede de compartilhamentos é essencial para que mais ecossistemas se atentem ao fato de que criar uma escola (mais) cidadã é possível e, para viabilizar esta etapa, criou-se um formulário para envio do protótipo, chamado "Nossa ideia no ar", para fazer a coleta das iniciativas para posteriormente disponibilizar as iniciativas em outros espaços em rede e fazê-las alcançar outras pessoas, instituições e realidades educacionais.

Nossa ideia no ar



Formulário de envio do protótipo

Que alegria saber que a sua tripulação finalizou o protótipo e gostaria de submetê-lo para ser compartilhado ao mundo!
Não esqueça de preencher os

O nome e a foto associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.

Não é dveronezi@gmail.com? [Trocar de conta](#)

***Obrigatório**

Qual é o nome da ideia da sua tripulação? *

Sua resposta _____

Figura 20: Parte do formulário de envio do protótipo (produzido pela autora)

Capítulo 6: Navio no mar: a aplicação do INOVAT.IVO

Após construir toda a narrativa, desenhar cada um dos materiais e imprimir toda a realidade de vários anos de vivência e pesquisa, chegou a hora de colocar este navio no mar e assim fiz. Portanto neste capítulo apresentarei e analisarei os dados coletados durante a aplicação expressa e imersiva do INOVAT.IVO, o modelo flexível para inspirar escolas (mais) cidadãos, construído através da união dos princípios da Escola Cidadã com o processo de co-design, apresentados durante os 3 primeiros capítulos desta dissertação.

6.1. Explorando os ambientes

A aplicação aconteceu durante uma tarde de domingo e de modo totalmente online, o que validou a possibilidade deste modelo ser totalmente conduzido e implementado em ambientes remotos, algo que precisou ser pensado após a crise pandêmica que vivemos em 2020 (e que se estende em 2021), mas, que além disso, abre as portas para realidades potencializadas no período pós-pandemia, onde a necessidade de construir e fortalecer espaços virtuais de aprendizagem ganhou posição de destaque, assim como assuntos como ensino remoto, ensino online, aprendizagem híbrida e outras metodologias e maneiras de aprendizagem mediadas pelo uso de tecnologias ficaram no centro dos debates sobre os rumos da educação não só no Brasil, como no mundo.

Após o importante parêntese sobre a situação educacional no momento e a possibilidade de ampliação da pesquisa para espaços em rede conectada, vamos retornar ao assunto, que foi a aplicação piloto do modelo flexível, que aconteceu em um domingo, com uma duração de 3 horas (com mais uma hora extra feita pela própria demanda dos participantes de pesquisa) e foi realizada através da plataforma Wonder², um espaço virtual onde as pessoas podem se reunir e falar em pequenos grupos de até 15 pessoas. Enfatizo que foi uma sessão imersiva, de

² A plataforma pode ser acessada por meio do link <http://wonder.me>

caráter experimental, focada em obter dados para a pesquisa e que o desenvolvimento de projetos de co-design exigem condições de maior duração de tempo, visto que é um processo que lida com várias categorias de complexidade e que cada instituição de ensino que eventualmente se aproveite do conhecimento gerado nesta pesquisa adeque o tempo e as condições de implementação do modelo de acordo com a sua realidade.

A plataforma Wonder foi escolhida justamente para dar a sensação de reunião do grupo, onde as pessoas poderiam se falar, expor suas ideias, fazer trocas e co-construir as soluções em seu grupo menor, mas, que também eu pudesse fazer intervenções sem grandes dificuldades, seja de uma maneira mais geral (conseguir me comunicar com todas as pessoas ao mesmo tempo) ou de maneira mais pontual (entrar em um grupo específico e fazer uma intervenção direta). Além disso, outro ponto importante para que esta fosse a plataforma escolhida, foi o fato de haver o momento em que o pirata busca informações no outro grupo e retorna para o seu grupo de origem.

Em plataformas como o Zoom ou o Google Meet a transição entre as *breakout rooms* deveria ser totalmente gerenciada por mim, quando que no Wonder, os próprios participantes tinham autonomia para saírem de seus círculos e irem para o outro. Isso, além de gerar conforto na mediação, também vai de encontro com a autonomia tão fortemente falada ao longo deste trabalho, afinal, não faria muito sentido a pesquisa ter engessamentos bancários. Por isso, buscou-se uma plataforma onde o próprio participante pudesse se locomover virtualmente, exatamente como aconteceria em um ambiente presencial.

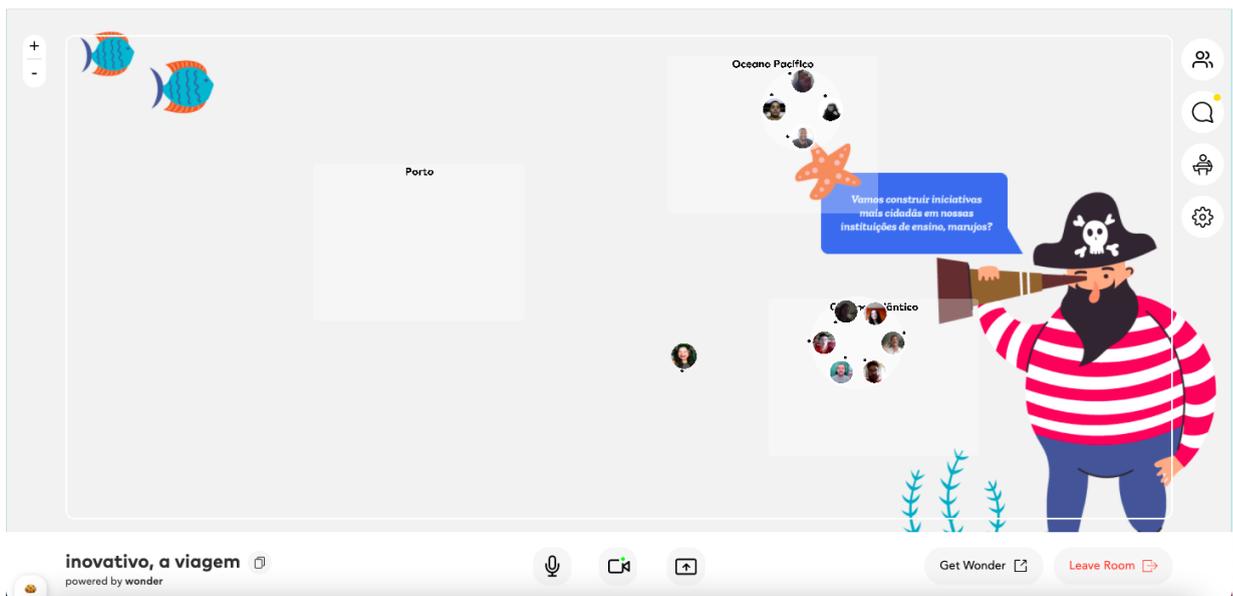


Figura 12: Visualização da plataforma Wonder, utilizada para aplicação do modelo virtualmente, com os grupos já reunidos (produzido pela autora)

A plataforma wonder foi o local escolhido para as pessoas se reunirem virtualmente, mas, ainda era necessário ter o lugar onde as pessoas colaborariam, teriam acesso à bússola, às cartas, ao mapa de navegação e todas as demais ferramentas apresentadas no capítulo 5 desta dissertação.

Foi aí que lancei mão de outra plataforma, o Miro³, um quadro branco colaborativo onde as pessoas podem colaborar online e em tempo real de onde estiverem. Apesar da plataforma ser da modalidade *freemium*, optou-se por fazer um plano pago para obter alguns benefícios importantes a critério de pesquisa, que são: conseguir salvar o quadro em alta qualidade e em múltiplos formatos (png, jpg e pdf) para análise posterior, assim como o uso do relógio do próprio aplicativo (o que pode ser hackeado em novas aplicações utilizando os vídeos de relógio temporizador disponíveis gratuitamente no YouTube), além da possibilidade de transformar este quadro em um modelo utilizável por outras pessoas através do Miroverse, uma biblioteca de modelos disponibilizados pela comunidade dentro do próprio Miro.

³ Pode ser acessada através do link <https://miro.com>

Porém, é importante ressaltar que todos os motivos que me levaram a optar por uma assinatura premium da plataforma foram única e exclusivamente para benefício da minha característica de pesquisadora e, caso outra pessoa venha a replicar e utilizar este modelo dentro de sua instituição de ensino, ela não terá a sua experiência prejudicada ou impactada negativamente por utilizar a versão free da plataforma.

Feita a devida apresentação do Miro enquanto plataforma e todos os adendos à sua aquisição, vamos à parte que realmente interessa, que foi justamente a transposição e organização dos elementos apresentados nos itens 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4 desta dissertação, que resultou na construção de um ambiente online de colaboração, compartilhamento e troca riquíssimas entre os participantes. Mas, muito além disso, é importante ressaltar que há toda uma narrativa por trás de cada item, já abordada anteriormente, mas que faz toda a diferença na hora de propor uma imersão na realidade escolar e conseguir conquistar tanto as pessoas que estão participando deste momento, que as faça viajar junto da pesquisa, vestir a camisa de marujos e marujas, e, principalmente, sintam-se confortáveis em interagir, falar dos problemas e das alegrias de suas realidades institucionais e propor ideias.

Desta forma, os itens 5.1 ficaram separados e do 5.2 em diante entraram no Painel de navegação como parte do processo de desenvolvimento dos projetos capazes de tornar a escola mais cidadã. Como aqui apresentarei prints das telas do Miro, muitas vezes a sua visualização mais detalhada pode ficar prejudicada, devido à riqueza de micro-detahes das ferramentas e do processo em si. Desta forma, para visualizar o quadro direto na plataforma Miro através do link <http://bit.ly/inovativomiro> ou, caso prefira, há, ainda, a visualização em pdf, através do link <http://bit.ly/inovativomiropdf>

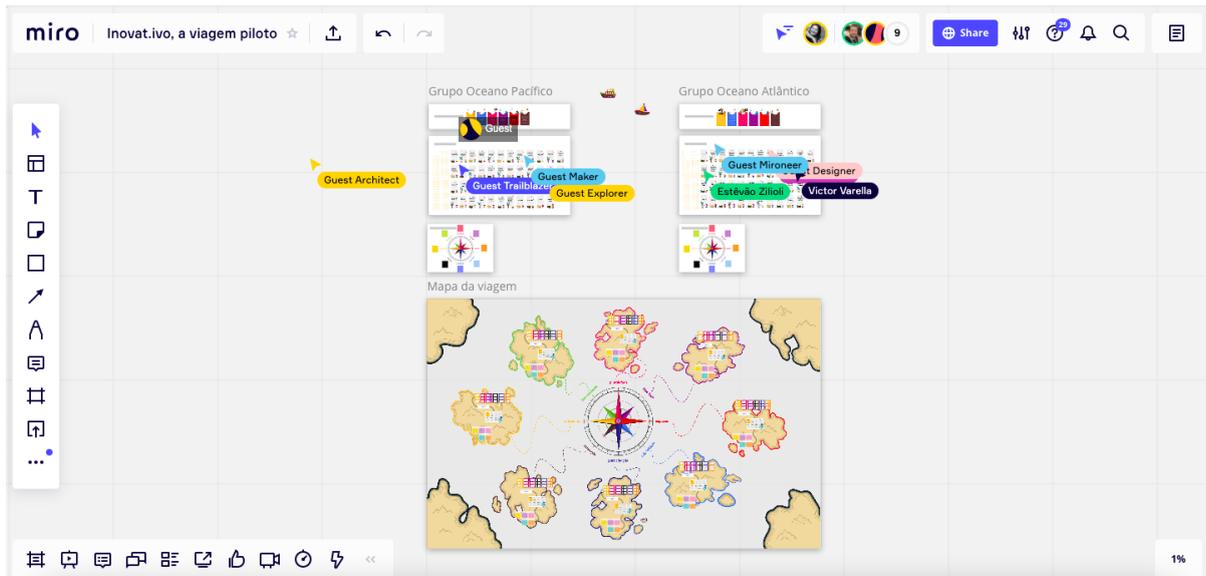


Figura 21: Visualização da plataforma Miro, utilizada para navegação pelas ferramentas, com os grupos já colaborando no ambiente virtual (produzido pela autora)

6.2. Dois ecossistemas, dois navios e dois oceanos

Quando iniciei os estudos sobre ecossistema educacional e defini que para um processo genuinamente amplo e democrático acontecer em um ambiente tão complexo quanto o educacional, entendi que era necessário obter, pelo menos, um representante de cada categoria no espaço amplo de debate de ideais e ideias para que, de fato, os problemas colocados à mesa e as soluções pensadas fizessem sentido para o coletivo e não apenas para um eixo ou outro, ainda que, por vezes o foco fosse em uma pessoa ou outra - afinal, apesar de adorar a ideia de abraçar o mundo com os braços, entendo a importância de começar as transformações de onde for possível, no menor tempo possível e gerando maior impacto e valor possíveis.

Pois bem, com este pensamento de ecossistema e grupo diverso, defini que para a aplicação experimental da pesquisa era necessário ter ao menos uma pessoa representando: gestão, educadores, alunos, familiares e funcionários. Mas, além disso, para este caso em específico, era importante ter pessoas com diferentes realidades educacionais e sociais, logo, que fossem de partes diferentes do país

(para entender se o modelo se adequaria a diferentes culturas regionais, incluindo grandes centros e interior), que orbitassem instituições públicas e particulares (com o pretexto de compreender se o modelo funcionaria para ambos, ou se teria algum tipo de restrição) e, por fim, que trasicionassem em diferentes modalidades de ensino, do infantil, fundamental, médio e superior (para observar se haveria algum tipo de dificuldade ao utilizar o modelo com determinado público), além de, é claro, tentar ser o mais plural e diversa o possível, tentando equilibrar questões de gênero e ainda trazer importantes representações de negros e LGBTQIA+.

É claro que pesquisas experimentais não trabalham com cenários perfeitos, devido à complexidade de agendas de pessoas tão distintas o que, ao meu entender enquanto pesquisadora e profissional da área da educação, pode ser mais fácil de ser contornado quando a aplicação acontece dentro de um ecossistema fechado em uma instituição única, mas, como a intenção aqui era trabalhar com um público que representasse tantas diversidades, por vezes algum eixo não apresentou o perfeito equilíbrio ou alguma representação ficou em falha, mas, acredito que ainda assim as pessoas que participaram trouxeram um montante de diversidade importante para a aplicação.

Desta forma, participaram do piloto:

- Estêvão Zilioli, gestor de uma escola particular de educação básica de Ourinhos / SP
- José Ribamar Lopes, professor do ensino médio em escola técnica pública de Floriano / PI
- Luisa Negreiros, estudante do ensino médio de escola pública de Brasília / DF
- Maria Eugênia Alcântara, designer, pesquisadora e mãe de um estudante de escola de educação infantil particular de Goiânia / GO
- Víctor Varela, analista de gente e gestão de uma rede de escolas particulares de Brasília / DF
- Renata Capovilla, professora e formadora de professores da educação básica em uma edtech de Vinhedo / SP

- Victor Alves, gestor de uma escola particular de educação básica de Brasília / DF
- Rodolfo Carvalho, professor em uma instituição de ensino superior particular de Natal / RN
- Catharina Barroso, estudante do ensino superior em uma instituição particular de Brasília / DF
- Shayane Santos, funcionária pública e mãe de uma estudante de escola de ensino médio pública de Brasília / DF
- Dominique Gogolevsky, membro de conselho administrativo de fundação de iniciativa público-privada em Guarulhos / SP

Para equilibrar os grupos e aproveitar o máximo da combinação de um grupo tão incrível e diverso, os dividi entre: Oceano pacífico e Oceano atlântico. Os nomes, obviamente, tinham a ver com todo o *storytelling* e a temática desenvolvida para todo o projeto, mas, além disso, eu queria que trouxesse a ideia de navegação em oceanos de conhecimentos, descobertas e aventura, onde às vezes temos que lidar com ondas mais densas e às vezes com mares mais calmos. A combinação de pessoas foi definida por mim enquanto pesquisadora, por conhecer o perfil de cada uma das pessoas e entender quais combinações fariam mais sentido, porém cada grupo escolheu o seu nome e o seu navio.

Assim, temos o seguinte cenário:

Oceano pacífico	Oceano Atlântico
Victor Alves (gestor)	Estêvão Zilioli (gestor)
Rodolfo Carvalho (educador)	José Ribamar Lopes (educador)
Catharina Barroso (estudante)	Luísa Negreiros (estudante)
Shayane Santos (familiar)	Maria Eugênia Alcântara (familiar)
Dominique Gogolevsky (funcionária)	Victor Varella (funcionário)
-	Renata Capovilla (funcionária)

Tabela 1: Divisão dos grupos (produzido pela autora)

6.3. Começando a navegação

Com as pessoas previamente apresentadas ao grupo maior da pesquisa no Porto, que era o local onde reunimos digitalmente os grupos, iniciamos a primeira fase do modelo flexível para inspirar escolas mais cidadãs, que era a reunião nos grupos menores. Assim, os participantes foram convidados a se reunirem nos seus respectivos oceanos, se apresentassem, contassem suas habilidades e compartilhassem uma curiosidade com o grupo. Esses dois últimos eram importantes gatilhos de conexão entre as pessoas, pois, como boa parte dos integrantes dos grupos não se conheciam antes, era importante gerar algum tipo de ligação entre eles e elas, uma vez que um processo de co-design as pessoas estão sempre interagindo ao longo de todos os processos e, mais do que isso, compartilhando as suas trajetórias e vivências experienciadas no passado e no presente para desenvolverem soluções futuras. (FORESTER, 1999; SANDERS & STAPPERS, 2008)

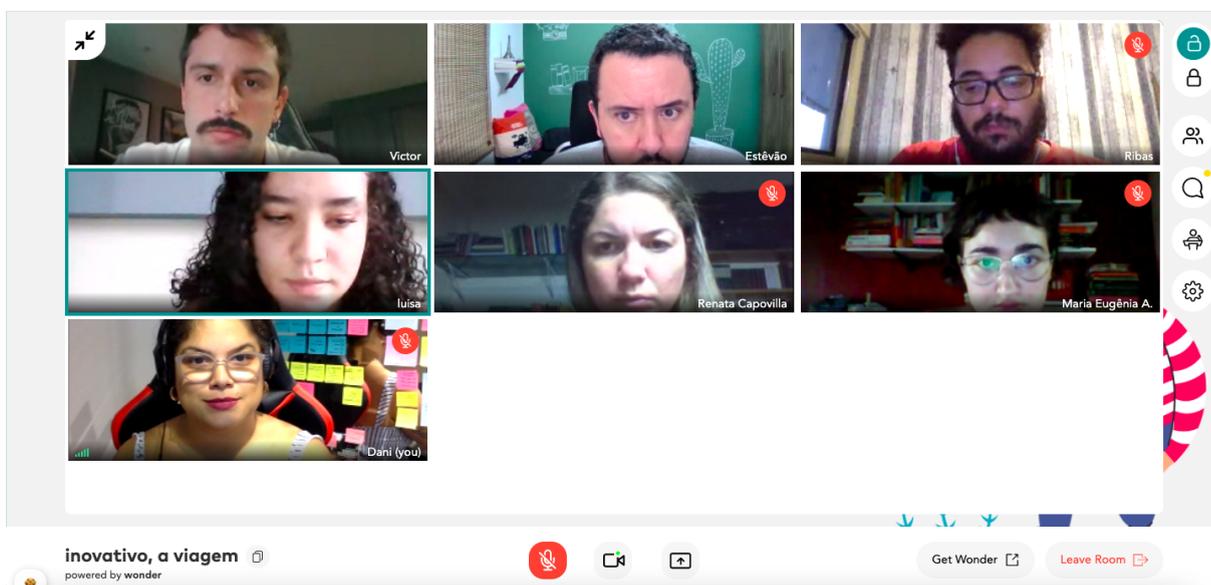


Figura 22: Grupo Oceano Atlântico reunido (produzido pela autora)



Figura 23: Grupo Oceano Pacífico reunido (produzido pela autora)

Após compartilharem suas funções, desejos, anseios, habilidades e curiosidades, os participantes dos dois grupos foram convidados a criarem os seus crachás virtuais, disponíveis no Miro.



Figura 24: Crachás do grupo Oceano Atlântico no Miro (produzido pela autora)

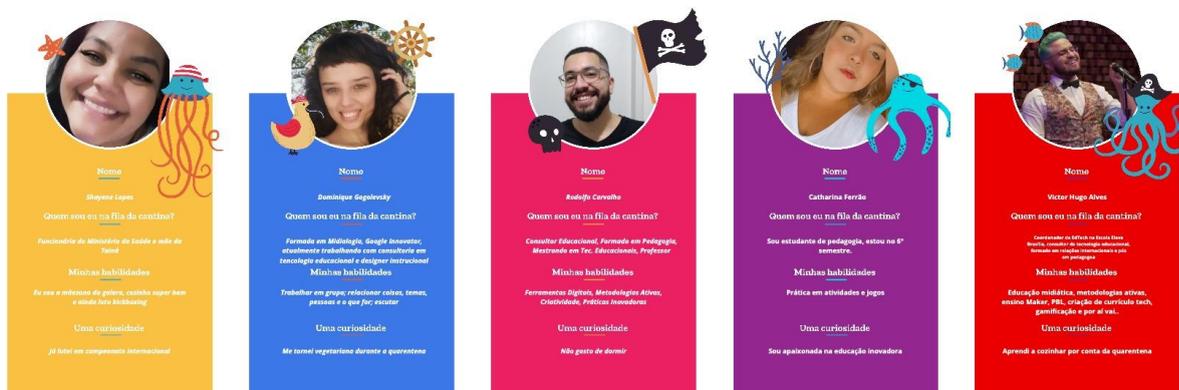


Figura 25: Crachás do grupo Oceano Pacífico no Miro (produzido pela autora)

É importante ressaltar aqui que a minha função de designer nesta pesquisa foi de guia do processo de co-construção coletiva dos participantes, indo muito de encontro com o ideal Sanders & Steppers (2008), onde assumi a função de conduzir os processos criativos, encontrar informações ausentes, instigar a convergência de ideias, provocar o pensamento sistêmico, instigar a curiosidade e, por vezes, tomar decisões necessárias para destravar os processos de criação dos grupos e assim fazê-los avançar, assim indo totalmente de encontro com o pensamento democrático, coletivo e colaborativo proposto tanto pelo co-design, mas, também, com os ideais da Escola Cidadã de Freire, que fala do tanto que é imprescindível garantir que todas as pessoas tenham direito de voz e oportunidade de fala no ambiente de construção colaborativa e ecossistêmica.

É interessante observar que, já de início, os dois grupos apresentaram características de organização muito distintas e únicas. Enquanto os tripulantes do Oceano Atlântico seguiam todo o script de fases e decidiram compartilhar a tela de um dos tripulantes, no caso a tela do Victor, para que todos tivessem a mesma visualização de cada etapa e seguissem juntos, ainda que nos momentos mais individuais, os tripulantes do Oceano Pacífico *hackearam* boa parte do processo e decidiram tudo colaborativamente, mesmo as atividades que precisavam ser feitas em etapas individuais e utilizando o Wonder mais como um canal de áudio, mantendo todos os olhares para o Miro.

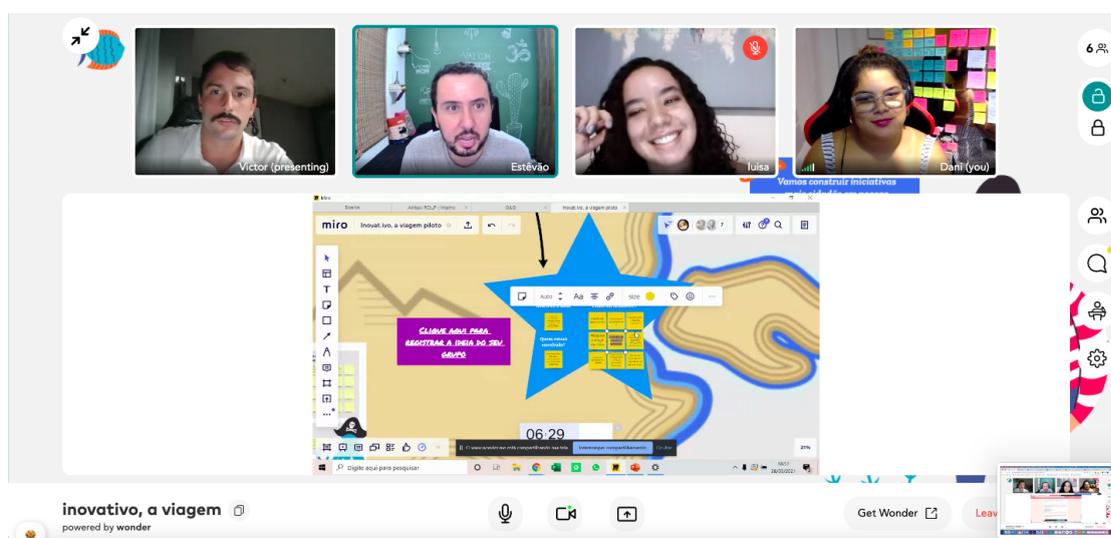


Figura 26: A tripulação do Oceano Atlântico e a sua tela compartilhada para a construção coletiva. (produzido pela autora)

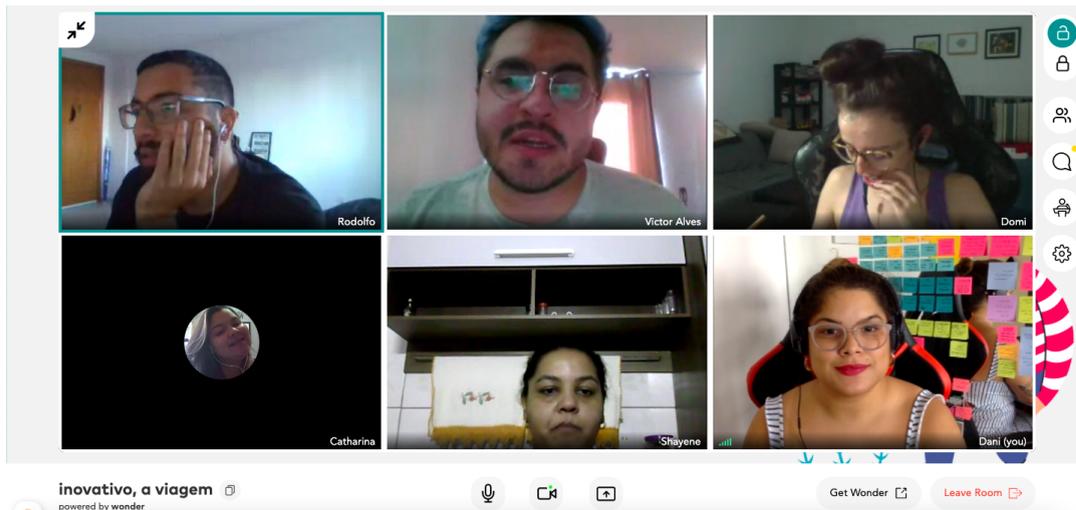


Figura 27: A visualização da tripulação do Oceano Pacífico no Wonder, que preferiu utilizar a ferramenta como canal de áudio, fazendo com que até uma das participantes retirasse a sua câmera. (produzida pela autora)

Isso ressalta a complexidade do ecossistema escolar, que é formado por pessoas totalmente diferentes, mas, principalmente, a beleza que é o conceito de construção e organização coletiva e a inteligência coletiva, amplamente abordada por Pierre Levy, que é exatamente

a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe. Esse ideal da inteligência coletiva passa, evidentemente, pela disponibilização da memória, da imaginação e da experiência por uma prática de troca de conhecimentos, por novas formas de organização e de coordenação flexíveis e em tempo real. (LEVY, P, 1999, p. 167)

6.4. Traçando a rota e construindo caminhos possíveis para escolas mais cidadãs

Após se conhecerem um pouco melhor, os membros das duas tripulações foram convidados a seguirem viagem e percorrerem para a segunda parte do mapa, que era fase de "Traçando a rota", descrita anteriormente, mas que para refrescar a sua memória é aquela onde todos se deparam com as 48 cartas-diagnóstico, que contém afirmações baseadas nos 8 pilares da Escola Cidadã e no questionário

Escola em (re)construção desenvolvido pelo Porvir (2016). Como descrito anteriormente, esta fase é dividida em duas partes: uma primeira reflexão individual sobre a sua realidade institucional e outra em coletivo.

Para viabilizar esta etapa em um ambiente digital, optei por colocar as cartas dentro de um *frame* no Miro, com vários *emojis* de *like* e *dislike*, para que cada pessoa colocasse o que melhor representasse os seus sentimentos diante da afirmação apresentada. E assim foi uma chuva de likes e dislikes ao longo do quadro inteiro em várias das cartas.

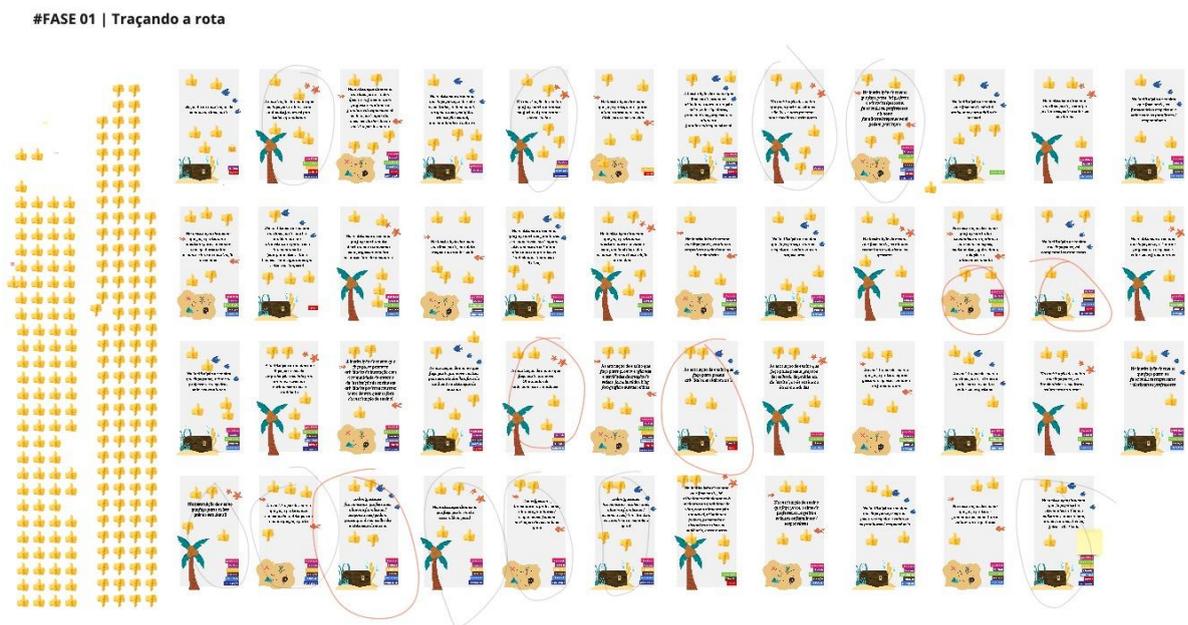


Figura XX: O quadro da etapa de traçar a rota da tripulação do Oceano Pacífico. (produzido pela autora)

Após o momento de análise individual das cartas, os tripulantes foram convocados a analisar como ficou a situação de cada um dos quadros e discutir, coletivamente, quais eram as cartas que apresentavam mais likes e mais dislikes e, além disso, observassem as tags existentes nas laterais de cada uma das cartas e começassem a encontrar padrões dentro de suas realidades, pois esses padrões seriam necessários para a próxima atividade, que era a de preparar a bússola, ou seja, em que eles definiriam, coletivamente, qual rota traçariam. Foi neste momento

em que apareceram novas maneiras de agrupamento e símbolos: enquanto o Oceano Pacífico decidiu circular os pontos de convergência de likes e dislikes, os tripulantes do Oceano Atlântico utilizaram de outros emojis e post-its para se organizar (segundo os integrantes, os *emojis* de palhaço eram os que eles enxergavam como os que tinham maior quantidade de *dislikes* e os azuis eram os mais críticos desses e que deveriam ser priorizados).

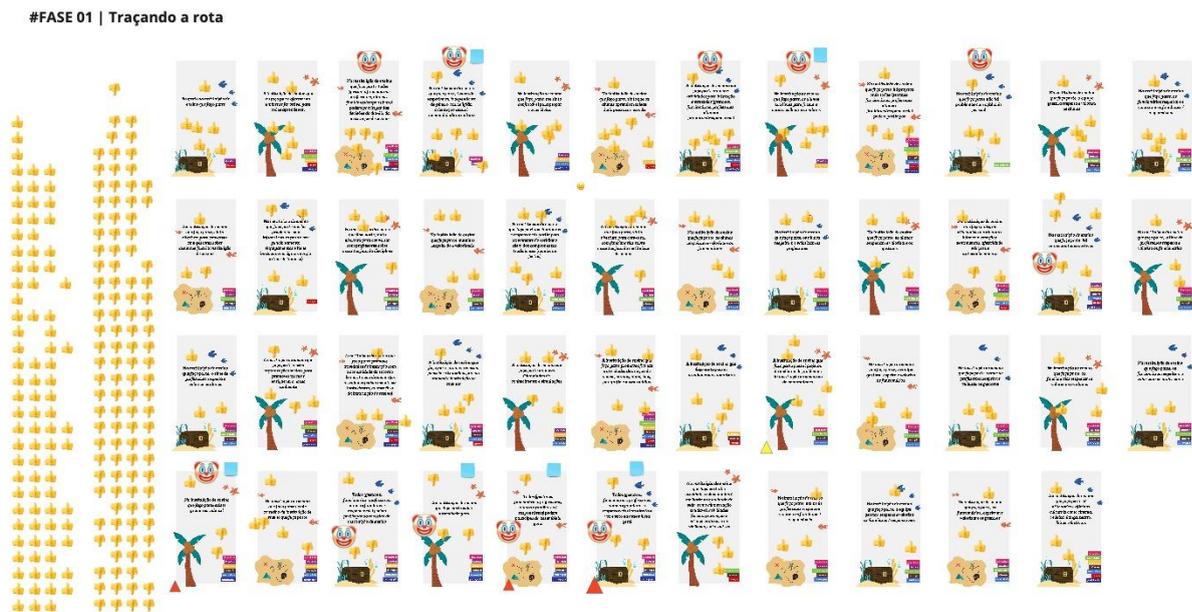


Figura 28: O quadro da etapa de traçar a rota da tripulação do Oceano Atlântico. (produzido pela autora)

No Oceano Pacífico as cartas que foram circuladas como prioritárias

foram:

Pergunta	PILARES							
	Plu rali da de	Li ber da de	Hu ma niza ção	Au to no mia	Inte ra ção	Co leti vida de	Es pa ços	Par tici pa ção
A instituição de ensino que eu faço parte oferece um ambiente favorável para todos aprenderem	1		1	1			1	1
Na instituição de ensino que faço parte, me sinto confortável para propor novas ideias		1		1		1		1
Na instituição de ensino que faço parte, os alunos são livres para fazerem suas escolhas curriculares		1		1				
Na instituição de ensino que faço parte, há projetos onde todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares/responsáveis) podem participar	1	1	1	1	1	1	1	1
Na instituição de ensino que faço parte existe grêmio estudantil	1	1		1	1	1		1
Na instituição de ensino que faço parte existe conselho instituição de ensino	1	1		1	1	1		1
Todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares) podem participar do conselho da instituição de ensino que faço parte	1	1		1	1	1		1
Na instituição de ensino que faço parte existe assembleia geral	1	1		1	1	1		1
Todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares / responsáveis) podem participar da assembleia geral	1	1		1	1	1		1
Todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares / responsáveis) têm direito a voz e voto na assembleia geral	1	1		1	1	1		1
Na instituição de ensino que faço parte, há atividades que ajudam a lidar com emoções, sentimentos, afetividade, relações e autoconhecimento	1	1	1	1		1	1	
Na instituição de ensino que faço parte, há campeonatos esportivos		1		1	1	1	1	1
Na instituição de ensino que faço parte há atividades e oficinas culturais como cinema, música, dança, teatro, feiras e festivais	1		1	1	1	1	1	1
A instituição de ensino que faço parte promove Olimpíadas de conhecimento e simulações		1		1	1	1		
A instituição de ensino que faço parte possui atividades em laboratório				1	1		1	
Total	10	12	4	15	11	12	6	11

Tabela 2: Análise das cartas selecionadas pelos ocupantes do Oceano Pacífico (produzido pela autora)

Analisando em minúcias, percebe-se que foram 15 cartas priorizadas, sendo que todas continham o item de "autonomia", seguido pelas cartas de "liberdade" e "coletividade", com 12 cartas, então pelos itens de "interação" e

"participação", com 11 cartas cada, o item "pluralidade" com 10 cartas, "espaços" com 6 e na lanterna, o item "humanização" com apenas 4.

Já no Oceano Atlântico as cartas priorizadas foram:

Pergunta	PILARES							
	Plu rali da de	Li ber da de	Hu ma niza ção	Au to no mia	Inte ra ção	Co leti vida de	Es pa ços	Par tici pa ção
Na instituição de ensino que faço parte, todos (gestores, funcionários professores, alunos e familiares/responsáveis) podem participar das decisões do dia-dia da instituição de ensino	1	1	1			1		1
Na instituição de ensino que faço parte, todos são respeitados, independente de gênero, cor, religião, orientação sexual, nacionalidade ou cultura	1	1						
A instituição de ensino que faço parte promove atividades para interação entre todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares)	1		1		1	1	1	1
Na instituição de ensino que faço parte, os alunos são livres para fazerem suas escolhas curriculares		1		1				
Na instituição de ensino que faço parte não há problemas com a falta de pessoal			1					
Na instituição de ensino que faço parte existe grêmio estudantil	1	1		1	1	1		1
Todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares) podem participar do conselho da instituição de ensino que faço parte	1	1		1	1	1		1
Na instituição de ensino que faço parte existe assembleia geral	1	1		1	1	1		1
Todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares / responsáveis) podem participar da assembleia geral	1	1		1	1	1		1
Todos (gestores, funcionários, professores, alunos e familiares / responsáveis) têm direito a voz e voto na assembleia geral	1	1		1	1	1		1
Na instituição de ensino que faço parte, há campeonatos esportivos		1		1	1	1	1	1
Total	8	9	3	7	7	8	2	8

Tabela 3: Análise das cartas selecionadas pelos ocupantes do Oceano Atlântico (produzido pela autora)

Assim como feito com o outro grupo, é importante analisar que foram 11 cartas apontadas com os *emojis* de palhaço, das quais somente 4 foram deixadas de lado nas priorizações do grupo (pintadas de cinza na tabela acima) e que todas estavam bastante equilibradas em relação aos itens da bússola, onde 9 eram de "liberdade" (a maioria), 8 de "pluralidade" e "coletividade", 7 de "autonomia" e

"interação", e ainda, 3 de "humanização" e 2 de "espaços", não aparecendo nenhum valor como unanimidade, diferente do que aconteceu com o outro grupo.

Depois de muito debate, discussão, leitura e compreensão das cartas e suas respectivas tags, escuta ativa e trocas entre os membros das tripulações dos dois grupos, eis que ambos definiram as rotas que traçariam diante de suas bússolas, e, apesar dos dados terem alertado para o item "autonomia", o Oceano Pacífico seguiu o caminho da "liberdade", enquanto o Oceano Atlântico o da "coletividade". Assim que o grupo Oceano Atlântico definiu que seu eixo seria o de coletividade, sugeriu-se que o grupo do Oceano Pacífico não seguisse pelo mesmo caminho que o grupo anterior, justamente para analisar outras possibilidades de eixos de desenvolvimento de iniciativas mais cidadãs.

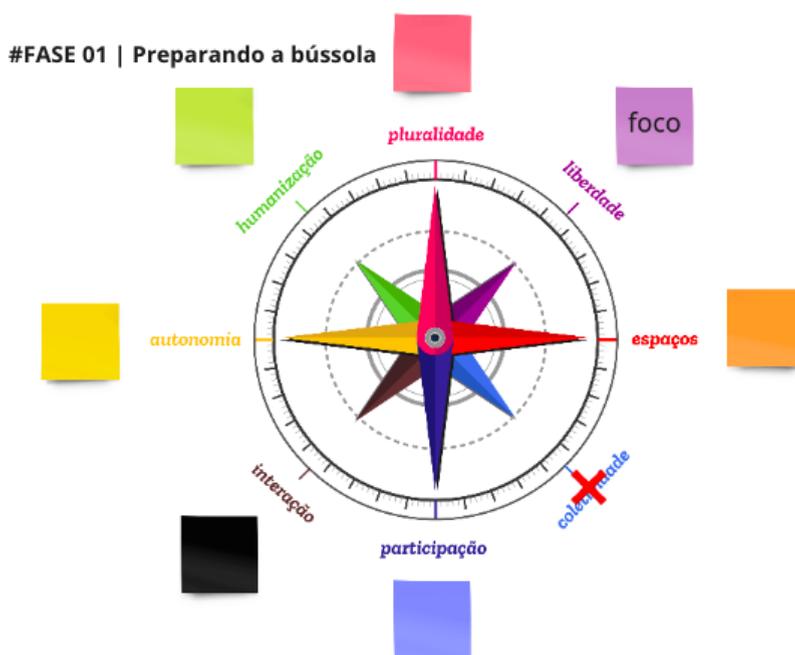


Figura 29: Bússola dos tripulantes do Oceano Pacífico (produzida pela autora)

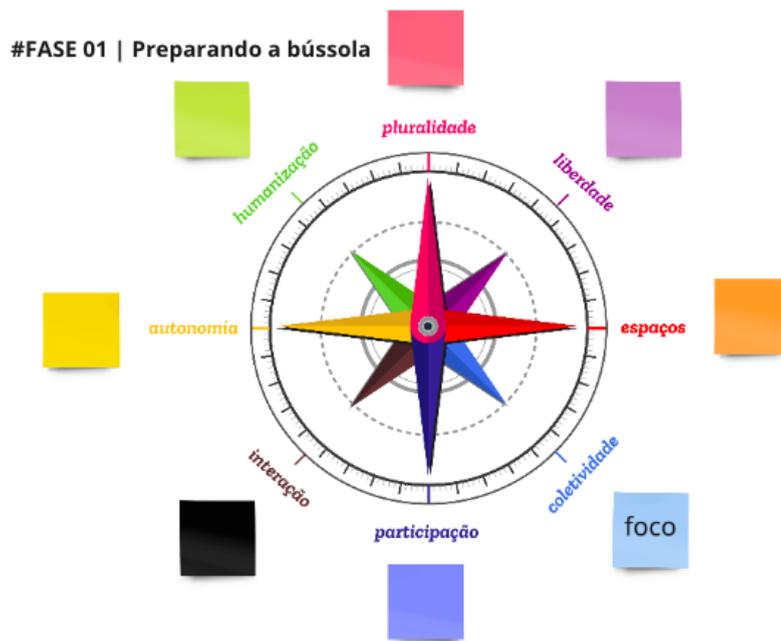


Figura 30: Bússola dos tripulantes do Oceano Atlântico (produzida pela autora)

Analisando as escolhas dos grupos com os dados obtidos minuciosamente, tendo a acreditar que os fatores tempo de decisão (escasso, devido ao caráter imersivo do piloto) e a visão mais espacial das cartas dificultou os grupos a realizarem uma análise mais minuciosa e assertiva acerca da visão que as cartas poderiam dar em relação à construção da bússola.

Desta forma, penso que, para aplicações futuras, seria interessante disponibilizar um artefato que dê suporte à esta análise mais certa e minuciosa para os tripulantes dos navios INOVAT.IVOS conseguirem navegar pelos pontos mais latentes que eles identificaram em suas realidade, como uma calculadora ou mesmo disponibilizar uma cópia da tabela acima, onde os tripulantes possam marcar as cartas que selecionaram e terem um resumo dos valores da escola cidadã que mais aparecem em suas indicações. Todavia é importante ressaltar que a escolha dos tripulantes é e deve permanecer livre, assim, mesmo que eventualmente os dados apontados mostrem-se diferentes das escolhas de ambas as tripulações, os caminhos escolhidos precisam ser fruto de uma combinação coletiva do ecossistema, não devendo haver nenhum tipo de juízo de valor ou descarte, afinal,

se queremos uma instituição cidadã, precisamos entender a importância da autonomia de quem está participando da pesquisa em definir o caminho que deseja traçar.

Pois bem, rotas traçadas e eixos das bússolas escolhidos, chegou a hora das tripulações adentrarem o mapa e começarem a afunilar um pouco mais o escopo de seu problema.

Antes de, de fato adentrar no desenho do mapa, eu gostaria de aproveitar a licença poética de pesquisadora e falar da minha alegria ao ouvir de um dos tripulantes desta aventura que ele estava se sentindo dentro de um RPG, tamanho o cuidado na definição gráfica de cada elemento e do *storytelling* criado para tal.

Confesso que neste momento me deu um alívio no meu eu super *nerd*, apaixonada por histórias em quadrinhos e narrativas encantadas, pois, como já citado antes, ter uma narrativa que envolvesse toda a pesquisa fazia toda a diferença para mim enquanto pesquisadora, e ter alguém reconhecendo isso foi acalentador.

Feito este enorme parêntese, as tripulações colocaram os seus barcos no mapa e seguiram direções quase que opostas no mapa, e, se considerarmos somente norte e sul, enquanto o Oceano Pacífico seguiu a nordeste, os tripulantes do Oceano Atlântico pegaram os ventos do sul e foram na direção sudeste do nosso mapa, dispondo-se da seguinte forma no mapa:

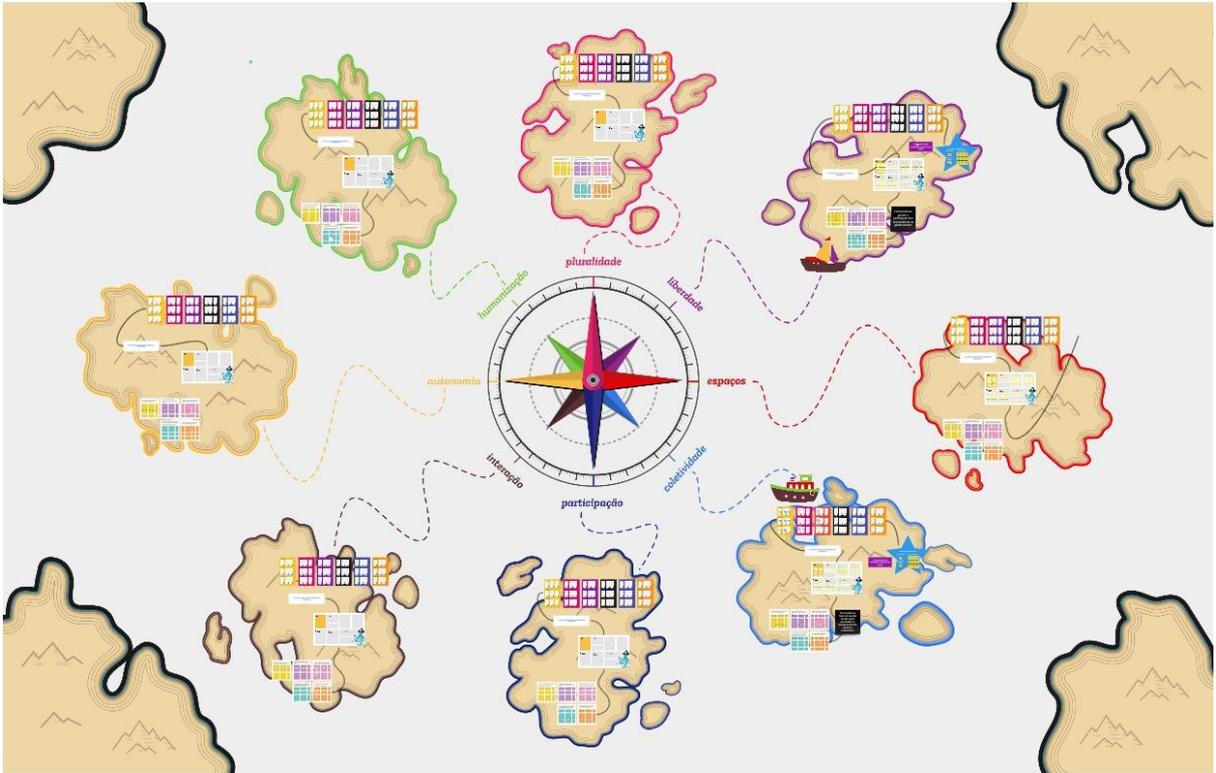


Figura 31: Mapa geral com os barcos das duas tripulações devidamente posicionadas nas ilhas que escolherem após traçarem suas rotas. (produzido pela autora)

Ao posicionarem seus barcos logo na "entrada" das ilhas, os tripulantes se depararam com uma nova tarefa: preencher o painel de navegação, que, caso você não se recorde, consiste em explorar as relações presentes entre cada sujeito e o ambiente escolar, pensou-se em um painel de navegação, onde serão respondidas as seguintes perguntas:

- O que mais curtimos na escola
- O que mais nos entristece na escola
- Sentimos orgulho da escola porque...
- Se fossemos descrever a escola para um desconhecido, seria assim..
- O que mudaríamos na escola

Seguindo o rito descrito no item 5.2.1, foi indicado que cada tripulante respondesse às perguntas individualmente, encaixando os seus post-its em cada

painel, e que depois houvesse uma discussão coletiva acerca de cada um dos temas, sentimentos e situações levantadas. Os tripulantes do Oceano Atlântico seguiram o *script* com perfeição, enquanto os tripulantes do Oceano Pacífico decidiram debater coletivamente cada uma das perguntas e já trazerem as suas percepções coletivas consolidadas nos *post-its* digitais do Miro.

Após o tempo de *download* de sentimentos individuais e coletivos da tripulação do Oceano Atlântico, encontrou-se o seguinte cenário:

O que mais curtimos na instituição de ensino que fazemos parte

- Engajamento dos estudantes nos projetos
- Ter um time de gestão
- Tentativas de aproximar os pais das propostas pedagógicas
- Ser uma escola que trabalha com metodologias ativas
- A abertura a novas ideias que a escola tem
- O aprendizado imersivo bilíngue
- O carinho/cuidado dos professores e assistentes
- respeito ao modo de fala dos alunos e suas diversidades de vidas
- Que os alunos se sentem em um ambiente psicologicamente seguro.
- A interação entre professores e alunos dos diversos ciclos e o cuidado/carinho.

O que mais nos entristece na instituição de ensino que fazemos parte

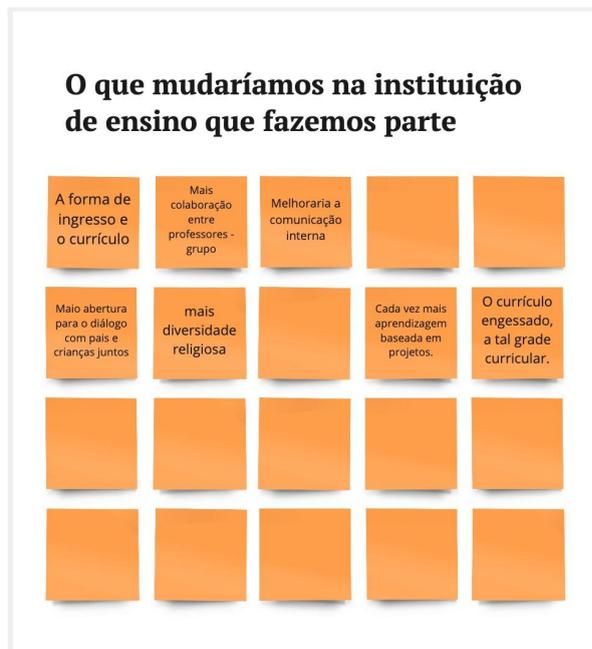
- Falta de parceria entre os docentes e realização de práticas interdisciplinares
- Falta de comunicação interna
- Unilateralidade na tomada de decisões, no que tange os eixos temáticos
- Falta de processos estruturados
- Quando as famílias não entendem as mudanças necessárias e pedem o antigo.
- Falta de envolvimento dos professores em decisões
- Unilateralidade na gestão do formato pedagógico (pouco diálogo sobre a direção pedagógica tomada)
- Decisões sem comunicação
- Quando somos tratados como algo puramente comercial, quando as relações são mercantilizadas.

Sentimos orgulho da instituição de ensino que fazemos parte porque...

- Pela liberdade de executar projetos com os estudantes
- É uma escola que trabalha com a formação dos futuros cidadãos globais
- Ser laica (na medida do possível)
- é aberta a comunidade
- O aluno tem liberdade de aprender da forma que for melhor
- Temos programa de bolsas
- Estamos em crescimento (todos juntos)
- Temos boa avaliação nas Pesquisas de Satisfação (pais)
- Os alunos, como regra, se sentem fazendo parte do todo.

Se fossemos descrever a instituição de ensino que fazemos parte para um desconhecido, seria assim

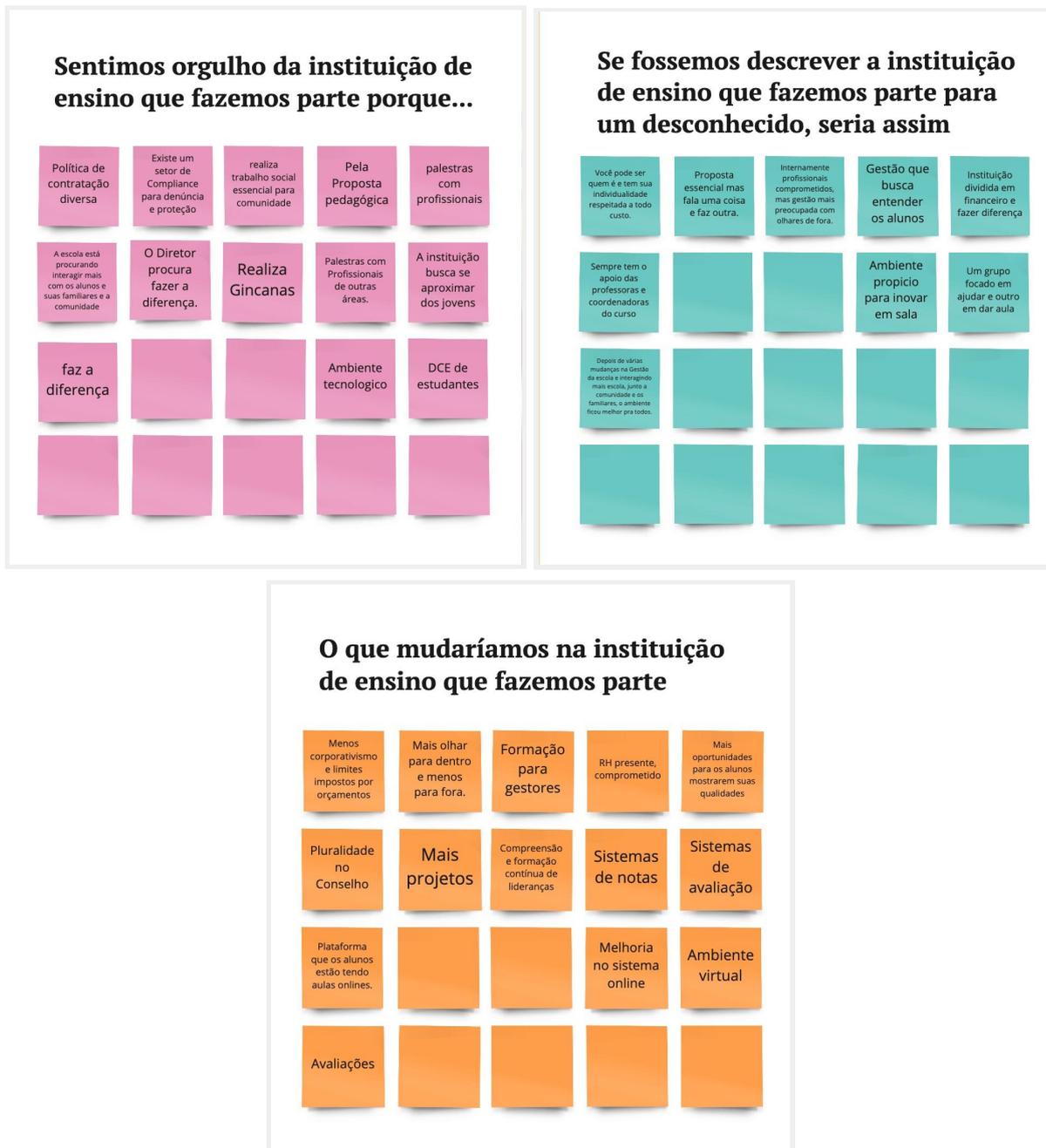
- É onde você pode se permitir e buscar inovações.
- Uma escola voltada para a formação dos futuros cidadãos globais
- Encontro da diversidade local, com o intuito de socializar as diferenças e aguçar a curiosidade
- É uma escola que coloca o ser humano em primeiro lugar.



Figuras 32 a 36: Painéis de navegação da tripulação do Oceano Pacífico. (produzido pela autora)

E para os tripulantes do Oceano Pacífico, tivemos os seguintes quadros:





Figuras 37 a 41: Painel de navegação da tripulação do Oceano Pacífico. (produzido pela autora)

Diante das respostas dos quadros, é interessante observar que há alguns padrões nas respostas dos dois grupos, como, por exemplo, o fato de todos enxergarem a invisibilidade de estudantes e a necessidade de trazer esse público para perto em relação às tomadas de decisão mais ativa e menos passiva, assim como a necessidade de valorização docente e o resgate da participação mais ativa

da família no cotidiano escolar, entendendo que essas pessoas precisam enxergar a escola além do seu potencial conteudista.

Mas é intrigante deparar-se com a invisibilidade dos funcionários escolares o entendimento comum de que essas pessoas não fazem parte dos processos pedagógicos da escola. Inclusive observando os *post-its* é possível identificar que a visão dos funcionários é limitada a questões administrativas e gestão, automaticamente colocando-se a parte de qualquer decisão de potencial pedagógico, reforçando a ideia de um muro que separa administração e pedagogia - aqui é louvável observar que muitas escolas, inclusive, possuem direção administrativa e direção pedagógica, ambas com estruturas e até horários diferentes, o que fortalece os silos existentes dentro do ambiente escolar e naturalmente afasta essas estruturas dos princípios da escola cidadã. Assim, é oportuno entender que "[...] a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar uma grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente." (GADOTTI, 2003, p. 27)

Todavia, é proveitoso ressaltar a função plural desta fase, pois os tripulantes estão com o foco em um dos eixos da bússola, então com um norte apontado (no caso "liberdade" para o Oceano Pacífico e "colaboração" para o Oceano Atlântico), essas pessoas conseguem identificar com muito mais facilidade os pontos fortes e os fracos de suas realidades institucionais, porém, ainda assim, puxando uma visão muito singular em relação às suas atividades e funções dentro do ecossistema, fazendo com que o momento de compartilhamento aqui seja essencial para entender, por vezes, porque um determinado processo pode ser tão difícil de ser modificado ou porque não há mais verba para determinado projeto ou, ainda porque há burocratização diante de algo que poderia ser tão simples aos olhos de alguns. Longe de mim, enquanto pesquisadora-incendiária, ser conivente com os processos engessados da escola, mas, quando colocamos todo o ecossistema para debater coletivamente os ganhos e as perdas existentes ali dentro, fica mais fácil compreender porque algumas coisas são de determinada forma e ainda estimula a

criatividade para fazer mudanças significativas mesmo diante de determinadas barreiras legislativas e orçamentárias, que sempre apareceram como grandes muralhas ao longo de toda a história da educação brasileira e, não diferente desta realidade, apareceram como barreira nas discussões da aplicação deste piloto.

Pois bem, retomando o caminho da aplicação do piloto do INOVAT.IVO, como parte integrante da fase 02, navegar, os tripulantes definem qual é o desafio escolar que eles desejam transformar em formato de "como podemos?" e aqui atingimos um dos pontos altos da pesquisa e que demonstra um fato interessante: ainda que os dois grupos percorreram caminhos diferentes no mapa, os "como podemos" dos dois grupos foram extremamente parecidos, como podemos observar na figura abaixo.

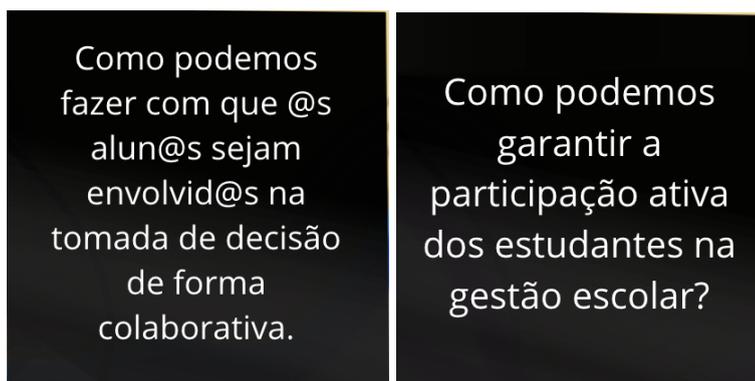


Figura 42: Como podemos das duas tripulações participantes da pesquisa, sendo à esquerda o do Oceano Atlântico e do lado direito o "como podemos" do Oceano Pacífico. (produzido pela autora)

Com "como podemos" tão próximos, era inevitável que a construção do perfil dos marujos ao mar dos dois grupos tivesse foco nos estudantes, o que contribui para a necessidade (nada recente) de colocar o estudante no centro dos processos de aprendizagem. Se formos resgatar a história, John Dewey, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Maria Montessori, Carl Rogers, Alexander S. Neil e vários outros teóricos educacionais do início do século passado já falavam sobre a necessidade do ensino centrado no aluno, que "[...] deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do

assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na auto-avaliação e na autocrítica." (GADOTTI, 2003, p. 13), mas, apesar do grande desejo, muitas vezes não encontrou meios de fazer a voz do estudante ser ouvida, como já abordado por inúmeras vezes ao longo desta pesquisa, em especial no capítulo 1.

Mas, por que retomei esse assunto aqui? Porque além da persona-foco, ou seja, o Marujo a ser resgatado, seja o grupo de alunos, as estudantes participantes da aplicação deste piloto se sentiram genuinamente ouvidas, inclusive colocando este momento em específico como ponto alto das suas experiências diante do INOVAT.Ivo. Ou seja, sem falsas modéstias, este dado é importante para suportar o potencial reverberador de vozes que este modelo flexível possui. O que, de fato, sinaliza o preenchimento da lacuna evidenciada na literatura e na prática educacional cotidiana, inclusive das estudantes que participaram deste piloto.

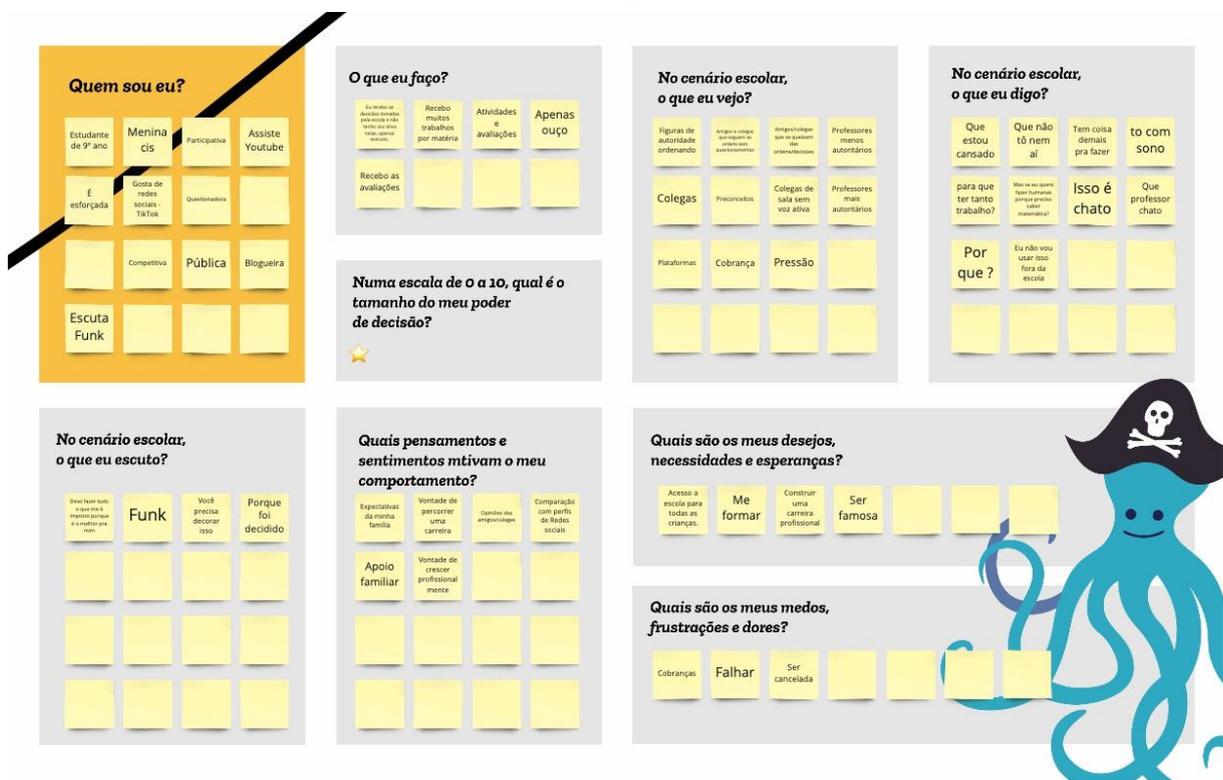


Figura 44: Perfil do marujo dos tripulantes do Oceano Pacífico (produzido pela autora)



Figura 45: Perfil do marujo dos tripulantes do Oceano Atlântico (produzido pela autora)

Passado o momento de escuta ativa e definição do perfil dos marujos ao mar (a persona foco), aconteceu um outro momento poderoso para a construção de soluções mais cidadãs (que é o desejo final da aplicação do modelo), que é a criação do quadro de referências, primeira ferramenta presente na fase 4 do nosso modelo flexível, imaginar.

Para isso, utilizou-se o Padlet para ser este repositório de *links*, ideias, vídeos, artigos, desenhos e vários outros elementos inspiracionais e de pesquisa realizados por todos os tripulantes dos dois grupos.

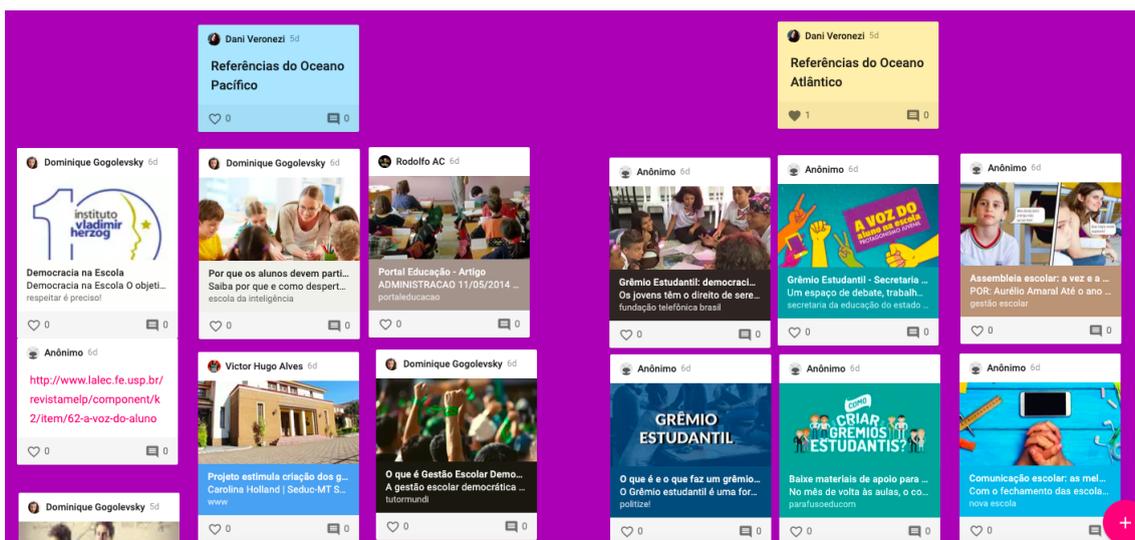


Figura 46: Visão parcial do padlet com os resultados das pesquisas realizadas pelas duas tripulações (produzido pela autora)

Aqui não houve muitas regras para o preenchimento, somente a definição de grupo à esquerda e grupo à direita para que os *links* e referências não se misturassem, mas, um fato curioso que aconteceu neste momento é que, conforme os novos *links* dos grupos iam aparecendo, uma série de gargalhadas iam surgindo, pois foi o momento em que ambas as tripulações descobriram que os seus "como podemos" eram extremamente parecidos e seguiam pelo mesmo foco, instigando, ainda mais, a curiosidade por saber os trajetos que cada um dos navios estavam seguindo.

Ao final da atividade, o padlet⁴ contou com 24 *links* e discussões centradas em temas mais genéricos como democracia escolar, grêmios estudantis, assembleia escolar e participação estudantil, até temas bastante específicos como promover o empreendedorismo escolar, aprendizagem baseada em projetos e cases de implementação.

Este momento de busca por referências é essencial para ampliar o repertório de quem está participando do momento de co-construção de soluções, pois é quando você se depara com várias novas referências e possibilidades e

⁴ Para acessar o quadro e checar as referências, clique em <http://bit.ly/inovativopadlet>

amplia o seu leque de opções diante daquilo que muitas vezes pode parecer óbvio demais.

Parece bobagem o que falo, mas, no ambiente educacional não há um grandioso estímulo para a exploração de possibilidades que rompam com as barreiras de estruturas, autores e referências focadas somente no ambiente educacional e que sejamos todos capazes de enxergar conexões entre conteúdos, estruturas e cases do design, da economia, da administração, do marketing, da engenharia, da tecnologia, das artes e das mais diversas áreas com a educação e como podemos, por vezes, pescar a essência de uma excelente ideia realizada por uma outra ciência e aproveitar para as nossas práticas educacionais cotidianas. É oportuno ressaltar que não falo de uma transposição cultural, muito pelo contrário, falo aqui da apropriação da cultura do remix, definida por Lessig (2008) como a facilidade em consumir conteúdos de diversas áreas (muitas vezes distintas), editar obras previamente conhecidas e transformar em algo totalmente novo. Afinal, "a verdade é que unir conhecimentos diferentes gera um bocado de ideias. Estamos falando aqui de abandonar vícios de pensamento e preconceitos enrustidos e abrir a cabeça para o que o mundo tem a ensinar." (SEIXAS, 2018, p. 23)

Assim, com várias referências na cabeça, preparamos o terreno para as tripulações assumirem a proa da situação e deixar a criatividade fluir na próxima etapa da fase 4, imaginar, que é exatamente o momento de imaginação. Como estávamos diante de uma ferramenta digital, achei pertinente abrir mão da obrigatoriedade de desenhar as 3 ideias nos cartões e disse que os tripulantes poderiam descrever as suas ideias, que elas permaneceriam totalmente válidas e a atividade poderia fluir normalmente, mas que caso eles se sentissem confortáveis em tentar bonecos de palitos e desenhos da web, que poderiam se aventurar. Assim, obtivemos uma chuva de *post-its*, mas, também alguns esquemas em modelo de mapa mental, organograma salvo em arquivo .png, colado no quadro e alguns desenhos feitos com a canetinha disponível no Miro.

Este momento de puro *brainstorming*, é importantíssimo não só para fazer um resgate das vivências individuais e coletivas de quem participa deste processo,

mas, à luz do que é proposto tanto no processo de co-design quanto na bibliografia freireana, são momentos de inclusão, engajamento, diálogo, troca de saberes, prática criativa e reflexão de todas as pessoas que fazem parte da tripulação. E, além disso, exatamente como analisam Canônica et al (2014), é perceptível a convergência entre as duas pontas desta pesquisa (Design e pensamento de Paulo Freire), na maneira de conduzir as regras básicas do *Brainstorming*, onde é imprescindível

concentrar-se no problema para gerar soluções: prática problematizadora, investigativa e crítico; não julgar, pois não existem ideias ruins e todos têm o direito de se pronunciar: prática inclusiva; encorajar a participação do outro, pois qualquer tipo de ideia, mesmo que não pareça realista, pode inspirar outra pessoa a fazer uma nova proposta: prática inclusiva; Saber ouvir, pois todas as ideias merecem ser ouvidas, do começo ao fim: prática dialógica; somar, construir a partir das ideias dos demais: prática de construção coletiva do saber. (CANÔNICA et al, 2014, p. 9)

Como apresentado desde o início da aplicação do piloto do modelo, tivemos comportamentos totalmente distintos nesta atividade. Enquanto o grupo do Oceano Atlântico seguiu todo o protocolo de rodadas individuais direitinho, para depois fazer a escolha de uma solução individual e então compartilhar no coletivo, para só depois acontecer a votação coletiva e definição da solução a ser esboçada, os tripulantes do Oceano Pacífico fizeram as rodadas de maneira totalmente coletiva, inclusive preenchendo somente 1 dos 5 quadros disponíveis para *brainstorming*, como pode ser observado na figura 47.

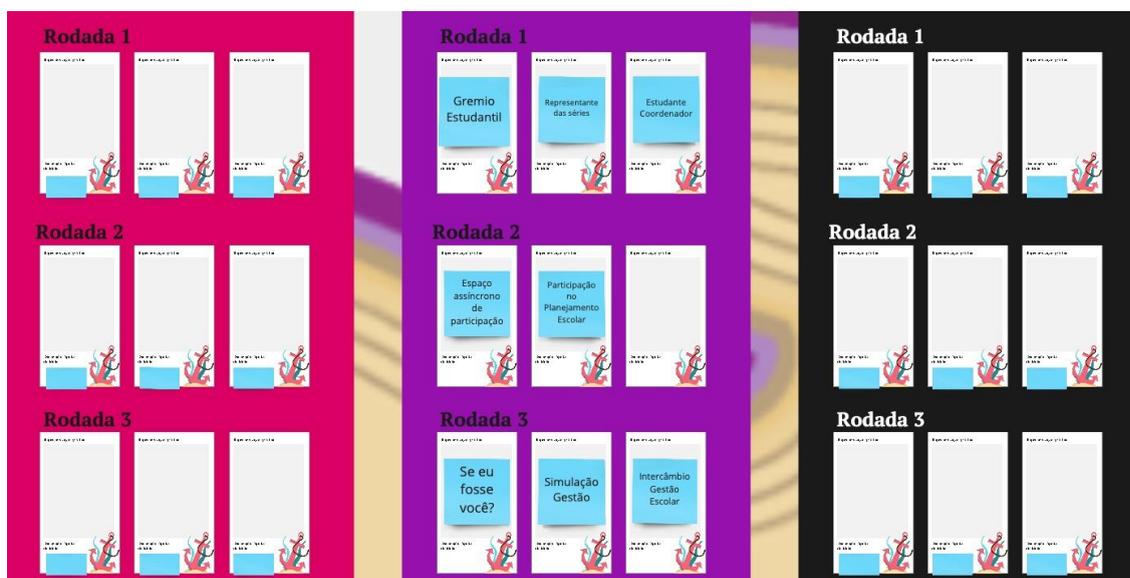


Figura 47: Quadros do momento de imaginação do grupo Oceano Pacífico (produzido pela autora)



Figura 48: Quadros do momento de imaginação do grupo Oceano Atlântico (produzido pela autora)

O fato do comportamento distinto das duas tripulações reforça a importância do respeito à organização coletiva do ecossistema, tendo como premissa a autonomia das pessoas envolvidas no processo para se organizarem da maneira como funciona para essas pessoas enquanto coletivo, ainda que possam

haver perdas no processo dependendo do tipo de organização que é realizado. Por exemplo, quando pensei na estrutura dessa atividade, entendi que o processo individual era para estimular a livre criatividade e inclusive defendi no item 5.4.2 desta pesquisa a importância da quantidade de rodadas (no caso 3) e a escassez de tempo (5 minutos) para que o cérebro fosse levado ao extremo criativo na última rodada, onde seria possível abandonar todas as obviedades que nós geralmente já temos pré-concebidas dentro de nossas memórias e imaginários e iniciarmos a fazer conexões criativas com outras realidades.

É pertinente considerar que quando isso é debatido em grupo, as ideias correm o risco de serem cerceadas, também que haja o risco do medo de expor ideias que pode ser pré-julgadas e consideradas ridículas e aí encontraremos uma perda significativa no processo de criação e novas hipóteses e soluções, mas, depois de abordar sobre autonomia e liberdade e defender amplamente literaturas de teóricos incendiários como Paulo Freire, Antonio Gramsci e Pierre Levy e, ainda, defender *hackings*, piratas e gambiarras, seria no mínimo contraditório querer julgar organizações dos grupos, portanto, ainda que consciente de que perdas podem ter ocorrido no caminho, a organização dos grupos de maneira totalmente divergente foram mantidas e respeitadas até o final do processo.

Após este importante adendo à construção coletiva do modelo (e que muito provavelmente aparecerá diante da aplicação em outros espaços e realidades), vamos às constatações diante das ideias geradas pelas duas tripulações.

O grupo Oceano Atlântico mergulhou com profundidade no conceito do termo "coletividade" com foco nos estudantes e trouxe ideias mais comuns à realidade escolar em sua primeira rodada como calendários de eventos, assembleias participativas, grêmios escolares e diretórios centrais de estudantes (lembrando que nem todas as instituições dos participantes possuem estes mecanismos democráticos de escola), na segunda rodada trouxe ideias um pouco mais desafiadoras na implementação como fóruns digitais, reavaliação coletiva da participação dos estudantes nas tomadas de decisão escolar, criar momentos de

co-construção e até o que foi chamado de "momento carta branca", onde os alunos teriam a possibilidade de criar demandas e decidir sobre elas coletivamente, sem a necessidade de intervenção gestora. Por fim, na última rodada, alguns dos tripulantes não conseguiram criar as 3 alternativas dentro do tempo, pois diziam-se esgotados de ideias, mas como esperado, foi a rodada com as ideias mais diferentes e nada óbvias, além de ter sido a rodada que gerou todas as ideias individuais em que os participantes levaram para o debate coletivo, no momento da defesa de ideias e definição da solução a ser prototipada. Foi aqui que surgiram ideias como:

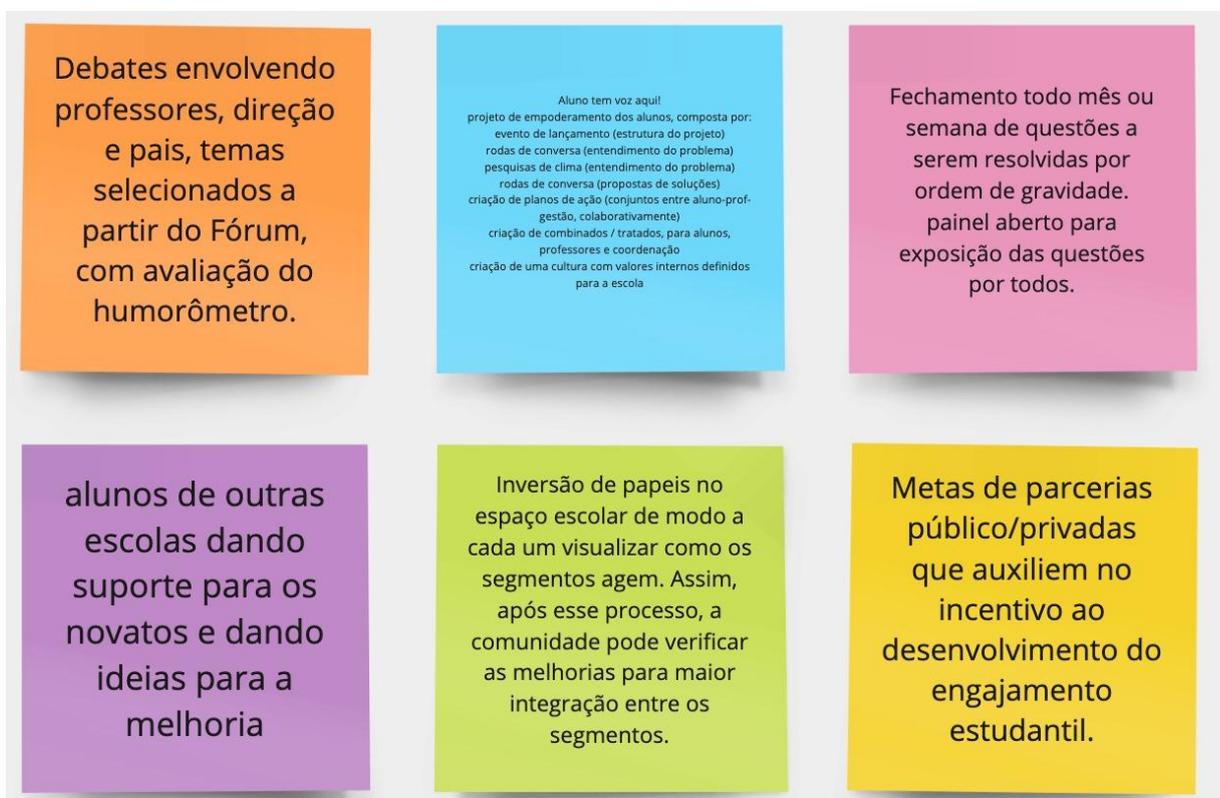


Figura 49: Post-its dos tripulantes do Oceano Atlântico (produzido pela autora)

Enquanto isso, entre os tripulantes do Oceano Pacífico navegaram de maneira mais superficial se comparado com o outro grupo, mas, como estavam em debate coletivo desde o início, trouxeram ideias mais bem formatadas do conceito de "liberdade". Na primeira rodada o grupo trouxe aspectos já bastante conhecidos

da realidade escolar como grêmio estudantil, representantes de séries e um novo conceito de "estudante coordenador", que seria uma ponte mais decisória entre equipe gestora e estudantes. Na segunda rodada o grupo apresentou como ideias um fórum de participação no planejamento escolar e um espaço assíncrono e participação estudantil, já explorando a realidade contemporânea vivida de isolamento social, educação híbrida e remota, e, na terceira rodada trouxeram o conceito e intercâmbio de gestão escolar, simulação de gestão e o "se eu fosse você?", que era a ideia de troca de papéis entre estudantes e gestores para compreensão de papéis e entendimento, na pele, das experiências e vivências de cada público.

A observação das ideias geradas reforça o conceito de que a inovação social depende de um processo de mudança sistêmica, ainda que esta aconteça em minúcias, um passo de cada vez, é impossível desassociar elementos importantes de funcionamento do ecossistema, ainda que se tenha uma persona-foco, sendo

[...] necessário desafiar nossos modos insustentáveis de vida e, sobretudo, elaborar processos de aprendizagem social que ativem a capacidade imanente nos ecossistemas criativos de desenvolver soluções inovadoras que transformem a sociedade em prol do bem-estar coletivo. (FREIRE, K; DEL GAUDIO, C.; FRANZATO, C., 2016, p. 237)

E por falar em geração de inovação social no ambiente escolar e construção de ideias que transformem a sociedade em prol do bem-estar coletivo, chegamos ao momento de colocar a mão na massa e criar o artefato decidido entre os grupos.

O grupo Oceano Pacífico, aquele que estava trabalhando com o conceito de "liberdade", com foco em estudantes e tinha em mente "Como podemos garantir a participação ativa dos estudantes na gestão escolar?", seguiu com a ideia do "Se eu fosse você?", uma das ideias que apareceram na terceira rodada de imaginação do grupo e a desenvolveram um pouco mais, pensando que seria um evento com duração de uma semana, com tarefas diárias onde cada turma acompanha um gestor/coordenador da escola, onde no último dia seria de fato a troca de cargos, que se daria por meio de um desafio de sprint design com mudanças sugeridas

pelos estudantes para garantir a sua participação mais ativa na gestão escolar, o que envolveria turmas do 9º ano em uma primeira experimentação e depois expandiria para outras, caso desse certo. O grupo escolheu este público por já serem mais conscientes politicamente acerca dos seus papéis na escola, mas, principalmente, pelo fato de poderem vivenciar os reflexos de suas decisões a longo prazo, uma vez que estudantes do ensino médio já estão mais próximos da saída da realidade escolar que o público do 9º ano.



Figura 50: Ideia final dos tripulantes do Oceano Pacífico (produzido pela autora)

Já a tripulação do Oceano Atlântico, que seguiu à sudeste do nosso mapa, indo para o eixo "colaboração" e que tinha um desafio muito próximo do outro grupo, "Como podemos fazer com que @s alun@s sejam envolvid@s na tomada de decisão de forma colaborativa", decidiu fazer um grande remix entre as suas ideias e

criaram um projeto de entendimento, discussão e escuta para propostas de melhorias no ambiente escolar chamado "Ativoz", baseado em dois projetos já existentes na EMEF Infante Dom Henrique de Canindé/SP e na EMEF Francisco Cardona de Arthur Nogueira/SP, que teria como base o seguinte esquema:

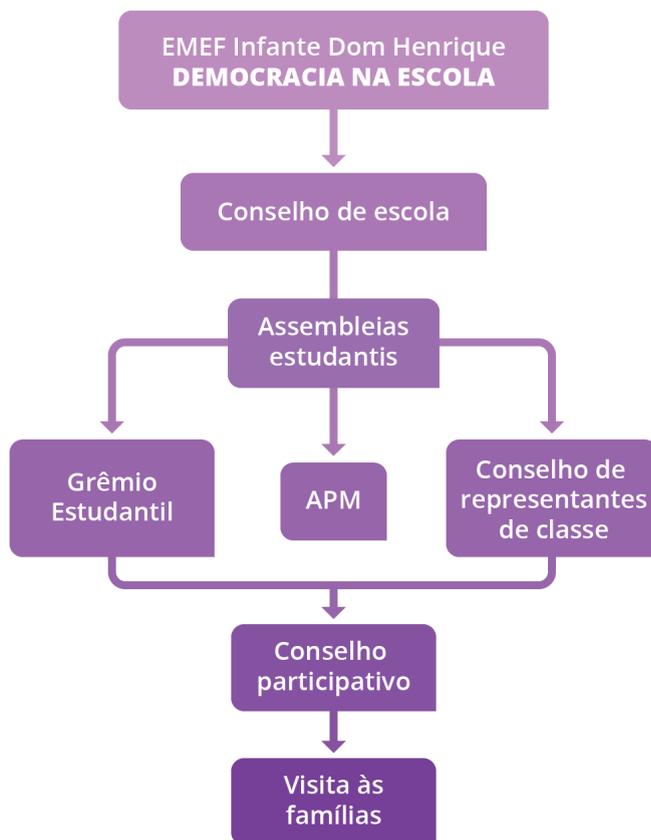


Figura 51: Esquema organizacional de participação colaborativa da EMEF Infante Dom Henrique (Ilustração: Rafael Castro, disponível em NETO, 2018)

Assim, a instância máxima de poder seria o Conselho de Escola e todos os assuntos, problemas e projetos, até mesmo aqueles que vêm dos outros fóruns de discussão, como a associação de pais, as assembleias estudantis, o conselho de representantes de classe e o conselho participativo, seriam deliberados por uma representação de cada categoria participante do ecossistema escolar.

É oportuno ressaltar o fato de que essas iniciativas foram conhecidas e exploradas pelos tripulantes durante o momento de exploração de ideias na Fase 4,

Imaginar, na ferramenta de quadro de referências, onde pesquisaram iniciativas e cases e se depararam com ambos. Também foi interessante entender que o grupo, ao invés de escolher somente uma das propostas apresentadas individualmente, resolveram pegar o melhor de cada ideia apresentada e construíram um grandioso *mashup*.

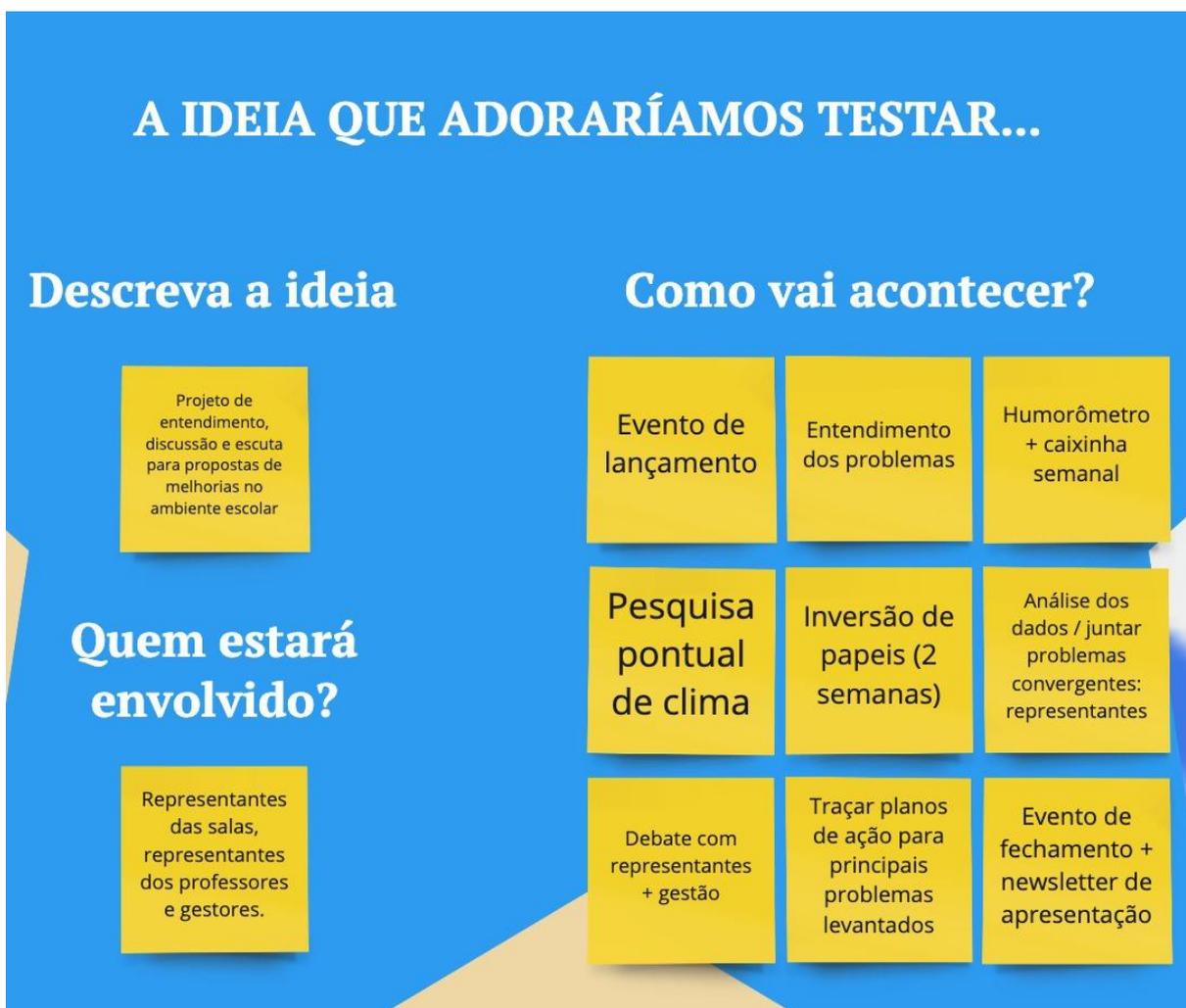


Figura 52: Ideia final dos tripulantes do Oceano Atlântico (produzido pela autora)

É fascinante, ainda, destacar que ao longo do processo de construção das soluções aconteceu o momento do pirata, onde os grupos, na metade do tempo de execução da fase, foram interrompidos e tiveram que escolher rapidamente uma pessoa para navegar até o outro grupo e dar palpites sobre a construção que

estavam executando e, também, carregar alguma ideia consigo para melhorar o processo do próprio grupo, enriquecendo-o. Como só tínhamos 2 grupos participando do piloto, tivemos apenas uma rodada de troca e a tripulação do Oceano Pacífico escolheu o Victor (gestor) para representá-lo, assim como o Oceano Atlântico escolheu o Estêvão (também gestor) para bancar o pirata.

É oportuno marcar dois fatos que só puderam acontecer por conta da intervenção dos piratas: a primeira é que o Oceano Pacífico estava com muitas dúvidas sobre a idade e segmento dos estudantes que participariam da fase inicial do projeto e foi o pirata Estêvão quem deu a ideia de ser o público do 9º ano, pois estes conseguiriam sentir a importância de suas participações na tomada de decisão e conseguiriam vivenciar as mudanças propostas por eles mesmos em um prazo maior de tempo, já que permaneceriam por mais 3 anos na escola. O outro fato louvável de se considerar é que o item "inversão de papéis" presente na ideia co-construída pelos tripulantes do "Oceano Atlântico" foi uma apropriação da ideia do outro grupo, trazida pelo Estêvão para dentro do seu grupo, fato que ele adorou a ideia e achou que tinha tudo a ver com o projeto em que eles estavam ideando.

É importante ressaltar que como este foi um piloto experimental do modelo flexível para inspirar escolar (mais) cidadãos, feito de maneira imersiva e rápida, com o intuito de validar as etapas do processo, o sentido criado pelo *storytelling*, as ferramentas propostas e entender se o modelo era suficientemente flexível para adequar-se a diferentes realidades presentes na estrutura educacional brasileira, e, como cada pessoa vinha de escolas diferentes, não houve a implementação das soluções ideadas pelos tripulantes do Oceano Pacífico e do Oceano Atlântico.

Assim, finalizamos a nossa tarde de domingo com o compartilhamento das ideias no formulário criado para este fim e com a reunião dos dois grupos no "porto" para a exposição das ideias co-criadas pelos dois grupos naquela tarde, surtindo fascínio em quem ouvia e vários comentários positivos acerca da

possibilidade real de implementação das iniciativas nas distintas realidades escolares que ali apresentavam-se.

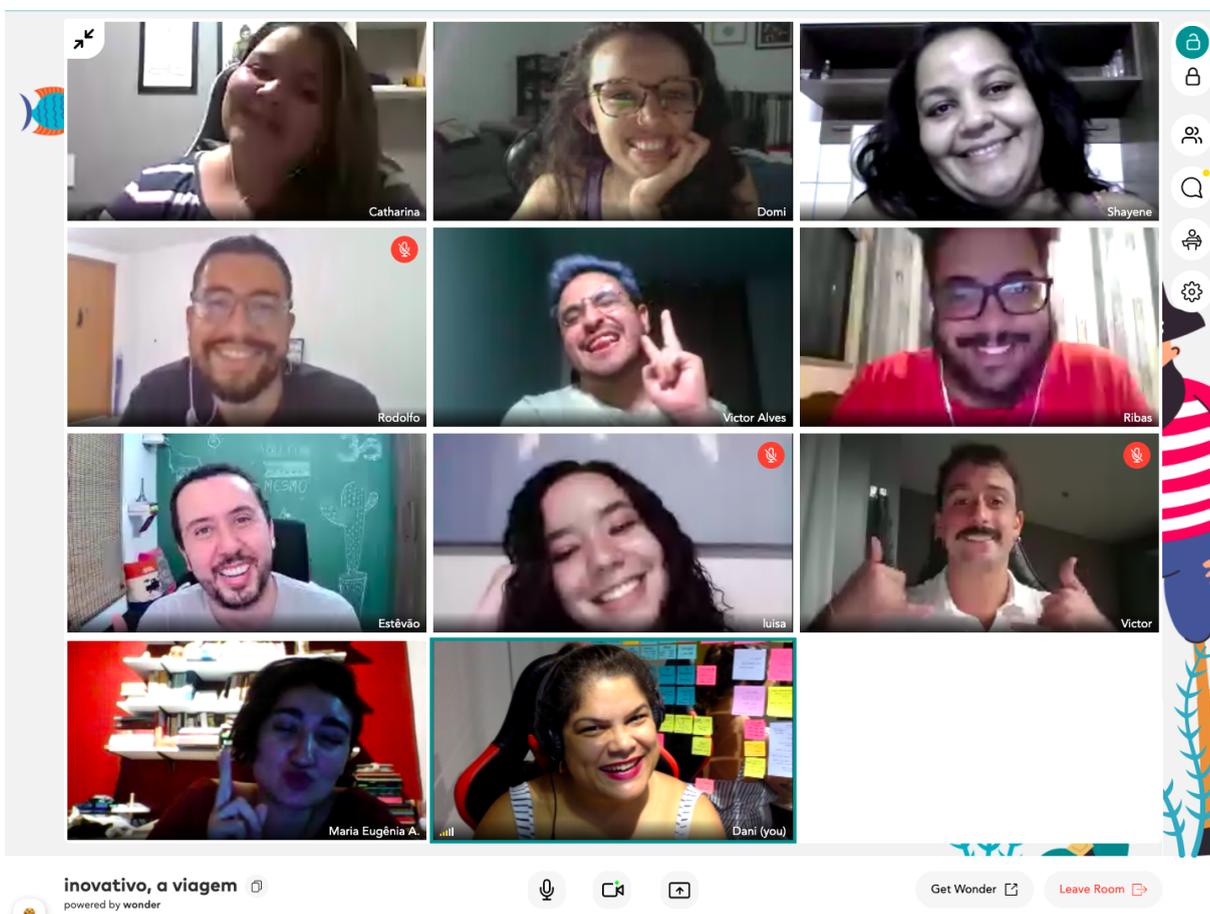


Figura 53: Participantes do Piloto, de cima para baixo, da esquerda para a direita: Catharina, Dominique, Shayane, Rodolfo Carvalho, Victor Hugo Alves, José Ribamar Lopes, Estêvão Zilioli, Luísa Negreiros, Victor Varella, Maria Eugênia Alcântara e eu - ainda falta a Renata Capovilla, que precisou sair pouco antes de encerrarmos a aplicação (produzido pela autora)

Além disso, teve o momento de exposição do caráter da pesquisa, apresentando toda a parte bibliográfica que havia por trás da construção do projeto, trazendo para o centro a minha motivação em levar o modelo flexível para teste. Optei por fazer desta forma para não enviesar os tripulantes que participaram da construção, uma vez que, como muitos possuem uma visão progressista da educação e acreditam, assim como eu, em uma educação mais transformadora, acredito fortemente que se trouxesse a proposta no início, teríamos um resultado totalmente diferente dos apresentados, quando que, na realidade, eu queria as

percepções mais genuínas de cada pessoa envolvida neste processo de testagem da ferramenta.

Não diferente do imaginado, ao revelar toda a base teórica e inspiracional que há por trás de cada detalhe do INOVAT.IVO, as pessoas vibraram com a possibilidade de viabilizar, de maneira simples ideias tão complexas como pensar em iniciativas mais cidadãs em instituições de ensino é construir um futuro mais humano, coletivo, autônomo, com espaços participativos, e, também, interativo, plural, participativo e livre. Para fechar com chave de ouro esta aplicação, gostaria de compartilhar o comentário de uma das participantes do projeto:

"Como eu já comentei, achei genial, é incrível a transformação de uma bibliografia tão densa e importante em um processo fluido e transformador. Acredito que um dos desafios seja o início, a criação de conexão entre o próprio grupo."

Este comentário reforça tudo o que foi dito até aqui: a necessidade de desmistificar processos transformadores dados como impossíveis antes à realidade escolar, como, querendo ou não, o caso da Escola Cidadã, mas, também, traz a importância de se envolver as pessoas impactadas pelos processos escolares e incluí-las nos debates e tomadas de decisão e, assim como explanado por Manzini (2008), Freire (1997) e Freire *et al* (2017), trazer para o debate as pessoas, com suas experiências e seus múltiplos saberes, para solucionarem problemas comuns, mas para tornar isso possível, é imprescindível garantir 2 coisas: abrir a possibilidade para o debate e garantir a sustentabilidade a longo prazo do que foi acordado por amplos, pois "gerar uma nova idéia, adaptar e gerenciar criativamente uma existente, ou mesmo simplesmente participar ativamente de uma iniciativa em andamento, exige um grande comprometimento em termos de tempo e de dedicação pessoal" (MANZINI, 2008, p. 84), e neste aspecto acredito fortemente, após as evidências apresentadas, que o INOVAT.IVO, se implementado de uma maneira em que as pessoas se sintam dispostas a colocar a concretizar tudo o que fora discutido, tem tudo para plantar sementinhas de iniciativas mais cidadãs em escolas das mais diversas realidades no país.

O retorno ao porto e as próximas aventuras

Assim como na aplicação experimental do modelo flexível de inovação social havia um porto, que era o nosso ponto de partida para as inúmeras viagens que os grupos poderiam dar e também de retorno com inúmeros aprendizados, considero este capítulo como o retorno com os vários aprendizados que foi a pesquisa profunda à qual me submeti para escrever esta dissertação.

Pois bem, para ter certeza do que eu já havia talhado ao final do capítulo 6, acerca da assertividade do modelo flexível de inspiração para escolas mais cidadãs, enviei um questionário⁵ rápido para todas as pessoas que participaram da aplicação imersiva do piloto, para entender se a estrutura proposta pelo modelo havia sido validada por quem participou dessa jornada comigo e entender os pontos altos e baixos e as melhorias necessárias para que estas pessoas levassem o INOVAT.IVO para as suas instituições de ensino.



The image shows a digital survey form with a light pink background. At the top, there is a green header bar with a blue and red circular icon on the left and a cartoon jellyfish wearing a red and white striped hat on the right. The text 'Experiência do tripulante' is centered in the header. Below the header, the title 'A experiência do tripulante' is displayed. The main text of the survey reads: 'Olá! Muito obrigada por ter participado da aplicação do piloto do INOVAT.Ivo, o modelo flexível de desenvolvimento de escolas mais cidadãs, parte integrante do projeto de mestrado em Design desta que vos fala.' Below this, there is a red asterisk followed by the word 'Obrigatório'. The form contains two input fields: the first is labeled 'Para começarmos, qual é o seu nome? *' and the second is labeled 'E a sua cidade? *'. Both fields have a placeholder text 'Sua resposta' and a horizontal line for text entry.

Figura 54: Questionário utilizado para medir a experiência das pessoas que participaram da aplicação do piloto do modelo flexível (produzido pela autora)

⁵ O modelo de perguntas utilizadas para construir o questionário encontra-se na parte de anexos.

Segui por este caminho, pois compreendo que levar um modelo propositivo de interação entre quem faz parte do ecossistema escolar é demasiadamente inovador para um setor tão tradicional quanto o educacional e que não é qualquer projeto que as pessoas se dispõem a colocar na 'roda', ainda mais um que toca em dores e feridas e, principalmente, fala sobre remodelar práticas. E, para a minha surpresa, todas as pessoas que responderam ao questionário (9 de 11) falaram que sim, aplicariam o INOVAT.IVO em suas realidades institucionais. Além disso, é interessante observar que as pessoas vivenciaram uma boa experiência acerca da aplicação do projeto, como podemos observar no gráfico abaixo:

Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para a experiência que viveu?

9 respostas

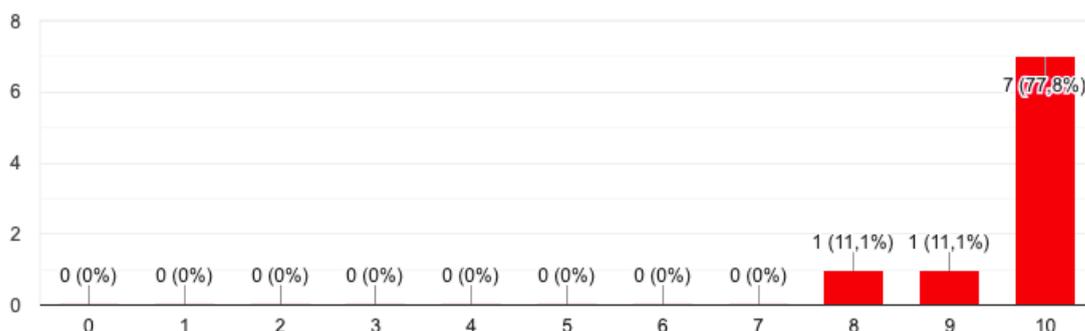


Gráfico 1: Escala de experiência vivenciada (produzido pela autora)

Aqui é oportuno compartilhar o que motivou a nota anterior: para as pessoas que colocaram pontuação máxima falaram sobre a oportunidade de compartilhamento em grupo, a possibilidade de reflexão e a discussão ampla com categorias que certamente elas nunca discutiriam tão abertamente sobre os problemas em comum, a oportunidade de escuta e a percepção que ainda que estivessem em cidades e em escolas totalmente diferentes, os problemas fossem tão próximos, além de duas pessoas terem abordado especificamente o modelo utilizado, a fluidez do processo e as ferramentas. E por falar em ferramentas, foram elas que acabaram levando a pontuação das duas pessoas que colocaram notas

inferiores a 10 (um 9 e um 8), pois as pessoas colocaram a dificuldade em se acertar com duas ferramentas novas ao iniciar, demorando um pouco para conseguirem mergulhar na aventura.

Já neste ponto acho importante compartilhar que como melhorias futuras, vale a pena construir aquela calculadora já mencionada no capítulo 6, para que as pessoas consigam ter uma visão ampliada das suas cartas, e, também um guia de uso do Wonder e do Miro, para quem quiser utilizar estas ferramentas em suas aplicações, uma vez que estas são ferramentas gratuitas e que funcionam muito bem para aplicações remotas do modelo.

Retornando aos dados gerados pelo questionário, os tripulantes colocaram que nos seus pontos altos a alta interação entre as pessoas, a possibilidade de escuta de todos que fazem parte do ecossistema escolar e, principalmente, os debates que aconteceram ao longo de todo o processo, reforçando a interatividade e a colaboração entre os participantes. Já os baixos, além da questão ferramental já abordada anteriormente, a conexão com a internet, que algumas vezes caía para alguns participantes e a timidez, o que me faz acrescentar à listinha de melhorias para as próximas versões ter um guia de dinâmicas de quebra-gelo para estimular este primeiro contato entre as pessoas e quebrar a timidez de algumas a fim de gerar segurança para as suas contribuições.

Seguindo pelo questionário, pedi para os participantes darem uma nota de 1 a 5, onde 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente, acerca da abertura do grupo para a contribuição, escuta ativa e criação de um ambiente de segurança psicológica para a troca, além de tentar entender se todas sentiram que tinham os seus poderes de voz e voto respeitados, através das seguintes afirmações:

- a. Eu me senti confortável em interagir com pessoas de realidades diferentes da minha

- b. Eu me senti contente em poder construir um projeto de transformação escolar
- c. Eu senti que minha voz era respeitada sempre que eu ia falar
- d. Eu me senti confortável em propor novas ideias
- e. Eu senti que as minhas ideias eram levadas em consideração
- f. Todas as pessoas do meu grupo tinham o mesmo direito a voz
- g. Eu senti que todas as pessoas do meu grupo estavam abertas a escutar

Como resultado deparei-me com o seguinte cenário:

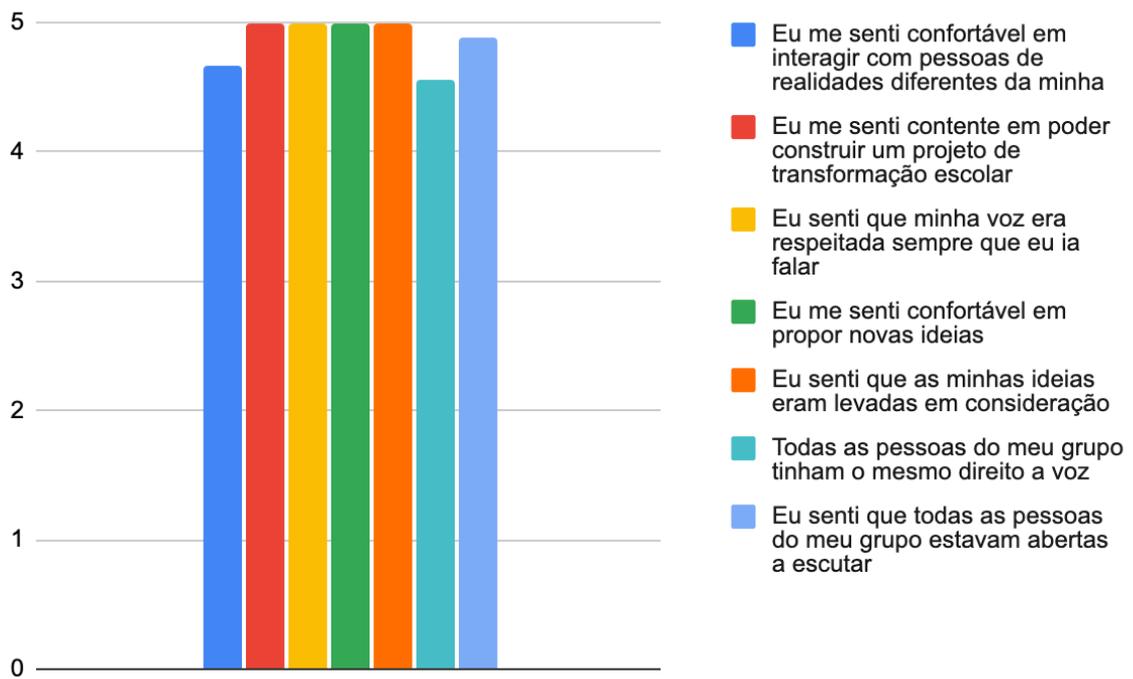


Gráfico 2: Respostas acerca do cenário de segurança para troca (produzido pela autora)

Agora, para explorar um pouco mais sobre a sustentabilidade do modelo flexível a longo prazo, utilizei o mesmo método de atribuir uma nota de 1 a 5 para as afirmações:

- h. Eu acredito que a solução co-criada pelo meu grupo pode ser viável em uma realidade escolar normal
- i. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a prática poderia ser aplicado na instituição que faço parte
- j. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a prática poderia se adequar a outras realidades institucionais
- k. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a prática poderia ser replicado em ambiente presencial
- l. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a pesquisa poderia ser aplicado em situações online/remotas

Onde encontrei o seguinte cenário:

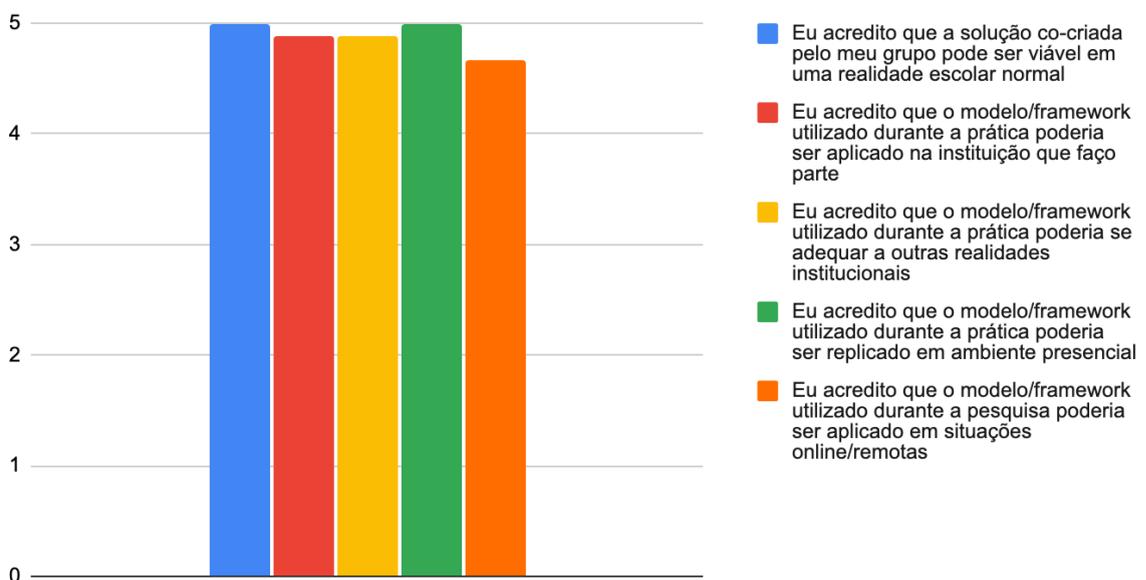


Gráfico 3: Respostas acerca do modelo proposto (produzido pela autora)

Por fim, questionei se caso o modelo apresentado fosse replicado em sua instituição de ensino, quais modificações os tripulantes achariam pertinente serem feitas e deparei-me com respostas como garantir a conexão (em casos de aplicação remota), garantir versões em preto e branco para impressões em baixa qualidade,

além dos já mencionados mecanismos de quebra-gelo e um facilitador para o direcionamento da bússola.

Desta forma, diante de tantos dados, confirmo o que já havia dito anteriormente, porém agora com o respaldo de outras pessoas, que o modelo flexível para inspirar escolas (mais) cidadãs foi validado e que este processo abre as portas para a participação ampla e pareada das pessoas que participam do ecossistema escolar. Entendo que, em aplicações futuras, o grande desafio seja encontrar, no ambiente educacional, pessoas dispostas a levarem o modelo para frente e estarem abertas a debater, amplamente, os temas abordados, escutar as outras pessoas que fazem parte do ecossistema e, ainda, comprometer-se a levar os projetos, ideias e combinados para frente. Falo sobre o comprometimento das pessoas, pois

[...] este parece ser o maior limite para a difusão das organizações colaborativas: o limitado número de pessoas capazes e desejosas de atravessar o limiar do comprometimento requerido para tornar-se um de seus promotores ou apenas um de seus participantes ativos. Efetivamente, foi verificado que tais iniciativas, com seu conjunto de resultados práticos e de efeitos socializantes, parecem atraentes para muitas pessoas; para a maioria dos indivíduos, no entanto, requerem simplesmente dedicação e tempo demais, ou seja, exigem um investimento demasiado intenso de dois recursos que são (ou são percebidos como) os mais escassos hoje em dia. (MANZINI, 2008, p. 87)

A minha intenção nunca foi que este projeto, em forma de dissertação de mestrado, se finalizasse em um livro bonito de capa dura que ficasse parado na minha estante ou na estante da biblioteca da Universidade de Brasília. Eu quero este projeto livre e vivo, sendo constantemente aprimorado, mas, principalmente, acontecendo, promovendo interações, provocando mudanças grandes ou pequenas em espaços diversos, sem se restringir a escolas, mas indo para outros espaços educacionais, ganhando corpo e vida e acredito que isso eu consegui com louvor ao finalizar toda a minha análise literária e de implementação do piloto junto a um grupo tão distinto e diverso.

Concluo que o design apareceu neste projeto para dar significado em um movimento de construção de escolas mais cidadãs assim como demandou Freire (1997) e Gadotti (2003), mas, muito além disso, o design foi capaz de gerar insumos

capazes de designar as relações estabelecidas no ambiente educacional e desbloquear os desejos e anseios pedagógicos de transformação, sendo a ciência responsável por construir sentido das coisas e das experiências, por isso que este projeto só poderia ter sido construído por uma pedagoga inquieta, descontente com o rumo com que as práticas educacionais são levadas mesmo em pleno século XXI, cheia de desejo por mudança diante da leitura incansável de teóricos tão promissores e revolucionários como Viviane Mosé, Mário Sérgio Cortella e Pierre Levy (entre os tantos outros utilizados para a escrita deste texto), mas que não conseguia enxergar caminhos viáveis para a mudança, rodando em círculos filosóficos e utópicos.

Considero o co-design como a lanterna que elucidou os meus caminhos enquanto educadora e pesquisadora e acredito que a utilização e o compartilhamento do INOVAT.IVO seja capaz de gerar este mesmo sentimento em diversos outros membros de ecossistemas escolares.

Assim, como você pôde ver até aqui, foram abertas muitas portas e janelas para debates e discussões sobre o papel da escola e como o design funciona como um importante agente para instigar mudanças significativas na realidade escolar. Esta pesquisa gerou insumos para inúmeros outros debates como a representatividade das pessoas que participam do ecossistema dentro de suas instituições, assim como a análise mais profunda das respostas dadas dentro de cada item do modelo flexível para inspirar escolas mais inovadoras aqui apresentado, abrindo espaço para fazer conexões e análises de cada post-it inserido e cada palavra escrita ou dita durante todo o processo.

O INOVAT.IVO é só o começo de uma aventura que eu estou propondo para você, para a sua instituição (caso você faça parte ativamente de alguma), para o nosso ecossistema social e para o mundo. Pensar em iniciativas mais cidadãs em instituições de ensino é construir um futuro mais humano, coletivo, autônomo, com espaços participativos, e, também, interativo, plural, participativo e livre para o mundo. Nos encontramos em algum oceano para novas navegações, até lá.

Referencial Teórico

ARAÚJO, M. B. **Ensaio sobre a aula: narrativas e reflexões da docência**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 246 p.

AZZALIN, F. **Il Design Thinking e le sue applicazioni alle PMI: il caso studio Koetania**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Gestão)—*Dipartimento di Tecnica e Gestione dei sistemi industriali, Università Degli Studi di Padova*, Padova (Itália), 2013. Disponível em: <http://tesi.cab.unipd.it/44235/1/Tesi_Magistrale_Francesco_Azzalin.pdf>. Acesso em: nov, 2019.

AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007. 271 p.

AZEVEDO, R. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização**. Gazeta do Povo, Caderno Educação, 11 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yys2j8nnqn8d91/>>. Acesso em: out, 2019.

BAZ, R. J. **El legado de Victor Papanek: diseño con responsabilidad social y ecológica**. Revista Código, 08 nov. 2018. Disponível em: <<https://revistacodigo.com/disenho/victor-papanek-legado-disenho/>>. Acesso em: nov, 2019

BONSIEPE, G. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BIGNETTI, L. P. **As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa**. São Leopoldo, RS: Ciências Sociais Unisinos, Vol. 47, N. 1, p. 3-14, jan/abr, 2011. Disponível em: <http://unisinos.br/revistas/index.php/ciencias_sociais/article/download/1040/235>. Acesso em: nov, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial—1/5/1931, Página 6945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: out, 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Institui escolas de primeiras letras no império. Coleção de Leis do Império do Brasil—1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: out, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasil: 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2HX47ed>>. Acesso em: abr, 2018

CANÔNICA, R.; PEIXE, R. I. P.; SANTOS, A. S.; KOHLS, C. "Relações entre o Design Participativo e Princípios Pedagógicos Freireanos" in **Blucher Design Proceedings**. v. 1, n. 4, Nov/2014. Disponível em <https://www.academia.edu/16502369/RELA%C3%87%C3%95ES_ENTRE_O_DESIGN_PARTICIPATIVO_E_PRINC%C3%8DPIOS_PEDAG%C3%93GICOS_FREIREANOS>. Acesso em: mar, 2021

CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: A Era da Informação**. Roneide Venâncio Majer (trad.). Klaus Brandini Gerhardt (col.). v. 1. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CHAMBON, Jean-Louis; DAVID Alix; DEVEVEY, Jean-Marie. **Les innovations sociales**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1982.

CLOUTIER, A. **Determinants of Innovation for property and casualty insurers**. International Journal Of Business Research, 12(1), 51-68. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/260124159_Cloutier_A_2012_DETERMINANTS_OF_INNOVATION_FOR_PROPERTY_AND_CASUALTY_INSURERS_International_Journal_Of_Business_Research_121_51-68>. Acesso em: jan, 2021

DALLABRIDA, N. "A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário." in **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185–191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>>. Acesso em: out, 2019

DEL GAUDIO, C. **Design Participativo e Inovação Social: a influência dos fatores contextuais**. 2014. Tese (Doutorado em Design)—Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=37115@1>> Acesso em: nov, 2019

DELEUZE, G. "*Post-Scriptum* sobre as Sociedades de Controle" in **Conversações**. Peter Pál Pelbart (trad.) Rio de Janeiro: Editora 34, 1ª ed. 3ª reimp., 2000. Disponível em: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Post-Scriptum_sobre_as_Sociedades_de_Control.pdf>. Acesso em: nov, 2019.

DI RUSSO, R. *A brief history of Design Thinking: How Design Thinking came to 'be'.* **Think I Design**, Melbourne (Austrália), 08 jun. 2012. Disponível em: <<https://ithinkidesign.wordpress.com/2012/06/08/a-brief-history-of-design-thinking-how-design-thinking-came-to-be/>>. Acesso em: nov, 2019.

_____. **Understanding the behaviour of design thinking in complex environments**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia)— Disponível em: <<https://researchbank.swinburne.edu.au/file/a312fc81-17d3-44b5-9cc7-7ceb48c7f277/1/Stefanie%20Di%20Russo%20Thesis.pdf>>. Acesso em: nov, 2019.

DURKHEIM, E.; LEWIN, K. “A escola como sistema social” in MISKEL, C. G.; HOY, W. K. **Administração Educacional - Teoria, Pesquisa e Prática**. 9 ed. São Paulo: Amgh Editora, 2015. pp. 1-30

FILHO, J. C. P. "A Educação Através Dos Tempos" in UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, **Caderno de formação: Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1, pp. 18–31. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf>. Acesso em: out, 2019.

FORESTER, J. **The Deliberative Practitioner: Encouraging Participatory Planning Processes**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1999. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/23573522_The_Deliberative_Practitioner_Encouraging_Participatory_Planning_Processes>. Acesso em: Março, 2021.

FREIRE, P. **A escola cidadã, por Paulo Freire**. 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>>. Acesso em: nov, 2019.

FREIRE, K; DEL GAUDIO, C.; FRANZATO, C. **Estratégias de inovação social dirigida pelo design praticadas nos ecossistemas criativos**. *rdis, Revista online de la Red Internacional de Investigación en Diseño*. Valencia, España: Universitat Politècnica de València. v. 2, n. 2, p. 236- 249, nov. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/32754213/Estrat%C3%A9gias_de_inova%C3%A7%C3%A3o_social_dirigida_pelo_design_praticadas_nos_ecossistemas_criativos>

FREIRE, K. M.; OLIVEIRA, C. M. M. “Soluções habilitantes para formação de comunidades criativas: um caminho possível do design para inovação social” in ARRUDA, A. J. V (org). **Design e Inovação Social**. 1 ed., São Paulo: Blucher, 2017. p. 109-132. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580392647/completo.pdf>>

GABRIEL, M. **Inovar é preciso!** Jaraguá do Sul, SC: Revista Silicon. Ago/2015. pp. 8–10

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção: Questões da Nossa Época; v. 24).

GADOTTI, M. **Por uma escola cidadã**. São Paulo: Carta Educação, 2016. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3>>. Acesso em: nov, 2019.

GOMES, A. S.; SILVA, P. A. **Design de experiências de aprendizagem: criatividade e inovação para o planejamento das aulas**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: nov, 2019.

KALBACH, J. **Mapeamento de experiências**: um guia para criar valor por meio de jornadas, blueprints e diagramas. Eveline Vieira Machado (trad). Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

LAENG, Mauro. "Escola" *in* **Dicionário de pedagogia**. Helder Rodrigues (trad). Lisboa: Dom Quixote, 1973. pp. 151–152

LESSIG, L. **REMIX: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy**. London: Bloomsbury Academic, 2008.

LEVY, P. **Cibercultura**. Carlos Irineu da Costa (trad). São Paulo: Ed. 34, 1999

LUCK, H. **A escola como sistema e a divisão de trabalho**. Curitiba: Educar em Revista. n. 1. Jan/Dez, 1981. pp. 3-14

MANZINI, E. **Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais**. Carla Cipolla (trad.). Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013. 336 p.

MURRAY, R.; CAULIER-GRICE, J.; MULGAN, G. **The Open Book of Social Innovation**. Londres, Inglaterra: NESTA/The Young Foundation, 2010. Disponível em: <www.nesta.org.uk/publications/assets/features/the_open_book_of_social_innovation>. Acesso em: mar, 2021.

NETO, C. **A gestão escolar democrática ainda é um desafio para os educadores?**, 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1923/a-gestao-escolar-democratica-ainda-e-um-desafio-para-os-educadores>>. Acesso em: março, 2021.

PHILLIPS, K. W. *"How Diversity Makes Us Smarter"* in **SCIENTIFIC AMERICAN. Policy and Ethics**. 2014. Disponível em: <<https://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter>>. Acesso em: março, 2021

PORVIR. **Nossa escola em reconstrução: relatório de resultados**. 2016. Disponível em:

<http://s3.amazonaws.com/porvir-prod/wp-content/uploads/2016/10/06150937/RelatorioCompleto_NossaEscolaEmReConstrucao_Final.pdf>. Acesso em: abr, 2018.

_____. **Participação dos estudantes na escola: guia especial do Porvir**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ftuwel>>. Acesso em: abr, 2018.

SANDERS, E. B. N.; STAPPERS, P. J. *Co-creation and the new landscapes of design in: Co-Design*. 2008. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15710880701875068?needAccess=true>>. Acesso em: mar, 2021.

SEIXAS, C. D. **Guia de sobrevivência da educação inovadora**. São Paulo: Ed. do Autor, 2018. 160 p.

SIEMENS, G. *Connectivism: A learning theory for the digital age*. 2005. Disponível em: <http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf>. Acesso em: Abril, 2017.

WANDERLEI, I. M. **O Design dos “outros”: Interações criativas na produção contemporânea de artefatos**. 2013. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-05022014-110055/publico/IngridWanderley.pdf>> Acesso em: nov, 2019.

XAVIER, A. *Storytelling*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

Anexos

Perguntas do questionário

2. Para começarmos, qual é o seu nome?
3. E a sua cidade?
4. Qual é a sua posição dentro do ecossistema escolar?
 - a. Gestor(a) Educacional
 - b. Estudante
 - c. Professor(a)
 - d. Familiar
 - e. Funcionário(a)
5. A instituição de ensino que você faz parte é
 - a. Pública
 - b. Privada
6. Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para a experiência que viveu?
7. O que influenciou a sua nota anterior?
8. Para você, qual foi o ponto alto da vivência?
9. E o ponto mais baixo?
10. Você já vivenciou em sua realidade escolar situações parecidas com as que se submeteu durante a pesquisa?
11. Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, conte-nos mais sobre a sua experiência. Caso tenha respondido NÃO, siga direto para a próxima pergunta.
12. Analise as afirmações abaixo e marque em uma escala de 1 a 5, onde 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente
 - a. Eu me senti confortável em interagir com pessoas de realidades diferentes da minha

- b. Eu me senti contente em poder construir um projeto de transformação escolar
 - c. Eu senti que minha voz era respeitada sempre que eu ia falar
 - d. Eu me senti confortável em propor novas ideias
 - e. Eu senti que as minhas ideias eram levadas em consideração
 - f. Todas as pessoas do meu grupo tinham o mesmo direito a voz
 - g. Eu senti que todas as pessoas do meu grupo estavam abertas a escutar
 - h. Eu acredito que a solução co-criada pelo meu grupo pode ser viável em uma realidade escolar normal
 - i. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a prática poderia ser aplicado na instituição que faço parte
 - j. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a prática poderia se adequar a outras realidades institucionais
 - k. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a prática poderia ser replicado em ambiente presencial
 - l. Eu acredito que o modelo/framework utilizado durante a pesquisa poderia ser aplicado em situações online/remotas
13. Caso o modelo/framework apresentado fosse replicado em sua instituição de ensino, quais modificações você acharia pertinente serem feitas?
14. Tem mais algum comentário que você gostaria de deixar?