

## Inovar é transformar? Uma apreciação crítica sobre as práticas educacionais inovadoras no Brasil

*Does innovating mean transforming? A critical evaluation on innovative educational practices in Brazil*

*¿Innovar es transformar? Una apreciación crítica de las prácticas educativas innovadoras en Brasil*

Amanda Buso Borges

Universidade Federal de Uberlândia

amandabusob@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1636-8198>

Paula Cristina Medeiros Rezende

Universidade Federal de Uberlândia

pcmrezende@ufu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3752-2748>

### RESUMO

Pautando-nos no referencial teórico histórico-cultural, realizamos um levantamento de práticas pedagógicas inovadoras vigentes no Brasil, utilizando como base de dados o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, elaborado pelo Ministério da Educação, que resultou em três escolas como objeto de análise. Inicialmente, realizamos uma descrição das práticas educacionais inovadoras propostas pelas escolas, o que permitiu delinear aproximações a partir das seguintes categorias de análise: tempo, autonomia, respeito às singularidades, variedade de atividades, arte e comunidade. Constatamos que as práticas pedagógicas observadas promovem uma adaptação da educação às demandas do capital, não sendo, portanto, pautadas no compromisso com a transformação social, de maneira que não se ratifica o caráter transformador de tais práticas. Por fim, apresentamos uma análise crítica sobre o contexto no qual estão inseridas essas iniciativas, considerando as mudanças sócio-políticas vividas no Brasil nos anos recentes.

**Palavras-chave:** Escola. Inovação. Transformação social.

### ABSTRACT

*Based on cultural-historical approach, a survey of the innovative pedagogic practices current in Brazil was made – using as databases the Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, elaborated by Ministry of Education – which resulted in three schools as analysis objects. Initially, an analytic description of the innovative pedagogic practices proposed by the schools was elaborated, which allowed to determine approximations between it, based on the following categories of analysis: time, autonomy, respect to individualities, variety of activities, art and community. We found that the pedagogic practices observed promotes an adaptation of education to capital's demands, therefore, not being based on the commitment with social*

*transformation, so that, the character of transformer is not ratified. Lastly, an updated critical analysis about the context in which these initiatives are inserted was presented, considering the social-political changes occurred in recent years in Brazil.*

**Keywords:** School. Innovation. Social transformation.

## RESUMEN

*Utilizando el marco teórico histórico-cultural, realizamos una encuesta de prácticas pedagógicas innovadoras vigentes en Brasil - utilizando como base de datos el Mapa de Innovación y Creatividad en Educación Básica elaborado por el Ministerio de Educación - que resultó en tres escuelas como objeto de análisis. Realizamos una descripción analítica de las prácticas educativas innovadoras encontradas, y delineamos aproximaciones en las siguientes categorías de análisis: tiempo, autonomía, respeto a las singularidades, variedad de actividades, arte y comunidad. Constatamos que las prácticas pedagógicas observadas promueven una adaptación de la educación a las demandas del capital, y no están basada en el comprometimiento con la transformación social, por lo que no se ratifica el carácter transformador de ellas. Presentamos un análisis crítico actualizado del contexto en el que se insertan estas iniciativas, considerando los cambios sociopolíticos vividos en Brasil en los últimos años.*

**Palabras clave:** Escuela. Innovación. Transformación social.

## Introdução

O caminho investigativo que apresentaremos neste artigo tem como ponto de partida o trabalho intitulado “Novos ventos em antigas velas: inovações na educação do Brasil”<sup>1</sup>, desenvolvido entre 2015 e 2017 pelas mesmas autoras, no qual buscamos realizar um levantamento de práticas pedagógicas inovadoras vigentes no Brasil, utilizando como base de dados o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica elaborado pelo Ministério da Educação. A partir desse levantamento, examinamos como tais práticas estavam estruturadas, em quais espaços ocorriam e quais eram os princípios que as orientavam.

Três anos depois, diante das conjunturas atuais que revelavam um alargamento das políticas conservadoras e gestão neoliberal da economia, interessou-nos verificar como se apresentava o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica a partir do seguinte

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso, não publicado, da primeira autora, sob a orientação da segunda.

questionamento: quais os contrastes e quais alterações o mapa teria sofrido diante da conjuntura política nacional?

Desse modo, este trabalho dá visibilidade aos dados encontrados sobre as iniciativas educacionais inovadoras no contexto nacional, quando da investigação entre os anos de 2015 e 2017, assim como apresenta uma reflexão sobre o contexto social e político no qual estão inseridas essas iniciativas hoje.

## Interlocução Teórica

De acordo com Tavares (2019), o termo inovação nas pesquisas da área da educação adquire vários significados conforme diferentes concepções epistemológicas e ideológicas a respeito do processo educativo. Tal como apontado pelo autor, o termo tem sido usado com quatro diferentes conotações: 1) como algo positivo a priori; 2) como sinônimo de mudança e reforma educacional; 3) como modificação de propostas curriculares; e 4) como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social (TAVARES, 2019).

Na presente pesquisa, problematizamos as duas primeiras categorias e nos aproximamos das duas últimas a partir da compreensão de que a inovação, enquanto alteração, não detém um valor positivo ou negativo a priori. Além disso, sendo situada social e historicamente, a categoria da inovação requer uma análise coerente com sua complexidade. Para demarcar tal diferença ao longo do texto, optamos por usar os termos inovações e inovar para nos referir às alterações nas práticas pedagógicas, e os termos transformações e transformar para nos referir às mudanças que levem em consideração bases epistemológicas e ideológicas que orientem seus objetivos para uma ruptura de fato com o paradigma educacional vigente. Pautando-nos no referencial teórico da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1930; VIGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2000), compreendemos que, estando a educação tão diretamente vinculada à cultura, é preciso abordar as relações culturais em sociedade como responsivas às relações de poder. Nesse sentido, os conceitos de sociedade-sujeito e sociedade-objeto trabalhados por Freire (1979) vão ao encontro do que Duarte JR. (1981) chama de invasão cultural. Esta seria realizada por uma sociedade sobre outra, de forma que aquela é sujeito e esta, objeto. Por estar marginalizada em comparação à sociedade-sujeito, a sociedade-objeto sofre a invasão cultural exploratória e importa, da sociedade-sujeito, elementos e formas de funcionamento para suas estruturas

culturais (política, economia, educação, alimentação, vestimentas, entre outros) sem a devida ressignificação, de maneira que são esvaziados de sentido para a sociedade-objeto.

Vinculada à invasão intercultural, que se dá pela relação de poder entre sociedades diferentes, está a invasão intracultural, que ocorre entre grupos distintos dentro de uma mesma sociedade. É o caso da luta de classes. A partir da dominação de uma classe sobre outra, as estruturas culturais da sociedade - política, economia e educação, por exemplo - serão construídas de forma a beneficiar uma classe em detrimento da outra. A elite política e econômica, que numa sociedade-objeto atende aos interesses da sociedade-sujeito, governa a população de forma autoritária. A educação é orquestrada para manutenção do status quo. Com a importação de formas de ser alienadas e sem espaço para a construção de novos sentidos, o que ocorre na sociedade-objeto é a “despersonalização cultural”, sendo a população convertida em “massa” (DUARTE JR., 1981; FREIRE, 1979).

Nesse contexto, a educação se consolida na forma do que Freire (1987) chamou de educação bancária: a relação ensino-aprendizagem se dá como um depósito, unidirecional, no qual o professor, detentor do saber, deposita seu conhecimento no aluno, que é recipiente passivo. A educação bancária corrobora para uma estagnação na consciência ingênua<sup>2</sup>, uma vez que seu conteúdo é apartado da realidade experienciada pelos aprendizes e se distancia também da totalidade social na qual se insere. Além disso, o que a educação bancária demanda não é a compreensão crítica do conteúdo, mas sua memorização; tem um caráter mecânico, que prescinde da criatividade, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Tal como reflete Freire (1987, p. 37), “a palavra, (...) se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”.

Quanto mais inseridos os educadores e os educandos estiverem nessa lógica de arquivamento passivo de conteúdos, menos desenvolvida serão a consciência crítica<sup>3</sup> e a motivação para a criação transformadora; nessa medida, mais tenderão a adaptar-se ao

---

<sup>2</sup> Freire (1979) relaciona a consciência ingênua a uma leitura mágica na qual “as causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições” (p. 21). O autor caracteriza a consciência ingênua também pelos seguintes aspectos (dentre outros): tende ao simplismo, apresentando conclusões apressadas e superficiais; julga o exemplar como geral, pautando-se em experiências singulares para fundamentar regras; entende a realidade como estática e imutável.

<sup>3</sup> Alguns aspectos com os quais Freire (1979) caracteriza a consciência crítica são: anseio por profundidade na análise de problemas; reconhece a realidade como mutável; busca comprovar descobertas e abre-se a revisões, é indagadora, inquieta; nutre-se do diálogo.

mundo ao invés de pensar criticamente sobre ele, entendendo a si mesmos como atores transformadores. Por contribuir para o assujeitamento da população e para a manutenção do status quo, a educação bancária satisfaz aos interesses das classes opressoras (FREIRE, 1987).

Faz-se notável a via de encontro entre o que Duarte JR. (1981) descreve como consequências da despersonalização cultural e o que Illich (1985) aponta como efeitos da escolarização da vida, de forma a evidenciar a relação entre escolarização e dominação cultural. Duarte JR. (1981) explica que:

Um outro desdobramento desse processo de despersonalização cultural deve ser ainda observado. Indivíduos carentes de sentidos próprios tornam-se desorientados e confusos, necessitando que autoridades, especialistas, lhe tracem os caminhos (p. 61).

Enquanto Illich (1985) discorre:

O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal (p. 16).

Considerando as profundas transformações sociais vividas no novo milênio, as quais correspondem nomenclaturas como sociedade da informação ou sociedade pós-capitalista, Tedesco (2001) afirma que a crise da educação não diz respeito apenas ao cumprimento satisfatório de certas finalidades, mas também é a expressão de uma crise maior: aquela que recai sobre instâncias da estrutura social - o mercado de trabalho, o sistema político, a família, o sistema de valores e crenças. A crise da educação, portanto, não se relaciona a finalidades não satisfeitas, mas a um questionamento ainda mais profundo sobre quais seriam essas finalidades, para onde deveriam se orientar as ações no âmbito da educação e de que forma tais ações deveriam ser realizadas. Segundo o autor “as instituições escolares - é bom lembrar - não criam o conteúdo do processo de socialização. Ao contrário, é o conteúdo da socialização que define o desenho das instituições escolares” (TEDESCO, 2001, p. 22).

Estando o modelo tradicional de educação pautado na sequencialidade e na hierarquização de níveis (a ascensão nas séries de ensino se dá conforme a idade e implica aumento na complexidade de compreensões e, ao mesmo tempo, alcance de posições sociais privilegiadas), a crise da educação denota a inviabilidade ou até mesmo impossibilidade de manutenção dessas características. Sobretudo porque a sequência tradicional é posta em xeque tanto pela demanda de educação permanente quanto pela disseminação da informação cada vez mais acessível independentemente da idade. Já a hierarquização é abalada pelo fortalecimento do acesso universal à educação, pelo concomitante questionamento dos vínculos de autoridade, bem como pela não correspondência entre a ascensão social e a ascensão nos níveis educacionais (TEDESCO, 2001).

Dessa forma, a não ser que a educação se construa de maneira coerente com a produção cultural de seu povo, com vistas à compreensão da ampla realidade social na qual se constitui e com o compromisso com a ruptura das estruturas de assujeitamento entre sociedades e entre classes de uma mesma sociedade, seguirá produzindo a “despersonalização cultural” (DUARTE JR.1981). De maneira que o simples caráter de inovação de uma prática educacional não se mostra suficiente para lhe conferir a qualidade de transformadora.

Nas próximas seções, apresentaremos os passos da investigação e os resultados do estudo sobre as práticas pedagógicas inovadoras vigentes no Brasil.

## Práticas Pedagógicas Inovadoras no Brasil

Para investigar práticas pedagógicas inovadoras vigentes no Brasil, empreendemos, em 2015, um levantamento, utilizando como base de dados o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica elaborado pelo Ministério da Educação<sup>4</sup>. Além do mapa propriamente dito, o website apresenta a proposta do mapa, seu embasamento teórico, justificativa, objetivos e metodologia de construção. O texto de apresentação do MICEB (MEC, 2015) apontava que as mudanças nos meios de comunicação e tecnologias de informação tinham possibilitado novas construções no campo educativo, no que se referiam a espaços, tempos e formas de aprendizagem. O MICEB foi constituído a partir de uma

---

<sup>4</sup> Disponível em [http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa\\_questionario.php](http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php).

chamada pública inicial, na qual as escolas e organizações de todo o país poderiam se inscrever, conforme entendessem que atendiam aos critérios de inovação em cinco dimensões, a saber: a) Gestão, b) Currículo, c) Ambiente, d) Métodos, e) Articulação com outros agentes. De 683 organizações inscritas, 178 instituições foram consideradas inovadoras e criativas pela comissão avaliadora.

As ferramentas disponibilizadas no website do Mapa incluíam filtros de pesquisa para encontrar as iniciativas mapeadas, sendo eles: estado do país na qual se localizam, nome da instituição, esfera pública ou privada, tipo de organização (escola ou organização não escolar), se a iniciativa é um plano de ação (cuja implementação ainda está sendo elaborada) ou uma organização inovadora (com práticas já em andamento) e, por fim, nível de ensino oferecido. O MICEB oferece ainda as seguintes informações a respeito de cada iniciativa: localização, dados gerais, comentários, link do website ou página da instituição e material informativo em forma de vídeo, quando disponível.

Utilizamos como filtro as categorias “escola” e “organização inovadora”, sendo encontradas 60 instituições. Buscamos no MICEB por escolas que estavam aplicando inovações de maneira ampla, desde a gestão até o currículo e formas de apresentação, cujas inovações estavam inseridas no ensino regular. Tais filtros possibilitaram a obtenção de dados apropriados sobre as instituições, possibilitando uma análise melhor contextualizada sobre suas práticas, no trajeto que vai desde a gestão até o fazer cotidiano da relação ensino-aprendizagem, enfocando o estudante dentre os atores do processo educacional. A partir da leitura das sinopses de cada uma das 60 instituições encontradas, selecionamos aquelas iniciativas que atendiam aos seguintes critérios: a) mencionavam propostas de gestão democrática com participação direta dos estudantes; b) mencionavam organizações curriculares inovadoras no que se refere aos conteúdos e formas de apresentação; c) mencionavam práticas inovadoras vinculadas ao ensino regular; d) indicavam um website ou página online com informações ampliadas que substanciasse a análise da pesquisa. Esse processo resultou em três iniciativas: E. Prof. Lordão, E. M. Prof. Aclimea de O. Nascimento e E. T. Liberato S. V. da Cunha. Segue a descrição analítica sobre cada uma.

### **Escola Professor Lordão (Picuí – PB)**

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola integra o programa governamental Ensino Médio Inovador (EMI)<sup>5</sup>. O PPP da escola, de acordo com o próprio documento, foi elaborado contando com o envolvimento do corpo docente, discente e técnico administrativo, bem como com os pais dos estudantes. Dentre o rol de atividades promovidas na e pela Escola Professor Lordão, estão assembleias estudantis, participação dos alunos em congressos educacionais, competições educativas e feiras de ciências tecnológicas.

Vale destacar que a Escola oferece três modalidades de ensino médio: Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Médio Inovador (EMI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O EMI diferencia-se do EMR por contar com: 4 horas/aula a mais diariamente; um horário de Artes semanal em todas as séries; dois horários na semana em todas as séries destinados aos macrocampos “acompanhamento pedagógico”, “iniciação científica e pesquisa” e “leitura e letramento” (estes obrigatórios); além de horários para os optativos “Participação Estudantil”, “Produção e fruição das Artes” e “Comunicação, Cultura Digital e uso de mídias”.

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) encontrado no website aponta que alunos e professores demonstram dificuldades em trabalhar com a proposta inovadora da pedagogia de projetos adotada pela escola. A dificuldade dos professores é justificada pela necessidade de trabalhar em duas escolas, o que comprometeria o desempenho profissional; a dos alunos é justificada pelos empecilhos de se adaptarem ao ensino integral, no qual a matriz curricular é maior. Vale dizer que o PIP apresenta ainda projetos vinculados à língua portuguesa utilizando o cinema como instrumento, bem como ações vinculadas à filosofia e cultura corporal.

Através da investigação dessa instituição, tomamos conhecimento do programa federal Ensino Médio Inovador. Sendo a ampliação do tempo na escola um diferencial entre o EMI e o EMR, levantamos a hipótese de que o tempo destinado às atividades de ensino regular é mantido enquanto as atividades inovadoras são introduzidas em tempo complementar. Somando isso ao fato de o PIP, ao abordar as dificuldades dos alunos em se adaptarem à metodologia da pedagogia de projetos, vincula a realização desta à necessidade de acréscimo da carga horária e da matriz curricular, acreditamos que o estabelecimento de

---

<sup>5</sup> De acordo com o site do MEC, trata-se de um programa que surgiu no ano de 2009 com o objetivo de apoiar e fortalecer o sistema educacional a partir de propostas curriculares inovadoras, dinâmicas e flexíveis, oferecendo suporte técnico e financeiro em vistas de atender às expectativas e necessidades dos estudantes conforme demandas atuais.

tal relação corrobora a hipótese de que há uma dificuldade em romper com os modelos-tempo de aprendizagem tradicionais, entendidos como essenciais para a qualidade do ensino, associada a uma visão das práticas inovadoras como complementares.

O PPP da escola apresenta um quadro com o Plano de Ação para o ano de 2015. Faz-se notar o fato de que, destoante do que foi dito na sinopse da escola presente no MICEB, bem como no próprio PPP, nenhuma das reuniões de planejamento anual (que incluem ações como planejamento dos projetos macrocampos, do calendário escolar, do plano de curso das disciplinas e áreas do conhecimento; estudo e criação do conselho de classe; atualização do PPP; entre outros) mencionam alunos como participantes, e sim direção, secretaria e funcionários. Apenas uma reunião de pais e mestres é mencionada no plano de ação anual, cujas atividades são descritas como “apresentará a instituição e funcionários as regras a serem seguidas pelos docentes/discentes”. Vale dizer, ainda, que as atividades citadas no plano de ação que incluem participação dos estudantes restringem-se a eventos festivos e culturais. Encontramos, tanto no PPP quanto na página da escola em uma rede social, fotografias do Grêmio e de Assembleia Estudantis, mas não contam com maiores explicações a respeito da atuação dessas instâncias.

De forma contraditória ao explicitado a respeito da construção democrática da gestão e do PPP da escola, o PIP cita como problemático o fato de o regimento interno ser pouco conhecido pelos membros da comunidade escolar, o que é relacionado, no texto, a carências quanto a respeito, disciplina e harmonia na escola. A falta de participação efetiva de estudantes, pais e responsáveis no planejamento das práticas e diretrizes escolares leva à hipótese de que essa instituição, mesmo adotando práticas inovadoras, tanto na pedagogia quanto na gestão, ainda falha na ruptura com o assujeitamento, mantendo uma atuação segundo a qual são os gestores que constroem a proposta que será então apresentada aos professores, pais, responsáveis e estudantes. Há intenção de horizontalidade, mas a falta de participação efetiva aponta para a carência de espaços nas relações para a concretização dessa intenção. Mais ainda, podemos aprofundar tal reflexão considerando qual educação os pais e responsáveis receberam ao longo da vida e como se estruturam as relações de poder entre diferentes profissionais na escola de maneira a manter, por parte desses atores sociais, a atitude de se ausentar dos espaços de participação social. Duarte JR. (1981) e Illich (1985) apontam que é trabalhoso o processo de desconstruir a forte herança que a escolarização tradicional deixa arraigada em nossa cultura, qual seja, a dependência e até submissão a direcionamentos de especialistas e autoridades.

### **Escola M. Prof. Aclimea de O. Nascimento (Teresópolis – RJ)**

A inovação na escola relaciona-se ao trabalho com a pedagogia de projetos e à prática dialógica que coloca o aluno como centro do processo de aprendizagem, levando em consideração seus interesses, curiosidades, descobertas.

Um dos vídeos disponíveis no website da escola abordando a metodologia pedagógica informa que as turmas são organizadas em ciclos, e as educadoras definem os projetos de cada turma conversando com as crianças para conhecer seus interesses e dúvidas. A pesquisadora autora do vídeo expõe que esse método de ensino privilegia o interesse do estudante ao invés do conteúdo do currículo, que poderá ser mais ou menos contemplado nos projetos, às vezes até ultrapassando os ensinamentos esperados para determinada faixa de escolarização. A escola realiza também oficinas, com o objetivo de articular os conteúdos curriculares à temática do projeto da turma, proporcionando um aprendizado mais amplo e que interliga todas as classes. As oficinas são: Artes, Palavra, Dança e Teatro, Informática, Matemática e Psicomotricidade.

Em outro vídeo também disponível no website da escola, a entrevistadora conversa com uma classe do 1º ano sobre o tema da turma: Mitologia Grega. A professora da turma conta que a alfabetização a partir do tema escolhido pela turma se deu de forma surpreendentemente rápida. Ela diz que, naquele momento, todos os alunos já estavam alfabetizados, escrevendo sobre o que eles queriam escrever e não sobre assuntos impostos. Em entrevista, a professora do 2º ano menciona que a pedagogia de projetos permite que o processo de aprendizado na escola aproveite a carga de conhecimento que a criança já tem e também suas vivências. Além disso, os conceitos trabalhados vinculados ao tema de cada turma devem ser pesquisados pelos próprios alunos, enquanto os instrumentos podem tanto ser sugeridos como buscados de forma autônoma por eles, seja pesquisando na internet na oficina de informática ou conversando com membros de suas famílias.

A partir das informações obtidas no website da escola sobre a metodologia pedagógica adotada (a pedagogia de projetos), notamos que, em tal proposta, flexibilizam-se as fronteiras do conhecimento e do processo de aprendizagem, buscando-se ganhos no engajamento do aluno e, conseqüentemente, na efetividade do ensino, uma vez que cada estudante consegue ver mais sentido nas informações que lhe são apresentadas, além de compreendê-las de maneira mais integrada. O respeito ao saber do estudante e a ênfase na relação do conteúdo com a realidade concreta deste é, segundo Freire (1987), essencial para

o estabelecimento de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, que se percebem como atores tanto na construção quanto na transformação da sociedade a qual pertencem.

Percebemos que as relações de ensino-aprendizagem de cada escola não estão isoladas das relações globais. Dar voz ao saber que cada criança carrega em si pode não significar dar voz aos saberes do povo dentro de sua cultura. Ao mesmo tempo, o respeito à singularidade e autonomia de cada criança pode não se efetivar se ela for membro de uma população convertida em “massa” dentro de uma sociedade-objeto.

Outro elemento que emergiu em nossa análise, foi o fato de que a Escola Aclimea oferece o ensino em tempo integral. Em um vídeo disponível no website da escola que fala sobre uma premiação recebida pela instituição, o ensino em tempo integral é abordado como um diferencial bastante positivo. Diante disso, vemos reiterada a curiosidade a respeito da relação entre a inovação e a expansão do tempo na escola.

#### **Escola T. Liberato S. V. da Cunha (Nova Hamburgo – RS)**

A escola conta com variadas instâncias participativas em sua gestão. O Conselho Técnico Deliberativo é o órgão máximo, sendo composto por: um representante da Divisão do Ensino Técnico do Departamento de Educação Média da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul; um representante do Departamento de Ensino Médio do Ministério de Educação e Cultura; três especialistas em ensino industrial; um representante da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS); um representante do Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); dois representantes do corpo discente. Todos esses membros são nomeados pelo governador do estado, exceto os representantes discentes, que são indicados pelos estudantes. Tal Conselho geralmente realiza reuniões mensais.

Existe também a Associação de Pais e Mestres da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, registrada como pessoa jurídica de direito privado, cuja atuação visa colaborar com a integração da escola com as comunidades, famílias, poder público, buscar contribuir para o processo educativo e representar os interesses dos pais e alunos junto à escola. Outro componente importante da instituição é o Grêmio Estudantil, com a responsabilidade de representar, organizar e defender os alunos, bem como de assegurar-lhes seus direitos, além de buscar melhorias necessárias.

Os Orientadores Educacionais atuam de forma integrada aos Coordenadores Administrativos, Supervisores Escolares, psicóloga e professores conselheiros, sendo responsáveis por acompanhar e incentivar os alunos na sua trajetória escolar, manter o diálogo com pais e responsáveis, atender semanalmente as séries do ensino médio (encontros realizados no horário regular de aula de cada curso) e auxiliar a atuação do Conselho de Classe. Este, por sua vez, é o órgão consultivo da Diretoria de Ensino em assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros, composto por: um professor e um aluno representantes de cada curso; um professor representante da Associação Docente; um membro da Associação de Pais; um representante do Grêmio Estudantil e um funcionário ligado à Diretoria de Ensino.

O Conselho de Alunos, formado pelos representantes e vice representantes de turmas, é o órgão consultivo das Coordenações de Curso e Diretorias responsável por assessorar a administração da Fundação Liberato apresentando questionamentos, avaliações e propostas. O representante de turma é eleito entre os colegas, assumindo a responsabilidade por representar sua turma diante Grêmio Estudantil e Conselho de Alunos, fazendo a mediação entre os estudantes e as Diretorias, incentivando a turma na manutenção do bom rendimento escolar, da disciplina e da ordem, além de manter sua turma informada sobre as atividades a serem realizadas dentro e fora da escola.

A fim de integrar as atividades e conhecimentos dos quatro eixos vigentes na escola, foi criado o Núcleo de Educação, Cultura, Esporte e Ciência e Tecnologia. Os eixos são formados por professores conforme seus interesses, e dentre suas atividades estão: avaliação do ingresso do aluno na escola; visitação às escolas das quais os alunos são oriundos, palestras e debates; eventos culturais (festivais do Teatro, da Canção, de Dança, Mostra de Cinema, publicação de produções literárias dos alunos, etc.); atividades físicas, suporte à participação das equipes em torneios, organização de campeonatos; elaboração e revisão periódica do “Manual de Orientação à Pesquisa Científica”; organização de seminários com relatos de experiência dos projetos de pesquisa; compartilhamento das atividades da disciplina de projetos, entre outros.

A respeito do Projeto Político Pedagógico, o website da escola traz breves informações, dentre elas a de que sua elaboração ocorreu no ano de 2000 envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais). Há também um sistema de estágio para os alunos do Ensino Médio Técnico no formato de prestação de serviços a empresas, sobre o qual se encontra poucas informações no website da instituição.

Com as informações obtidas no website da instituição, foi possível conhecer um pouco da organização política e administrativa da escola, da qual os estudantes são sempre citados enquanto participantes. É possível levantarmos a hipótese de que a diversidade de instâncias participantes na gestão e organização da escola permite uma maior transparência nas tomadas de decisão, bem como uma maior adaptação destas às reais demandas da comunidade escolar. Podemos também refletir sobre as aprendizagens proporcionadas pela atuação nesses processos, uma vez que a participação e responsabilização dos estudantes em trâmites político-administrativos pode auxiliar o desenvolvimento da cidadania, autonomia, planejamento e engajamento social.

Retomando Tedesco (2001) e o próprio texto de apresentação do MICEB (MEC, 2015), compreendemos que a escola é fruto do contexto sócio-histórico, não o contrário, e que mudanças culturais contemporâneas têm criado novas exigências para o desenho da escola enquanto instituição. Tais exigências apontam que vem se tornando obsoleto o lugar do aluno passivo, ao mesmo tempo em que se torna mais coerente reconstruir os espaços e tempos escolares de ensino aprendizagem. A construção de instâncias de participação política dentro da escola para estudantes, pais e demais atores escolares pode corroborar tal linha de raciocínio.

Cumprir destacar a relação de trabalho que se constrói de maneira intrínseca à relação educacional nessa instituição, uma vez que os alunos realizam o ensino técnico e estagiam em serviços que a empresa-escola oferece a outras empresas. Como referido anteriormente, existe uma recorrente argumentação sobre a necessidade de inovações na educação com base nas demandas colocadas pelo mercado de trabalho na modernidade, das quais faz parte a incorporação de saberes técnicos e tecnológicos à educação básica, bem como a busca por profissionais mais “criativos”, “proativos” e “empreendedores”. Observando a instituição aqui analisada como possível exemplo dessa mentalidade posta em prática, somos convidados a atualizar as ideias freirianas, já que a educação atualmente busca sair do caráter mecânico, adotando métodos diversos e multifacetados; valoriza a criatividade, ao invés de prescindir dela; tira o estudante do lugar passivo, buscando incentivar sua proatividade. Entretanto, isso não necessariamente significa uma ruptura com o modelo de educação-bancária, uma vez que pode seguir contribuindo para uma estagnação na consciência ingênua. Nesse caso, essas inovações são direcionadas pelas demandas do mercado de trabalho, reduzindo a integridade do sujeito estudante à sua mão-de-obra, apartado da totalidade social na qual se insere. Sendo assim, a educação que,

mesmo lançando mão de práticas inovadoras, se volta para a formação do estudante enquanto mão-de-obra e se direciona pelas demandas do mercado de trabalho, não se trata de uma educação que visa a criação e transformação das estruturas da sociedade, mas de uma educação que se adapta às estruturas vigentes. Questionamos, portanto, seu caráter transformador dentro dessa sociedade.

## Elementos Comuns às Três Iniciativas

Da atenção dirigida às três iniciativas descritas anteriormente, concomitante à interlocução teórica com autores da abordagem histórico-cultural, elegemos os seguintes elementos como temáticas-guias que orientaram a construção da análise a seguir, a saber: tempo, autonomia, respeito às singularidades, variedade de atividades, arte e comunidade. Essas seis temáticas foram eleitas, dentre um rol amplo de possibilidades, por despontarem enquanto elementos comuns às três iniciativas pesquisadas e, assim, poderem trazer importantes informações a respeito das práticas pedagógicas inovadoras, convergindo para a problemática que nos interessa aproximação: tais práticas têm compromisso com a transformação social?

Em relação ao elemento tempo, destacou-se em nossa observação a questão da extensão do turno escolar, comum às três instituições analisadas, sendo que em duas delas a ampliação do turno foi diretamente relacionada à realização das inovações. Questionamos tal relação, considerando se não estaria havendo a compreensão de que existem atividades tradicionais essenciais e às atividades inovadoras caberia entrarem no tempo complementar. Diante disso, parece também contribuir para nossa fundamentação o diálogo com Tedesco (2001), Duarte JR. (1981) e Illich (1985) realizado anteriormente, considerando que o momento de crise dos paradigmas referentes à educação, bem como a forte herança da educação tradicional que carregamos, podem tornar mais conveniente a convivência de atividades tradicionais e modernas como parte do processo de redefinição da educação, buscando-se mais segurança na adoção gradual das inovações.

Outras leituras são ainda possíveis: por um lado, a ampliação do turno escolar pode ser entendida como forma de assistência às famílias de pais trabalhadores e também como ampliação do espaço de aprendizagem no dia-a-dia do estudante. Por outro lado, isso pode ser entendido como cerceamento das vivências e espaços-tempo de aprendizagem aos

moldes escolares. As informações a que tivemos acesso permitem-nos apenas levantar essas hipóteses sem, no entanto, conseguir confirmá-las ou refutá-las, o que abre espaço para a realização de futuras pesquisas para maior compreensão de tal aspecto da educação.

O elemento autonomia também desponta em nossa análise por aparecer de forma significativa nas três iniciativas, seja na organização dos objetivos da escola, na estruturação de atividades com esse enfoque, na participação dos alunos nas decisões político-administrativas e na liberdade de escolha dentro das atividades curriculares fornecidas pela instituição. Considerando que a organização tradicional da escola, tal como discorremos em nossa introdução, tem um caráter mais disciplinador e modelador do que libertário, entendemos que o incentivo à autonomia dos estudantes pode ser caracterizado como nuance da inovação na educação, mas chamamos a atenção para a diferença entre se trabalhar a autonomia de um sujeito compreendido dentro de sua totalidade social e se trabalhar a autonomia de um sujeito de maneira desconectada das relações sociais na qual ele se insere, sendo esta autonomia, então, questionável, porque é limitada pelas relações de poder inter e intraculturais. Tal elemento é ricamente trabalhado por Freire (1987) como parte crucial de uma educação transformadora, que permite aos estudantes passarem da consciência ingênua à consciência crítica.

Relacionamos a autonomia a outros dois aspectos destacados por nós: respeito às singularidades e variedade de atividades. Uma das formas como a autonomia aparece nas práticas analisadas é na liberdade dada aos estudantes para que escolham de quais atividades irão participar ou de que forma conduzirão as atividades propostas pela escola. Conforme aspectos biopsicossociais de seu desenvolvimento, cada aluno tem a sua forma e ritmo de aprendizagem. E, uma vez que se constrói essa compreensão, a oferta de uma variedade de atividades é consequência lógica, pois se há o entendimento de que cada aluno tem interesses, ritmos e formas de aprendizagem próprios, não faz sentido oferecer uma mesma atividade ou caminho para todos. Foi comum, nas iniciativas analisadas, a menção a um grande rol de projetos, atividades culturais e complementares, oficinas e eventos ofertados aos estudantes.

Além disso, foi possível perceber que a dimensão artística tem uma presença considerável. Oficinas, eventos e projetos relacionados à literatura, dança, teatro, música, desenho e outras vias de expressão criativa foram mencionadas pelas iniciativas analisadas como parte do repertório das ações educativas ofertadas aos estudantes. A nós soa bastante coerente que o respeito às singularidades e à autonomia dos sujeitos aprendizes caminhe

junto com a ampliação dos espaços de expressividade e criatividade. Além disso, Freire (1979) enfatiza a importante relação das dimensões ética e estética com a construção de uma educação comprometida com a formação de cidadãos sensíveis e críticos.

Ao mesmo tempo, chamamos atenção para o fato de que a diversidade de conteúdos e de formas de aplicá-los e o estímulo à criatividade tenham como motivação as demandas que o mercado de trabalho impõe aos sujeitos trabalhadores, e não o desenvolvimento integral do sujeito, considerando sua subjetividade em encontro com a totalidade seu de contexto sociocultural. Assim, mesmo que a prática seja uma inovação, representando uma ampliação de possibilidades quando comparada ao modelo que vem suceder, não podemos analisá-la de maneira separada do referencial político e teórico que a subjaz. Sendo os conteúdos e objetivos direcionados pelas demandas do mercado de trabalho, vemos a integridade do sujeito estudante reduzida à sua mão-de-obra, de forma que a prática pedagógica se constrói apartada da totalidade social na qual se insere. Mais ainda, essa educação se estrutura para satisfazer as demandas das classes dominantes, de maneira a reproduzir o status quo. Dessa forma, o caráter transformador dessa educação se torna questionável.

Por fim, outra dimensão considerada em nossa análise é a relação da escola com a comunidade a qual pertence. O diálogo entre a escola e a família, bem como a interação dos estudantes com o ambiente que os cerca - no qual a escola está inserida - é uma dimensão da aprendizagem que desponta como importante inovação. Podemos associar tal elemento a uma ampliação do processo ensino-aprendizagem, presente em e influenciado por acontecimentos da totalidade da vida dos estudantes, e não isolado na sala de aula. É possível considerarmos, a partir de Duarte JR. (1981) e Freire (1979), que a participação da comunidade nos processos educativos pode ser uma potente ferramenta na desconstrução do assujeitamento de uma sociedade, uma vez que possibilita uma educação que seja coerente com a realidade e as demandas próprias de sua sociedade, ao invés de apenas reproduzir fórmulas importadas, vazias de sentido. Vimos também que há um distanciamento entre a intenção de abertura e horizontalidade e sua efetiva concretização, o que relacionamos às profundas marcas da educação-bancária, de maneira que quem ocupa o lugar de especialista pode ter dificuldade em realmente abrir mão da atitude depositária de saberes e métodos, bem como quem ocupa os outros lugares pode ter dificuldade em romper com o assujeitamento para efetivar sua participação social.

## Reflexões Sobre o Atual Contexto Social e Político

Retomamos a investigação, refazendo os passos metodológicos, e nos surpreendemos com a constatação de que parte da base de dados utilizada para identificação das práticas inovadoras já não existia. No momento da pesquisa que dá origem a esta, o MICEB era composto por duas páginas web, conforme descrito na seção “Práticas Pedagógicas Inovadoras no Brasil”. Quando tentamos acessar a base de dados novamente para a atualização da pesquisa, encontramos o mapa flutuante: a página do mapa continuava existindo, mas não havia acesso para aquela que outrora continha a descrição da proposta, embasamento teórico, justificativa, objetivos e metodologia.

Para uma análise crítica fundamentada na Psicologia Histórico-cultural, devemos levar em conta as profundas marcas coloniais da nossa história, bem como as contradições que estruturam uma sociedade onde há luta de classes – contradições essas que nos permitem justamente encontrar as brechas onde se tornam possíveis ações de ruptura com o status quo. Tal como nos apontam Lombardi e Lima (2018), atento às mudanças nas bases produtivas e sob a orientação do capital, o Estado assume a função de neutralizar conquistas das classes subalternas no âmbito educacional a fim de manter a divisão capitalista do trabalho. Na perspectiva intercultural, essa função é também a de controlar o desenvolvimento das forças produtivas do país de maneira a conservar a divisão internacional do trabalho nos moldes capitalistas.

Nessa lógica, as raízes burguesas da educação brasileira, respaldadas, sobretudo, na política conservadora e na economia neoliberal, têm como ação estratégica a apropriação das demandas revolucionárias do povo, incluindo-as nas estruturas sociais de maneira alienada aos valores e interesses que as fundamentaram (a exemplo do MICEB que, criado no contexto político de 2015, hoje existe flutuante, sem contextualização). Dessa forma, o Estado burguês passa a ideia de uma mudança social sem de fato engendrar tal transformação, mantendo, assim, seus privilégios de classe.

No caso da Escola Professor Lordão, por exemplo, vemos uma forte imagem de abertura para a participação da comunidade, dos pais e dos alunos nas decisões, mas sem a efetivação dessa participação. Além disso, atualmente, o EMI – programa vigente nessa escola - está alinhado à referida Reforma do Ensino Médio, a qual deve ser analisada dentro do contexto político que a circunscreve. Lombardi e Lima (2018) nos apresentam um fio esclarecedor ao situar a aprovação dessa Reforma, após anos de tramitação e presença entre

as pautas da educação básica brasileira. Destacam que ela foi precedida pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) número 95, de 15 de dezembro de 2016, conhecida como “PEC do fim do mundo”, que congelou por 20 anos diversos investimentos públicos. Passo este que, por sua vez, vem no sentido de neutralizar a conquista da ampliação do investimento na educação até o patamar de 10% do PIB, a qual estava prevista do Plano Nacional da Educação (2014-2024), Lei 13.005. Seguindo o fio esclarecedor, os autores apontam que, não bastando o controle econômico sobre a educação, mas sendo necessário sobretudo seu controle ideológico, as mudanças educacionais visam criar alicerce cultural para as alterações desejadas no mundo do trabalho. Não é por acaso, portanto, que, no mesmo período, acompanhando a aprovação da proposta da Reforma do Ensino Médio, houve a Lei 13.429, publicada em 31 de março de 2017, que ampliou os limites da terceirização, englobando “atividades fins” e, com isso, abrindo caminho para a flexibilização de direitos. Houve também a concretização de fato dessa flexibilização a partir da Reforma Trabalhista organizada na Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Para cumprir o objetivo de alicerçar culturalmente as mudanças desejadas no mundo do trabalho, a Reforma propõe uma educação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências individuais, refletindo valores da ideologia neoliberal, na qual indivíduos são responsabilizados por problemáticas cujas bases são sociais.

Nesse contexto, a autonomia e o respeito às singularidades - pontos comuns às três instituições analisadas - confundem-se com o desenvolvimento de uma autorregulação conveniente às demandas do capital. Apoiando o indivíduo a desenvolver as habilidades e competências necessárias para sua autonomia, o sistema educacional, orientado pelo capital, conduz o indivíduo a assumir-se como principal ou único responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, manutenção no cargo ocupado, ascensão ou marginalização social, dentre outras contingências de vida socialmente circunscritas (BARBOSA, 2015). O mesmo autor elucida que a autonomia pode ser orientada por uma ideologia que associe os valores do autogoverno ao desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva, e, parafraseia Freire (1975, p. 58), mencionando uma autonomia cujo horizonte seja os poderes pessoais que fundamentam o “Ser Mais”.

Na complexa organização política da terceira escola analisada (Escola T. Liberato S. V. da Cunha), vemos o entrelaçar dos interesses do capital na educação a partir da presença de representantes de instituição patronal na estrutura organizacional da escola, que se pretende democrática. Para além da mera aliança ideológica, a longínqua relação entre

capital privado e educação vem adquirindo novas formas, e os serviços educativos, hoje, já circulam nas bolsas de valores.

... [a educação] se converteu em um mercado cativo, com lucros garantidos pelo Estado, de modo que empresas, indústrias, bancos e suas fundações e institutos que desenvolvem os seus “trabalhos sociais” – colhendo os frutos do marketing e da renúncia fiscal – não agem apenas influenciando, ditando as regras, dando as cartas das políticas públicas, mas também trabalham efetivamente no controle, na gestão e na organização de setores de escolas, diretorias e até secretarias de ensino (CATINI, 2018, p. 6).

Numa ode ao reformismo, cria-se uma “terceira via” entre a opção que reduz o socialismo à estatização e o capitalismo à concorrência mercantil, ajuntando movimentos sociais, empresários, Estado, organizações da sociedade civil, em prol dos “direitos sociais” - entre eles, a educação (CATINI, 2018).

A ação estratégica de manutenção do paradigma capitalista neoliberal diante das últimas greves docentes e, sobretudo, do movimento secundarista de 2015 e 2016, foi abraçar o “protagonismo juvenil” e a busca por mudanças na educação. Com essa pauta em mãos, Estado e Fundações de empresas e bancos responderam às reivindicações, “do controle ao grêmio estudantil aos métodos pedagógicos empreendedores que ensinam a submissão travestida de uma espécie de ‘gestação do futuro por metas’ pela incorporação dos ‘projetos de vida’ aos currículos” (CATINI, 2018, p. 43). E conseguiram engendrar ainda mais controle sobre sua mercadoria - produto-ensino e produto força de trabalho - ao divulgar, difundir e, por fim, implementar a Reforma do Ensino Médio, na qual, sob o véu ideológico a que está a serviço, a redução de conteúdos se passa por “flexibilização de currículo”, e desigualdade educacional por “diversificação” (CATINI, 2018).

Não por acaso, como descrevem Lombardi e Lima (2018), grupos empresariais sustentam a pressão sobre o Estado burguês e estes, sobre a educação para que se adequem à “reestruturação flexível da base produtiva” (p. 49) se articulando em movimentos como Todos Pela Educação e Escola Sem Partido. O que se vê é que visam desintegrar o pensamento crítico e reflexivo sobre as contradições sociais a partir de uma pretensa defesa da educação e combate da doutrinação político-ideológica nesse âmbito.

Direito social há muito se confunde com serviço estatal, e este vem, cada vez mais, sucumbindo à lógica de gestão empresarial. Ao confundir direito social com serviço estatal, facilmente tem-se a impressão de vitória diante do acesso a direitos. Ou seja, numa luta que

deveria ser revolucionária, os meios são tratados como fins. Nessa confusão, as formas sociais de realização de tais direitos ficam escamoteadas. Tanto mais urgente se torna a crítica do reformismo aplicada à educação, já que iniciativas de fato transformadoras dependem de mudanças na forma de realização dos direitos sociais e das relações de trabalho (CATINI, 2018).

Mesmo que se identifiquem as brechas e que demandas revolucionárias sejam engendradas sem o respaldo de um governo e de agentes sociais que representem os interesses das camadas marginalizadas da população, tais iniciativas são apropriadas pelo interesse burguês e desfiguradas de maneira a contribuir para a manutenção do status quo. Tal como denuncia Catini (2018), aprofunda-se a posição invertida de um Estado que necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

## Considerações Finais

Analisando os indicadores que, em seu conjunto, definem “práticas inovadoras” nas escolas brasileiras à luz dos acontecimentos políticos a elas contemporâneos, corroboramos o entendimento de que as inovações não possuem valores claros por si só, mas apenas quando compreendidas a partir das ideologias que as sustentam.

Quando questionados os processos de construção e efetivação das práticas pedagógicas observadas no estudo, constatamos que não são pautadas no compromisso com a transformação social a partir da ruptura com os mecanismos de perpetuação das desigualdades. Pelo contrário, caminham no sentido de adaptar a educação às demandas do capital, de maneira que, ainda que se possa atribuir a tais práticas o caráter de inovadoras, seus moldes não ratificam o caráter de transformadoras.

## Referências

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e ambiguidades na autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo. **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 63, p. 995-1008 out-dez/2015.

CATINI, Carolina. Direito e Educação em Estado de Exceção. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n.11, p. 32-49, dez/2018.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, Marcos R., LOMBARDI, José Claudinei. Golpes de Estado e a Educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: LOMBARDI, José Clausinei; KRAWCZYK, Nora. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018.

MEC - Ministério da Educação. **Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br/> Acessado em: janeiro de 2017.

MEC - Ministério da Educação. **Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa\\_questionario.php](http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php) Acessado em: maio de 2021.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, n. 44, p. 1-17, jan/2019.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem** (N. Dória, trad). In: URSS: Varnitso, 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acessado em: 10/04/2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Manuscritos de 1929**. Educação & Sociedade, ano XX1, n. 71.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Arthur de Melo Sá*

**Submetido em 07/06/2021**

**Aprovado em 23/04/2022**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)