

**CARTOGRAFIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM:
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PROJETUAL CONVIVAL
DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Márcia Beck Terres

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Karine de Mello Freire

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

Porto Alegre, 2021

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL DOUTORADO EM DESIGN ESTRATÉGICO**

MÁRCIA BECK TERRES

**CARTOGRAFIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM:
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PROJETUAL CONVIVIAL
DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Porto Alegre

2021

MÁRCIA BECK TERRES

**CARTOGRAFIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM:
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PROJETUAL CONVIVAL
DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

ORIENTADOR: Prof^ª. Dr^ª. Karine de Mello Freire

Porto Alegre

2021

T325c Terres, Márcia Beck
Cartografia de projetos de aprendizagem : uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico / por Márcia Beck Terres. – 2021.
165 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Karine de Mello Freire.

1. Design estratégico. 2. Educação. 3. Convivialidade.
4. Abordagem projetual convivial. 5. Cartografia de projetos de aprendizagem. I. Título.

CDU 7.05

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA BECK TERRES

CARTOGRAFIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PROJETUAL CONVIVIAL DO DESIGN ESTRATÉGICO

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof^{ta}. Dr^a. Karine de Mello Freire (Orientadora)

Prof. Dr. Carlo Franzato – UNISINOS (Examinador)

Prof. Dr. Sergio Eduardo Mariucci – UNISINOS (Examinador)

Prof. Dra. Juana María Sancho Gil – Universitat de Barcelona (Examinadora)

Prof. Dra. Raquel Gomes Noronha – UFMA (Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Às presenças e aos encontros que, de alguma forma, entrelaçaram-se neste percurso tornando este resultado possível.

Ao João, por ser presença amorosa muito antes desta jornada, por valorizar minhas escolhas e caminhar ao meu lado. Sempre.

À Duda, o meu melhor e mais potente encontro de vida, que com a intensidade da sua presença, me ensina diariamente que importa viver o caminho, que podemos mudar e fazer diferente. Obrigada por me tornar uma pessoa melhor.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Karine de Mello Freire, por marcar sua presença de forma sensível, generosa e competente.

Aos professores do PPG, pelas ideias compartilhadas, provocações e ensinamentos.

Aos queridos colegas da primeira turma do PPG em Design, pela coragem, persistência e apoio mútuo.

Aos Mantenedores e Direção do Colégio Israelita Brasileiro pela constante valorização e incentivo. Jânio Alves e Roseli Jacoby, a vocês direciono um agradecimento especial pela confiança no meu trabalho e por me permitirem estar sempre em movimento por meio de novos desafios.

À Monica Timm de Carvalho e Roseli Jacoby, por me iniciarem nesse espaço tão intenso e comprometido com um projeto educativo de excelência que é o CIB.

À Grazi Lopes, minha parceira e amiga de jornada, pela sabedoria, trocas e pensamento lúcido. Aprendo sempre contigo.

À Ilana Eilberg pela presença que valoriza o que às vezes nem eu percebo.

Aos professores da equipe do EF1 do CIB, queridos companheiros de pesquisa e de convívio neste processo tão intenso. Pelas possibilidades que experienciamos, pela coragem e abertura. Pela maturidade que conquistamos. Obrigada por acreditarem. Vocês são inspiradores.

Aos Coordenadores, professores e colaboradores do CIB, que de alguma forma estão presentes aqui.

*A todos que continuam se importando com a
liberdade de questionar e de fazer escolhas.*

RESUMO

A reflexão acerca da educação e seus propósitos é uma questão recorrente, emergente e de central importância se considerarmos o cenário evolutivamente complexificado em que vivemos. (MORIN, 2012). A partir dessa premissa, a discussão da pesquisa incorpora o questionamento da função social, cultural e política da educação pelo prisma da convivialidade (ILLICH, 1976; FISTETTI, 2017; MANZINI, 2017), através da abordagem do design estratégico. (MANZINI, 2017). Posiciona a educação em uma perspectiva ecossistêmica (MATURANA; VARELA, 1995; MORIN, 2012; 2015), em que a convivialidade torna-se vetor para uma descontinuidade sistêmica de mecanismos alienantes de aprendizagem e na transição para o desenvolvimento da transformação social e cultural de uma sociedade. De acordo com Illich (1976), a convivialidade prevê que as prioridades acerca do desenvolvimento da sociedade sejam redefinidas, concedendo abertura para relações colaborativas que sejam passíveis de uma análise comunitária crítica e política em relação à produtividade e seus meios. Essa abertura é condizente com uma aprendizagem emancipatória, que agencie e articule organicamente habilidades individuais e coletivas favorecendo não só a democratização da educação, bem como condições para uma cultura da aprendizagem. (MORIN, 2015). Para tanto, a análise das relações teóricas da convivialidade vinculadas ao processo de design para a reflexão na educação, propõe elementos integradores em consonância com uma nova cultura do design estratégico. (MANZINI, 2017). Nesse fluxo, a tese apresenta a proposta da cartografia de projetos de aprendizagem como ferramenta convivial para orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar. A cartografia de projetos de aprendizagem é uma abordagem projetual de design estratégico, compreendida como uma tecnologia social na perspectiva da ferramenta convivial. A proposta de uma aprendizagem ressignificada pela convivialidade busca contribuir para futuros mais sustentáveis pela potencialização do modo design de ação no âmbito político, social e cultural, promovendo rupturas com modelos de pensamento que endossam o determinismo funcional e monolítico do contexto escolar.

Palavras-chave: Design estratégico. Educação. Convivialidade. Abordagem projetual convivial. Cartografia de projetos de aprendizagem.

ABSTRACT

The reflection upon education and its purposes is a recurrent, emerging, and central importance issue if we consider the evolutionary and complexified scenario in which we live. (MORIN, 2012). As from this premise, the discussion of this research combines the questioning of the social, cultural, and political function of education through the prism of conviviality (ILLICH, 1976; FISTETTI, 2017; MANZINI, 2017), through the strategical design approach. (MANZINI, 2017). It places education in an ecosystemic perspective (MATURANA; VARELA, 1995; MORIN, 2012; 2015) in which the conviviality become vector for a systemic discontinuity of alienating mechanisms of learning and in the transition to the development of social and cultural transformation of society. According to Illich (1976), the conviviality predicts that the priorities regarding the development of the society be redefined, granting an opening for collaborative relations that are susceptible to a crucial and political communitarian analysis concerning productivity and its means. This opening is consistent with emancipatory learning that organically negotiates and articulates individual and collective skills favoring the democratization of education and the conditions for a culture of learning. (MORIN, 2015). Therefore, the analysis of the theoretical relations of conviviality and social learning linked to the process of design for a reflection upon education proposes integrating elements in consonance with a new culture of strategical design. (MANZINI, 2017). In this flow, the thesis presents a cartography proposal of learning projects as a convivial tool to guide the planning of learning processes in the school context. The cartography of learning projects is a projective approach of strategical design, understood as a social technology in the convivial tool's perspective. The proposal of social learning reframed by the conviviality searches to contribute to more sustainable futures by enhancing the action design mode in the political, social, and cultural ambit, promoting ruptures of thinking models that endorse the functional and monolithic determinism of the school context.

Keywords: Strategical Design. Education. Conviviality. Convivial projective approach. Cartography of learning projects.

ÍNDICE DAS GRAVURAS

Monika Grzymala. <i>Sphere I</i> , 2018.....	Capa
Monika Grzymala. <i>Sphere IV</i> , 2018.....	13
Monika Grzymala. <i>Sphere II</i> , 2018	21
Monika Grzymala. <i>Sphere I</i> , 2018.....	55
Monika Grzymala. <i>Sphere II</i> , 2018	69
Monika Grzymala. <i>The Making of Forming Something New</i> , 2015	126
Monika Grzymala. <i>Maze_ink</i> , 2019.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Marcadores do modo de design e da convivialidade.....	35
Figura 2 -	Espaço integrador dos marcadores do modo de design e da convivialidade e do referencial teórico.....	48
Figura 3 -	Representação dos níveis de conhecimento a partir da matriz epistemológica...	57
Figura 4 -	Delineamento do fluxo de pesquisa	60
Figura 5 -	Pilares do projeto Triple A	73
Figura 6 -	Síntese dos elementos constituintes do processo avaliativo.....	75
Figura 7 -	Lógica tradicional de planejamento	77
Figura 8 -	Esquema da sequência didática	78
Figura 9 -	Elementos constitutivos do percurso de aprendizagem.....	79
Figura 10 -	<i>Prompt</i> de diálogo 2017	82
Figura 11 -	Fluxo da experimentação (2017).....	83
Figura 12 -	Representação de projetos - 2017.....	85
Figura 13 -	Visualidade da cartografia de projetos de aprendizagem – turma de 2º ano - 2017	88
Figura 14 -	<i>Prompt</i> de diálogo 2018	90
Figura 15 -	Fluxo da experimentação (2018).....	92
Figura 16 -	Visualidade da cartografia de projetos de aprendizagem – turma de 4º ano - 2018	94
Figura 17 -	Instrumento de reflexão - 2º trimestre - 2018.....	96
Figura 18 -	<i>Prompt</i> de diálogo 2019	99
Figura 19 -	Fluxo da experimentação (2019).....	100
Figura 20 -	Exercício coletivo - Conselho de Classe 1º trimestre - 2019	103
Figura 21 -	Visualidade da projetualidade da cartografia de projetos de aprendizagem - turma de 1º ano - 2019.....	106
Figura 22 -	Visualidade da projetualidade da cartografia de projetos de aprendizagem - turma de 2º ano - 2019.....	107
Figura 23 -	<i>Prompt</i> de diálogo 2020	110
Figura 24 -	Mosaico das cartografia de projetos de aprendizagem geradas em 2020.....	113
Figura 25 -	Cartografia de projetos de aprendizagem.....	128

Figura 26 - Resultado de avaliação externa (5º ano do Ensino Fundamental) e evolução do alunado	138
--	-----

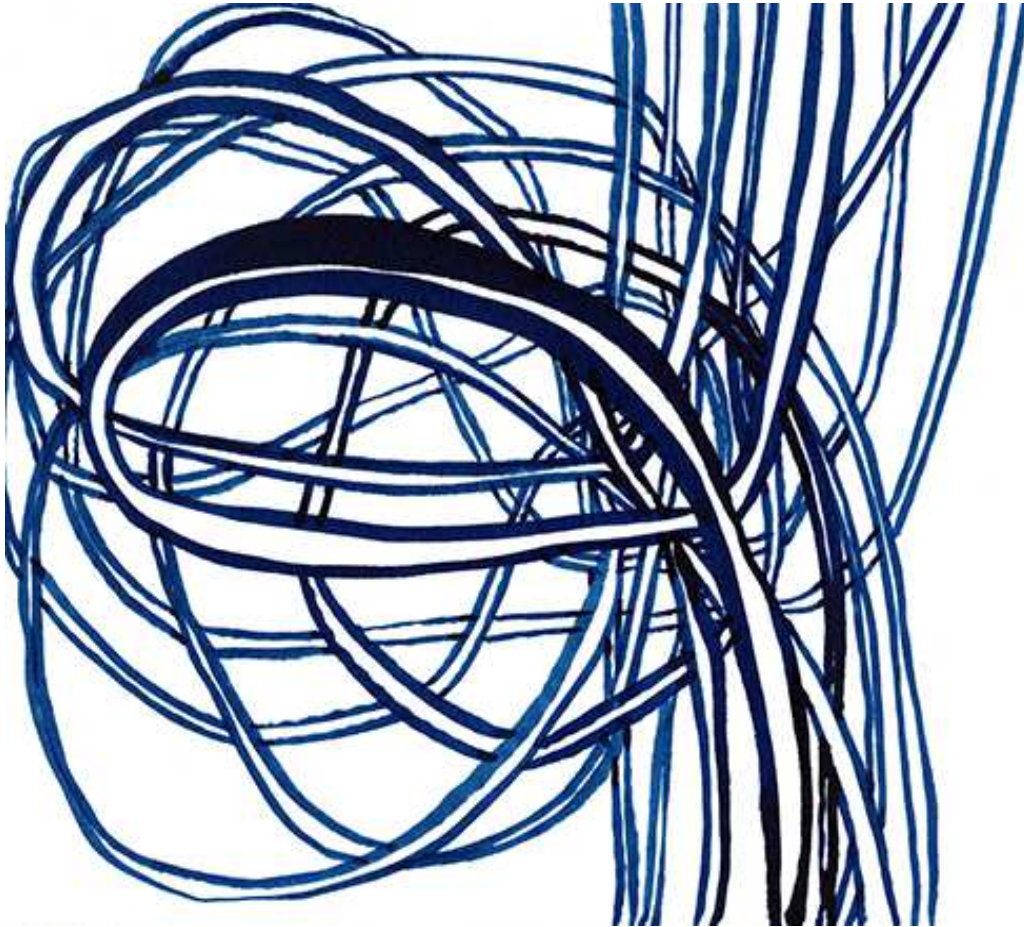
LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agentes entrevistados do processo.....	64
---	----

SUMÁRIO

1	ABERTURA	14
1.2	Entre Nós – Definição do Problema de Pesquisa	18
2	A LÓGICA DO SENTIDO – REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Do Entrelaçamento com a Educação	22
2.1.1	Da Perspectiva Ecológica da Educação	25
2.2	Do Entrelaçamento com o Design Estratégico	31
2.2.1	Processos e Design	41
2.3	Do Entrelaçamento com a Convivialidade	44
3	DO PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1	Delineamento da Pesquisa	56
3.2	Da Produção de Dados	61
3.3	Da Significação dos Dados	65
4	DA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
4.1	Caracterização e Contextualização do Caso a partir da Pesquisa Documental ...	71
4.1.1	Do Envolvimento de Diferentes Agentes, Processos e Espaços.....	74
4.2	Apresentação e Discussão das Experimentações Metodológicas Projetuais Conviviais	80
4.2.1	2017 - Da tomada de consciência	81
4.2.2	2018 - Da Abordagem Projetual	89
4.2.3	2019 - Das Estratégias Dialógicas	98
4.2.4	2020 - Das Incertezas.....	108
4.3	Apresentação e Discussão dos Dados do Seminário de Estudo com Professores e das Entrevistas	114
4.4	Outros Entrelaçamentos	120
5	DA PROPOSTA DA CARTOGRAFIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM - UMA ABORDAGEM PROJETUAL CONVIVAL DO DESIGN ESTRATÉGICO	127
6	DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO A - MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ - CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE/2017.....	145
ANEXO B - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2017.....	146
ANEXO C - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2017.....	147
ANEXO D - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 3º TRIMESTRE/2017.....	148
ANEXO E - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE/2018.....	150
ANEXO F - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2018.....	151
ANEXO G - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 3º TRIMESTRE/2018.....	152
ANEXO H - MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ-CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE/2019.....	153
ANEXO I - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE A – 1º TRIMESTRE/2019.....	154
ANEXO J - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE B – 1º TRIMESTRE/2019.....	155
ANEXO K - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2019.....	156
ANEXO L - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 3º TRIMESTRE/2019.....	157
ANEXO M - MATERIAL UTILIZADO NO SEMINÁRIO DE PROFESSORES/2020.....	158
ANEXO N - MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ- CONSELHO DE CLASSE /2020.....	163
ANEXO O - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2020.....	164



Quando o desenho mostra tantas ausências, desmentiria ele a lógica do desenho e do desenhar? Conduzindo insignificâncias pela potência de um vazio, com pouco – ou muito – ruído, faz notar-se. Desafia a lógica dos esboços ao criar arranjos de planos impossíveis, experiências vindas tanto do organismo quanto da geometria, mostrando essa dialética como inacabamento essencial. E se na natureza as folhas e as flores, ao invés de se desenrolar em crescimento, se desdobrassem como quem desdobra partes aleatórias de um origami? Vazios dentro de vazios, espaços dentro de espaços, mas sempre não-lugares surgidos na dobra. O despojado é conquistado em linhas, às vezes sutis, às vezes vacilantes, às vezes firmes, às vezes finas, às vezes grossas; linhas estas que operam o retraçar e os espaçamentos. Estes últimos, como planos, às vezes com cor, às vezes sem nenhuma matéria, a não ser o próprio papel com seus acidentes, às vezes tons claros e, às vezes, muito escuros – chegando ao preto em áreas bem delimitadas – e algumas vezes com borrões. Como um esboço do inexequível, mostra toda a sorte de incertezas, que é a sua impossibilidade. Pudera! É desenho em obra.

Adriane Hernandez

1 ABERTURA

A discussão dessa pesquisa origina-se prioritariamente do desconforto. O desconforto de posicionar e simplificar a educação a um modo de produção mecanicista e capitalista responsivo a exigências polarizadas de uma sociedade ainda demarcada por uma colonização das necessidades e fomentada por uma especialização disciplinada. O desconforto de creditar à educação uma aprendizagem institucionalizada e à escola o sinônimo de um dispositivo de reprodução disciplinar do conhecimento. O desconforto de negar nossos movimentos e processos evolutivos, desconectando a agenda da educação da tessitura social, política e cultural de um contexto.

Acolhendo estas premissas, compreendemos que a educação não deve ocorrer mais de forma restritiva e deve ultrapassar temporalidades definidas. Postulamos a aprendizagem contínua, ao longo da vida, em movimentos não lineares, dialógicos e descentralizados, em que a máxima do aprender a aprender ganha relevância. Nesta proposição, concebemos a educação em uma perspectiva integral e democrática, constitutiva de um projeto coletivo e de corresponsabilizações, promotora do diálogo constante entre aprendizagens e contextos, que estabelece o compromisso com a promoção da equidade, com a diversidade e com o desenvolvimento dos sujeitos em sua multidimensionalidade, visando uma atuação responsável, crítica, sustentável e comprometida na sociedade.

Este panorama, considerando a ampliação do nosso campo de visão no âmbito da contemporaneidade e a emergência de suas demandas, nos revela uma oportunidade de ressignificar o projeto educativo sustentado por uma cultura industrial manifesta no início do século XX.

Amplificando a ideia de ressignificação para uma perspectiva regenerativa, trazemos a lógica do design estratégico (MANZINI, 2008; 2017) vislumbrando não só a problematização de mecanismos de reprodução, mas a proposição de alternativas transformadoras de aprendizagem, abarcando também a conotação sistêmica de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2008), prospectando espaços de abertura para o desenvolvimento de uma nova forma de bem-estar. (MORIN, 2005; 2015; MANZINI, 2017). Para Manzini (2017), o bem-estar é vinculado à uma nova ecologia de relações entre as pessoas e seu meio, relações estas fomentadas de maneira permanente por um saber que transcende um

conhecimento limitado e que, por meio da aprendizagem, configura um espaço de conexão e transformação das relações.

Neste espaço de conexão, reforçamos que “a tônica é posta na estrutura de sentido” (MORIN; LE MOIGNE, 2009, p.103), utilizando o reverso de um cenário convencional, inserido em uma cultura funcionalista. Para tanto, esta pesquisa compreende que a ênfase deve ser dada na processualidade dos deslocamentos e entrelaçamentos das conexões, fazendo com que a estrutura se transforme em uma textura de significações. Diferentemente de uma visão reducionista, o desafio pressupõe a articulação de saberes, ampliando o foco relacional entre o contexto e seus diferentes agentes de interação.

Acolhendo essa lógica transformacional, posicionamos a educação em uma perspectiva ecossistêmica (MATURANA; VARELA, 1995; MORIN, 2015), considerando o envolvimento de diferentes agentes, processos e espaços que, em colaboração, valorizam a significação individual do aprendizado em um fluxo orgânico com a contribuição coletiva¹ (LÉVY, 1995) valendo-se de dinâmicas ambientais, socioeconômicas e culturais da escala local e global.

Através da abordagem do design estratégico (MANZINI, 2017), a convivialidade (ILLICH, 1976; FISTETTI, 2017; MANZINI, 2017) é reconhecida neste fluxo de aprendizagem como elemento de problematização e prospecção para a viabilidade da reflexão acerca de uma educação democrática, tornando-se vetor para uma descontinuidade sistêmica de mecanismos alienantes e restritivos de aprendizagem e na transição para o desenvolvimento da transformação social e cultural de uma sociedade.

Neste enfoque, os autores supracitados confrontam a hierarquização dos saberes e argumentam sobre uma regeneração social democrática, considerando um aparato sociotécnico resiliente subsidiado por modalidades e ferramentas conviviais – com interface técnica, social e cultural-, que esteja a serviço da pessoa integrada na coletividade. (ILLICH, 1976).

¹ “O intelectual coletivo é uma espécie de sociedade anônima para qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos, suas navegações, sua capacidade de aprender e de ensinar”. (LÉVY, 1995, p. 96).

A perspectiva da coletividade, considerando-a uma articulação das capacidades colaborativas de um contexto, conecta-se à ideia da convivialidade trazida por Illich (1976), com foco na urgência de confrontar a linearidade do conhecimento na dinâmica social. Para o autor (1976), uma sociedade convivial é aquela que concede ao homem a possibilidade de praticar ações mais autônomas e criativas, com o apoio de ferramentas² menos controláveis.

Posiciona-se assim, a ideia da convivialidade como um meio para projetar e como um modo de discurso do design. Desta forma, o discurso do design estratégico alavancado pelo modo convivial, acentua a reciprocidade e o compartilhamento do conhecimento propondo um diálogo entre o contexto e lacunas de diferentes âmbitos. Compreende-se que esse diálogo demanda aprendizagem e pressupõe um processo de transformação, abarcando diferentes níveis e questionando elementos sistêmicos de questões sociais, culturais e políticas de um determinado contexto, complexificando o processo.

Buscando a significação para a compreensão de contextos, habilidades e conhecimentos que dialoguem com novas realidades sociais, econômicas e culturais do nosso tempo, elaboramos, a partir dos referenciais teóricos deste estudo, o conceito e o desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem, como uma ferramenta convivial. A cartografia de projetos de aprendizagem, como uma abordagem projetual convivial, foi construída a partir do design estratégico, subsidiada pela convivialidade (ILLICH, 1976; FISTETTI, 2017; MANZINI, 2017) para orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar.

Para tanto, a investigação proposta assume a estratégia metodológica do estudo de caso com a perspectiva de exploração de construtos, aprofundamentos teóricos (EISENHARDT; GRAEBNER, 2007) e criação de uma processualidade projetual convivial, oportunizando significar e elucidar aspectos em correspondência (INGOLD, 2016, 2018), com o reconhecimento de movimentos e saberes difusos, que no acompanhamento do processo permitem abertura e contínua reciprocidade de resposta. Segundo Ingold (2018, p. 17), “o conhecimento cresce ao longo das linhas de correspondência: em comum, onde eles se unem; e na variação, em que cada um vem por si”.

² O termo ferramenta é utilizado por Illich (1976, p. 38) “no sentido mais amplo possível, como instrumento ou como meio, independentemente de ser produto da atividade fabricadora, organizadora ou racionalizante do homem ou algo a ser posto ao serviço de uma intencionalidade. A categoria da ferramenta abrange todos os instrumentos racionais da ação humana. Pode ainda variar de uma cultura para a outra. Todos os objetos tomados como meios para um fim se transformam em ferramentas”.

Neste posicionamento, reconhecemos o design estratégico na complexidade e não linearidade processual, considerando que os processos conviviais de aprendizagem conjugam situações e dinâmicas multiformes, descartando a simplificação do percurso.

Para a viabilidade desta estratégia metodológica definimos a unidade de análise com a intencionalidade de demarcar um território de pesquisa favorecedor da ampliação de relações e desenvolvimento da teoria. (EISENHARDT; GRAEBNER, 2007). Neste viés, a unidade de análise selecionada é uma escola comunitária de educação básica da rede privada da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, sendo justificada esta escolha pela possibilidade de propor, acompanhar e explorar o processo de desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem como ferramenta convivial de orientação do planejamento de processos de aprendizagem na Instituição.

Esta possibilidade foi propulsionada por uma abertura de inovação curricular sensível à uma resignificação dos processos de aprendizagem na Escola, viabilizando a produção e significação dos dados no acompanhamento processual, onde propusemos, como produção de dados, a pesquisa documental, a observação participante, o desenvolvimento de experimentações metodológicas projetuais conviviais, um Seminário de Estudos e a entrevista semiestruturada. Além disto, é o local de atividade profissional da pesquisadora, que exerceu durante o período da pesquisa o cargo de Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, caracteriza-se a pesquisa como teórico-aplicada, exploratória e de abordagem qualitativa.

Para tanto, o desafio estabelecido considerou a exploração da processualidade colaborativa, apropriando-se de modalidades conviviais, que organicamente relacionadas, demarcaram a necessidade de uma tomada de consciência coletiva para um processo de aprendizagem, com novas matizes de pensamento. Desta forma, a compreensão de processos colaborativos envolveu mais do que a ideia de um trabalho conjunto voltado para um interesse comum. Absorveu a compreensão da aprendizagem por questionamento e experimentação, ativando e significando o conhecimento em diferentes instâncias, integrando-se e dialogando com diferentes nuances e dinâmicas relacionais no âmbito pessoal, social e cultural.

Como possibilidade de investigar estas novas matizes de pensamento abrangendo múltiplos aspectos, ao invés de tratá-las isoladamente, a lente da complexidade foi utilizada como um meio de apropriação não simplificador da realidade, denotando coerência com a visão do design no contexto atual (MANZINI, 2008; 2017) e sendo um paradigma que efetivamente considera uma visão sistêmica e integradora. Em articulação com esta premissa,

Morin (2005, p. 180) ressalta que “é preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional”, estabelecendo uma relação dialógica entre as diversas faces de uma mesma realidade.

Esta articulação traz à tona a questão de como viabilizar que um interesse autocentrado transcenda para uma perspectiva convivial do bem comum, sendo deliberado por uma processualidade colaborativa que parta do ambiente contextual para o transformacional - arraigando a significação de uma aprendizagem que seja congruente com um caráter emancipatório-, articuladora e promotora de habilidades individuais e coletivas, propulsionando a o desenvolvimento de uma cultura da aprendizagem. (MORIN, 2015).

Para tanto, vislumbramos novas modalidades de ação e produção reconhecendo no contexto de atuação desta pesquisa, em conectividade com uma cultura de design vinculada aos propósitos da convivialidade, possibilidades de impacto para uma descontinuidade sistêmica usufruindo proficuamente do potencial transgressor da colaboração.

Os capítulos que seguem propõem o entrelaçamento da lógica do sentido para o embasamento da abordagem projetual convivial, onde foram exploradas premissas da educação, do design estratégico e da convivialidade. O percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento do estudo, com o delineamento de pesquisa, produção e significação dos dados, dá sequência para a apresentação e discussão dos resultados encadeando a apresentação da proposta da cartografia de projetos de aprendizagem.

1.2 Entre Nós

Definição do Problema de Pesquisa

A premissa que transversaliza os elementos estruturantes desta pesquisa, reconhece a viabilidade de inovação na educação orientada pelo design estratégico, em que a convivialidade ganha relevância na prospecção de uma (re)significação metodológica, com inspirações na cartografia, para orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar. Disto resulta o desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem como ferramenta convivial.

Reconhecemos que estes elementos entremeiam-se com os desafios que atualmente nos convocam a refletir e projetar novas possibilidades de atuação pela via do design

estratégico, considerando a progressiva e rápida expansão do conhecimento e mudanças no pensamento que tangem os processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Neste entendimento, vislumbramos um cenário mais sustentável, em que novos dispositivos, configurações e habilidades orientem aprendentes em suas jornadas educacionais e transcendam barreiras artificiais que subsidiam a educação, evocando a democratização desse processo. Neste arranjo, as credenciais que endossam essa projeção inserem-se em uma perspectiva ecossistêmica.

Diferentemente do modelo industrial de educação formatado por um aparato prescrito e currículos distribuídos em grande parte em ambientes formais de sala de aula, compreendemos que a educação precisa de progressiva flexibilidade e acessibilidade, com a aquisição e renovação de conhecimentos e habilidades.

Além das transformações tecnológicas, econômicas e políticas, as mudanças socialmente desencadeadas, inclusive as retrocessuais, exigem uma ruptura criativa com modelos compactados. Vivenciamos o crescimento de desigualdades, respaldado por continuísmos e mecanismos de manutenção de um status forjado em nome dos interesses de uma minoria. Sobretudo, são sintomas de uma incompatibilidade democrática com impacto no funcionamento social, destacando que a educação está imbricada nestas relações e reproduzida intencionalmente nas organizações formais de aprendizagem.

Instituições de ensino e ecossistemas educacionais do futuro precisam ser projetados de tal maneira que sejam capazes de trabalhar com aprendentes, bem como com processos de aprendizagem coletiva que confrontem e questionem a conformidade de um sistema nocivo ao bem-estar coletivo. Isso exigirá, dentre outras coisas, a criação de ambientes e processos de aprendizado que levem em conta a legitimidade do saber³ como aprendizado no âmbito da coletividade.

Neste estudo, a concessão dessa legitimidade é firmada pelo modo de design que conjuga, conforme Manzini (2017), o senso crítico, a criatividade e o senso prático em potencial articulação com uma aprendizagem subsidiada pela sobrevivência, equidade e por uma autonomia criadora. (ILLICH, 1976).

A partir deste contexto, o presente estudo buscará responder a seguinte questão: **como o design estratégico pode impulsionar o desenvolvimento de uma proposta de abordagem projetual subsidiada pela convivialidade?**

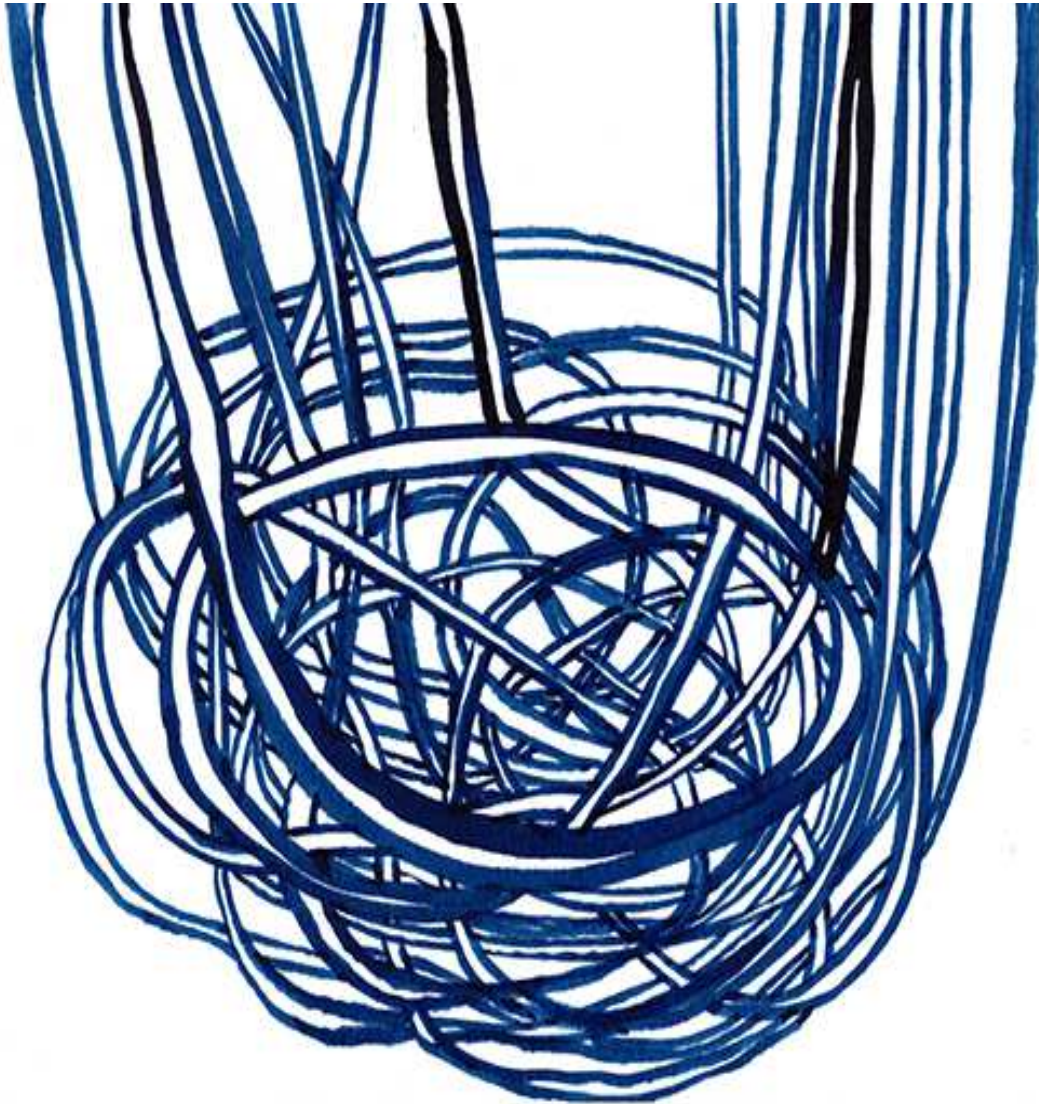
³ O saber - além do conhecimento científico - é compreendido como um espaço de transformação das relações e das evidências /das maneiras de ser: um espaço em que se somam os processos de subjetivação individuais e coletivos. (LÉVY, 2011).

Diante desta questão o objetivo geral desta pesquisa é identificar como o design estratégico pode impulsionar o desenvolvimento de uma proposta de abordagem projetual com ênfase na convivialidade promovendo a ressignificação do planejamento escolar. O detalhamento deste objetivo geral é especificado através dos seguintes objetivos específicos:

- a) Elaborar, desenvolver e analisar uma ferramenta convivial para orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar;
- b) Discutir as premissas da convivialidade e do design estratégico.

Destacamos que os objetivos foram se constituindo ao longo do processo, onde optamos por valorizar as relações e aspectos emergentes no percurso investigativo para que as escolhas se dessem em pertinência com o contexto, favorecendo correspondências e mudanças de direção em um plano aberto, favorecedor da ampliação de possibilidades de transformação a partir da lente do design estratégico.

Demarcamos o entendimento que este movimento não é neutro e restritivo à um contexto: acolhe o compromisso com uma transformação social e cultural, em que os processos projetuais conviviais são potenciais dispositivos de uma aprendizagem social com capacidade de transcender sistemas educacionais convencionais, porque pressupõem uma tomada de consciência e uma atuação orgânica responsivas à necessidade de mudanças, possibilitando impactar diferentes escalas espaciais e temporais.



Não há motivos para seguir uma linha reta [...]. As linhas tortas se ligam, se confundem, se espalham, alastram. As conexões se multiplicam, logo, a intensidade também. Aí sim temos a chance de criar novos sentidos, micro-conexões se difundindo, se diluindo, se confundindo, se disseminando.

Rafael Trindade (2013).

2 A LÓGICA DO SENTIDO

Referencial Teórico

A composição deste capítulo consiste na revisão teórica acerca dos temas e concepções inseridos na pesquisa, explorando e entrelaçando os principais referenciais, posicionamentos e conceitos sobre Educação e Perspectiva Ecológica, Design Estratégico e Processos e Design e Convivialidade, objetivando subsidiar teoricamente o desenvolvimento da investigação.

2.1 Do Entrelaçamento com a Educação

Em meados dos anos 70 Ivan Illich⁴ (1976) já examinava a acelerada escalada da técnica e da estandarização do conhecimento, discutindo o monopólio da industrialização e produção e questionando os limites e possíveis impactos na sociedade dos bens e serviços produzidos nesse *modus operandi*: “o homem desenraizado, castrado na sua criatividade, fica fechado na sua concha individual. A coletividade passa a orientar-se segundo um jogo combinado de uma exarcebada polarização e de uma extrema especialização”. (ILLICH, 1976, p. 09).

Tal prerrogativa, considerando uma dimensão coletiva, traz consigo o ônus do enfraquecimento da possibilidade de mobilização e articulação de competências sociais, demarcando um hiato entre técnica, política e sociedade. Nessa conjectura, Illich (1976) articula a relação do homem com a sua ferramenta e o corpo social, fazendo um prognóstico pouco favorável em relação ao campo das possibilidades de uma sociedade operativa em uma dinâmica coletiva, porque desconsidera o viés colaborativo em nome de uma organização e difusão controlada do ensino, isentada de uma consciência crítica a serviço de uma mão de obra qualificada e disciplinada. É do próprio Illich (1976) o entendimento de que a produtividade industrial denota a inversão da coletividade. Nessa inversão, trabalha enfaticamente criticando a diáde individualismo – consumismo, relacionando a perspectiva escravizante da ferramenta sob o homem, que no seu ponto de vista, inibe expressivamente a autonomia do indivíduo.

⁴ Filósofo e pedagogo, autor de uma série de críticas às instituições da cultura moderna.

O pano de fundo dessa premissa está referenciado historicamente na revolução industrial, em que o protagonismo da artesanaria gradativamente cede espaço para a inserção da mecanização, favorecendo a acessibilidade de bens e consumo em razão da massificação de artefatos produzidos em série. Nesse panorama, a organização da sociedade, proclamada pelo capitalismo, desencadeia sua lógica também nos processos de ensino e aprendizagem.

À esse movimento histórico, somam-se a aceleração das atividades industriais, da desigualdade social, da evolução dos meios de produção e da concentração de renda como características do capitalismo industrial, reforçando a perspectiva escravizante ponderada por Illich (1976).

O monopólio da indústria traz consigo um invólucro de perversão acerca da unidade, fragilizando a diversidade cultural e estabelecendo ilusoriamente um sentimento de equidade aos indivíduos, onde o resultado dos produtos gerados, quase sempre, se apresenta desconectado de relações e interações no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Morin (2015) nos esclarece que o desenvolvimento do individualismo traz consigo duas facetas. De um lado favorece a liberdade, a autonomia e a responsabilidade enquanto que, contraditoriamente, nos revela uma faceta de atomização, solidão e egoísmo: “assinamos os progressos do mal-estar não apenas entre os que são privados do bem – estar material, mas também entre aqueles que desfrutam desse bem-estar”. (MORIN, 2015, p. 34).

Essa última perspectiva desvirtua a compreensão do bem-estar, limitando-o a um lugar de conforto e fruição de bens e produtos sob um viés utilitarista e individualista, o que evidentemente desconsidera possibilidades profícuas do desenvolvimento de habilidades dialógicas e colaborativas em prospecção com o senso de coletividade. Estão diretamente imbricadas nessa estrutura relações de poder, aprendizagem e liberdade, traçando caminhos para a transformação ou manutenção do aparato sociotécnico e cultural de uma sociedade.

Na via de manutenção do *status quo*, o controle industrial e a simplificação do pensamento, em todas as áreas do conhecimento, moldaram organizações e processos como produtos de uma linha de produção, colocando também a educação em consonância operativa com essa lógica. Todavia, conforme Morin (2012) esclarece, o reconhecimento da incerteza tem sido o grande progresso desencadeado no final do século XIX, incorporando a complexidade à noção de progresso. Com isso, considera a incerteza do progresso em sua natureza, abarcando digressões em seu princípio e desconstruindo a ideia de irreversibilidade e estabilidade consolidadas na sociedade industrial.

A partir desse recorte histórico, demarcamos sumariamente a abertura de nossa discussão sobre a educação, considerando que a reflexão crítica sobre as demandas formativas que nos elucidam aspectos da atualidade se tornam pontos de inflexão para a projeção de novas possibilidades, encontrando-se paradoxalmente no arranjo da gênese dessa pesquisa. Desta forma, reconhecemos um processo de mudança representado através de uma diversidade de conexões e relações advindos dos âmbitos social, político e cultural, convocando-nos a refletir sobre as fragilidades do sistema educacional vigente e a buscarmos novas respostas para a educação.

Ao destacarmos a lógica e dispositivos sustentados nos processos de ensino no período da revolução industrial, reconhecemos também que as inconformidades com esses processos, acelerados pela ruptura das regulações (MORIN, 2012), motivaram inovações no campo da educação. O caráter seletivo e inorgânico do momento retratado refuta a perspectiva de Freire (1971), que testemunha a necessidade de uma transformação na educação, abarcando seu caráter social, político e cultural. É de Freire (1981, p. 31) a afirmação de que “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade [...]”. A convergência dessa ideia com o propósito de uma educação mais orgânica e integrada à realidade, junto às premissas trazidas anteriormente, balizam as matrizes teóricas que chancelam o nosso entendimento sobre uma cultura da aprendizagem (ILLICH, 1976; MORIN, 2015; MANZINI, 2017; BIESTA, 2017) e, conseqüentemente, acerca de uma educação democrática.

Nesta compreensão, rompe-se com a linearidade do pensamento e acentua-se a inclusão de uma perspectiva ecossistêmica de educação, que conjugue diferentes dimensões e incertezas de um contexto. Desta forma, o processo de ensino e de aprendizagem deve acolher a mutualidade das relações e a reciprocidade entre as partes e o todo: “a nova sabedoria implica a compreensão de que toda vida pessoal é uma aventura inserida em uma aventura social, ela mesma inserida na aventura da humanidade”. (MORIN, 2015, p. 37).

Como pontos de convergência, o senso crítico, a criatividade e o senso prático (MANZINI, 2017) junto à sobrevivência, equidade e a potencialidade da autonomia criadora (ILLICH, 1976), orientam um pensamento viável para uma aprendizagem emancipatória, repelindo posições hierarquizadas e dogmáticas. A prerrogativa, no nosso ponto de vista, depende de processos educativos orgânicos, que assimilem a realidade mutável e a constante relativização do saber (LÉVY, 2011), sublevando a aprendizagem a um caráter social e transformador.

Nesta via, a aprendizagem em sua amplitude social, incorpora um marcador de transformação do conhecimento por meio do exercício da liberdade, da criatividade e da construção da autonomia. As bases de compreensão desta perspectiva de aprendizagem estão balizadas em diretrizes propostas por Freire (1971; 1980), denotando à comunicação, ao diálogo e ao encontro de pessoas e saberes a relevância da aprendizagem como mote de uma cultura.

Esta referência de aprendizagem acentua sua discussão política quando vincula a inclusão social subjugando a opressão. O que se sublinha aqui é a superação do condicionamento do conhecimento por uma tomada de consciência frente à normatização e à neutralidade do pensamento, vislumbrando uma leitura crítica da realidade e possibilidades de transformação em uma articulação orgânica pela via da colaboração. Neste sentido, há um deslocamento de um aprendizado sectário para um aprendizado que relativize certezas e seja emancipatório.

À esta perspectiva, a ideia de bem-estar explorada por Manzini (2017) encontra coerência com o entendimento paradoxal pela busca da liberdade pessoal para a colaboração e suas possibilidades, enfraquecendo estruturas operativas passivas e individualistas e fortalecendo a organização de estratégias mais ativas e conscientes de organização e fruição do bem-estar, denotando uma nova ecologia de interações em uma concepção ecossistêmica, em que o saber é potencializado, baseando-se na realização de um desenvolvimento pessoal dentro de um desenvolvimento coletivo por meio de um diálogo social (FREIRE, 1980; MANZINI, 2017), assumindo assim um dos sentidos efetivos do bem-estar para a geração de uma descontinuidade sistêmica e para uma transformação na educação.

2.1.1 Da Perspectiva Ecosistêmica da Educação

Ao nutrirmos sistemas educacionais com o envolvimento de diferentes agentes, processos e espaços responsivos à significação individual do conhecimento, com vistas à ativação da contribuição coletiva em um fluxo orgânico de relações, endereçamos a educação à uma perspectiva ecossistêmica.

Desta forma, nossa discussão concentra-se na possibilidade de explorarmos o entrelaçamento do design estratégico com uma perspectiva ecossistêmica de educação, focando as relações que se estabelecem nesta articulação, onde o entendimento dos sistemas e redes se torna relevante para a significação destas conexões.

Esta discussão intersecciona aproximações teóricas pelo viés da complexidade e autores correlatos, por meio da ecologia profunda e do pensamento sistêmico (CAPRA, 2006), do pensamento complexo (MORIN, 2005; 2006), da biologia da cognição (MATURANA; VARELA, 1995) e do rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ao trazermos a noção de sistemas vivos, partimos do enfoque da biologia evolutiva e da cognição com a abordagem de Maturana e Varela (1995), que referem que os sistemas se revelam operacionalmente fechados, em um processo circular de autorregulação.

Conforme Maturana (2001), a constituição e a conservação da identidade de um sistema são fenômenos sistêmicos dinâmicos que ocorrem mediante as interações recursivas do mesmo com os elementos do meio. Para tanto, é proposto por Maturana e Varela (1995) o termo autopoiese, capacidade dos sistemas vivos de se autorregularem, individualizando-se no ambiente. “O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e esse constitui seu modo específico de organização”. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 89). Com isso, estabelece que a manutenção dos sistemas vivos depende da estrutura intrínseca de troca, reforçando a ideia da recursividade e da retroalimentação, mediante um intercâmbio contínuo:

De fato, esta é uma condição geral dos sistemas determinados estruturalmente, a saber; a conservação da congruência operacional entre um sistema particular determinado estruturalmente e o meio no qual ele existe em interações recursivas, bem como a conservação da identidade do sistema (sua organização definidora), são ao mesmo tempo condições para o surgimento e a conservação espontâneos de um sistema determinado estruturalmente, com o resultado sistêmico de sua existência efetiva em interações recursivas no meio enquanto se conserva sua organização definidora. (MATURANA, 2001, p. 175).

Nesta conotação, os sistemas são percebidos em coesão estrutural com o ambiente, sendo paradoxalmente autônomos e dependentes. Esta relação paradoxal de dependência e autonomia dos sistemas vivos é melhor absorvida pela abordagem de um pensamento que explore as relações dinâmicas entre as partes constituintes desse sistema, não encontrando na linearidade ou nas relações binárias possibilidades de adequação para uma compreensão vinculada à complexidade. (MORIN, 2011).

Nos interessa neste contexto - ainda que seja demarcada a concepção de que cada sistema vivo é estruturado a partir de sua configuração interna-, compreendermos que o acoplamento de um sistema com outro é promotor de respostas compensatórias em uma conduta de interrelação entre suas estruturas, em que há influência transacional e recíproca.

Este fluxo, dependente de contextos, envolve formas subjetivas e objetivas de atribuição de significados ao nosso entorno, trazendo uma perspectiva cognitiva e dialógica ao

processo (MATURANA; VARELA, 1995; CAPRA, 2002), onde o caráter sociocultural humano atribui significação às relações. Para Maturana (MATURANA; VARELA, 1995), são nesses domínios que constituímos as redes e processos de conhecimento da nossa existência, onde o processo de aprendizagem se torna crucial e responsivo de forma congruente e adaptativa junto ao meio.

Ainda assim, a configuração destas relações em rede, favorecidas por esse processo de aprendizagem, atendem uma característica rizomática e acêntrica (DELEUZE; GUATTARI, 1995), com múltiplas possibilidades de aproximações e correspondências sem a presença pujante da hierarquia, o que evoca uma nova forma de fluidez para o conhecimento, desejos e ações na operação do sistema.

Este é o panorama que prevê a superação do reducionismo e do hierarquismo, conduzindo o todo à complexidade. Segundo Capra (2006), essa condição é um dos critérios essenciais para a caracterização do pensamento sistêmico, transcendendo a compreensão dos sistemas vivos pela análise e levando em conta o contexto para a explicação de fenômenos.

Na visão de Capra (2006), os tipos de sistemas vivos constituem-se, de forma integrativa, em organismos, partes de organismos e comunidades de organismos com propriedades que surgem das relações de trocas e interdependência de suas partes. Neste entendimento, os componentes e os processos dos sistemas vivos estão interligados em redes, interagindo nessa lógica com outros sistemas, evoluindo para a ideia de ecossistema como uma rede de interações e significações:

Nos ecossistemas, a complexidade da rede é uma consequência da sua biodiversidade e, desse modo, uma comunidade ecológica diversificada é uma comunidade elástica. Nas comunidades humanas, a diversidade étnica e cultural pode desempenhar o mesmo papel. Diversidade significa muitas relações diferentes, muitas abordagens diferentes do mesmo problema. [...].

No entanto, a diversidade só será uma vantagem estratégica se houver uma comunidade realmente vibrante, sustentada por uma teia de relações. [...] se a comunidade estiver ciente da interdependência de todos os seus membros, a diversidade enriquecerá todas as relações e, desse modo, enriquecerá a comunidade como um todo, bem como cada um dos seus membros. Nessa comunidade, as informações e as idéias fluem livremente por toda a rede, e a diversidade de interpretações e de estilos de aprendizagem — até mesmo a diversidade de erros — enriquecerá toda a comunidade. (CAPRA, 2006, p. 222).

Este posicionamento possibilita trazer-mos ao contexto do ecossistema da educação a inclusão da diversidade e da circulação de recursos, em que múltiplos agentes articulam-se na promoção e no acesso ao conhecimento, favorecendo com que o aprendizado coletivo

incorpore uma combinação de experiências individuais com a ampliação e qualificação de oportunidades de aprendizagem em comparação aos sistemas educacionais convencionais.

No entanto, uma visão unilateral para esta perspectiva se torna restritiva, exigindo que a transformação no sistema sociotécnico deva também contemplar as interfaces social e cultural. (MANZINI, 2017). De forma complementar e em apoio à uma conversão sistêmica, é preciso marcar a cognição como essência dos processos de fechamento e abertura do sistema e para a manutenção da constante transformação criativa do ecossistema.

Na evolução dos preceitos relativos aos sistemas e complexidade, as contribuições de Morin (2002) também são importantes para a compreensão das organizações em rede. Para o autor (2002, p. 187), “sistema é igualmente um conceito complexo de base porque ele não é redutível a unidades elementares, a conceitos simples, a leis gerais. O sistema é a unidade complexa”. Dessa forma, postula que há necessidade de um pensamento que pressuponha o conhecimento das partes em interdependência com o conhecimento do todo. (MORIN, 2003).

Neste sentido, a investigação dos fenômenos de forma multidimensional reconhece as singularidades e as diferenças do sistema em uma perspectiva de complementariedade:

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2003, p. 14).

O alinhamento da dinâmica dos sistemas na complexidade com o fazer humano representa, nesse cenário, uma nova dimensão de bem-estar, em uma lógica de ruptura com o movimento adaptativo de acomodação e resignação. Desse modo, qualquer ação iniciada inclina-se à ausência de controle de seu protagonista, pois volta-se à um fluxo de interação e retroação com o meio, podendo alterar o curso de sua ação, estabelecendo uma relação dialógica entre risco e incerteza que não pode ser controlada. (MORIN, 2015).

Nesse entendimento, o pensamento disjuntivo, propulsionado pela hiperespecialização e por um sistema de larga escala, característico da era industrial, se torna incompatível com a conexão com processos vivos em que as condições para um conhecimento significativo são promovidas pela contextualização, em um circuito contínuo de religação e complexificação de saberes, onde nosso potencial criativo e nossa capacidade colaborativa são constantemente reconhecidos e estimulados.

O encadeamento necessário para subsidiar esta perspectiva trata da reconciliação do pensamento e do ser, da identidade e do saber, do potencial coletivo e seu contexto em um engajamento processual contínuo de pluralização e heterogenia. (LÉVY, 2011).

O ecossistema na educação, visto sob essa ótica, pressupõe um sistema de coexistência na articulação de ações, sentimentos e necessidades, retroalimentando-se e regenerando-se constantemente por meio das possibilidades de troca e conexão entre seus agentes, processos e meio. Denota um processo de inovação social e cultural porque considera a coletividade dos pares, comunidades e redes de aprendizagem, desenvolvendo uma visão mais ampla e propositiva em relação às seus contextos de atuação, tendências e desafios globais.

Transversalmente, o design estratégico é catalisador dos processos gerados nesse ecossistema, capaz de ativar e integrar intersubjetividades em um movimento de corresponsabilização, favorecedor de transformações socioculturais consonantes com o bem-estar coletivo. No espectro da inovação social, o design considera uma transformação sociotécnica alavancada e orientada por uma mudança social, interessando as relações que se dão nessa dimensão. (MANZINI, 2017).

Assim como rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), o ecossistema na educação compreende movimento, acolhendo uma multiplicidade de conexões que se estabelecem por diferentes acessos de entrada e saída que refutam a homogeneização, a hierarquização e a centralidade de pensamento, favorecendo a reciprocidade da aprendizagem. Cabe ao design, a criação de condições para que essas multiplicidades sejam potencializadas e exploradas por meio de estratégias dialógicas e colaborativas, onde são preservadas e valorizadas a autonomia e a criatividade.

Em sua funcionalidade, o ecossistema na educação, deve ser responsivo à uma multiplicidade de modalidades e necessidades de aprendizagem, no âmbito individual e coletivo, vislumbrando que os elementos gerados nesses espaços possam ser alavancados em processos de prototipagem de novos ecossistemas, alternando e impactando o panorama educacional de forma qualitativa e convivial.

No nosso entendimento, a criação de ferramentas e processos que sustentem esta perspectiva ecossistêmica, devem abranger processos de aprendizagem que desenvolvam uma abordagem projetual convivial abarcando a diversidade do ecossistema e contemplando as trajetórias de aprendizagem pessoal e coletiva, com critérios de aprendizagem amplos, interdisciplinares e com o desenvolvimento de habilidades e mentalidades de aprendizado contínuo e de aprimoramento das interações.

Desta forma, compreendemos que o processo de design dá suporte à esta dinâmica, manifestando-se em meio às interações e fluxos gerados nas experiências e trocas, onde a relevância do contexto é preponderante na significação dos mesmos e na compreensão de sua organização sistêmica. Para tanto, o design estratégico é via de promoção da circulação de experiências de aprendizado em todo o espectro da aprendizagem na convivialidade, sendo agente de uma transformação social e cultural cultivada em ecossistemas educacionais que visam a evolução qualitativa da sociedade.

Este paradigma concede a abertura e projeção para novas dinâmicas, estruturas e pensamentos, incluindo a diferenciação e a regeneração do que pode ser conservado, que seja a articulação e a religação de saberes (MORIN, 2005) como possibilidades de organização voltadas à uma produção de conhecimento relevante, que permita ainda a reintrodução do indivíduo no conhecimento que produz.

No entanto, é insuficiente reconhecermos a existência de processos coletivos de aprendizagem e que os mesmos podem ser influenciados pelos sistemas educacionais gerando impacto social. Consideramos que a compreensão e projeção de novas realidades sociais, culturais e econômicas deste tempo requerem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos favorecedores do exercício de um bem-estar coletivo (MANZINI, 2017), transcendendo espaços e modelos normativos de aprendizagem.

Nesta ótica, trazemos a matriz teórica do design estratégico e processos correlatos, entrelaçando-os à discussão sobre a educação, compreendendo que a perspectiva do design extrapola o viés resolutivo de um domínio estável, associando seu propósito à uma dinâmica de interdependência e interações entre múltiplos agentes, com capacidade de diálogo e aprendizado voltados ao desenvolvimento da autonomia e à transformação social.

Além disso, reforçamos que o design assume um papel decisivo na interpretação da dinâmica social, vinculando o pensamento estratégico ao processual, em que a conexão dos princípios do design, legitimados pela colaboração e pela convivialidade, podem oportunizar o acesso à novas experiências e repertórios culturais, propulsionando novas modalidades de aprendizagem por meio de uma abordagem projetual convivial - tensionando as inconformidades geradoras da crítica imanente das estruturas educacionais que ainda insistem em pautar os processos educacionais – e facilitando o desenvolvimento e a difusão de uma cultura de design. (MANZINI, 2017).

2.2 Do Entrelaçamento com o Design Estratégico

No enfoque da necessidade de transformação e da problemática de projeção de um processo de aprendizagem que abarque a convivialidade de forma sistêmica e distribuída, vincula-se a urgência de reconectar o indivíduo a estruturas às quais está conectado marginalmente, articulando estratégias e modalidades de atuação que possibilitem o confronto com a normatização e com a neutralidade de pensamento, operando numa lógica de superação e regeneração dos elementos e ferramentas constituintes de uma sociedade totalitária⁵ (LÉVY, 2011), em que ainda é presente uma visão estática e uma percepção absolutizante da realidade.

Neste aspecto, um caminho regenerativo necessita encarar a diversidade numa perspectiva de acolhimento de suas divergências, propulsionando uma quebra do isolamento do conhecimento. Como referem Morin e Le Moigne (2009, p. 45), “precisamos unir noções que normalmente se repelem logicamente, como a unidade e a diversidade. [...] Somos obrigados a ligar essas noções todas disjuntas no entendimento que nos inculcaram [...]”.

Crescimento e aceleração do desenvolvimento na contramão destas ideias, carregam o legado de uma visão compartimentalizada e de um pensamento disjuntivo acerca da realidade. Uma realidade que ainda insiste em pautar a especialização e a manutenção de espaços de poder sob a tutela do conhecimento.

Para Illich (1985), esta manutenção domina uma permanente regulação, modelando uma visão de realidade que impacta e massifica a produção de conhecimento e a formação de valores e comportamentos ainda balizados na neutralidade e na normatização. No entendimento do autor (1976), para superarmos esta regulação precisamos viver de outro modo para viver melhor. Illich (1976) reconhece assim a autolimitação como alternativa para a libertação da criatividade, alterando de uma forma positiva, as condições já degradadas em relação ao bem-estar e à convivialidade de uma sociedade.

A controvérsia de um “mundo melhor”, depara-se com o caráter definitivo e hegemônico preconizado por um totalitarismo que aniquila a liberdade e a valorização das qualidades e potencialidades humanas. Segundo Lévy (2011), a discussão não decorre da busca pelo melhor, mas da imposição de um mundo perfeito, enquadrando o totalitarismo

⁵ Política, arte, ciência, língua, produção e troca, que quase tudo o que vincula só esteja estruturado, polarizado de cima a baixo de hierarquias e pirâmides por toda parte reproduzidas, com obstinação fractal [...], pela busca e conservação do poder.

teórico e tecnocrata em práticas reeditadas que propulsionam cadeias de dependência e submissão.

Nesta lógica, a conexão dos princípios do design estratégico, legitimados pela convivialidade, podem oportunizar uma ampliação do nosso campo de visão, viabilizando o acesso à novas experiências e repertórios culturais, propulsionando novas modalidades de aprendizagem por meio de uma abordagem projetual convivial.

Na compreensão do design, o potencial desta aprendizagem deve ser usufruído alavancando mudanças e novas possibilidades interventivas nos processos, onde a pluralidade do conhecimento, habilidades e diferentes formas de conectividade e criatividade, devem ser valorizadas de modo mais aberto e flexível possível (MANZINI, 2008), abarcando uma perspectiva inclusiva e fomentando o conhecimento colaborante em contraposição ao conhecimento elaborante do *status quo*. (MORIN; LE MOIGNE, 2009).

O conhecimento elaborante, limitado em suas conexões com o saber, considera uma representação da realidade em seu sentido restrito, funcional e fragmentado. Tomando as reflexões anteriores, podemos afirmar que esse é um conhecimento forjado a serviço da construção de uma cultura dominante.

Nesta tese, nosso interesse volta-se ao conhecimento colaborante, onde a significação do saber é preponderante e requer uma interpretação crítica da realidade, com largo espaço para o questionamento e para a problematização, em que possa ser reconhecida a autonomia e a liberdade de religarmos saberes. Sobre esta ideia, Morin e Le Moigne (2009) referenciam o funcionamento do significado, enfatizando o caráter dinâmico da relação, em que a significação aflora de um movimento de transformação. Neste sentido, compreendemos que esta transformação é potencializada pela convivialidade, iluminando as singularidades em um saber coletivo.

Para tanto, a genuinidade do reconhecimento do outro é fator crucial para que conhecimentos antes confinados sejam metabolizados por meio de processos conviviais, assumindo relações que não são mais mandatórias. Neste sentido, além de partícipes do processo, todos os agentes de interação são admitidos também como pertencentes ao processo, intervindo e significando as relações que são dão neste movimento.

Sobretudo, o caráter sistêmico do design estratégico é enfatizado neste cenário beneficiando a integração de diferentes habilidades e competências e potencializando uma diversidade de meios e recursos capazes de fortalecer aspectos identitários, sociais e políticos de uma realidade. (MANZINI, 2014). Ressalta-se que, a articulação destes princípios é

condição para o favorecimento da conexão e da modulação e ampliação de relações de correspondência mútua, em que coexistem macro e micro sistemas.

A busca pelo fortalecimento de vínculos sociais - regida por esse viés inclusivo e dialógico -, entre as possibilidades de troca e produção de conhecimento, conecta-se à ideia da convivialidade trazida por Illich, com foco na urgência de confrontar a linearidade do conhecimento na dinâmica social, pressupondo a revogação de hierarquias rígidas de poder, tanto em relação à socialização do conhecimento, quanto aos princípios da socialidade. Com isso, o contraste da subserviência do homem à ferramenta não preconiza a aniquilação da mesma, mas prescreve um equilíbrio entre a busca pela satisfação de necessidades e acessibilidade à realização pessoal. Nesta lógica, destacamos novamente o viés da produção de significados, favorecida por rituais de troca de conhecimento e maior liberdade para a interação na aprendizagem, fomentando a produção de um conhecimento colaborante.

Neste contexto, a expressividade do design como motriz da estratégia e processos correlatos, propositivamente redimensiona dinâmicas e estruturas de aprendizagem, corroborando para uma mudança em uma determinada realidade. Este processo interpretativo, transita entre variados contextos e suas interfaces socioculturais, incorporando a necessidade de transformação no pensamento e nos modos de atuação de todos que participam desta tessitura.

O efeito não linear deste processo apresenta novas oportunidades e significação para as interações que se dão convivialmente, inspirando modalidades de aprendizagem que transgridem a mera transmissão do conhecimento. Sendo assim, o processo é beneficiado não somente pela criatividade, mas por uma prática sistemática de compartilhamento do conhecimento para produção e compreensão de novos conhecimentos. Vislumbra-se nesta perspectiva o potencial de uma aprendizagem impulsionada pelos processos projetuais conviviais em compatibilidade com uma nova cultura do design estratégico, voltada à inovação social e cultural.

Neste processo, que também percebemos como um processo de aprendizagem, a ideia da ecologia da ação desenvolvida por Morin (2015) supõe a relação estreita de convicções e ações, demarcando a integralidade do indivíduo. Nesta conciliação, rompe-se com a linearidade do pensamento e acentua-se a necessidade da aprendizagem em uma perspectiva sistêmica, que conjugue diferentes dimensões e incertezas de um contexto.

Todavia, salienta-se que, para o desenvolvimento desta tomada de consciência, o uso da ferramenta é incorporado como meio para subsidiar a autonomia pessoal e não mais como

mecanismo regulador, oferecendo ao indivíduo condições de uma atuação eficiente sem degradar seu potencial criativo, ou seja, uma ferramenta que conforme prescreve Illich (2001), não evoca nem escravos nem senhores. Além desta premissa, o autor compreende que a ferramenta justa ainda contempla mais duas exigências: a ampliação da atuação social e a valorização da autonomia pessoal em alinhamento com a liberdade criadora.

Nestas condições é restituída a produtividade - antes diretamente relacionada ao ter-, à uma conexão intrínseca com o ser, em que a participação na criação da vida social, conforme nos acessa Illich (2001), baseia-se no diálogo entre esses saberes, pressupondo assim o desenvolvimento da capacidade dialógica na dinâmica social.

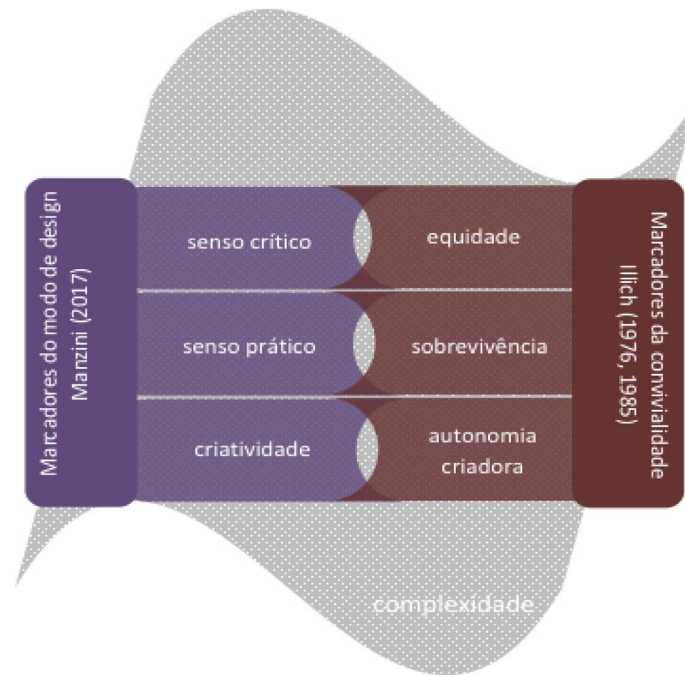
Sobretudo, há de se demarcar que esta articulação pressupõe um engajamento coletivo e, possivelmente regenerativo, de um corpo social ainda limitado à tecnicidade. Para tanto, compreendemos que a abordagem do modo de design estratégico favorece a conversão da ferramenta para o desenvolvimento da autonomia pessoal na criação da vida social, revelando possibilidades de um arranjo processual convivial que contemple esta perspectiva. Neste sentido, ressaltamos que a abordagem projetual de design estratégico proposta nesta tese é compreendida como uma tecnologia social na perspectiva da ferramenta convivial.

Manzini (2017) complementa que, ao confrontar o modo de design com o modo convencional de operarmos devemos conjugar três aspectos importantes que, reflexivamente, remetem ao uso da ferramenta em uma lógica convivial. O autor discorre sobre o senso crítico, a criatividade e o senso prático. Neste direcionamento, vislumbra-se a conectividade destes pressupostos com uma realidade aderente à consolidação de uma relação convivial em que a participação na criação da vida social pressupõe o exercício e o desenvolvimento da capacidade dialógica em uma tessitura social.

Para a limitação da ferramenta com ênfase na convivialidade, Illich (1985) ressalta a sobrevivência, a equidade e a autonomia criadora como aspectos fundamentais para uma nova estrutura: “uma estrutura convivencial da ferramenta torna realizável a equidade e praticável a justiça. Ela constitui a única garantia de sobrevivência”. (ILLICH, 1985, p. 28).

Ao tratarmos desses aspectos isoladamente, arriscamos fragilizar a significação de coletividade e a relação de interdependência entre os mesmos. Nesta tese, compreendemos que ao conectar os princípios antes tratados por Manzini (2017), acerca do modo de design, podemos redimensionar o pensamento para uma lógica mais aderente à projetualidade convivial, acessando caminhos para uma aprendizagem significativa.

Figura 1 - Marcadores do modo de design e da convivialidade



Fonte: a autora (2019).

Nesta conexão, o senso crítico traduz-se em uma capacidade de discernimento frente à realidade e pode dar amplitude à equidade, porque tensiona por meio da criticidade um senso forjado de igualdade. Ao senso prático aliamos a perspectiva da sobrevivência, viabilizando meios e ações que valorizam o bem-estar e favorecem com que a equidade e o próprio senso crítico sejam exercidos. Finalmente, a criatividade e a autonomia criadora se projetam em novas perspectivas de ação e de relações, porque permitem e possibilitam que estas estejam interconectadas com o fazer colaborativo, uma vez que o conhecimento é socializado e estimulado, promovendo um reaprendizado coletivo. Ainda assim, um pensamento que integre modos de ligação desses princípios, se torna essencial para o favorecimento desse reaprendizado subsidiado por meio de uma abordagem projetual convivial.

Assim, ao assumirmos os parâmetros da convivialidade, a perspectiva colaborativa em conexão ao desenvolvimento de processos em design deve superar o desafio de converter possibilidades em vias comunicantes, usufruindo conscientemente e proficuamente da processualidade convivial. Illich (1985) corrobora com esse pensamento quando destaca a necessidade de uma linguagem comum e acessível, ressaltando a ideia do manejo de uma ferramenta social que esteja à serviço do bem-estar na coletividade. Esta lógica também é compactuada por Manzini (2017) quando coloca que a produção em design deve considerar a abertura do conhecimento para que esse seja socializado, explicitado e difundido.

Com isto, a função social da aprendizagem ganha novamente destaque e possibilidades a partir de uma relação com a cultura e com o design atual. É de Manzini (2017) a concepção de que o design subsidia, orienta e sustenta processos de transformação social na sustentabilidade. A prerrogativa compreende mais do que um conjunto de métodos e habilidades, compreende uma nova cultura que necessita ser percebida e assimilada por um processo de aprendizagem, requerendo a transformação dos modos de atuação de indivíduos e comunidade frente aos problemas e oportunidades que surgem, evocando uma descontinuidade sistêmica e uma efetiva discussão política e social.

Nesta lógica, o entendimento acerca dos processos conviviais proposto nesta tese é mais amplo do que uma mera associação e execução de interesses comuns. Os processos conviviais são processos abertos de habilitação colaborativa e criativa que contemplam a operacionalização de uma aprendizagem problematizadora, que balizada pela criticidade e pela experiência, denota significação ao conhecimento a partir da aproximação dos marcadores do modo de design (MANZINI, 2017) e da convivialidade. (ILLICH, 1985). Neste movimento não linear, o processo de aprendizagem possibilita que aprendamos juntos em diferentes âmbitos: pessoal, cultural e social.

O processo em seu curso, favorecedor de conexões cognitivas e socioafetivas em meio a contextos férteis em oportunidades, deve potencializar a criatividade, a adaptabilidade e a capacidade de assumir riscos, usufruindo da relação entre ensinar e aprender sob uma ótica de corresponsabilização e não só de reciprocidade.

Neste entendimento, a abordagem projetual convivial revela-se um processo exigente, denotando ousadia e acessibilidade tácita dos envolvidos, pressupondo a intervenção crítica de ideias e recursos. Além disso, necessita visão ampliada, permitindo que o fluxo de saberes e conhecimentos extrapole o campo direto de atuação. (FEAST, 2011; KVAN, 2000).

Esta possibilidade demarca a abertura para experiências que acolham flexibilidade cognitiva, superando automatismos ao proporcionar uma aprendizagem não só ativa como reflexiva, tornando perceptíveis conhecimentos, processos e habilidades desenvolvidas a partir de roteiros abertos, ou seja, passíveis de interação e intervenção dos agentes envolvidos em consonância com o viés da transformação social.

Consideramos que a relação entre experiência e aprendizagem em uma abordagem projetual convivial é relevante pela proposição e fruição do conhecimento e pela modulação dessa relação como elemento gerador de futuras experiências.

No entanto, o enfoque da autolimitação, citado anteriormente, é fator necessário para a compreensão da projeção de processos conviviais na medida em que a significação pessoal é motriz para o desencadeamento destes. Neste posicionamento, a autolimitação com vistas à autotransformação exige progressiva autonomia para o reconhecimento de necessidades e motivações que engajem o indivíduo à projetos que tangenciem e se relacionem em torno de suas capacidades, história e contexto, interconectando a aprendizagem pessoal à social.

Morin (2011), refere a necessidade do encorajamento de movimentos de autotransformação que só poderão emergir a partir da conscientização da própria insuficiência e da problematização frente aos princípios norteadores do conhecimento. Com esta concepção, sincronizam-se significados de forma dialógica, pressupondo que o sentido, o propósito e o objetivo do processo se entrelacem com os significados coletivos, viabilizando a perspectiva da convivialidade.

Nesse ponto as premissas da convivialidade e do bem-estar articulam-se ao modo de design evocado anteriormente, usufruindo potencialmente de ferramentas conviviais de design, não só fomentando diálogos sociais, como contribuindo para a projeção de processos conviviais.

Convergindo com esta ideia, reconhecemos que o design estratégico dimensiona o design para o reconhecimento e concepção de produções de sentido que facilitam a integração e interpretação de contextos complexos entre diferentes saberes, agentes, tempos e espaços. Com isto, o questionamento do papel da convivialidade frente à uma experiência projetual estabelece-se como um caminho para a reflexão acerca de uma prática de design que assumidamente articule esses preceitos.

Esta articulação evoca uma conectividade responsável do design frente às diferentes dimensões de uma realidade, posicionando sua relevância estratégica na prospecção de cenários mais sustentáveis, por meio de uma ativação criativa e convivial.

No entanto, ainda é necessário avançarmos no desenvolvimento de novos instrumentos de pensamento, capazes de reconhecer fenômenos de retroação, lógicas recursivas e condições de autonomia relativa (MORIN; LE MOIGNE, 2009), que seja a constituição de uma cultura epistemológica necessária para conceber uma mudança de paradigma (MORIN, 2015) que legitime práticas cerceadas por um pensamento inspirador e transformador à luz do design estratégico, que seja a contribuição para a construção de uma nova cultura do design.

Na dimensão da construção dessa cultura, a problemática da complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2009) incita a reflexão acerca das decisões e do desenvolvimento de estratégias

adequadas para o manejo da ação, destacando a coerência desta com a religação de saberes e com a relação entre o contexto e seus diferentes agentes de interação, absorvendo a ideia de causalidade mútua.

A partir do pensamento complexo, encontramos a possibilidade de religar e, ao mesmo tempo, de separar o ser humano da natureza e do cosmo, podemos restabelecer o diálogo entre as duas culturas, a científica e a humanística, podemos nos situar no universo, onde local e global encontram-se religados. (MORIN, 2015, p. 119).

Diferentemente de uma abordagem determinista e prescritiva, tais premissas cedem espaço para novos arranjos acerca das relações entre sujeito e objeto, entre certeza e incerteza, em uma perspectiva não redutora que abarca e mobiliza uma diversidade de saberes. No entanto, o que se estabelece não é a exclusão dos princípios da ciência clássica, mas a integração destes com um modo de pensamento convergente com a desordem, com a inseparabilidade e com a dialogicidade. Com isso, a busca da certeza está dialeticamente conectada com a descoberta das incertezas.

No âmbito do design, a ênfase da convivialidade e do bem-estar pressupõe um processo colaborativo aderente ao espaço de mediação, favorecendo com que as interlocuções alarguem as possibilidades de uma atuação política e comprometida com a coletividade. O dimensionamento para o desenvolvimento de uma abordagem projetual convivial, nesta concepção, considera a plena aplicabilidade de um pensamento ao mesmo tempo dialógico, recursivo e hologramático.

De acordo com Morin (2005), os princípios dialógico, recursivo e hologramático se articulam e, associadamente, propulsionam o funcionamento do sistema. A conexão, por uma via de simultaneidade, de duas premissas ou processos antagônicos para a apropriação da realidade, denota o princípio dialógico. Assim, elementos paradoxais, tais como junção/disjunção, ordem/desordem, separabilidade/inseparabilidade, são referendados em uma relação de dependência e complementariedade.

No princípio da recursividade, a ideia de retroação é redimensionada pela noção de autoprodução e auto-organização, incorporando o elemento da desordem como propulsora de uma nova organização. Tal princípio se estabelece em uma relação de dependência com o meio externo. Para Morin (2005), a recursão sinaliza um processo em que efeitos ou produtos tornam-se produtores e causas.

Por fim, destaca-se o princípio hologramático em total conexão com a dialogicidade e com a recursividade, ressaltando que não só o todo está na parte, assim como a parte está no

todo. Suprime assim, as dicotomias presentes na compreensão de fenômenos, apresentando um movimento circular de causalidade e não linearidade.

O design neste aspecto, por meio de processos colaborativos, congrega as demandas e valores de uma determinada realidade, corroborando para a constituição de uma tessitura social capaz de integrar diferentes perspectivas em torno de uma intencionalidade comum a todos, ampliando as possibilidades de formação de um espaço social mais ativo e convivial. (MANZINI; VEZZOLI, 2011). Esta mudança de pensamento estimula a ação colaborativa e a composição de novas estratégias e alternativas de se viver em comunidade, funcionando como um catalisador de transformações nos âmbitos intra e intersistêmicos.

Nesta perspectiva, em consonância com o viés da complexidade, o design amplia o espaço para possibilidades de aprendizagem, favorecendo a intermediação e a colaboração dos agentes no projeto, implicando em pensar o design na projeção de sistemas e redes e remetendo ao especialista em design o papel de provedor do processo de inovação. (MANZINI, 2014).

Para tanto, Morin (MORIN; LE MOIGNE, 2009, p. 32) “sublinha o paradoxo do 'observador-conceptor' (que não tem somente de expor seu ponto de vista, mas tem de identificar outros pontos de vista possíveis e, além disso, tentar identificar um metaponto de vista sobre todos esses pontos de vista”. Essa lógica compreende a atuação e a articulação de sistemas colaborativos para explorar, resolver e avaliar soluções, tensionando processos que estabelecem polaridades convencionais. (MANZINI, 2008).

Este entendimento requer, além da conexão entre os diferentes agentes, a constância da dialogicidade como recurso de compartilhamento e fluxo de conhecimentos, operando como catalisadora na composição de novos significados e no avanço do processo de inovação social e cultural. Para Morin (2005, p. 190), “a dialógica comporta a ideia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores”.

Neste movimento, “as competências técnicas de design transformam-se em plataforma transdisciplinar que sustenta a convergência dos especialistas e dos demais atores que integram essa produtiva rede de colaboração”. (FREIRE, 2015, p. 174). Esta perspectiva contém uma ideia de intercompreensão do conhecimento, subsidiada no reconhecimento do ponto de vista dos indivíduos em uma relação de complementariedade, onde vislumbra-se um desenvolvimento transformador do conhecimento elaborante. (MORIN; LE MOIGNE, 2009).

O processo incorpora, nesta percepção, a necessidade de potencializar uma rede de significados e rever o entendimento da geração de valor e da estratégia do design. Isso inclui a

criação de uma relação de interdependência destes fatores com a perspectiva político-cultural-social de um sistema. Depende ainda da conectividade e coerência que se estabelece e/ou se desenvolve nas diferentes escalas de organização. Por esse prisma, a identidade local, a aprendizagem e a inovação cultural convergem para que transformações sociais sejam vislumbradas.

O redimensionamento da abordagem projetual, com esse enfoque, incorpora os meios de compatibilização de diferentes interações, informações, linguagens e potencialidades em um cenário que abarca uma multiplicidade de conectores, tais como novos conhecimentos e a inclusão de pressupostos políticos, culturais e sociais de um contexto.

Todavia, como já referenciado anteriormente, a abordagem projetual convivial requer aprendizagem e denota, além do conhecimento, a reflexão acerca das estruturas relacionais considerando os preceitos da colaboração e da cognição, a fim de gerar alternativas que incluam a ambiguidade e a multiplicidade de saberes relacionadas à complexidade. Para tanto, abarcando a tratativa do caráter transdisciplinar do design e preservando a marca da complexidade, é preciso apropriar-se e investigar os processos de forma multidimensional, ao invés de tratá-los linearmente, sendo necessário conceber que suas facetas são, ao mesmo tempo, complementares e conflituosas.

Em outros termos, a complexidade não é tão somente o problema do objeto do conhecimento, mas também o problema do método de conhecimento necessário a esse objeto (MORIN, 2011), instaurando um problema epistemológico para o conhecimento e para a ação, requerendo uma reforma do pensamento, que seja ao mesmo tempo conectiva e crítica. (MORIN; LE MOIGNE, 2009). Na interface com o design, esta consideração ganha relevo na abordagem do problema e no desenvolvimento de processos, pressupondo a plena aplicabilidade de um pensamento sincronicamente dialógico, recursivo e hologramático.

A processualidade, no ponto de vista convivial, promove e habilita novas capacidades perceptivas acerca da corresponsabilização e idealização de soluções. Requer afinidade com os agentes envolvidos, associando a ideia de uma visão compartilhada com a perspectiva dialógica em um patamar estratégico. (MERONI, 2008).

Com esta ideia, podemos acentuar que uma abordagem projetual convivial - reconhecida como parte do enredamento político e cultural de um lugar - é organizadora e geradora do desenvolvimento de alternativas criativas que permitem provocar e, em parte, romper com diferentes dimensões e relações de poder preservadas por uma estrutura dominante.

2.2.1 Processos e Design

No intuito de melhor explorar a abordagem dos processos de design na perspectiva colaborativa, compreendendo-os como organizadores para o desenvolvimento de uma abordagem projetual convivial, consideramos o surgimento e evolução da atividade de design, valendo-nos das relações de contexto para transcender um pensamento de design vinculado à uma cultura industrial para a abordagem da processualidade do design na atualidade.

Inicialmente, o design manifesta-se num contexto em que a relevância do produto se sobrepunha à processualidade, direcionando o potencial do design à uma perspectiva redutora, centrada no objeto. Nesta visão cartesiana, demarcada por uma produção de massa arraigada nos preceitos de uma cultura industrial, a resolução de problemas - pautada pela racionalidade técnica -, assegura uma orientação determinista, norteadora do controle assumido pelo designer.

Neste sentido, os estudos convergem para uma regulação do processo, denotando ao mesmo, um somatório de procedimentos e ações que serão articulados (ou não) no desenvolvimento de um projeto. (ALEXANDER, 1974; JONES, 1992; SIMON, 1981). Essa regulação é clarificada por Dubberly (2004), quando aponta que o processo de design contempla uma ação de *input* e *output*, viabilizando um movimento de transformação nesse percurso. No entanto, é importante destacar que o reconhecimento do processo diferencia-se na perspectiva epistemológica, o que traz relevância para a compreensão de sua estrutura, bem como para a atuação do designer.

A partir desse cenário e, considerando sua evolução histórica, o processo de design é passível de influências de diferentes paradigmas e contextos, o que conseqüentemente impacta seu entendimento e abordagem. Nesse movimento, que busca superar uma visão positivista, a linearidade é questionada, surgindo proposições que consideram dinâmicas mais iterativas e reflexivas acerca da abordagem do processo.

Uma destas proposições é trazida por Findeli (2001) que, levando em conta a associação do designer e do projeto, denota ao primeiro a compreensão da dinâmica do sistema, creditando a essa conexão um processo de coautoria. Neste foco, propõe o redimensionamento da lógica da estrutura processual no intuito de transcender a situação causal, privilegiando a reflexão e a ação no processo de design.

Com este deslocamento, a entrada dos usuários e a relevância do contexto na processualidade promovem relações racionais e subjetivas no sistema, caracterizando uma

dinâmica intersubjetiva e ampliando o espaço de compreensão do processo. O usuário deixa de ser passivo, assumindo um papel relevante no desenvolvimento de conhecimento e de centralidade de participação no processo. (SANDERS; STAPPERS, 2008). Ainda assim, estas bases organizativas de pensamento não garantem um movimento dialógico ao processo, como intencionado por Sanders e Stappers (2008), Karasti (2014) e até mesmo Alexander (1974), que refutando o posicionamento anterior, posiciona e valoriza a participação do usuário na progressão do processo.

Em relação à esta progressão, de forma complementar à compreensão da dimensão do processo, um breve recorte se faz necessário acerca do protagonismo do designer. Com uma atuação situada primeiramente em uma perspectiva de observador do sistema, avança para uma participação inclusiva no processo e, finalmente, amplia sua abrangência de atuação de forma sinérgica e conectiva com os diferentes agentes e elementos do processo.

Nesta lógica, o processo ganha amplitude, centrando sua concepção no desenvolvimento de soluções para problemas mais complexos e que exigem uma visão sistêmica, considerando o contexto e a abordagem do foco projetual, o entrelaçamento dos diferentes agentes e uma postura prospectiva dos designers, em uma perspectiva colaborativa e voltada à inovação social:

[...] para focalizar e gerar ideias de desenvolvimento tão diferentes daquelas que dominaram a cena até hoje, não podemos imaginá-las sem questionar o inteiro complexo econômico e sociocultural sobre o qual o sistema existente de produção, uso e consumo está baseado.

O que tem de acontecer e, na prática, já está acontecendo, é uma descontinuidade sistêmica: uma forma de mudança em cujo final o sistema em questão – em nosso caso, o complexo sistema sociotécnico no qual as sociedades industriais estão baseadas - será diferente, estruturalmente diferente, daquilo que tivemos conhecimento até hoje. (MANZINI, 2008, p. 25).

A alternância e abrangência deste panorama se tornam aspectos importantes para o entendimento do posicionamento atual do design, em que o processo recebe maior relevância em relação ao produto final. Com isso, diferentemente da busca pela simplificação dos procedimentos processuais, a entrada dos usuários no processo e a pertinência do contexto, sugerem novos movimentos ao exercício projetual e ao enfoque estratégico do design.

Conseqüentemente, o enfoque estratégico concede ao design uma concepção processual que se associa ao pensamento complexo, propondo alternativas mais reflexivas do que procedimentais. Zurlo (2010) destaca que, a observação e as relações de contextos, culturas, realidades e indivíduos, integram uma dimensão coletiva estabelecendo indicadores

e novas possibilidades projetuais, interligando a estratégia à habilidade do design de produzir efeitos de sentido.

Desta forma, o processo do design é assimilado como um sistema vivo, dinâmico e como um espaço relevante para a composição de estratégias, em que a compreensão sistêmica propulsiona e desafia a atuação do design na contemporaneidade, configurando como desafio a integração do processo à mobilização de designers e usuários – considerando diferentes recursos e competências - na transformação de objetivos em possíveis soluções e cenários futuros que componham significado para os envolvidos.

Neste entendimento, o pensamento do design estratégico para o dimensionamento do processo, favorece maior amplitude de análise e correlações que remetem à produção de sentido. Para tanto, a produção de significados requer a assimilação do contexto e sua dinâmica de funcionamento, ocupando-se na proposição de alternativas que usufruam da coletividade e da colaboração no processo de design, incorporando a dimensão política, cultural e social com fomento ao alargamento de novos caminhos para uma compreensão e uma atuação responsável na realidade, coadunando com a necessidade de romper com um paradigma desvinculado da complexidade.

No enfrentamento de potenciais transformações ao longo do seu processo evolutivo, o questionamento do propósito do design direciona-se para seus modos de atuação e vincula-se com as suas possibilidades contributivas em relação ao bem-estar social.

Neste sentido, nossa atenção se volta ao reconhecimento da subsistência de realidades mais complexas, em que a superação do isolamento do conhecimento deve ser geradora de uma descontinuidade sistêmica (MANZINI, 2014) nos processos tradicionais, promovendo rupturas intencionais na realidade por meio de processos colaborativos e criativos de articulação do conhecimento.

Em meio a esse panorama, os processos colaborativos favorecem a mobilização dos agentes por meio da significação do conhecimento e do propósito. Manzini (2008) complementa, expressando que o desenvolvimento de propostas de cunho colaborativo - em que a diversidade de atores voltados ao propósito da construção de novas soluções para questões cotidianas-, coaduna com o desenvolvimento de ações de impacto coletivo, conciliando a projeção de experiências futuras para e com pessoas, comunidades e culturas. Com isto, ratifica-se a exigência de um olhar mais transversal em relação ao conhecimento e ao contexto.

Esta transversalidade é proposta nesta tese por meio dos processos conviviais que são compreendidos como processos abertos de habilitação colaborativa e criativa, com espaços de desenvolvimento de uma aprendizagem problematizadora, subsidiada pela articulação entre os marcadores do modo de design (MANZINI, 2017) e da convivialidade (ILLICH, 1985), para a produção de sentidos.

2.3 Do Entrelaçamento com a Convivialidade

Ao articularmos nosso entendimento acerca da educação com os princípios do design estratégico, legitimados por uma abordagem projetual convivial, confirmamos o potencial de uma dinâmica coletiva em sinergia com um contexto organicamente ativado e impactado por aspectos sociais, políticos e culturais.

Manzini (2017) refere que esta abordagem projetual deve ser capaz de desenvolver uma visão inclusiva, produzindo narrativas socialmente compartilhadas e que colaborem para a produção de sentido em cenários diversos. Desta forma, enfatizamos que uma aprendizagem compromissada com esta perspectiva, designa um entrecruzar dialógico de significações individuais e coletivas, constitutivas de indicadores de sentido para uma aprendizagem transformadora e emancipatória (FREIRE, 1971; 1980), capaz de responder positivamente e responsabilmente à alteridade e à diferença. (BIESTA, 2017).

Este compromisso exige não somente a ruptura com a linearidade do pensamento, mas a necessidade de uma tomada de consciência que conduza a discussão epistemológica para uma aprendizagem que denuncie uma realidade excludente e que seja comprometida com suas dimensões políticas, sociais e culturais, viabilizando ainda possibilidades e oportunidades de transformação que reconheçam uma pluralidade de saberes, experiências e contextos.

Para tanto, compreendemos que é preciso não só construir uma nova cultura do design, mas consolidar uma cultura de aprendizagem que reconheça uma efetiva colaboração, por meio de uma processualidade convivial. Uma cultura que ative a vida do contexto de uma comunidade - em diferentes escalas - e que ative os processos conviviais com abertura para a participação, interação e produção de significados.

Na interface com a sustentabilidade, Fistetti (2017) propõe que a convivialidade deve ser percebida como uma cultura difusa, fomentada por comportamentos inovadores compartilhados, intencionando explorar e construir estratégias novas ou alternativas em comparação às dominantes.

Nesta ênfase, assumimos o posicionamento da convivialidade como um modo do discurso do design, fomentando, pela práxis, a exploração de ferramentas que recuperem a relação do indivíduo com a dimensão política, cultural e social, contrapondo-se a políticas tecnocráticas de dominação:

Ferramentas são intrínsecas às relações sociais. Um indivíduo se relaciona em ação com sua sociedade através do uso de ferramentas que ele domina ativamente, ou pelas quais ele é passivamente atuado. Na medida em que ele domina suas ferramentas, ele pode investir o mundo com seu significado; na medida em que ele é dominado por suas ferramentas, a forma da ferramenta determina sua própria auto-imagem. Ferramentas conviviais são aquelas que dão a cada pessoa que as utiliza a maior oportunidade de enriquecer o ambiente com os frutos da sua visão. Ferramentas industriais negam essa possibilidade para aqueles que as usam e permitem que seus projetistas determinem o significado e as expectativas dos outros. (ILLICH, 2001, p. 29).

A visão da convivialidade - que oportuniza e instrumentaliza o indivíduo a exercer sua autonomia e criatividade na sociedade por meio do domínio de ferramentas -, é combativa à ameaça de dispositivos tecnocráticos de dominação. Foi desenvolvida inicialmente por Illich (1976), que relaciona essa ameaça à um pensamento onde “o poder é polarizado, a frustração é generalizada e a alternativa de maior felicidade na baixa afluência é empurrada para o ponto cego da visão social”. (ILLICH, 2001, p. 80).

É evidenciada, nesta perspectiva, a crítica ao modo industrial de produção dominante no início do século XX, reguladora das agendas educacionais, sociais e políticas, em que a busca do homem em relação ao bem-estar é submetida à lógica de um sistema estruturado para um crescimento indefinido e para uma produção ilimitada de novas necessidades que, num círculo vicioso, se tornam necessidades básicas, geralmente isentas de uma visão social.

Segundo Illich (1976; 1985), uma sociedade que define, de forma utilitária, o consumo de bens e serviços como satisfação máxima, aniquila a autonomia do indivíduo. Freire (1981) percebe essa sociedade como predatória, sem povo, uma sociedade de massa. Nesta conjuntura, a sobredeterminação do ambiente totalitário torna-o hostil, fazendo com que os indivíduos sejam dominados por suas ferramentas e cativos do bem-estar.

Em concordância com a ideia illichiana, como um movimento de resistência ao domínio do capitalismo financeiro e especulativo, Fistetti (2017) entende que a prática da convivialidade necessita do desenvolvimento de uma consciência ético-política, resgatando a democracia da subordinação de uma economia moldada por uma racionalidade utilitária. Esta consciência preconiza a capacidade de agir coletivamente para a consolidação do sentido de pertença e da coexistência política, econômica e cultural na produção social.

De fato, a abertura para uma transformação social e cultural, com o desenvolvimento desta consciência ético-política, exige uma intervenção assertiva nos diferentes domínios, individuais e sociais, sendo inegável vincular os processos de aprendizagem aos mecanismos sociais de reprodução.

Ao avançarmos na concepção da aprendizagem como um direito e valor social, precisamos também articulá-la ao desenvolvimento da cidadania, à uma reforma do pensamento (MORIN, 2006) e a um movimento de ação cultural para a liberdade, ação esta caracterizada por um diálogo de conscientização coletiva (FREIRE, 1980; BIESTA, 2017), vislumbrando uma organização social qualitativamente diferente.

Sobre esta aprendizagem, Freire (1971), Illich (1976) e Manzini (2017), prospectam novas práticas enfatizando o potencial transgressor do diálogo, da criatividade e da colaboração. Com esta perspectiva, evocamos ainda novos modos de interação na dinâmica do sistema, articulando as premissas da equidade, sobrevivência e autonomia criadora (ILLICH, 1976) com os princípios do modo de design, como o senso crítico, o senso prático e a criatividade (MANZINI, 2017) e com um pensamento multidimensional proposto por Morin (2005). Demarcando a necessidade de uma conscientização coletiva, compreendemos que estes fatores se tornam propulsores da criação e manejo de ferramentas conviviais e meios para a constituição de uma sociedade convivial.

Neste viés, distanciamos-nos de um enredo de maior passividade frente aos processos, para a apropriação do design como um processo de empenho coletivo e conector da diversidade, acolhendo diferentes capacidades, agentes e o repertório cultural de um contexto. Desta forma, acreditamos que a mobilização para este processo concentra oportunidades para o desenvolvimento de novas habilidades e, em uma perspectiva democrática e emancipatória, novas oportunidades de acesso e de problematização do conhecimento.

A efetividade desta mudança, depende de um processo de aprendizagem complexo. (FREIRE, 1980; MANZINI, 2008). Trata-se da possibilidade de utilizar a aprendizagem como elemento propulsor para a construção de um conhecimento imune à neutralidade política e cultural. Uma aprendizagem com capacidade de gerar criativamente uma produção significativa e colaborativa, além de estimular novos arranjos sociotécnicos conviviais que alavancuem um processo de aprendizado formativo e contínuo.

No entanto, salientamos que estes novos arranjos, vetores para a construção de uma sociedade convivial, não excluem totalmente instituições manipuladoras e bens e serviços correlatos. Pressupõe-se o equilíbrio entre a criação e o manejo de ferramentas conviviais,

com a ideia de explorarmos a aprendizagem para a distinção e uso de ferramentas anticonviviais (ILLICH, 2001), aprendendo através da manipulação e oportunizando ferramentas que estimulem a auto-realização e o senso de coletividade, ou seja, que favoreçam uma atuação crítica e consciente no âmbito individual e coletivo. Ainda segundo Illich (1976, p. 33), “limitar a exploração do homem pela ferramenta, traz consigo o perigo dela ser substituída por novas formas de exploração do homem pelo homem”.

Precisamos ter clareza dos critérios de convivência necessários à uma aprendizagem efetivamente democrática e emancipatória, em que seja absorvida a diversidade e a conexão de saberes:

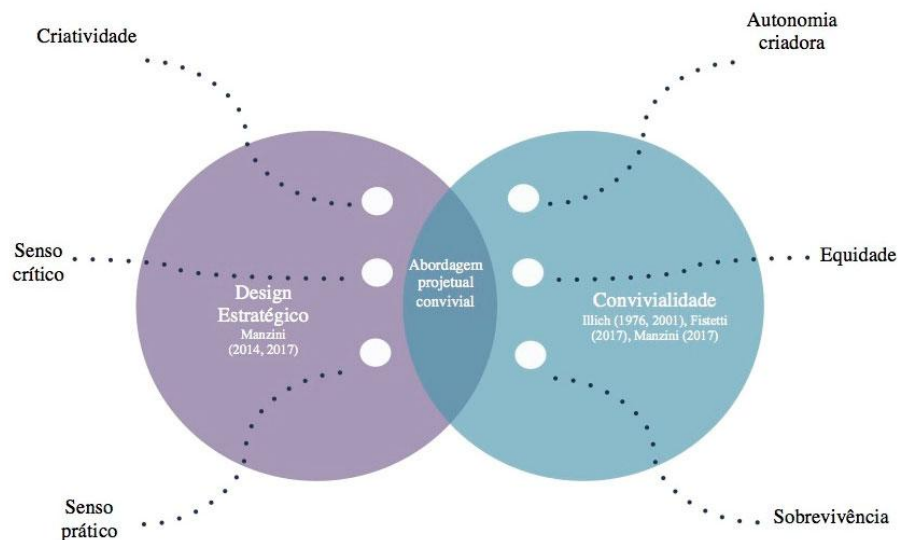
Esses critérios, no entanto, podem ser aplicados como diretrizes para a estruturação da totalidade de ferramentas pelas quais uma sociedade deseja definir o estilo e o nível de sua convivência. Os critérios de convivência devem ser considerados como diretrizes para o processo contínuo pelo qual os membros de uma sociedade defendem sua liberdade, e não como um conjunto de prescrições que podem ser aplicadas mecanicamente. (ILLICH, 2001, p. 72).

Para tanto, Illich (2001) refere que a aprendizagem não é limitada pela consequência da instrução oportunizada por meio de programas e manipulações complexas, mas é fomentada pelas relações do indivíduo com um meio pleno de significações. Neste sentido, precisamos repensar o processo de ensinagem, quando unilateralmente indagamos o que é necessário aprender, para depois investirmos em meios e ferramentas manipulativas.

De forma adversa, o processo deve promover a reflexão sobre a aprendizagem, por meio de um questionamento crítico e imune à neutralidade e à normatização do pensamento. Fazer a pergunta certa requer aprender a questionar o que indivíduos precisam e querem aprender, para que ferramentas conviviais sejam disponibilizadas e exploradas com vistas a potencializar a relação do indivíduo com a dimensão política, cultural e social de um contexto.

A partir desta compreensão do processo, nossa discussão reafirma que esta aprendizagem encontra-se no entrelaçamento dos marcadores do modo de design (MANZINI, 2017) com a estrutura convivial da ferramenta (ILLICH, 1976; 1985) e com um pensamento multidimensional proposto por Morin (2005), prospectando meios para o desenvolvimento da abordagem projetual convivial proposta neste estudo. Com o objetivo de elucidar estes marcadores retomamos os mesmos a partir de um espaço integrador (Figura 2), significando aproximações e correspondências e delineando o entrelaçamento proposto.

Figura 2 - Espaço integrador dos marcadores do modo de design e da convivialidade e do referencial teórico



Fonte: a autora (2019).

Neste viés, exploramos os marcadores em conexão, estimulando as aproximações e relações entre os campos.

a) Do senso crítico e da equidade:

A ideia do senso crítico como uma capacidade vinculada ao modo de design (MANZINI, 2017), mobiliza as habilidades de avaliar, discriminar, fazer escolhas e intervir em diferentes contextos com uma recusa consciente aos fatores condicionantes de aprendizagem. Nesta via, a criticidade desenvolvida deve abordar a demanda crescente do conhecimento contextualizado, incluindo a diversidade de modalidades de aprendizagem e saberes (LÉVY, 2011), reverberando para uma contribuição coletiva.

Sem dúvida, demarca uma atitude política e social, pois no encontro com a equidade, a expectativa é de que, de consumidores passivos nos tornemos aprendentes ativos, motivados por transformações socialmente compromissadas com uma aprendizagem social democrática e emancipatória. (FREIRE, 1971; 1980).

O princípio central da compreensão do senso crítico, neste estudo, transpõe o entendimento simplificado de uma capacidade de análise e questionamento. O simples domínio racional do mundo natural e social, já não é suficiente para convivemos e intervirmos de forma ativa e responsável em diferentes contextos. (MORIN, 2011; 2015).

Se, de fato, o determinismo ainda delimita o conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem e impacta na lógica das narrativas e verdades estabelecidas, o potencial do senso crítico não só é desqualificado, como normatizado e normalizado⁶ pela cultura. (MORIN, 2011). Neste sentido, são ofertadas condições e experiências de aprendizagem de ajustamento e relativo pertencimento, mas restritas em problematizar o conhecimento e ampliar o campo de visão dotando a(s) realidade(s) de sentido.

A simples apreensão da realidade não faz deste exercício uma tomada de consciência necessária para alavancar o senso crítico. A possibilidade de desenvolvimento do senso crítico exige conscientização permanente por meio da dialética ação-reflexão, baseando-se na relação do conhecimento-mundo (FREIRE, 1980) e implica em uma participação compromissada com uma transformação social, cultural e política.

Voltemos ao princípio central da compreensão do senso crítico em conexão com a equidade: reconhecer a causalidade mútua, circular, interrelacional (MORIN, 2015) mobilizando diferentes saberes para o estímulo da tomada de consciência como elemento constitutivo para o desenvolvimento e impacto qualitativo no bem-estar (MANZINI, 2017), barrando uma lógica utilitarista e individualista.

Na dinâmica da convivialidade, esta proposição encontra na equidade (ILLICH, 1976) a referência para inflexões e para o tensionamento contínuo de uma posição ingênua frente à realidade: “A sua dinâmica é função da amplitude da partilha [...], ou seja, do poder de operar uma mudança real”. (ILLICH, 1976, p. 96).

Neste aspecto, reconhecemos que o cenário contemporâneo congrega elementos que complexificam ainda mais a nossa responsabilização com os dilemas desse tempo e, conseqüentemente, com a necessidade de abordarmos criticamente e criativamente nossas possibilidades interventivas, vislumbrando transformações efetivas. Desta forma, o desenvolvimento do senso crítico propõe-se a extrapolar experiências de aprendizagem restritivas e a considerar um sistema de sentidos (MANZINI, 2017) imune à normalização do pensamento.

Para tanto, o posicionamento da discussão em uma perspectiva social, cultural e política é confirmado, compreendendo que o senso crítico e a equidade, efetivamente, ganham

⁶ “A normalização, portanto, com seus subaspectos de conformismo, exerce uma prevenção contra o desvio e elimina-o se ele se manifesta. Mantém, impõe a norma do que é importante, válido, inadmissível, verdadeiro, errôneo, imbecil, perverso. Indica os limites a não ultrapassar, as palavras a não proferir os conceitos a desdenhar, as teorias a desprezar”. (MORIN, 2011, p. 31).

contornos de transformação quando coexistem e são apreendidos em uma sociedade que os transforme em diálogo e ação.

Um diálogo que confronte um conhecimento unilateral como acesso e construção do bem-estar individual e coletivo. Conforme complementa Morin (2014), para conhecer é preciso acolher a ignorância, discutir, confrontar o desconhecido que ininterruptamente se renova na condição de novas problemáticas e dilemas.

Uma ação que reconheça nas experiências de aprendizagem uma via de questionamento acerca de nosso lugar no tecido social, implicando que esta ação intencionada seja promotora de discussões que abarquem reivindicações legítimas de diferentes esferas e de uma pluralidade de pensamentos.

Considerando a dimensão quantitativa de uma coletividade e a viabilidade da equidade em um contexto globalizado, entendemos que o desenvolvimento desta perspectiva encontra na permeabilidade da escola, em assimilação com a educação formal e não formal, oportunidades relacionais com o contexto, viabilizando uma educação por meio da democracia e compromissada com a comunidade. Biesta (2017), elucida que a educação por meio da democracia se dá pela participação, onde os processos educativos dão vida e sentido às experiências democráticas.

Esta abertura e coordenação se dão pelo reconhecimento das desigualdades, pela interrogação e sistemática problematização dos modos e acessos de produção do conhecimento, munindo aprendentes de estratégias para interpretar, significar e intervir o contexto em mudança, indo além de uma representação estruturada por códigos e sinais culturais ajustados e limitados pelo viés disciplinar tradicional, fragmentado e sem a inclusão da diversidade, o que descarta o potencial transformador da conexão do senso crítico e do reconhecimento da equidade.

b) Do senso prático e da sobrevivência:

A influência das experiências de aprendizagem no desenvolvimento das capacidades do senso prático e da sobrevivência é propositiva para a produção de sentido e alternativas frente à resolução de problemas, integrando, na perspectiva do modo de design, competências individuais e competências coletivas. Mais do que um movimento sinérgico, tal exercício deve superar a dicotomia entre prática e teoria, por meio de uma processualidade que favoreça a acessibilidade ao diálogo, a colaboração e a fluência na condução de uma mudança social e cultural em diferentes contextos de atuação. De acordo com Manzini (2017, p. 145), “para

colaborar com outras, as pessoas devem compartilhar uma visão semelhante do que fazer e do modo como fazer”.

Conforme Carbonell (2016), o equilíbrio entre a linguagem da crítica - que explora as variadas relações de poder, de tensões, estruturas e sistemas-, com a linguagem da possibilidade - que dá potência à mediação e à ação na geração de espaços de emancipação social-, é fator crucial para avançarmos da crítica para a transformação.

Em consonância com a discussão referente ao senso crítico e à equidade em articulação com o senso prático e com a sobrevivência, não é excessivo manifestarmos que a neutralidade política na aprendizagem destas capacidades e linguagens, inviabiliza, em termos construtivos, a projeção de meios e ações que vislumbrem o desenvolvimento de uma nova forma de bem-estar (ILLICH, 1976; MORIN, 2005; 2015; MANZINI, 2017), em que a perspectiva convivial do bem comum esteja presente.

Em concordância com a ideia illichiana, Fistetti (2017) trata esta perspectiva convivial do bem comum baseando-se na sustentabilidade, nas trocas de solidariedade e de convívio em associação com uma economia de colaboração para a exploração de variadas formas de prosperidade. Nesta lógica, a prosperidade é emancipada de uma industrialização das necessidades e subverte o crescimento e a ferramenta programada que priva o indivíduo de sua capacidade de realizar, de fazer e de criar.

Na estreita relação com a ideia do senso prático, como a “capacidade de reconhecer maneiras viáveis de fazer as coisas acontecerem” (MANZINI, 2017, p. 45), tratamos do manejo da ferramenta na condição convivial, como uma forma de *linguagem das possibilidades* para o acesso ao saber.

Esta perspectiva, confronta a setorização do conhecimento e o isolamento disciplinar que inibem a possibilidade da compreensão de contextos, em suas diferentes nuances. (MORIN, 2002; 2006). Em uma leitura de totalidade, onde os sistemas são percebidos como interdependentes e o saber é desinstitucionalizado, o espaço da exclusão deve ceder abertura para que a multidimensionalidade de uma sociedade seja constitutiva e geradora dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste estudo, este entendimento é condição necessária para a sobrevivência em uma sociedade baseada na sabedoria, nutrida por práticas, trocas coletivas e pela integração da colaboração e da convivência, em que o aprender a aprender se torna habilidade potencial no desenvolvimento de processos e experiências com foco na projeção e construção de sociedades mais sustentáveis. (MANZINI, 2008; FISTETTI, 2017).

Esta compreensão implica em uma proposição de aprendizagem em que a incorporação de problemas reais do entorno local e global sejam conteúdos a serem vivenciados e problematizados em uma comunidade aprendente.

Para tanto, ao considerarmos esta visão educativa como parte de um processo intercambiado com as diferentes dimensões de uma sociedade, com a tematização da dialética cultural, política e social favorecendo o acesso para uma educação por meio da democracia, destacamos, em conformidade com a discussão, um movimento de sobrevivência, porque propõe a crítica, a prática, a reflexão e a ação para uma transformação social.

c) Da criatividade e da autonomia criadora:

Ao apresentarmos a realidade de forma simplificada e setorizada, sublinhamos o empobrecimento da imaginação social. (ILLICH, 1976). Em termos do modo convencional do design, a relação do conhecimento se dá de maneira concisa, com restrição ao questionamento e com responsividade à padrões vigentes. (MANZINI, 2017). Tais características, ainda presentes nos processos de ensino e aprendizagem, em todas as áreas, inibem as diversas possibilidades de favorecer a compreensão e de tecer relações em conversação social e cultural, conseqüentemente, dispersando o potencial desenvolvimento das capacidades de reflexão e ação e, com elas, da autonomia e da criação.

Destacamos a criatividade e a autonomia criadora como aspectos centrais na projeção de uma sociedade convivial, onde a sujeição do conhecimento é tensionada pelo favorecimento da habilidade criativa, estimulada por processos colaborativos.

Estas capacidades, aliam-se às singularidades culturais engajando indivíduos na produção de suas experiências, onde o conhecimento e o capital intelectual são reconhecidos como recursos de valor e dinamizadores da inovação, pressupondo uma sociedade que compartilha meios de pensar e agir, contribuindo para que haja reciprocidade no aprendizado e uma atmosfera de colaboração.

Em outras palavras, a criatividade e a autonomia criadora dão suporte ao desenvolvimento de alternativas que ensaiam novas maneiras de produção, consumo, colaboração e convívio com a pluralidade cultural, onde a padronização dos processos cede espaço para a inventividade e para a diversidade do conhecimento.

Neste panorama, a criatividade e os meios para a sua expressividade importam para a nossa discussão, compreendendo que a autorrealização é um dos fatores de alavancagem da criatividade, considerando para tal, um ambiente potencializador da liberdade de escolhas e de ações, com oportunidades e experiências para este movimento. Nessa ideia, uma visão

sistêmica, inclui a polivalência do ambiente sociocultural como fator de interferência na produção criativa. (GARDNER, 1993).

Em termos do modo de design, a criatividade é percebida como “a capacidade de imaginar algo que ainda não existe” (MANZINI, 2017, p. 45), reforçando a necessidade de um contexto inclusivo de singularidades e de coletividades, de apoio e incentivo ao seu desenvolvimento, coadunando com uma perspectiva sistêmica.

O desdobramento do modo de design, neste aspecto, converge para um campo de possibilidades de atuação e intervenção em processos e projetos que envolvam a participação efetiva de diferentes agentes, em plena viabilidade de exercitar suas capacidades e de definir seus objetivos com autonomia em um percurso onde a resolução de problemas e a produção de sentido coexistem. (MANZINI, 2017).

A autonomia neste contexto, faz relação com as ideias de autogestão, autoconhecimento e autorregulação, preceitos que na discussão desta tese, relacionam-se diretamente com a ampliação da participação política e descentralização de mecanismos de poder, denotando aos processos de ensino e aprendizagem (não necessariamente formais), múltiplas possibilidades de ofertar aos aprendentes oportunidades e experiências que respeitem escolhas, interesses e o seu desenvolvimento.

A significação da autonomia tem sido desenvolvida historicamente em cenários vinculados às perspectivas sociais, culturais, políticas e educacionais. Neste último aspecto, o conceito é pressuposto das pedagogias livres, oriundas do final do século XX, que carregam em sua gênese críticas e alternativas à um modelo de um ensino tradicional, valorizado pela instrução a serviço de um sistema cartesiano. Mais recentemente, são nas pedagogias ativas que encontramos o resgate de uma educação voltada às capacidades e necessidades dos sujeitos que se tornam partícipes ativos de um processo, encontrando no pensamento de John Dewey (2011), a inspiração para o aprender fazendo, pela vida e para a democracia.

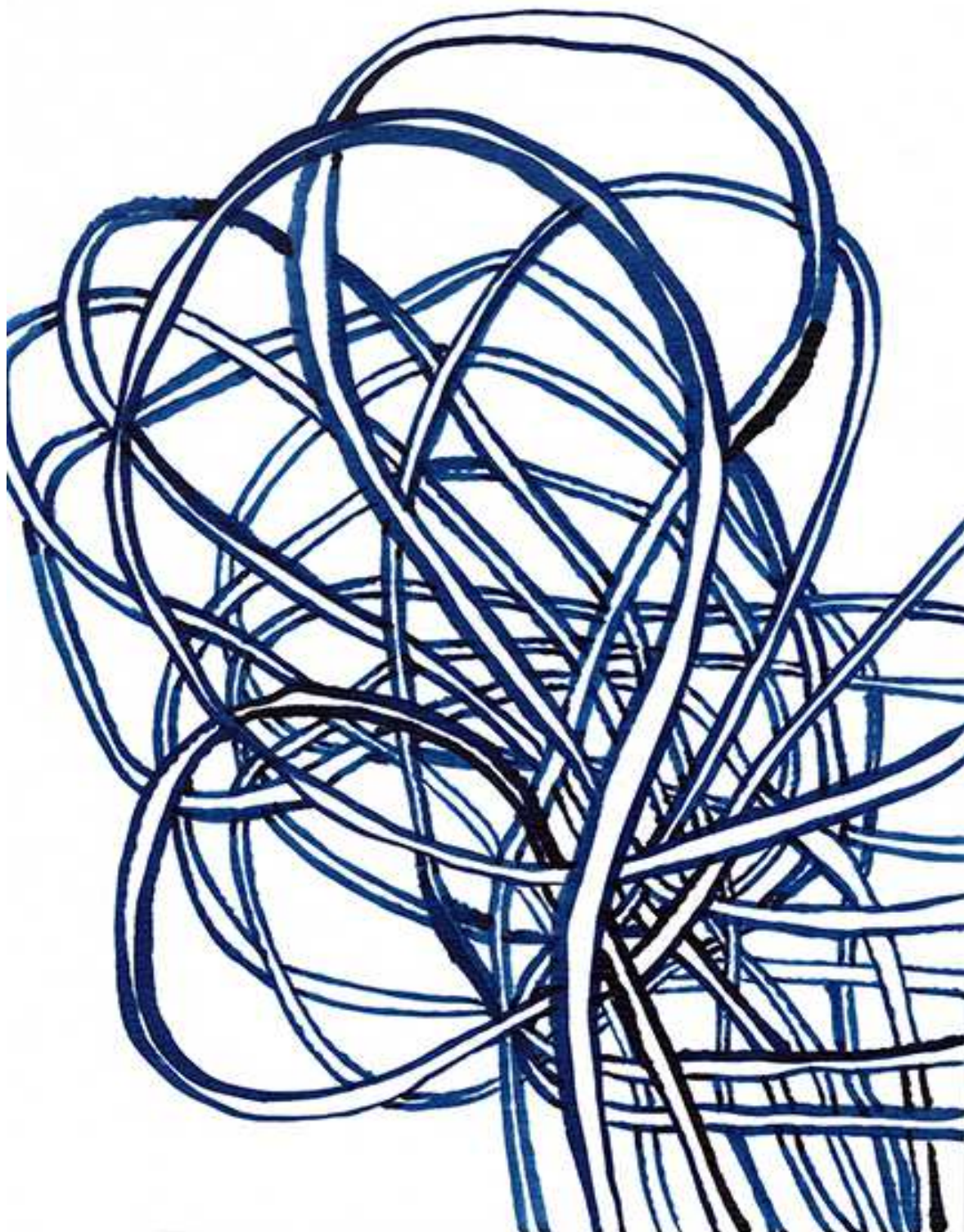
Com isto, a autonomia criadora como elemento da estrutura convivial, dialoga com o exercício e construção da democracia, trazendo a liberdade como marca identitária para esta via de participação. Uma liberdade que reconhece e busca o bem-estar de uma coletividade, com margem alargada de responsabilidade e restrições ao espontaneísmo. (ILLICH, 1976; 2001; CARBONELL, 2016).

Desta forma, compreendemos que o ambiente de aprendizagem transcende barreiras e mecanismos reguladores institucionais (ILLICH, 1985), com vistas à possibilidade de escolha de itinerários formativos e do reconhecimento de uma diversidade de ambientes e repertórios

de aprendizagem. Este pressuposto, favorece a criação e o estabelecimento de relações em interconexão com diferentes contextos, concedendo condições para um pensamento democrático e emancipatório, vitais na construção de uma sociedade convivial. (ILLICH, 1976; 2001; FREIRE, 1971; 1981).

Factualmente, estes marcadores articulados com um fazer coletivo, requerem um aprendizado que religue saberes tornando visíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (MORIN, 2002), ultrapassando a causalidade linear dos processos e avançando para uma interconexão orgânica catalisada por processos projetuais conviviais com vistas ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem (YUS, 2002; MORIN, 2015) consonante com uma nova cultura do design estratégico. (MANZINI, 2017).

Além disto, esta regeneração do pensamento inclui a compreensão de que o conhecimento deve ser contextualizado e coletivamente aproveitado e produzido, estabelecendo uma lógica de conexões, recursos e saberes entre diferentes provedores e experiências em um meio impactado pelo sistema cultural, social e político, posicionando a educação em uma perspectiva ecossistêmica. (MATURANA; VARELA, 1995; MORIN, 2012; 2015).



Com que outros elementos, forças, linhas, nossos movimentos nos territórios podem entrar em relação? Que outras formas podem surgir desses encontros?

Adaptado de Oliveira e Paraíso (2012).

3 DO PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento do estudo. Inicia-se pelo delineamento da pesquisa, com a apresentação da abordagem e estratégia investigativa, bem como a explicitação do método de trabalho que foi utilizado para operacionalizar a investigação e a produção e significação dos dados.

3.1 Delineamento da Pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa, no campo de design estratégico, caracteriza-se como teórico-aplicada, exploratória e de abordagem qualitativa, buscando compreender e responder o problema apresentado em sua complexidade. Desta forma, evidencia-se o design estratégico como meio para o desenvolvimento de uma proposta de abordagem projetual convivial, partindo dos princípios da convivialidade, promovendo a ressignificação do planejamento escolar.

Este pressuposto enseja a elaboração, desenvolvimento e análise da cartografia de projetos de aprendizagem, como ferramenta convivial, para orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar. Na nossa proposta, a cartografia de projetos de aprendizagem é uma abordagem projetual de design estratégico, fundada nos pressupostos da convivialidade.

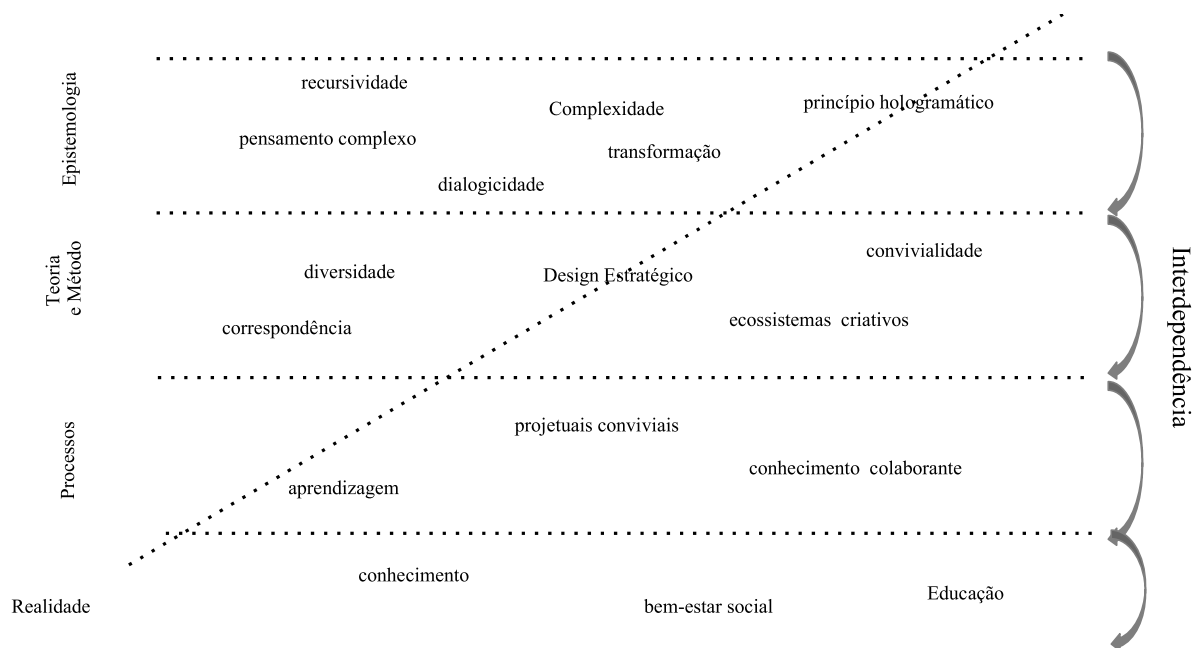
Ao tratarmos da relevância desta abordagem, em consonância com as premissas da convivialidade (ILLICH, 1976; 2001; MANZINI, 2017), usufruímos de visões complementares para o desenvolvimento projetual convivial em que entrelaçam-se os marcadores do modo de design (MANZINI, 2017) e da estrutura convivial (ILLICH, 1976; 1985): do senso crítico e da equidade; do senso prático e da sobrevivência; da criatividade e da autonomia criadora.

Deste modo, intencionamos a superação dicotômica entre teoria e prática, promovendo não só a produção de conhecimento, como a discussão de elementos de reflexão e orientação para processos orientados para a pesquisa e prática através do design. (FRIEDMAN, 2003; BIGGS; BÜCHLER, 2007; PEDGLEY; WORMALD, 2007).

Neste viés, o percurso da investigação possui natureza aplicada, relacionando e aproximando sistematicamente (e reflexivamente) as dimensões teórico e prática. Este movimento concedeu aberturas e possibilidades de correspondência (INGOLD, 2016; 2018) no fluxo da pesquisa, requerendo atenção e dinamismo no acompanhamento do processo para a composição de estratégias dialógicas, onde, segundo Ingold (2018, p. 30), “o conhecimento cresce ao longo das linhas de correspondência: em comum, onde eles se unem, e na variação em que cada um vem por si”.

Esta lógica é representada na Figura 3 pelos níveis de conhecimento que se relacionam de forma interdependente no desenvolvimento da investigação, possibilitando a melhor compreensão desse fluxo e dos deslocamentos emergentes nessa relação do conhecimento, destacando ainda que a revisão teórica dos conceitos aqui inseridos foi requisito para o desdobramento do processo de pesquisa e para a proposição e mediação das experiências desencadeadas, bem como para a significação e produção de novos conhecimentos.

Figura 3 - Representação dos níveis de conhecimento a partir da matriz epistemológica



Fonte: adaptado a partir do Modelo de Bentz e Franzato (2016).

Nestes deslocamentos, o entrelaçamento do conhecimento com a prática está vinculado à necessidade de contextualização, demarcando a perspectiva de interdependência e atenção aos acasos, aberturas, encontros e novas produções de conhecimento.

Para Manzini (2008), a produção de conhecimento, neste enfoque, deve ser geradora de significados para todos os interlocutores do processo, possibilitando que este conhecimento

seja tratado explicitamente de forma acessível e discutível, incorporando ao processo uma dimensão subjetiva e democrática.

Esta tese propõe o acolhimento desta dimensão subjetiva e democrática, indo além da representação de uma determinada realidade. Prioriza o acompanhamento da processualidade na prática de pesquisa, destacando uma necessidade de uma variedade de fontes e de produção de dados. Neste entendimento, os diferentes agentes, processos e espaços impactam e sofrem as implicações das produções e significações do conhecimento gerado, caracterizando uma pesquisa exploratória.

Por esta razão, assumimos a estratégia metodológica do estudo de caso visando ampliar e explorar as questões teóricas desta pesquisa, reconhecendo as múltiplas variáveis que compõem este processo de investigação, onde propomos como produção de dados, a pesquisa documental, a observação participante, experimentações metodológicas projetuais conviviais, o desenvolvimento de seminário e a entrevista semiestruturada.

À esta prática de pesquisa vincula-se a perspectiva de um exercício ativo, onde a ênfase no processo permite a exploração de diferentes caminhos, iluminando uma diversidade de singularidades e saberes na tessitura compartilhada de um coletivo.

Desta forma, compreendemos a interface do design estratégico com a complexidade e não linearidade processual, considerando uma processualidade organicamente ativada pela colaboração. Diante disto, mais do que analisar fenômenos, a escolha desta estratégia metodológica concebe a possibilidade de exploração de construtos e aprofundamentos teóricos. (EISENHARDT; GRAEBNER, 2007).

O estudo de caso, compreendido nestes vieses, permitiu nosso acompanhamento de modo participativo, onde a atenção aos entrelaçamentos gerados no fluxo do processo não só possibilitaram a melhor compreensão da produção de conhecimento coletivo advindo das práticas, experiências e vias de interlocução geradas na projetualidade, como motivaram as reflexões e viabilizaram as mediações, em relação e diálogo com as ações e transformações manifestadas no território de investigação, contemplando linhas em movimento e em reciprocidade.

Ingold (2013, p. 105), utiliza a “correspondência para designar essa composição de movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros”. Diante disto, valorizamos as interlocuções geradas na projetualidade com atenção para o fazer e para os elementos subjacentes e emergentes do contexto envolvido.

Neste aspecto, a amplitude da correspondência trouxe possibilidades de resposta por meio dos fluxos oriundos desta composição de movimentos que, dinamizada pela prática, evocou o acompanhamento de uma experiência criativa e coletiva. Ingold (2018) fala de uma correspondência de agenciamentos, onde o conhecimento é um devir que se estende continuamente. Nesta dinâmica, as vias de possibilidade foram operadas trazendo alternativas para a reflexão e compreensão do contexto, onde foi possível aplicar o conhecimento produzido e não só tratá-lo de modo retórico.

Neste sentido, posicionamos o design como promotor do diálogo social e cultural que se encadeou neste fluxo de pesquisa e como via de reconhecimento dos aspectos que impactaram e se relacionaram na e para a prática projetual. Como característica habilitante, a orientação do design se tornou estratégica para esta transformação cultural e social, impulsionando a produção de sentidos para a ressignificação do processo e balizando a coordenação da ação projetual e da visão do projeto implicado em um contexto de significações.

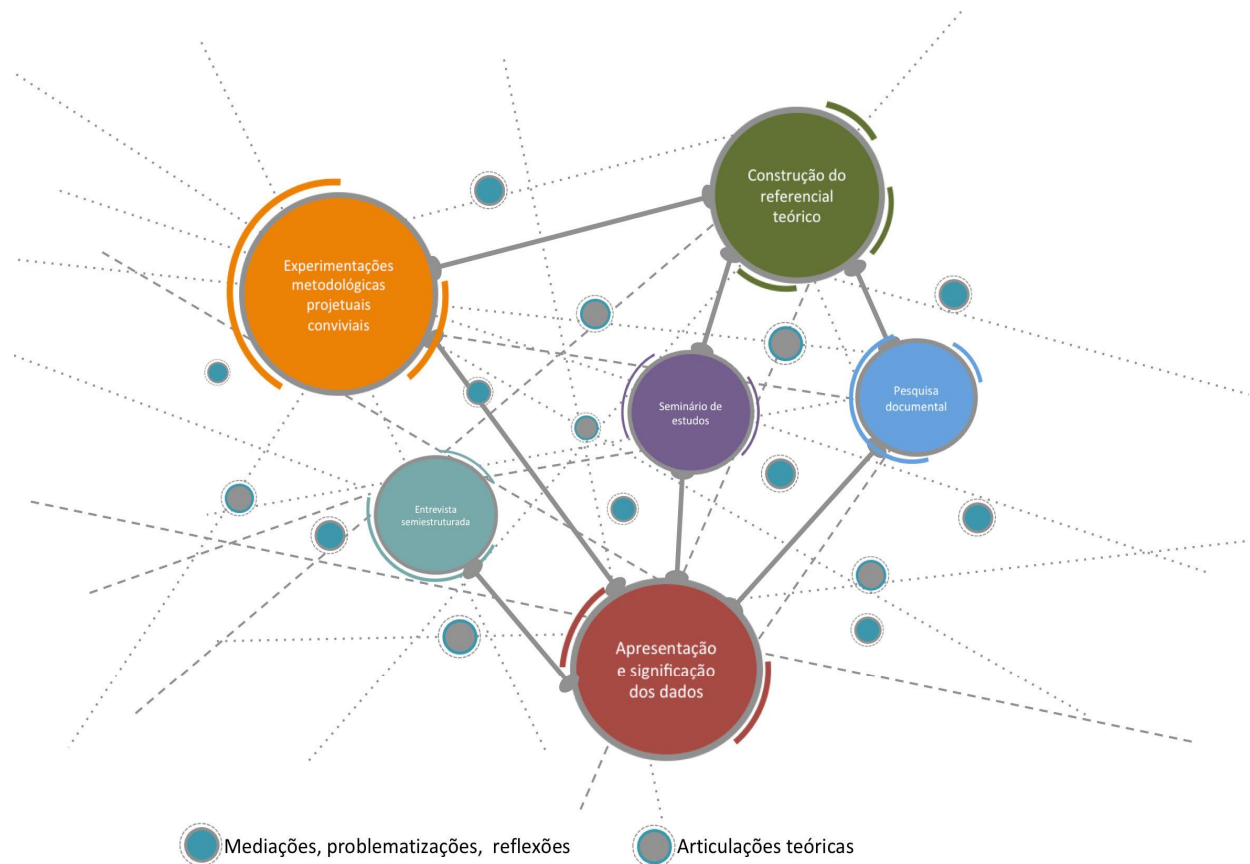
Diante disto, o delineamento deste estudo destaca movimentos que ocorreram de forma concomitante e outros de forma sequencial, no entanto, entrelaçados no agenciamento de experiências geradoras de um plano aberto.

A construção do referencial teórico, acerca dos marcadores conceituais que fundamentaram a investigação, foi condicionante para a fundamentação deste processo e consequentemente para a significação dos deslocamentos e correspondências emergentes no percurso. Em continuidade, a pesquisa documental, as experimentações metodológicas projetuais conviviais - com acompanhamento participativo da pesquisadora na mediação e organização de instrumentos de problematização e reflexão-, o desenvolvimento de um seminário de estudos e a entrevista semiestruturada foram as ações propostas como produção de dados.

Tais movimentos, subsidiaram a significação da produção de sentidos para a elaboração e exploração da cartografia de projetos para a ressignificação e orientação do planejamento escolar, bem como para a articulação entre os pressupostos e prática de pesquisa através do design.

Este delineamento é retratado na Figura 4, trazendo estes movimentos e seus fluxos de desenvolvimento:

Figura 4 - Delineamento do fluxo de pesquisa



Fonte: a autora (2020).

Desta forma, as mediações, problematizações e reflexões encontram-se difusas no percurso, com intensidades diferentes e em correspondência com as articulações teóricas, privilegiando a dimensão dos encontros e das relações que se constituíram no trajeto, sendo estes, geradores dos agenciamentos e estratégias de desenvolvimento.

Sobretudo, este desenvolvimento, abarcando um processo criativo, compreendeu o percurso metodológico como um modo de acompanhamento do processo, possibilitando continuamente, com a permanência em campo, a exploração de evidências e uma prática de experimentação que possibilitou a transformação do conhecimento. Em concordância com Ingold (2018) destacamos que o estudo do campo é mais comunitário e segue problemas reais, não para encontrar soluções, mas para abrir possibilidades.

Neste contexto, o caso escolhido é uma escola de educação básica do ensino privado localizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em processo de inovação

pedagógica⁷. Esta escolha é justificada pela possibilidade de exploração e aprofundamento teórico das premissas e objetivos contemplados nesta pesquisa, além de ser o local de atividade profissional da pesquisadora, possibilitando o acompanhamento do processo, o exercício interventivo e a experiência projetual com a proposição da cartografia de projetos.

Em meio ao desenvolvimento do processo de inovação na Escola, partimos de uma visão compartilhada de necessidade de mudança no processo de planejamento. Uma mudança que fosse condizente com os tempos, espaços e fundamentos redimensionados na composição do novo desenho pedagógico.

Identificando a incompatibilidade conceitual e operacional de um planejamento ainda formatado por uma lógica disciplinar setorizada, concretizada por um processo sequencial, direcionado e previsível, se deu a motivação para a ressignificação desse processo.

Para tanto, o foco de investigação definido é o processo de planejamento, intentando uma ressignificação e projeção compatível com as matrizes teóricas desta pesquisa.

Esta proposição encontra coerência com as relações de aprendizagem inerentes às práticas e processos desenvolvidos na Instituição e demarca a percepção do contexto escolar como o território de investigação para o dimensionamento e compreensão do problema de pesquisa definido e objetivos correlatos.

3.2 Da Produção de Dados

Ao concordarmos com que o sentido metodológico se constitui pelo acompanhamento de percursos, pelo envolvimento em processos de correspondência e pela abertura de múltiplas entradas (INGOLD, 2016; 2018; PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015), considerando diferentes contrastes, replicações e dinâmicas, entendemos que a significação do processo de conhecimento, de forma não linear, implica na transcendência da perspectiva de um arranjo de técnicas e procedimentos de coleta para a produção de dados: “A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo”. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p. 74).

Ressaltamos ainda que, a prática de construção coletiva do conhecimento ao longo do acompanhamento do percurso nos desafiou a respondermos aos movimentos,

⁷ A Escola direcionou suas pesquisas e ações à um novo desenho pedagógico, iniciando a implementação, no ano de 2015, de um projeto-piloto nominado Israelita 3.0, com consolidação da proposta e progressiva implementação em todas as etapas da instituição até o ano vigente.

questionamentos e aberturas sem recorrermos somente à representação ou à descrição de fatos, onde, em um fluxo de movimentos contínuos, buscamos maneiras de responder uns aos outros mediativamente.

Esta perspectiva, em consonância com os princípios do design, nos possibilitou traçar um percurso na produção de dados que acolhesse as diversidades e que conectasse os diálogos e tensões gerados no entrelaçamento coletivo da produção de conhecimento.

A intencionalidade da produção de dados nesta lógica visou atender os objetivos selecionados para o estudo, no que refere compreender como o design estratégico pode impulsionar o desenvolvimento de uma proposta de abordagem projetual convivial com ênfase na convivialidade promovendo a ressignificação do planejamento escolar; elaborar, analisar e propor o desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem, para orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar.

Na pesquisa documental - com a finalidade de subsidiar a melhor compreensão acerca do caso escolhido, seu contexto e o reconhecimento de elementos relacionados aos objetivos propostos-, os documentos de pesquisa foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar (RG), o Planejamento Estratégico (PE) e literatura sobre a fundação e história da Instituição, buscando incorporar ao estudo dados relevantes e relações com o viés abordado.

No fluxo da produção de dados, propomos experimentações metodológicas projetuais conviviais, intencionando o exercício coletivo do processo projetual de planejamento. À estas experimentações entrelaçamos espaços de problematização, reflexão e discussão teórica utilizando instrumentos como qualificadores e propositores de estratégias dialógicas para a projeção.

Ativamos no ano de 2017 as primeiras experimentações, partindo, como destacado anteriormente, de uma visão compartilhada de necessidade de mudança no processo de planejamento. Envolveram-se nesse movimento inicial, no ano referido, onze turmas do ensino fundamental (anos iniciais) e os respectivos alunos, professores dos grupos e equipe pedagógica. No ano de 2018, desenvolvemos a abordagem com doze turmas da mesma etapa, com a sequência no ano de 2019 abrangendo treze turmas e, em 2020, contabilizando quinze turmas inseridas nessa lógica.

Para melhor organizamos os tempos em relação às experimentações estabelecemos, desde o ano de 2017, que os primeiros esboços cartográficos seriam resultantes do exercício coletivo do processo projetual de planejamento, sendo explorados, discutidos e analisados

trimestralmente a partir de instrumentos de problematização, oportunizando reflexões para a intervenção e redirecionamento do processo de planejamento escolar. Estes momentos trimestrais formais ocorreram nos Conselhos de Classe⁸, contando com a participação do coletivo de professores e da equipe pedagógica. As produções geradas neste fórum possibilitaram à pesquisadora a observação participativa no processo, atuando como proponente dos instrumentos de problematização e mediadora das reflexões realizadas. Para fins de entendimento, os materiais de utilizados nos Conselhos de Classe serão identificados como instrumentos de problematização e os registros advindos dos mesmos realizados pelos professores, como instrumentos de reflexão.

Diante disto, trazemos os elementos evidenciados na produção das cartografias de projetos de aprendizagem em correspondência com a multiplicidade de pontos de vista e de contribuições da coletividade dos agentes envolvidos no processo desencadeado nas experimentações projetuais conviviais e espaços de conversação, utilizando os instrumentos de problematização aplicados trimestralmente ao longo do período letivo.

Um outro fluxo gerado na produção de dados foi a realização de um Seminário de Estudos com Professores, a partir da leitura e reflexão de um texto introdutório, com a discussão e análise de cartografias de projetos e questões relacionadas ao processo projetual. Participaram deste momento profissionais do caso em estudo, ressaltando que o processo de planejamento e desenvolvimento do Seminário contou com a participação desta pesquisadora.

O Seminário ocorreu em 07 de janeiro de 2020, no Colégio Israelita Brasileiro, com duração de sete horas. O instrumento escolhido para a produção de dados foi um questionário com três questões abertas, aplicado a 15 professores tutores⁹ da Instituição. Importante informar que a aplicação do questionário foi realizada após leitura e discussão do texto introdutório (ANEXO M) e análise das cartografias de projetos produzidas no ano de 2019. Após a análise das cartografias de projetos de aprendizagem, elaboradas pelos professores e aprendentes, as seguintes questões foram contextualizadas e propostas:

Sobre o processo cartográfico [...]: *“As perguntas exigem tempo. Formular perguntas, mais ainda se são coletivas, requer tempo e disposição. As perguntas sempre abrem possibilidades, facilitam o diálogo e nos impelem para a ação reflexiva”*.

⁸ Compreendidos como espaços de discussão coletiva acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como das estratégias e redimensionamentos necessários para a qualificação da ação pedagógica.

⁹ São professores com dedicação exclusiva na Escola, articuladores do processo pedagógico e das Áreas do Conhecimento. Além do espaço de sala de aula, a gestão do tempo destes profissionais abrange pesquisa, planejamento, documentação pedagógica e análise da dados para composição de estratégias com ênfase na personalização do ensino (dimensão coletiva e individual), *feedback* do processo de ensino e aprendizagem, dentro outros.

Na condução dessa *ação reflexiva*:

- a) escreve a narrativa do processo;
- b) destaca três conceitos que nortearam o processo da cartografia;
- c) o que não é do processo cartográfico?

A realização de entrevista semiestruturada foi outro momento organizado para a produção de dados, intencionando a compreensão da experiência do processo de planejamento e significação das mesmas para os entrevistados, evidenciando os saberes que criticam, avalizam e sustentam a prática. As entrevistas também aconteceram em janeiro de 2020, autorizadas por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente explicitado pela pesquisadora e assinado pelos participantes antes do seu início.

Gravadas e transcritas, as entrevistas foram realizadas presencialmente e individualmente, totalizando aproximadamente duas horas de gravação, com três agentes que participaram da experiência de ressignificação do processo de planejamento, considerando o envolvimento em todo o fluxo do exercício coletivo do processo projetual. Estes agentes ocupam o cargo de professores tutores na Instituição. A escolha dos mesmos contemplou o tempo de contato com a experiência no processo de ressignificação do planejamento e o números de vezes que participaram das experimentações metodológicas projetuais conviviais com o acompanhamento de um grupo de alunos, considerando a periodicidade de um ano no processo.

Quadro 1 - Agentes entrevistados do processo

	Ano de ingresso na Escola	Número de experiências com o processo de ressignificação do planejamento (periodicidade de um ano)
Entrevistado 1 (E1)	2015	3 vezes
Entrevistado 2 (E2)	2018	2 vezes
Entrevistado 3 (E3)	2019	1 vez

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Partimos do pressuposto da organização do roteiro de questões relacionadas aos objetivos da pesquisa. Intencionamos, com essa prática, melhor compreender o envolvimento dos professores diretamente envolvidos nesse processo de aprendizagem, buscando explorar

significados, percepções e coletar de informações relevantes para a temática, considerando o processo de planejamento escolar.

A entrevista foi conduzida de forma semiestruturada, sendo composta por questões predeterminadas e relacionadas ao foco investigativo da pesquisa:

- a) Como foi o processo de ressignificação do planejamento?
- b) Quais aspectos de diferenciação são percebidos no processo de planejamento, considerando as práticas anteriores e atuais?
- c) De que forma se altera, na nova perspectiva, o envolvimento dos professores e alunos?
- d) Quais práticas, indicadores e conceitos, na sua percepção, são determinantes para o desenvolvimento do processo da cartografia de projetos?
- e) Em sua opinião, quais os benefícios do desenvolvimento do processo da cartografia de projetos, focando a aprendizagem?

3.3 Da Significação dos Dados

Lidando com os dados qualitativos e conhecimentos gerados a partir do fluxo da produção de dados da pesquisa documental, do desenvolvimento de experimentações metodológicas projetuais conviviais e desdobramentos nas discussões teóricas e espaços de reflexão por meio dos instrumentos de problematização, do seminário de estudos e da entrevista semiestruturada, a significação dos mesmos foi realizada de forma integrada, tratando-os a partir da análise de conteúdo. No entanto, a análise não se restringiu a momentos determinados, mas prolongou-se nas experiências, onde os deslocamentos e entrelaçamentos nos permitiram explorar questões emergentes a partir de ângulos diferentes, relativizando nossa própria experiência ao longo do processo, reconhecendo as múltiplas entradas do plano em abertura.

Para tanto, nossa visão acolheu uma lógica multidimensional para a problematização (e significação) dos modos de produção do conhecimento, trazendo as características de abertura e diálogo para o entrelaçamento entre a teoria e a prática. Com isto, a análise se fez sem distanciamento e foi inserida na experiência da coletividade, onde todos são afetados (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) pelas diferenças e encontros gerados nesta tessitura. Há uma reversão metodológica neste entendimento, onde o percurso comporta

singularidades e valoriza as experiências, produzindo efeitos nas narrativas e nas dimensões do processo, não se dando por prescrição e nem linearmente.

A ideia do entrelaçamento, presente no encadeamento do texto desta tese, ganha potência na significação dos dados como ação e via de acompanhamento do processo, em que o entrelaçar dinamiza o modo de operarmos nesta reversão metodológica.

Nesta compreensão, a organização (e significação dos dados) desta tese foi configurada diante de perspectivas lançadas de antemão, contudo acolheu as implicações do fazer e das experiências, nos interessando as formas de atravessamento e das conexões em curso. Neste aspecto, conforme tratamos anteriormente, foram propostos momentos formais para a discussão das experimentações, os quais foram instituídos nos Conselhos de Classe, com periodicidade trimestral ao longo do ciclo de pesquisa.

Para orientar a dinâmica destes momentos, sempre em envolvimento direto com a produção e exploração das cartografias de projetos de aprendizagem, organizamos materiais que nominamos como instrumentos de problematização. Estes instrumentos, resultaram da atencionalidade das experiências na e da processualidade, colocando em pauta dados produzidos em coletividade no percurso. Por meio da reflexão, também coletiva, e em responsividade, as discussões proporcionaram reflexões que sistematizaram as informações e saberes provocando o retorno para a cartografia de projetos de aprendizagem para mediação, intervenção e possibilidades de redirecionamento, em um fluxo contínuo de produção de sentidos.

Para a significação e sistematização destas experiências e compreendendo a relevância de trazer a riqueza de produção desta coletividade, demos visualidade ao emaranhado de criações, referências e vozes dos grupos e conhecimentos em correspondência em cada ano do processo de pesquisa por meio de uma ferramenta visual de design. Segundo Ingold (2018, p. 62), “protótipos, ferramentas, coisas de design e feitas por meio do design mediam diálogos e proporcionam uma apropriação com determinada realidade”.

Compreendida como *prompt* de diálogo¹⁰ (MANZINI, 2018), a construção da ferramenta foi realizada a partir da análise do conteúdo produzido, tangibilizando a produção do coletivo. Assim, a pesquisadora criou *prompts* de diálogo para apresentar e discutir as cartografias frente ao arcabouço conceitual da tese. Produzimos quatro *prompts* de diálogo - um para cada ano de discussão do período de pesquisa-, com a inserção de recortes

¹⁰ “*Prompts* de diálogo são artefatos de comunicação que têm por objetivo facilitar o diálogo social as diferentes fases do processo de codesign”. (MANZINI, 2018, p. 151).

organizados a partir das narrativas, experiências e referências do fluxo. Com isso, os *prompts* são apresentados e contextualizados na apresentação e discussão dos resultados.

Estes entrelaçamentos, propostos em todo o movimento desta pesquisa, consideraram os espaços de não linearidade, concedendo atenção para os saberes do coletivo que emergiram ao longo da processualidade:

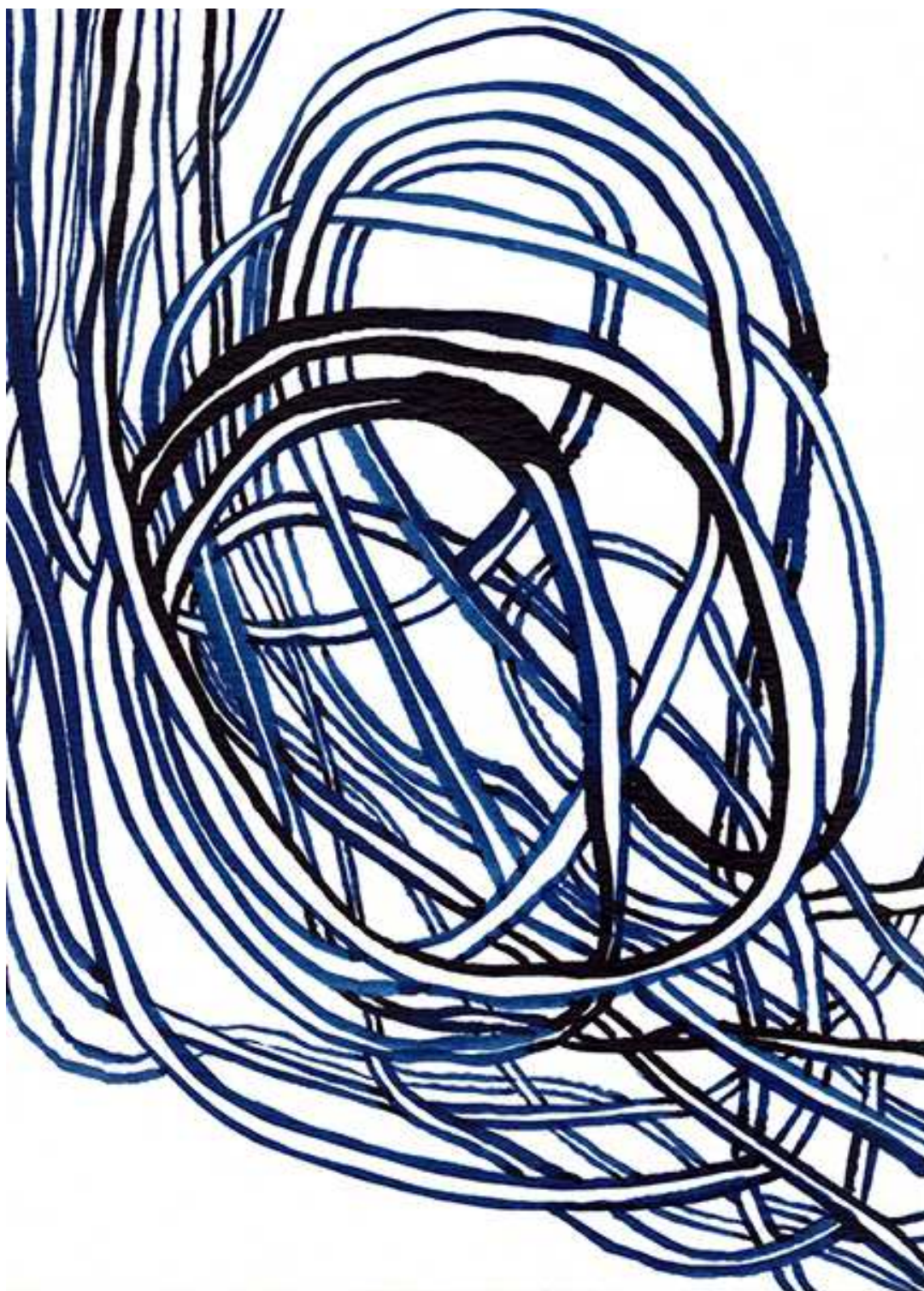
Em diálogo com o pensamento complexo, observamos que a cartografia apresenta formas de investigação que privilegiam sistemas não convencionais de construção do conhecimento, que vão além do sistema cartesiano, que fragmenta as formas de conhecimento em sujeitos, para controlar a realidade. Dessa forma, as múltiplas camadas de significados podem se tornar evidentes e serem vistas; não precisam ser traduzidos ou interpretados por um ator hierarquicamente mais adequado, permitindo a prática coletiva do design entre os diferentes. (NORONHA, 2018, p. 128).

Portanto, somente a utilização da análise de dados na significação dos mesmos, no nosso ponto de vista, seria impeditiva da inclusão das necessidades, dos saberes e das latências evidenciadas no fluxo da pesquisa. A correspondência de Tim Ingold foi uma das abordagens que utilizamos para essa perspectiva multidimensional e não convencional de construção e problematização do conhecimento, promovendo a significação do saber por uma via inclusiva e colaborativa. Nesse acordo, estabelecemos a construção de um plano em abertura, onde, em processo de correspondência, o conhecimento foi gerado em sinergia com as linhas de interesse em andamento.

Co-pesquisa significa a ampliação dos pontos de partida e a incorporação de termos antes não incorporados na prática projetual, com o questionamento da própria pesquisa e do design. Pensar no design autônomo é incorporar táticas e estratégias que se elaboram em correspondência, com base no interesse mútuo. A temporalidade em que se dá esta construção do plano comum é um grande desafio à forma como a ciência ocidental encara a condução de um projeto, a sua responsabilização técnica e a forma - estratificada - de divulgação dos seus resultados como o único meio de comunicar o que foi feito. (NORONHA, 2018, p. 134).

Neste sentido, entendemos que a predeterminação de categorias de análise, minimizaria a possibilidade de construção coletiva deste plano em abertura e, conseqüentemente, a atencionalidade para os espaços de interação promovidos nas experimentações. Esta prática de atenção e não de transmissão (INGOLD, 2018), favoreceu abertura para a organização de estratégias dialógicas que dinamizaram a processualidade. Atendendo à esta lógica, a significação dos dados não foi estática, tampouco reproduziu estratégias previamente estabelecidas para tal.

Nesta pesquisa, todo o fluxo de produção de sentido, os exercícios e as experiências projetuais conviviais, assim como os espaços de reflexão e instrumentos de problematização onde nos apoiamos mutuamente e continuamente para mediar o processo, não só redimensionaram o percurso investigativo como incorporaram estratégias dialógicas ao contexto e à significação dos dados, considerando, portanto, as contingências da processualidade em consonância com as diretrizes teóricas da pesquisa.



A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.

Félix Guattari (1992, p. 33).

4 DA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta, discute e significa os dados produzidos na pesquisa, promovendo a discussão integrada dos mesmos em correspondência (INGOLD, 2016; 2018), preservando uma postura de abertura com a apresentação de uma produção de sentidos que foi se constituindo durante o percurso. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Nesta ideia, a significação dos dados é pautada por diferentes leituras, por diferentes narrativas e por diferentes agentes que constituíram e permitiram o acompanhamento desta pesquisadora no processo.

A organização desta apresentação inicia com os dados da pesquisa documental, trazendo elementos contextuais acerca do caso selecionado para esta investigação, com o reconhecimento de aspectos imbricados nos objetivos propostos, bem como do fluxo do envolvimento de diferentes agentes, processos e espaços que, articuladamente, se encontram explícita e implicitamente nos arranjos processuais desse território, destacando nestes arranjos a lógica de concepção e operacionalização do planejamento escolar.

Em relação ao desenvolvimento de experimentações metodológicas projetuais conviviais, a organização da apresentação se dará cronologicamente trazendo inicialmente os *prompts* de diálogo gerados na análise da processualidade e para a discussão dos dados e sequencialmente cartografias de projetos de aprendizagem correspondentes ao período de 2017 a 2020, bem como elementos das práticas viabilizadas nos espaços de reflexão e discussão teórica através dos instrumentos de problematização produzidos para a promoção do diálogo entre os diferentes agentes, articulação entre teoria e prática e reconhecimento das estratégias dialógicas no processo projetual. Importante destacar que a documentação referente ao ano de 2020, um fluxo ainda em andamento, foi inserida até o final do primeiro semestre, representando, em certo sentido, o viés de continuidade de uma investigação não implicada em um processo fechado, embora estabeleça, no período de pesquisa, uma coerência em seu encadeamento.

Posteriormente, as evidências dos dados produzidos no Seminário e nas entrevistas realizadas com agentes do processo serão apresentadas, trazendo a compreensão dos participantes e dos entrevistados na significação da experiência e na participação ativa no desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem, bem como a compreensão e a diversidade de percepções acerca do processo de abordagem projetual convivial.

Por fim, os dados gerados no fluxo da pesquisa foram discutidos integradamente e em correspondência, com o objetivo de responder aos objetivos previstos no estudo.

4.1 Caracterização e Contextualização do Caso a partir da Pesquisa Documental

O Caso escolhido é uma escola comunitária de educação básica do ensino privado do Rio Grande do Sul, localizada na cidade de Porto Alegre. É referência no segmento educacional e local de atividade profissional desta pesquisadora.

O Colégio Israelita Brasileiro é uma organização educacional filantrópica, direcionada à comunidade judaica. Foi fundada há 98 anos e iniciou as atividades no andar térreo da Sinagoga União Israelita, no bairro Bom Fim, tradicional reduto da comunidade judaica de Porto Alegre. Surgiu da necessidade dos imigrantes judeus em oportunizar às demais gerações uma formação na qual seus valores e costumes perpetuassem.

O Colégio emergiu dentro do contexto sociocultural da década de vinte, evidenciando crescimento da comunidade judaica no período pós-guerra, onde a instabilidade política e os questionamentos sobre os rumos que o País deveria tomar eram questões nucleares e merecedoras de discussão por parte da Escola. (KLIEMANN, 1992). As aulas iniciaram com setenta alunos e dois professores, que vindos de Israel, dividiam entre si o ensino leigo e o de hebraico, porém pouco familiarizados com a atividade pedagógica, motivo de preocupação dos diretores da época.

De acordo com Kliemann (1992), o Colégio se consolidava na comunidade judaica e porto-alegrense de forma ascendente. Nesta perspectiva, em 1938, ocupou algumas salas de outra Sinagoga, estando completamente integrada à sua comunidade.

Com a positiva projeção da Escola no cenário educacional local e com o progresso econômico da comunidade judaica, nos anos cinquenta iniciou-se a construção de uma nova sede onde funciona a Instituição até os dias de hoje. Neste período, o projeto pedagógico se consolidava e os professores começaram a ser mais valorizados em suas opiniões sobre a condução do ensino: “A nova direção tinha grande preocupação com a renovação didática, com a avaliação periódica do trabalho realizado e, principalmente, com o educar para a democracia”. (KLIEMANN, 1992, p. 68). Foi em 1956 que se deu a transferência para o novo prédio, marcando o início do Curso Ginásial e, nos anos 60, dos Cursos Colegial e o do Normal, este último funcionando por apenas alguns anos.

Nesse panorama, na década de 70, com evidência do desenvolvimento das individualidades, onde alunos e professores eram incentivados a utilizarem sua criatividade, protagonismo e dinamismo com ousadia e inventividade (KLIEMANN, 1992), a Escola começou a projetar-se para além da comunidade e também, foi o momento onde a procura por vagas de estudantes judeus e não judeus aumentou, prospectando uma realidade ainda presente na Instituição, consolidada pela excelência de ensino. Este aspecto é referenciado em sua Missão e Visão, conforme registrado no seu Planejamento Estratégico e Regimento Escolar, as premissas que se relacionam com esta diretriz:

Missão

O Colégio [...] é uma entidade educacional comunitária, embasada nos valores culturais, éticos e morais do Judaísmo, que elege a Educação para a Paz e a busca constante pela excelência de ensino, com vistas à formação de cidadãos preparados para a vida e para a construção de uma sociedade plural.

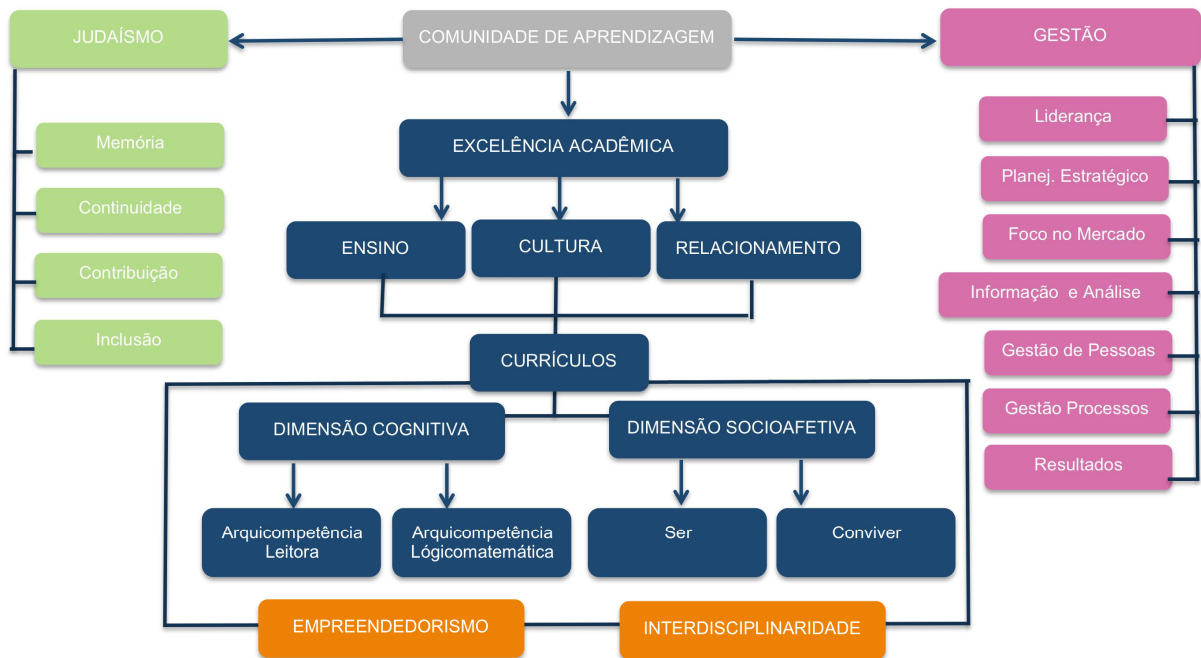
Visão

Ser uma instituição reconhecida pela alta qualidade de ensino, cujo projeto educativo valorize de forma marcante a cultura e as relações interpessoais através de práticas inovadoras e vinculadas à preparação para o empreendedorismo.

Em consonância com estes norteadores, são três os pilares da marca: Judaísmo, Excelência Acadêmica e Gestão. Esses três pilares balizam o Projeto Político-Pedagógico da Instituição e propulsionam o movimento sistemático de atualização dos processos pedagógicos e estratégicos do Colégio.

Nesse fluxo de qualificação, no ano de 2006, foi realizada uma pesquisa de mercado a fim de melhor compreender a imagem da Escola no contexto educacional local onde revelou-se a percepção de uma Organização fechada em si mesma, pouco propensa à riscos e exclusivamente focada no desenvolvimento de conteúdos conceituais. Com esse resultado, a revitalização da imagem da Instituição tornou-se um desafio. Para tanto, a Escola deu continuidade em 2008 ao redimensionamento do seu PE, desenvolvendo o projeto Triple A (2008), com foco em um reposicionamento da marca na comunidade e no mercado, com o intuito de ampliar a atratividade e compor assertividade na projeção e desenvolvimento de práticas inovadoras comprometidas com a Missão e a Visão da Instituição:

Figura 5 - Pilares do projeto Triple A



Fonte: Adaptado de Planejamento Estratégico (2012).

Um dos desdobramentos desse redimensionamento foi a criação e implementação consecutiva de dois projetos ousados: a IrKtaná, uma cidade – laboratório e a Universidade Corporativa do Colégio Israelita Brasileiro (UniCCIB), atendendo a um programa de formação continuada de seu quadro de colaboradores.

A Cidade, fundada em 2009, possui 500m² e está localizada dentro do ambiente escolar. É um espaço destinado à prática do protagonismo dos alunos para temas relacionados à cidadania, empreendedorismo e à uma diversidade de outros conteúdos.

Com o lançamento da UniCCIB em 2010, a Instituição seguiu a sua linha de inovação e de investimentos na qualificação do ensino, oferecendo aos profissionais da escola a formação continuada em conformidade com os norteadores estratégicos e alinhada com os temas da contemporaneidade.

No ano de 2012 entrou em operação a segunda fase do Projeto Triple A, com a sedimentação da primeira fase do Projeto, acentuando a concepção da Escola como uma organização que aprende e promovendo impacto na cultura organizacional. Nesta continuidade, destacou diretrizes estabelecendo a linha de horizonte de dez anos para a projeção de metas com ênfase no posicionamento de excelência acadêmica e consolidação da proposta de valor da Escola. Tais metas envolveram a composição de ações alinhadas ao PE, explorando a análise das expectativas dos gestores, o entendimento de seus significados,

as possibilidades da Instituição frente aos cenários, o olhar a partir dos diferentes pontos de vista e necessidades e a construção de diferenciais. Esse processo desencadeou, no ano de 2013, a reestruturação do modelo de gestão e processos correlatos para a operacionalização da construção de propostas inovadoras e com diferenciais de médio e longo prazo, aproveitando e investindo no potencial inovador da organização. Nesse período, se deu o primeiro¹¹ ingresso da pesquisadora na Escola, exercendo o cargo de Superintendente Acadêmica com a oportunidade de participar da gestão e desenvolvimento de projetos pedagógicos estratégicos.

Nesse cenário, o Colégio direcionou suas pesquisas e ações à um novo desenho pedagógico, implementando um projeto-piloto em 2015, no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir de um Plano Diretor, a proposta avançou para os anos seguintes e, no ano de 2017, todas as turmas dos Anos Iniciais foram inseridas no currículo da educação 3.0 em tempo integral, em articulação estratégica com a projeção realizada. Dando continuidade e amplitude a esse planejamento, a Escola estará engajada na referida proposta e agora posicionada no contexto CIB 21¹², em todos os seus segmentos, neste ano de 2020, ou seja, incorporando em seus processos educacionais, pedagógicos e curriculares e lógica projetada em todas as etapas de ensino. Nesse contexto, a perspectiva da inovação passa novamente a tangenciar os processos institucionais.

4.1.1 Do Envolvimento de Diferentes Agentes, Processos e Espaços

Além da reestruturação da organização curricular da Escola, o Israelita 3.0 consistiu no redimensionamento de tempos, espaços e processos escolares, focando as seguintes premissas: Educação Integral, Ensino Personalizado, qualificação da Proficiência em Língua Inglesa, desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais, Interdisciplinaridade, Judaísmo Pluralista, Aprendizagem Ativa, Empreendedorismo, uso eficiente das Tecnologias da Informação e Comunicação e ênfase nas Habilidades Procedimentais.

Para tanto, o sistema de acompanhamento, planejamento e avaliação do desenvolvimento do aluno focalizou a personalização do ensino, mapeando as habilidades dos

¹¹ O cargo foi exercido até o final de 2014, quando a pesquisadora, em nome de novos projetos profissionais ficou desligada da Instituição até o início de 2016, quando no seu segundo ingresso na Escola como Coordenadora Administrativo – Pedagógica dos Anos Iniciais, contribui para a implementação do novo desenho pedagógico.

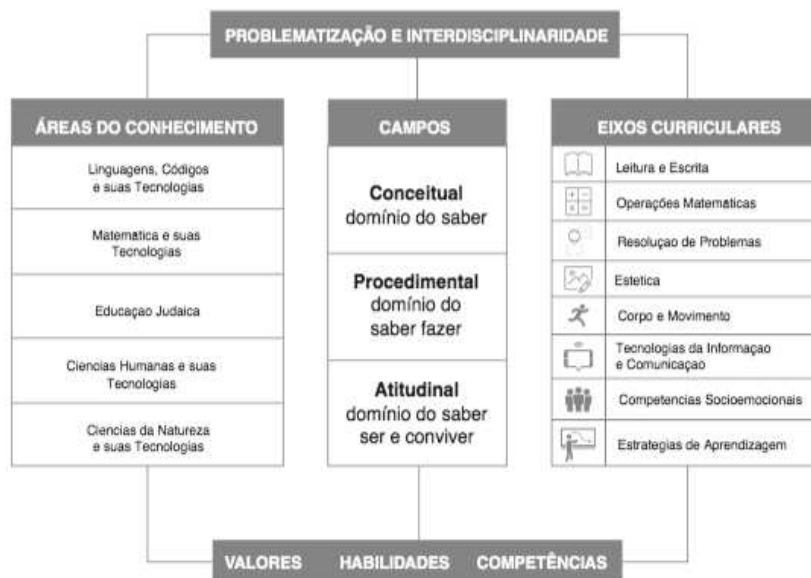
¹² Colégio Israelita Brasileiro 21 em uma clara menção e alinhamento com premissas contemporâneas de educação, ampliando o foco da educação 3.0 que, neste momento, já ganha contornos de obsolescência.

alunos nas diferentes Áreas do Conhecimento¹³ e efetivando um acompanhamento individualizado, possibilitando novas experiências de aprendizagem.

A avaliação contínua e processual fornece uma visão geral do grupo e um detalhamento acerca da trajetória individual dos integrantes do mesmo. É composta por oito Eixos Curriculares que se entrelaçam com todas as Áreas do Conhecimento, oportunizando uma visão sistêmica do desenvolvimento do aluno no âmbito cognitivo e socioafetivo.

Os Eixos Curriculares, vetores da ação educativa, orientam as diferentes possibilidades e experiências para o desenvolvimento dos valores, habilidades e competências, assumindo um caráter dinâmico de interdependência com as Áreas do Conhecimento. Além disso, essas experiências oferecem subsídios para o planejamento do professor, fornecendo dados para que as dificuldades e potencialidades sejam exploradas assertivamente. Leitura e Escrita, Operações Matemáticas, Estética, Corpo e Movimento, Resolução de Problemas, Estratégias de Aprendizagem, Competências Socioemocionais e Tecnologias da Informação e Conhecimento configuram os Eixos Curriculares. Nessa perspectiva, a integralidade postula a não fragmentação das Áreas do Conhecimento, demarcando abertura para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Figura 6 - Síntese dos elementos constituintes do processo avaliativo



Fonte: Arquivo de Comunicação do Colégio Israelita Brasileiro (2017).

¹³ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Educação Judaica.

Nesse cenário, privilegia-se a problematização, a experiencição, a contextualização e a sistematização. Para o professor, concebido como tutor, o desafio se estabelece na articulação dessas problematizações e experiencições, como ponto de partida para novos questionamentos e propostas, abrindo amplo espaço para o desenvolvimento de projetos personalizados. Para o aluno, o desafio em relação às problemáticas está na possibilidade de estabelecer referenciais e conectar saberes, ampliando o campo de possibilidades investigativas e da construção de novos conhecimentos. Em ambos os casos, é explícita a ideia do protagonismo, da ação e da promoção do conhecimento em um movimento constante e progressivo.

Em relação às intervenções pedagógicas do Israelita 3.0, podemos defini-las como práticas que intencionam o protagonismo do aluno, tornando-o corresponsável pelo processo de aprendizagem, onde a problematização e o desenvolvimento da criatividade são pressupostos fundamentais.

As atividades pedagógicas, em sua maioria, ocorrem em pequenos grupos, na sala de aula, com a mediação do professor. Tal movimento oportuniza, evidentemente, que os papéis também se alterem, na medida em que for necessário, fazendo com que a lógica de quem ensina e quem aprende tensione um modelo linear e inflexível. A colaboração fica mais presente e possível, sendo um dos elementos condicionantes para a qualificação da proposta.

Com esse enfoque, o ensino personalizado ganha relevância e ocorre pela mediação e intervenção docente, ou seja, pelo acompanhamento do grupo em tempo integral e pela avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos por meio das avaliações qualitativas e quantitativas. Baseando-se nesse processo, o professor articula as informações e as necessidades e expectativas dos alunos em colaboração com todos os professores que acompanham o grupo, elaborando um plano de estudos voltado ao interesse do aluno e à problematização de situações, de forma interdisciplinar.

Nesse contexto, no decorrer do processo de implementação da proposta pedagógica, nos deparamos com a incompatibilidade operacional de um planejamento ainda formatado para uma lógica disciplinar setorizada, concretizada por um processo sequencial, direcionado e previsível. O planejamento, ainda centrado na figura do professor, além de hierarquizar o processo, trazia marcadores determinantes dessa operação, valorizando o controle e a avaliação da aprendizagem em um enfoque reativo e determinístico frente às evidências e possibilidades de aprendizagem.

A necessidade de concebermos uma dinâmica de planejamento condizente com os tempos, espaços e processos redimensionados na composição do novo desenho pedagógico se tornou evidente, motivando a equipe pedagógica a iniciar, no ano de 2017, a ressignificação do processo de planejamento com as primeiras experimentações de uma abordagem projetual com inspirações na cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e visando explorar visões e possibilidades compatíveis com a convivialidade.

Neste aspecto, resgatamos a lógica de operacionalização do planejamento na Escola, a fim de posicionar a perspectiva atual. Na década de 90, o modelo de planejamento, com a centralidade na figura do professor e ênfase no conteúdo, era estruturado e formalizado através da composição de objetivos educacionais com pouco ou nenhum espaço para a flexibilização de estratégias de ensino na perspectiva da promoção e personalização da aprendizagem, conotando a linearidade do desenvolvimento do planejamento.

Figura 7 - Lógica tradicional de planejamento



Fonte: Adaptado Monteiro e Motta (2013).

Essa lógica, além de hierarquizar o processo, trazia indicadores referenciados na padronização e na burocratização do processo, na valorização do controle e na avaliação da aprendizagem em um enfoque reativo e determinístico frente às evidências e possibilidades de aprendizagem.

Ao longo do tempo, uma breve atualização desse formato de planejamento, incorporou as sequências didáticas¹⁴ na organização de projetos estruturados para cada ano da etapa escolar. As sequências, caracterizadas por um conjunto de atividades relacionadas entre si, seguiam atendendo à demanda do conteúdo e aos objetivos almejados pelo professor, com a tentativa de garantir o estabelecimento de relações entre os conteúdos - pela via da interdisciplinaridade-, e objetivos do professor e alunos. Ainda assim, a estrutura prévia e engessada de projetos programados para cada ano da etapa escolar, concedia pouco espaço para o protagonismo do aluno e mantinha a ordenação e a sequencialidade das etapas do processo.

¹⁴ Para Zabala (1998, p.18), sequências didáticas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Figura 8 - Esquema da sequência didática



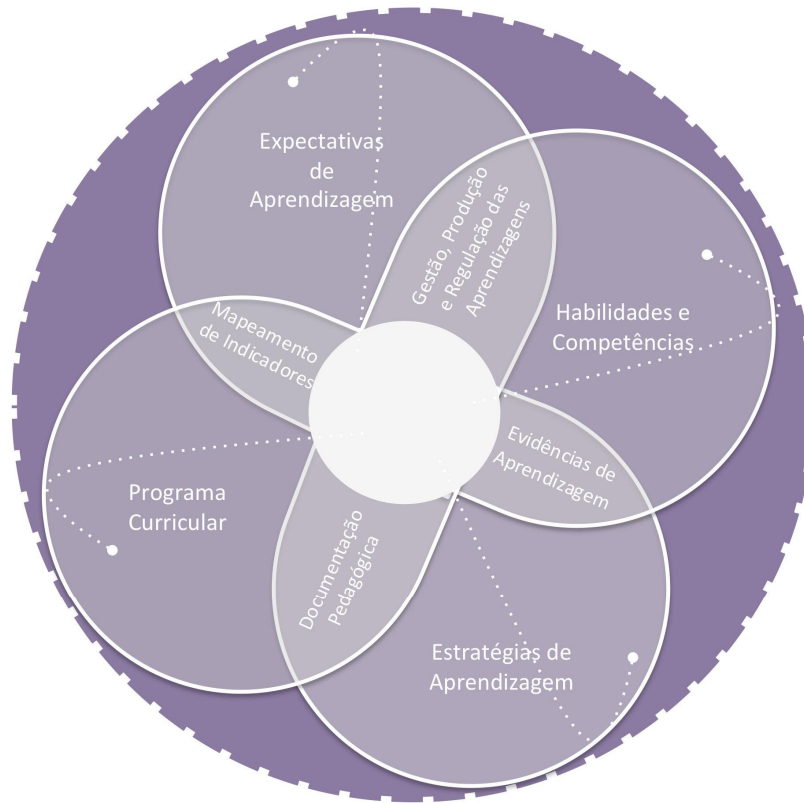
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Com a reestruturação da organização curricular da Escola por meio da implementação do Israelita 3.0, o sistema de monitoramento, planejamento e avaliação focalizou a personalização do ensino, prevendo o mapeamento de habilidades dos alunos nas diferentes Áreas do Conhecimento e efetivando um acompanhamento mais individualizado, concedendo abertura para novas experiências de processos vinculados ao ensinar e aprender.

Nesse contexto, foi desencadeada a proposição da cartografia de projetos de aprendizagem, uma abordagem projetual convivial de design estratégico para orientar o planejamento de processos de aprendizagem, permitindo operar os elementos constitutivos do percurso de aprendizagem (Figura 9) de forma dialógica, crítica, criativa e não linear.

Diferentemente do modelo tradicional prescritivo de planejamento, compreendemos que o ensino precisa de progressiva flexibilidade e acessibilidade, com a aquisição e renovação de conhecimentos e o fomento ao desenvolvimento de habilidades e competências, no âmbito cognitivo e socioafetivo, transcendendo um viés conteudista. Nessa perspectiva, as experiências de aprendizagem subsidiam o planejamento do professor, fornecendo dados para que as dificuldades e potencialidades sejam exploradas assertivamente, em um fluxo de circulação do conhecimento e corresponsabilização constante, dialógico e progressivo, do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 9 - Elementos constitutivos do percurso de aprendizagem



Fonte: a autora (2020).

Nessa proposição, onde há uma visão compartilhada e vivenciada do processo, sistematicamente tensionada pela realidade, rompe-se com a linearidade. Nesse aspecto, o design estratégico é propulsor de estratégias dialógicas que articulam o fluxo do processo para a produção de sentido, pressupondo o diálogo de saberes e a ampliação do foco relacional entre o contexto e seus diferentes agentes de interação, acolhendo colaborativamente os pontos de inflexão na direção esperada.

Esse fluxo abarca um espaço de abertura, favorecendo com que os agentes obtenham um entendimento compartilhado do processo, consistindo na exploração do contexto e na identificação de interesses convergentes. A tomada de consciência também é um movimento inerente ao processo, onde referenciais comuns são construídos e compactuados, partindo dos interesses identificados e da visão de contexto. A escuta ativa, encadeada à tomada de consciência, refere-se ao espaço onde ideias, desejos e inspirações são acolhidos para a projeção compartilhada de estratégias necessárias ao desenvolvimento da ferramenta, pressupondo a intervenção crítica de ideias e recursos, com a revalidação do percurso. Esse fluxo constante, acolhe a dimensão subjetiva e democrática que caracteriza o processo.

Dessa forma, em correspondência com as ações, agentes, acasos, incertezas, espaços, tempos e ferramentas emaranhados contextualmente, voltamos à atenção não só para relações causais lineares, mas para a possibilidade generativa de novas estruturas e processos com interface entre o viés epistemológico e a prática de design, subsidiados por pressupostos da convivialidade e usufruindo da relação de aprendizagem entre os agentes, sob uma ótica de corresponsabilização e não só de reciprocidade.

4.2 Apresentação e Discussão das Experimentações Metodológicas Projetuais Conviviais

A proposição das experimentações metodológicas projetuais conviviais, por meio do exercício coletivo do processo projetual de planejamento, foi desencadeada no ano de 2017, em alternância com espaços de reflexão e intervenção e com a utilização de instrumentos de problematização - também compreendidos nesta tese como orientadores para as reflexões e propositores para as mediações e estratégias dialógicas-, em momentos de qualificação e acompanhamento do processo.

Conforme colocamos anteriormente, a partir destes instrumentos de problematização - produzidos pela pesquisadora e utilizados como materiais de Conselho de Classe-, identificaremos os registros gerados a partir dos mesmos pelos professores como instrumentos de reflexão, para melhor entendimento e organização dos dados produzidos nos períodos tratados.

Na apresentação e discussão das experimentações trazemos, por meio de *prompts* de diálogo com a discussão frente aos dados, a visualidade de referências e da produção coletiva inventariada pela pesquisadora ao longo do período de 2017 a 2020, este último ano considerando somente o primeiro semestre, conforme justificado anteriormente. Estas ferramentas visuais apoiaram a contextualização da análise das cartografias de projetos e da processualidade para a apresentação e significação dos dados, considerando aspectos evidenciados no compartilhamento de saberes e conhecimentos da coletividade entrelaçados aos instrumentos de problematização, favorecendo o refinamento das reflexões e das discussões apresentadas nesta seção. Destacamos que os *prompts* trazem recortes de registros da pesquisa tanto da autora como de documentos e manifestações produzidos por outros agentes envolvidos no processo.

Ao longo do período destacado, fomos constituindo as proposições e tensionamentos do processo em acordo com as trocas, encontros e “nós” do percurso, sempre em

conectividade com os marcadores teóricos que subsidiaram esta pesquisa. Para tanto, a organização de apresentação contempla, cronologicamente, o entrelaçamento dos registros de pesquisa, com o *prompt* de diálogo, com as narrativas, evidências e questões que promoveram as reflexões e mediações e com os esboços e projeções das cartografias de projetos de aprendizagem.

Destacamos ainda que os primeiros esboços do processo projetual de planejamento foram realizados após estudo introdutório dos conceitos fundantes da cartografia-considerando os princípios do pensamento de Deleuze e Guattari (1995)-, discussão teórica junto à equipe de professores e, posteriormente ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem realizadas com os alunos envolvendo o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação, a criatividade e inovação, como oportunidades de exploração e reconhecimento de evidências de aprendizagem acerca da dinâmica do grupo, na dimensão individual e coletiva. Todavia, ressaltamos que a permanência da pesquisa e da necessidade de buscar consonância com matrizes teóricas que potencializassem os saberes e significassem a mediação do conhecimento foi fomentada ao longo de todo o percurso de investigação.

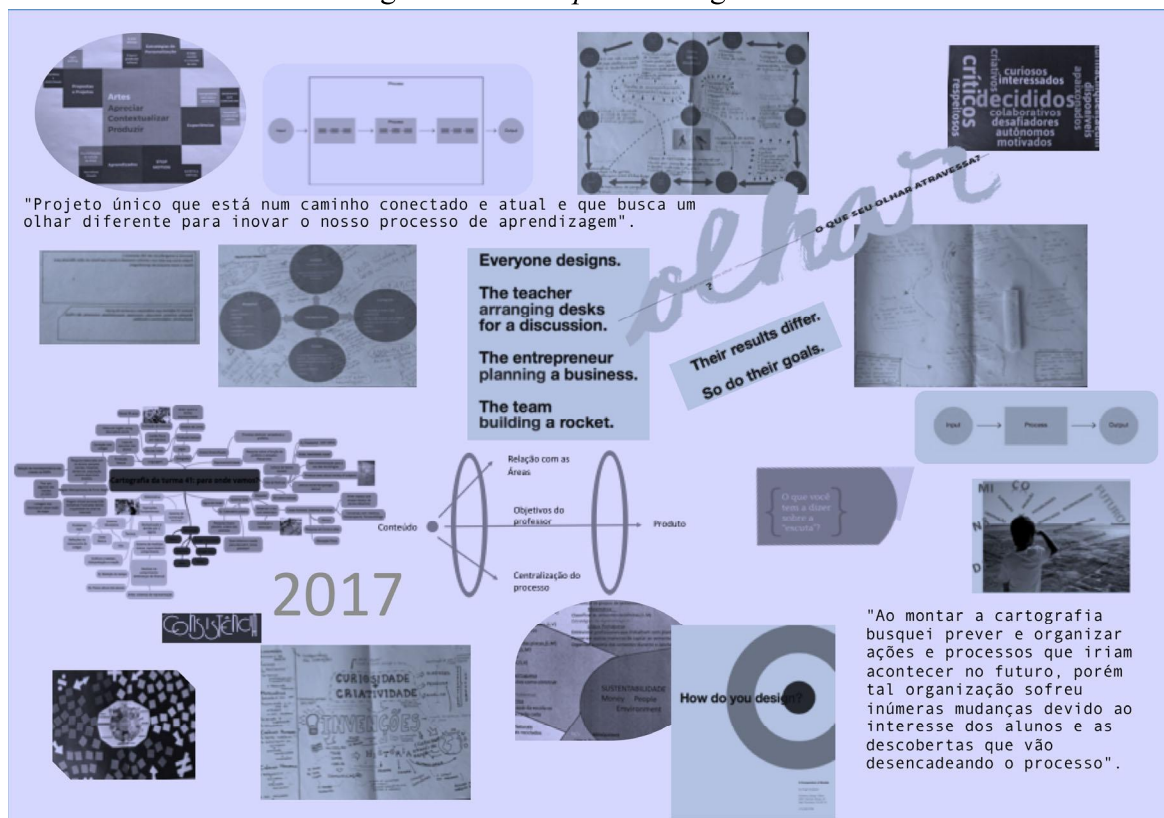
4.2.1 2017 - Da tomada de consciência

O ano de 2017 foi o ponto de partida para a prática de construção coletiva da ressignificação do processo de planejamento. Alinhada com uma expectativa de desejo e necessidade de mudança para uma composição de planejamento mais aberta e democrática, a equipe pedagógica compreendeu que o processo precisava ser contornado com premissas transformacionais e com um aporte teórico que se relacionasse multidimensionalmente com esta perspectiva. Neste sentido, em concomitância com a prática, lançamos mão do design estratégico em interface com as diretrizes pedagógicas que sustentam o projeto pedagógico do Caso.

O *prompt* de diálogo deste período (Figura 10), em referência à esta deliberação inicial, foi produzido pela pesquisadora a partir da retomada dos registros de pesquisa, oportunizando a visualidade do desencadeamento do processo, com recortes de aspectos abordados nos instrumentos de problematização e de reflexão, de referências visuais e teóricas que nos possibilitaram compreender melhor a percepção de processos e de duas manifestações trazidas por professores sobre o desdobramento da produção da cartografia de projetos de aprendizagem. Estas manifestações retrataram uma frequência das percepções dos docentes (e da pesquisadora) acerca do movimento inicial de ressignificação, revelando o

reconhecimento de aspectos de diferenciação, mas ainda sem a apropriação das significações inerentes ao processo. Este reconhecimento, antes preliminar, possibilitou a melhor elaboração das ideias e a articulação das mesmas com a produção de sentidos.

Figura 10 - *Prompt* de diálogo 2017



Fonte: a autora (2020).

Para a construção destas significações, requerendo um aprendizado coletivo, as proposições e tensionamentos emergiram ao longo do ano, em consonância com os conhecimentos, construções e reflexões pautadas na trimestralidade por meio dos Conselhos de Classe, onde os instrumentos de problematização buscaram trazer à discussão o modo de atuação radicado em contato com a disponibilidade para mudança, sem descartar as práticas e concepções que ainda se faziam necessárias e coerentes com o contexto. Neste sentido, o primeiro instrumento de problematização do ano de 2017 trouxe a seguinte reflexão: “Abrir uma conversa sobre a ousadia e o olhar, é provocar o que estamos dispostos a revirar neste momento e o que permanecerá, mesmo ainda sob camadas de receio e incerteza. É pensar em como subverter experiências que limitam nossas conexões”. (ANEXO A, adaptado de GRAVATÁ; IANAE, 2018).

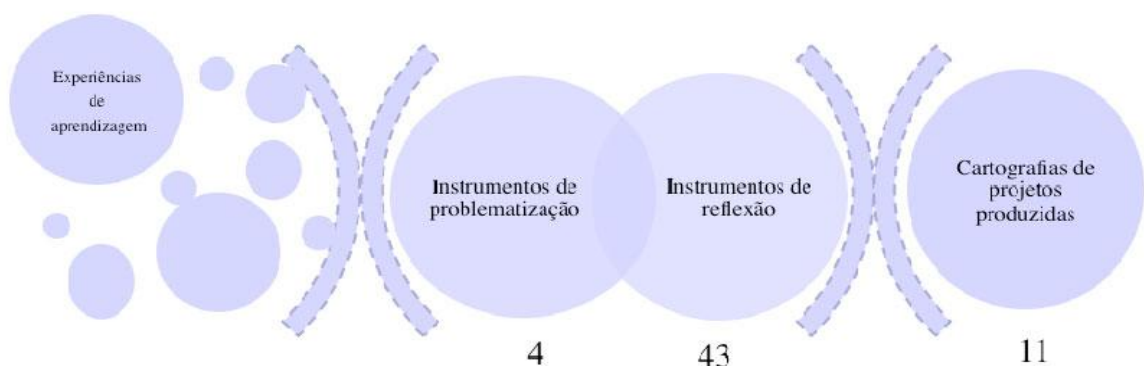
Em diálogo, as problematizações nos permitiram amplificar os conhecimentos e qualificar a teoria que subsidiou o processo: “Além do *olhar*, o exercício da *escuta* exige disponibilidade e flexibilidade. Se torna mais complexo quando o processo é coletivo, quando um afeta o outro”. (ANEXO B, a autora, 2017). O olhar da pesquisadora também precisou de atenção, enquanto a perspectiva de flexibilidade se tornou tão presente e relevante no processo. Ao mesmo tempo em que um planejamento das ações era organizado, era importante também olhar e escutar pistas e orientações do que emergia no percurso, oportunizando novas aberturas e o redirecionamento de ações.

Nesta perspectiva solicitamos a descrição da cartografia e a adjetivação do processo de aprendizagem do grupo de alunos como um dos exercícios de reflexão.

No trimestre seguinte encadeamos o questionamento do que estava por trás do processo desenvolvido ao longo do ano com as turmas, considerando motivações, dúvidas e desejos e propondo um exercício de projeção do ano que estava por vir com a complementação de um painel de referências abrangendo indicadores do movimento processual. (ANEXO C).

No contexto dos três trimestres, demarcando a necessidade do olhar, da escuta e da consistência das aprendizagens, considerando as experiências de aprendizagem em sua diversidade de aplicabilidade, portanto não quantificadas, foram analisadas 11 cartografias de projetos e 43 instrumentos de reflexão respondidos no período de 2017 por professores de diferentes Áreas do Conhecimento e com atuação direta com o grupo de alunos. Este fluxo é demonstrado objetivamente na Figura 11:

Figura 11 - Fluxo da experimentação (2017)



Fonte: a autora (2020).

Importante destacar que, além dos encontros sistemáticos favorecidos pela composição dos Conselhos de Classe, a produção, análise, reflexão e discussão dos planejamentos cartográficos foram também catalisados por espaços menos formais no contexto de investigação, onde a iniciativa e autonomia do grupo de professores possibilitaram a organização de fóruns para trocas e partilha de saberes.

As evidências deste período, nos registros dos instrumentos de reflexão e da construção dos projetos, traziam explicitamente, em grande parte, a centralidade do professor e do conteúdo na proposição, endereçando ao aluno expectativas e objetivos previstos pelos professores para o desenvolvimento do percurso de aprendizagem, ou seja, com uma presença pouco expressiva da interconexão entre os agentes envolvidos, demarcando um processo ainda linear e prescritivo. Esta ideia fica presente em dois dos registros do exercício de descrição da cartografia da turma, realizados por uma professora tutora de uma turma de 2º ano e por um professor de Língua Inglesa de uma turma de 5º ano, respectivamente: “A cartografia revela as propostas e efetivações do estudo do Corpo Humano, contemplando entre os módulos Higiene, Alimentação Saudável e Atividade Física”. “Ela contempla atividades que estimulem (sic) a curiosidade intelectual e explora aspectos da tecnologia de modo relacionado à educação”.

Ainda assim, dois apontamentos desenvolvidos por professores trouxeram, no exercício proposto, a importância do protagonismo de todos os agentes, do acolhimento e da significação dos diferentes interesses e saberes da coletividade, revelando abertura para a ressignificação do processo com o reconhecimento da importância do envolvimento e contribuição de todos os envolvidos:

Nossa cartografia mais do que nunca, privilegia a aprendizagem ativa e as áreas de interesse (não necessariamente as com destaque ou dificuldades) de cada um dos alunos. Efetivamente estamos valorizando as capacidades individuais, contudo, inseridas em um grande grupo de diferentes saberes. É preciso saber usar suas inteligências de forma cooperativa.

Uma mistura de escutas e olhares. Duas ações que surgiram numa via de mão dupla: professores e alunos. Ao ouvir o grupo, escutaram-se seus interesses. Ao olhar os alunos surgiram as possibilidades de ação. Ao ouvirem os professores, tornaram-se cúmplices. Ao olharem as possibilidades, tornaram-se autores.

Todavia, a participação do coletivo de professores nesta construção era pouco articulada com o viés colaborativo e criativo, revelando, na representação do projeto, aproximações entre componentes curriculares, conteúdos e atividades, trazendo em muitas destas construções uma temática central condutora para estas aproximações.

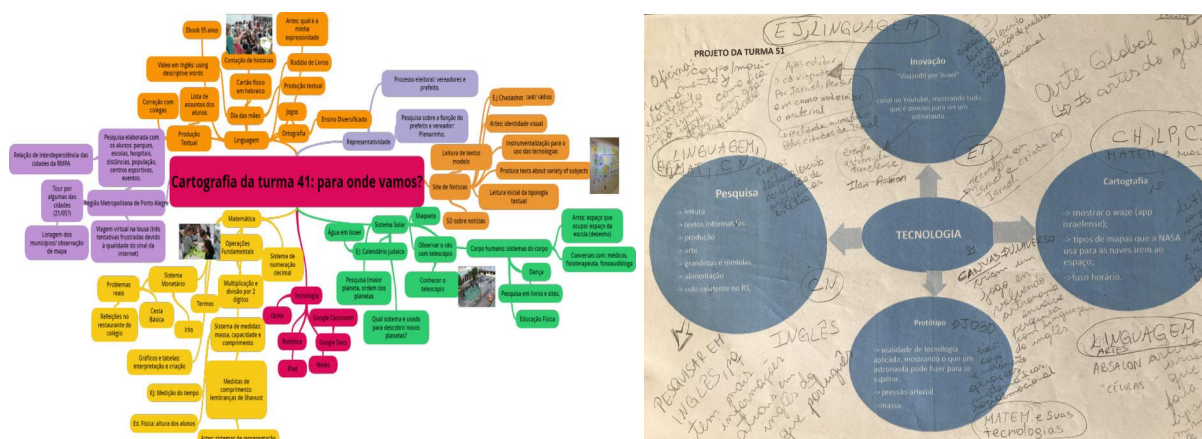
Tais representações atendiam ao Programa Curricular da Escola, destacando conteúdos e nexos entre as Áreas do Conhecimento. No entanto, a abertura para a incorporação de problemas reais e temas da atualidade - a serem problematizados no processo-, e dos desejos e interesses dos alunos contemplando também a dimensão socioafetiva em uma concepção de integralidade do sujeito, era pouco manifestada. As perguntas que se tornavam presentes para a pesquisadora se vinculavam às possibilidades de aproximação e transgressão frente à manutenção destas práticas e nas relações necessárias para que, de fato, essa pesquisa pudesse ser significativa e transformadora.

A manutenção de práticas e projetos neste momento seguia balizada por um ideal tradicional, orientador dos fluxos e diretrizes de processos. No design, em acordo com Manzini (2017), pontuamos que este modo convencional atende estruturas sociais a partir do direcionamento de maneiras e procedimentos para uma produção de saber responsiva à uma determinada demanda, geralmente hermética e desvinculada de questionamentos.

Além da busca de referências já reconhecidas para a fundamentação do projeto, este aspecto também foi identificado na produção e representação dos mesmos, por meio de modelos já assimilados na prática escolar, como o mapa mental, por exemplo. De alguma forma estas referências resultam de nossos modelos apreendidos, onde tendemos a “recair nos velhos procedimentos”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33). Percebeu-se uma alteração na forma de apresentação do projeto, mas não na lógica conceitual e cultural do mesmo.

A partir de duas representações de projeto, ilustradas na Figura 12 podemos visualizar as considerações trazidas:

Figura 12 - Representação de projetos - 2017



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzida por professores tutores de turmas de 4º e 5º ano, respectivamente (2017).

Em relação à lógica conceitual permaneciam características de controle, centralização de expectativas de aprendizagens e de ausência de personalização, onde o espaço de ação seguia bem contornado: resquícios de uma estrutura escolar e de um modelo de projeto ainda responsivo à padrões de desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade industrial resguardada por uma condição racional e mecanicista. Esta condição postula a fragmentação e a hierarquização dos saberes, inibindo a possibilidade de acolher o princípio da complexidade (MORIN, 2006; 2011; 2015) no processo e, com ele, incertezas, acasos, contradições e o contexto:

O princípio de explicação da ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida [...]. (MORIN, 2005, p. 30).

Na interface com o design estratégico (MANZINI, 2008; 2014; 2017) encontramos coerência com uma proposição que abarca uma conotação sistêmica com o reconhecimento da totalidade e dos elementos conflitantes que se interligam na complexidade.

A abordagem do design estratégico apresentou-se em diálogo com a dimensão cultural, favorecendo o entendimento e a significação de contextos e de possibilidades de uma atuação responsável nos mesmos, articulada em compromisso com diferentes âmbitos: social, político e cultural. Neste estudo, o entendimento do caráter mediador do processo de design foi fundamental para avançarmos na compreensão da relevância da colaboração para a produção de sentidos, implicando no redimensionamento da aprendizagem, do projeto e do processo. Com isso, o espaço dos acasos e das interferências na processualidade permitiu com que as capacidades de criar e fazer escolhas fossem exercitadas, trazendo alternativas menos prescritivas para as experiências e soluções, nos levando a trazer a perspectiva de uma tomada de consciência em relação ao posicionamento no processo.

Esta tomada de consciência (FREIRE, 1980; ILLICH, 2001; BIESTA, 2017) foi condutora para o entendimento da amplitude da processualidade, evocando uma ruptura com um pensamento linear e neutro frente à um contexto, pressupondo assim o acolhimento das experiências na realidade, com impacto na prospecção da conscientização e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem compromissada com uma educação emancipatória (FREIRE, 1971; 1980; ILLICH, 1976) e democrática, ativada pela convivialidade:

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a

uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

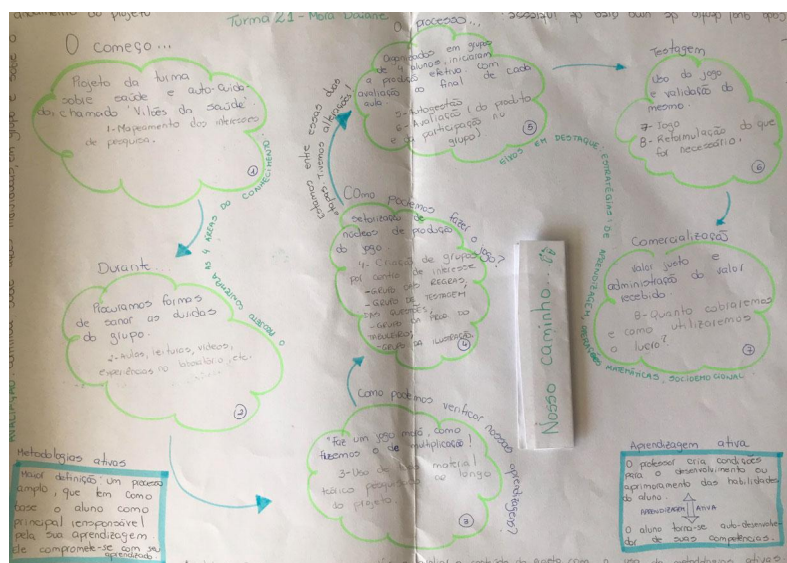
Este movimento nos mobilizou, sinergicamente, para a intensificação de nossos estudos para a melhor compreensão de uma aprendizagem que efetivamente valorizasse o sujeito em sua integralidade, firmando o compromisso com uma educação que assegurasse oportunidades. Para Biesta (2017), estas oportunidades se encontram na criação de experiências onde os sujeitos possam exercer sua capacidade de responsividade, onde o projeto educativo conceda espaços para que respondam à estas em consonância com suas singularidades e potencialidades e na prática da alteridade na dinâmica social, o que se revela um desafio quando limitamos nossa visão de aprendizagem.

Ao mediarmos o nosso processo de ressignificação do planejamento escolar, trouxemos a ênfase e a importância da escuta para avançarmos na promoção de oportunidades significativas de aprendizagens: “Nessa composição híbrida, a alteridade é constantemente evocada, demarcando a corresponsabilidade nas nossas escolhas, no que pode ser mantido e no que deve ser transformado”. (ANEXO B, a autora, 2017). O registro de um dos instrumentos de reflexão, produzido por uma professora tutora de uma turma de 2º ano, contempla esta perspectiva:

O processo de personalização ainda é um desafio para nós docentes, num grupo de 22 alunos, onde os desenvolvimentos são distintos, mas a avaliação nos leva sempre a um objetivo final. Inevitável! Creio que dentro das áreas, o trabalho seguirá com o objetivo de potencializar as habilidades dos alunos e suas inteligências múltiplas. Porém, torna-se necessário neste último trimestre letivo, sistematizar questões importantes para um fechamento do ano letivo. Essas propostas de atividades necessitam estar alinhadas com prática significativas, que envolvam os alunos e que os tornem cada vez mais autores no processo.

No fluxo das reflexões e discussões, as cartografias sofreram novas proposições no intuito de problematizarmos os projetos de forma crítica e inclusiva, permitindo o intercâmbio de conhecimentos e oportunidades para a promoção da aprendizagem, transcendendo o foco instrucional para o relacional e possibilitando aberturas para novos questionamentos:

Figura 13 - Visualidade da cartografia de projetos de aprendizagem – turma de 2º ano - 2017



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzida por alunos e professores (2017).

A presença e relevância dos saberes coletivos, considerando habilidades e não só objetivos dos professores, já se tornava mais explícita, conforme mostra a cartografia de projetos de aprendizagem apresentada na Figura 13. O lugar da previsibilidade no projeto começou a ser restringido pelas indagações e problematizações, impulsionando o acompanhamento da processualidade, da pesquisa e das novas possibilidades interventivas a partir das interferências e necessidades que emergiam no contexto.

A pauta principal consistências e evidências destas aprendizagens, abarcando as dimensões cognitiva e socioafetiva -sempre focando a integralidade do sujeito-, nos motivou a dar sequência às discussões e reflexões acerca da evolução das cartografias de projeto de aprendizagem, contempladas por meio de um painel de referências e de um exercício de estímulo ao pensamento projetual, aplicado no instrumento de problematização. (ANEXO C).

Nesta consideração, em alguns instrumentos de reflexão, a dinâmica relacional e atitudinal dos grupos se sobrepunha aos indicativos de ordem cognitiva, trazendo a importância e o desenvolvimento de uma aprendizagem entrelaçada com a produção de significados, conforme apresentaram os registros de professores em relação “às evidências, às possibilidades a serem exploradas, às necessidades do olhar, às necessidades de escuta”. (ANEXO C, a autora, 2017):

evidências: “Desenvolvimento de um olhar mais ecológico, responsável, sustentável”;

às possibilidades a serem exploradas: “Para continuarem sendo produtores do

conhecimento é importante disponibilizar ferramentas, momentos que troquem práticas para construir juntos e/ou solucionar problemas juntos [...]. Promover situações que pensem e se posicionem criticamente”;

às necessidades do olhar: “Necessidade de olhar a mudança”;

às necessidades de escuta: “Estimular para que todos possam da sua maneira/forma expor suas ideias, opinar, criar e apresentar ao grande grupo as habilidades que se destacam”. (Registros realizados por professores de diferentes Áreas do Conhecimento, de turmas de 1º ao 5º ano).

Os elementos considerados neste exercício foram socializados no grupo de professores e também aproveitados para retomarmos a relevância da perspectiva da integralidade da aprendizagem e do compromisso com a personalização do processo, coletivamente e individualmente.

Indo além das métricas e de um olhar restrito para a dimensão cognitiva, confirmamos que um processo padronizado e previsível se tornava cada vez mais distante da possibilidade de viabilização da personalização e de um processo aberto com habilitação colaborativa e criativa. No modo de design, Manzini (2017) enfatiza que essa capacidade deve ser sistematicamente nutrida e incentivada, colocando na dinâmica do contexto e nas relações que se constituem o apoio ou inibição dessa habilitação. Sem dúvida, um percurso mais ousado, mais trabalhoso, mas voltado à uma aprendizagem, de fato, transformadora:

Podemos dizer que a difusão da modalidade de design aponta para um caminho possível em direção ao progresso humano, no sentido da possibilidade de desenvolver nossos talentos humanos mais específicos, tais como a capacidade de usar a imaginação e fazer projetos. (MANZINI, 2017, p. 48).

Nosso percurso de ressignificação do planejamento escolar era delimitado, neste momento, pelo entendimento de uma inovação voltada à transformação social e cultural. Este aspecto ganhava amplitude a partir da compreensão de que além de objetivos, habilidades, métodos e métricas, o movimento denotava a transformação de nossos modos de atuação. Esta transformação estava entrelaçada ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem orientada pelo design estratégico e pelos pressupostos da convivialidade, ainda que implicitamente.

4.2.2 2018 - Da Abordagem Projetual

A pesquisa, no ano de 2018, buscou nos indicadores evidenciados nas experimentações metodológicas do ano anterior as ênfases e linhas de continuidade para a ressignificação do planejamento escolar, onde o aspecto das relações de aprendizagem, da

transformação cultural e da abordagem do design estratégico foram as premissas transformacionais tensionadas e manifestas no desdobramento do processo. Neste sentido, buscamos nos aproximar mais das diferentes formas expressas pelos professores para a organização e composição dos registros, na tentativa de estabelecer relações entre as práticas, singularidades e significações apresentadas.

O *prompt* organizado pela pesquisadora para esta discussão e significação dos dados, a partir das experiências desenvolvidas e manifestas no período (Figura 14), considerou a visualidade de aspectos e registros dos professores que mostraram frequência nas referências que denotaram a articulação da prática e a descentralização do processo, com atenção às relações e ao acompanhamento do mesmo, trazendo o posicionamento da crítica, da colaboração e da aprendizagem em uma relação de reciprocidade.

Nestas manifestações a flexibilidade e amplitude construtiva da cartografia de projetos de aprendizagem se tornou mais explícita, deslocando o foco da fragmentação dos componentes curriculares e dos conteúdos, com aberturas para as contribuições do coletivo e para os agenciamentos na processualidade. O aprender sobre e na prática, para a pesquisadora, demandou uma superação da racionalidade ainda presente no desenvolvimento do projeto, exigindo atenção ao modo como se davam as relações entre e com os outros, com o contexto e como estes compreendem o mundo, favorecendo as trocas tão necessárias para novas possibilidades e para as indagações que problematizaram os saberes e os fazeres.

Figura 14 - *Prompt* de diálogo 2018



Fonte: a autora (2020).

As experiências de aprendizagem, vivenciadas com os alunos no primeiro momento do ano letivo, ganharam maior importância na projetualidade e para a produção de sentido do processo. Na abordagem projetual da cartografia de projetos de aprendizagem, considerando o contexto de aplicação desta pesquisa, as experiências de aprendizagem são desencadeadoras da processualidade e intencionam promover a ativação do diálogo, contextualizar o processo e reconhecer as diversidades, onde os aspectos que as delineiam se conectam às premissas do modo de design e da convivialidade.

Estas experiências- prática já realizada no ano anterior e oportunizada pelo coletivo de professores-, são configuradas pelo pensamento crítico, colaboração, comunicação, criatividade e inovação, trazendo indicativos acerca do perfil, habilidades, modalidades de aprendizagem e dinâmica do grupo, além do reconhecimento das singularidades presentes.

Mais do que uma perspectiva diagnóstica, no sentido determinístico, a ideia é voltada para a subversão de experiências que limitam nosso campo de visão:

Os vínculos entre experiências e aprendizagens são consideráveis porque são duplos: não apenas aprendemos essencialmente pela experiência, como ainda esta aprendizagem das consequências das nossas ações dão forma, ao mesmo tempo, às nossas futuras experiências e aos nossos futuros comportamentos. (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 239).

No estabelecimento dos espaços formais (reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe trimestrais) e não formais para a produção, reflexão e orientação das cartografias de projetos, as proposições e instrumentos de problematização se concentraram na qualificação da produção de sentido e nos elementos constitutivos do processo, em articulação.

Para tanto, foram 85 instrumentos de reflexão avaliados ao longo dos trimestres e 12 cartografias de projetos de aprendizagem produzidas, conforme o fluxo apresentado na Figura 15. Importante destacar que os instrumentos de reflexão foram registrados por professores de todas as Áreas do Conhecimento, em participação ativa com as turmas.

Figura 15 - Fluxo da experimentação (2018)



Fonte: a autora (2020).

Neste contexto, articulamos as observações geradas nas experiências de aprendizagem como catalisadoras para a projeção e desenvolvimento do esboço projetual, considerando diferentes perspectivas e oportunidades para que os processos de aprendizagem e estratégias de ensino fossem viabilizados de maneira consistente, criativa e crítica, ponderando as práticas pedagógicas consonantes com este ponto de vista. (ANEXO E).

Centralidade, controle e linearidade no processo ainda eram elementos considerados nos esboços cartográficos e registros, porém as reflexões sobre o processo e a prática de pesquisa trouxeram os pressupostos norteadores de uma transformação das relações de aprendizagem e da própria práxis. Esta afirmação é referendada em dois registros do instrumento de reflexão do primeiro trimestre (ANEXO E) realizados por professores de turmas diferentes de 3º ano:

A minha prática pedagógica pensada na educação 3.0 é uma prática que acredita que o aluno deve ser protagonista, curioso, criativo. Que oferece subsídios para que a aprendizagem ocorra pensada no coletivo, mas também nas preferências e individualidades (personalização). Na importância que as relações favorecem tanto entre aluno/aluno, professor /aluno, colaboradores/escola e na estreita relação entre os próprios professores. Que pensa no conhecimento de forma complexa e colaborativa.

Penso que a prática de sala de aula ativa, reflexiva e inovadora busca contemplar a necessidade de uma aprendizagem pautada no debate, na autorregulação, na conexão, na multidisciplinaridade. Assim, em minha turma, houve e ainda ocorrem trabalhos de grupo, análise de informações (vindas de pesquisas no espaço tecnológico: websites, internet, Youtube, [...]), registros de aprendizagens de maneiras variadas (desenhos, parágrafos, mapa mental, [...]), leitura bibliográfica, leitura de reportagens, leitura de imagens confronto e debate de ideias para a construção dos conceitos. A análise e observação crítica, onde o foco é o olhar crítico dos processos ou conceitos, objetivando o saber procurar, todos podem produzir conteúdo e devem pensar sobre ele. Muito diálogo, muito escuta, buscando desenvolver habilidades socioemocionais importantes para aprender a aprender,

aprender a ser, aprender a fazer. As atividades mais formais de registros escritos e lógicos matemáticos ocorrem pois sistematizam concretamente as descobertas. Nossa cartografia foi desenhada a partir de aprendizagens multidisciplinares que transcenderam o ambiente escolar [...].

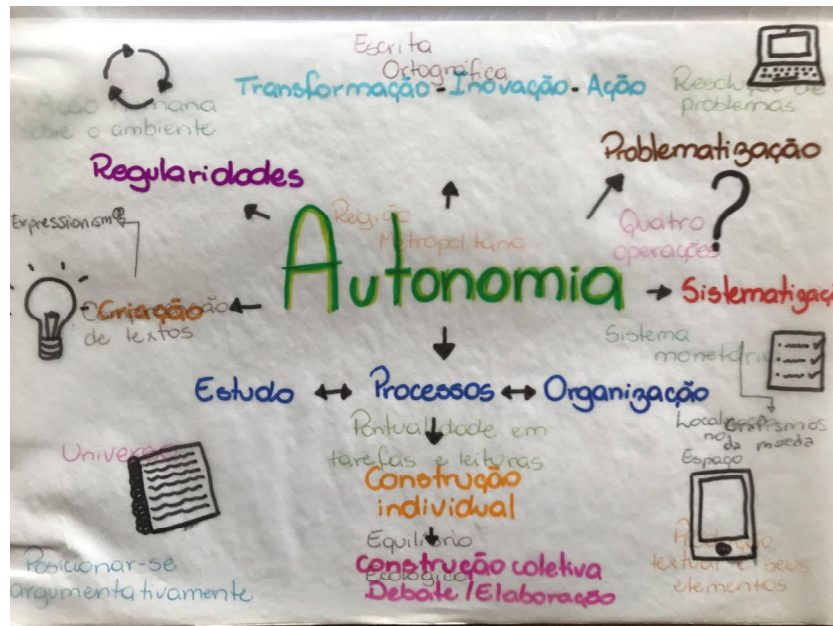
Na busca por um caminho não linear do processo de planejamento, a reflexão do design estratégico, à luz da complexidade, se tornou cada vez mais coerente e relevante com as práticas e pesquisa no território de investigação. Em compatibilidade com a perspectiva estratégica do design, a processualidade é inerentemente dinâmica, acolhe e significa os diferentes fluxos do percurso e as transformações que podem compor diferentes constructos e caminhos de aprendizagem, produzindo efeitos de sentido e distanciando-se da perspectiva de controle e pré-determinação destas vias e aprendizagens. E aqui, no fluxo da experiência desta pesquisa, percebemos que o desprendimento de uma prática de controle significa também a construção de uma relação de confiança, de um aprendizado que se dá na/e em relação e colaboração com o outro.

Nas cartografias de projetos de aprendizagem esta pré-determinação já começava a ser desconstruída, desvinculando do processo aspectos de rigidez e previsibilidade, como a centralidade no conteúdo curricular, por exemplo. Neste sentido, argumentamos que o conhecimento não é favorecido por um caminho único, mas pela multiplicidade de significações e pela via de sentido. As cartografias começavam a se tornar, de fato, uma narrativa e uma documentação criativa do processo, um espaço de habilitação coletiva e não mais uma ferramenta pedagógica de controle.

Esta via de sentido é favorecida pela pertinência das experiências e aprendizagens em uma contextualização realística, vinculando-se à capacidade de agir e de fazer no desenvolvimento de habilidades e competências nos domínios de uma prática cidadã, atributo fundamental da democracia (BROUGÈRE; ULMANN, 2012), ambos atributos de essência deste estudo.

A cartografia de projetos de aprendizagem de uma das turmas (Figura 16) revela esta transformação, colocando marcadores conceituais para o desdobramento da abordagem de conteúdos, subjacentes na visualidade, e para o desenvolvimento de habilidades e competências no dimensionamento considerado:

Figura 16 - Visualidade da cartografia de projetos de aprendizagem – turma de 4º ano – 2018



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzida por alunos e professores (2018).

Nesta visualidade da cartografia de projetos de aprendizagem, a autonomia é destacada como um dos aspectos de entrelaçamento e de significações para compreensão do processo, onde a transformação, a criatividade, a ação, as regularidades, a problematização e as construções, individuais e coletivas estão implicados, colocando os conteúdos em segundo plano.

A atenção às inspirações, perturbações e alterações do percurso, junto às aspirações, estratégias e experiências no fluxo da ação (ANEXO F) deram sequência no espaço de mediação das cartografias de projetos de aprendizagem, promovendo, intencionalmente, a maior conotação à exploração da abordagem projetual.

Sobre a abordagem projetual de design estratégico, no traço colaborativo de um plano coletivo, que seja a ideia da criação de visões compartilhadas (MANZINI, 2008; 2017) destaca-se a potência criativa das interações e das relações, considerando um aparato sociotécnico.

Nesta tese, a convivialidade subsidia a promoção de uma habilitação para a criação e fruição de ferramentas menos controláveis. (ILLICH, 1976). Sendo assim, a abordagem projetual é percebida como espaço integrador dos marcadores do modo de design e da convivialidade: do senso crítico e da equidade; do senso prático e da sobrevivência; da criatividade e da autonomia criadora (MANZINI, 2017; ILLICH, 1985), colocando o desafio

da projeção no aprendizado e transformação de atitudes, firmando valores e ações consonantes com uma nova ideia de bem-estar. (FREIRE, 1980; MORIN, 2015; MANZINI, 2008; 2017).

Para tanto, o projetar requer atenção para a dinâmica dos espaços relacionais e de diálogo para a condução de mudanças, em reconhecimento e tensionamento de mecanismos alienantes de aprendizagem, prospectando uma descontinuidade sistêmica. Uma afirmação que no nosso entendimento demanda transformação, pois a apropriação com o fazer, apoiada na própria prática revela nosso modo de agir e de pensar, abrindo espaço para as nossas subjetividades e as dos outros.

Esta prospecção se vincula à uma perspectiva regenerativa e sustentável do tecido social, implicando na expansão da compreensão da responsabilidade da atuação do indivíduo nesta tessitura. Neste contexto, o agir projetual deve considerar a condição humana na complexidade (MORIN, 2015), com capacidade de operar em ambientes ambivalentes, reintegrando saberes e agenciando horizontes para o desenvolvimento de uma consciência crítica da produção de conhecimento.

No instrumento de problematização proposto no 2º trimestre letivo (ANEXO F), a disciplinaridade do conhecimento, no exercício de projeção, ainda se fez presente trazendo no lugar do projetar o estabelecimento de aproximações entre conteúdos e atividades, revelando a dificuldade de posicionar o pensamento projetual com alteridade no processo. Neste aspecto, reconhecemos que grande parte de nosso percurso formativo foi baseado em uma estrutura de lógica instrumental e cartesiana, muitas vezes desvinculada da compreensão da complexidade social e humana (MORIN, 2015), fator importante a considerar para o movimento de aprendizagem e mudança de pensamento.

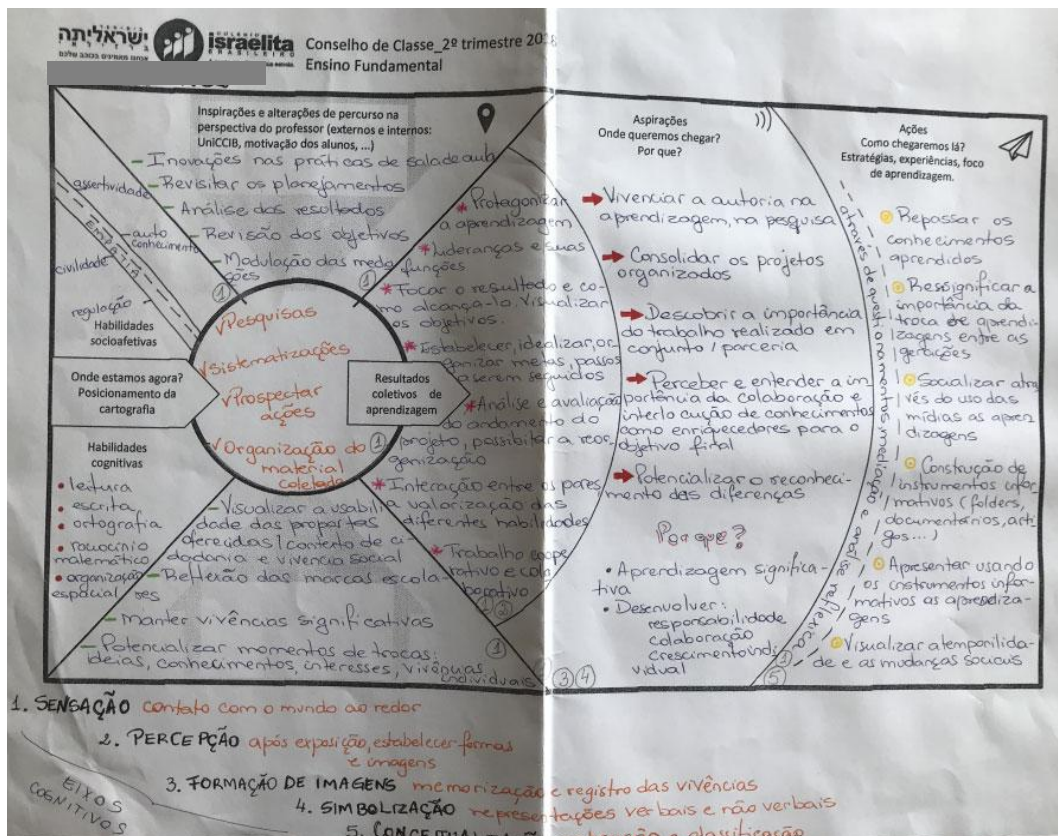
Para operar esta mudança, nosso entendimento acolhe a ideia de que é preciso mais do que o treinamento e desenvolvimento de técnicas, novamente confirmando a necessidade de uma transformação por meio de uma aprendizagem vivenciada, discutida e compartilhada sistematicamente no(s) contexto(s) de atuação.

Neste sentido, a cultura de projeto não é algo dissociado do nosso cotidiano, onde nossas opções são resultado do uso de nossa capacidade de escolhas reflexivas. (MANZINI, 2017). Na conjuntura da inovação social e da sustentabilidade o desenvolvimento desta capacidade, sem dúvida, requer incentivo e oportunidades (BIESTA, 2017) para que seja praticada e apreendida.

A partir desta compreensão, a problematização requerida nos instrumentos propostos, nos espaços de discussão e reflexão, foi importante para a busca de significação da abordagem projetual em interface com o design estratégico, considerando o aprendizado e a possibilidade de mediarmos um processo vinculado à uma lógica determinística ainda dominante.

Neste movimento, trazemos um dos instrumentos de reflexão (Figura 17), já contemplando marcadores que convergem com a abertura para o redirecionamento do percurso, bem como da intenção de articulação de significados, com envolvimento e proposição de todos os agentes envolvidos no processo:

Figura 17 - Instrumento de reflexão - 2º trimestre - 2018



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzido pelo coletivo de professores da turma (2018).

Ao questionarmos as inspirações e alterações de percurso na perspectiva do professor, encontramos nos registros uma significativa alteração do ponto de vista da descentralização da aprendizagem, trazendo a importância da transformação de atitude na perspectiva do docente, em um sentido de corresponsabilização na orientação, acompanhamento e redirecionamento do processo. Um dos pontos de destaque no instrumento de reflexão apresentado acima, refere este deslocamento, considerando a mediação, argumentações e a

análise reflexiva colaborativa para a projeção e como premissas para uma aprendizagem significativa.

Os indícios antes concentrados em sua maior parte nos alunos, por hora, mostraram a necessidade e importância da mudança de estratégias, da criação, do compartilhamento de experiências e do reconhecimento das emoções e necessidades individuais no fluxo de reciprocidade das aprendizagens. Sem a polarização para a participação, esta conduta de colaboração e envolvimento de todos os agentes do processo se conectava à lógica do sistema de sentidos postulado por Manzini (2017), onde as escolhas individuais são relativizadas e absorvidas na amplitude de um diálogo social que não se mostra neutro no contexto de atuação.

Modulação das mediações, capacidade de revisitar e reorganizar planejamentos e ações previamente concebidos e aplicados, visualizar a usabilidade das propostas oferecidas na pauta da cidadania e vivência social, foram alguns dos aprendizados destacados nos registros dos professores, mobilizando a prospecção de ações para os resultados coletivos de aprendizagem, permeadas pelo questionamento, mediação e análise reflexiva, em constante movimento e abertura.

Esta lógica de abertura refuta a ideia da testagem de hipóteses na iteração do processo projetual, colocando no plano da experiência o caráter itinerante, intuitivo, prospectivo e especulativo. (INGOLD, 2018). No design, o acolhimento dessa lógica encontra na articulação com o contexto a ação estratégica dinamizadora do projeto.

A reflexão do processo, com a retrospectiva do percurso, fluxo e evidência das aprendizagens, considerando as necessidades de continuidade e as possibilidades coletivas expressas, foi o mote do instrumento de problematização aplicado na abertura do terceiro trimestre. (ANEXO G). Um dos depoimentos efetivados por um professor de Cultura Judaica de uma turma de 5º ano, considera o aprender sobre a prática e a substancialidade da teoria, inerente à pesquisa: “A UniCCIB¹⁵ finalizada (sic), pude entender melhor a proposta pedagógica que se desenvolve cada vez mais e como participar dessa construção e desafios. Foi um período mais reflexivo [...]”.

¹⁵ No ano de 2018 a proposta de conectividade transversalizou o desenvolvimento das pautas e ações da UniCCIB, com o intento de favorecer o questionamento acerca de quais habilidades, competências e mentalidades se vinculam à uma proposta conectada a tendências educacionais inovadoras e consistentes desse tempo, ainda sedimentando e valorizando o patrimônio imaterial da Instituição. A ideia da conectividade relativizou essa demanda, subsidiando novos encontros e diálogos consonantes com uma educação de qualidade que preconiza a religação dos saberes, prospectando cenários cada vez mais aderentes a esse contexto permanente de transformações, trazendo os módulos de diálogos sistêmicos, criativos, generativos, disruptivos e exploratórios.

Outro registro, de uma professora de uma turma de 1º ano, reflete acerca desta retrospectiva, pontuando o entendimento de uma aprendizagem significativa a partir do acompanhamento processual:

O percurso da turma para que as aprendizagens e as relações se efetivassem de fato, começou pela empatia [...]. Foi nessa linha que a turma foi de fato se engajando enquanto grupo. Logo começou a aparecer a cooperação/colaboração e o afeto. Todos os alunos conquistaram espaço para se mostrar como são, no seu tempo e no seu jeito. As estratégias utilizadas foram fundamentais e evidenciaram a aprendizagem conquistada por cada um. Isto fica muito claro quando identifico a turma com organização, foco, criatividade, protagonismo, escrita, leitura, raciocínio matemático, tudo interligado. Entrego a turma com perfil de crianças protagonistas, que fazem e criam seus próprios conhecimentos, que analisam seus próprios processos, com liberdade de expressão e respeito à liberdade do outro. É um grupo que troca conhecimento, evidenciando imaginação, potência criadora e resolução de problemas, produzindo assim uma aprendizagem significativa. [...]”.

Ainda que o depoimento traga, em alguns momentos, uma ideia de espontaneísmo do processo de aprendizagem, a ação do professor está vinculada à um aporte teórico, orientador de suas ações e estratégias de ensino, mesmo que ainda não demonstre total clareza do mesmo na documentação.

O registro reflexivo desta prática coaduna com o movimento de pesquisa em design e com a produção de significados gerados neste fluxo, como a tomada de consciência, o conhecimento de novos constructos em interface com o design estratégico, a perspectiva da complexidade na abordagem projetual, o valor da convivialidade e o lugar da aprendizagem social na problemática da diversidade e no exercício da democracia - não necessariamente nesta ordem-, oportunizando o desenvolvimento de uma cultura da aprendizagem, criada, conforme Manzini (2017, p. 190), “pela fertilização recíproca da experiência e da reflexão teórica”.

4.2.3 2019 - Das Estratégias Dialógicas

Teoria e prática, sempre em articulação, propulsionaram a produção colaborativa de novos conhecimentos no processo de ressignificação do planejamento escolar e, conseqüentemente, no favorecimento do desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem consonante com a estratégia do design. (MANZINI, 2017).

Trata-se de compreender a estratégia no processo de pesquisa e prática do design em uma integração dinâmica de elementos subjetivos, relacionais, simbólicos e objetivos em

correlação com diferentes contextos e posicionando os agentes envolvidos na centralidade desse processo.

A ativação sistemática desta dinâmica se deu pela viabilização e coordenação de propostas que convergiram com a ideia do uso convivial do processo (ILLICH, 1976, p. 133), concebido em uma conotação sistêmica e de transformação cultural, onde a prática é legitimadora e geradora dos fins.

Do lugar de certezas e padrões pré-estabelecidos transitamos para um espaço de diálogos, de encontros colaborativos e da constituição de novas relações com o aprender sobre o aprender.

A Figura 18 dá visibilidade a aspectos destes diálogos, encontros e das aberturas que favoreceram a produção colaborativa de novos conhecimentos, oriundos das discussões e reflexões em continuidade:

Figura 18 - *Prompt de diálogo 2019*



Fonte: a autora (2020).

Neste arranjo, estão dispostos recortes de cartografias de projetos de aprendizagem correspondentes ao período analisado e extratos dos instrumentos de problematização, indicando a constituição de uma tessitura gerada ao longo do processo, com a promoção e

manutenção ativa do diálogo entre os saberes socializados. Para tanto, os instrumentos de problematização, assim como nos anos anteriores, não se organizaram com um fim pré-estabelecido, mas tentando desestabilizar padrões de acompanhamento processual mais burocráticos e menos propensos à reflexão.

Os recortes cartográficos selecionados, demonstram um entendimento processual descolado de processos rígidos e sujeitos ao cumprimento de protocolos. Em complementação, este entendimento é considerado nos posicionamentos apresentados - efetivados por diferentes professores de 1º ao 5º ano-, onde destacam aspectos que se dão no envolvimento contínuo na experiência da projetualidade, sem recorrer ao fechamento e a necessidade do estabelecimento de afirmações ou conclusões sobre o processo, mas sim indicando novas possibilidades, aberturas e questionamentos.

Na intensificação do envolvimento colaborativo e ativo do coletivo discente e docente, 13 cartografias de projetos de aprendizagem foram produzidas e 108 instrumentos de reflexão foram analisados no período de 2019, abrangendo as experiências de aprendizagem, os momentos de Pré-Conselho e Conselho de Classe e espaços informais de ação, reflexão e mediação.

Figura 19 - Fluxo da experimentação (2019)



Fonte: a autora (2020).

Com a necessidade de aprofundar as reflexões e qualificar as mediações, o primeiro instrumento de problematização, viabilizado no Pré-Conselho de Classe do 1º trimestre, acionou o potencial de pesquisa da cartografia solicitando as narrativas das experiências de aprendizagem realizadas em relação com os questionamentos emergentes; com os pontos de

alavancagem e aspectos subjacentes ao momento inicial do grupo; e com o esboço da cartografia de projetos de aprendizagem. (ANEXO H).

Neste ponto, a valorização do acompanhamento processual da cartografia de projetos de aprendizagem foi ampliada, colocando-a de forma mais acessível e estratégica na rotina escolar como ferramenta de pesquisa, manuseio e visibilidade dos nexos na construção e articulação de habilidades, temáticas e valores, condição para a sedimentação do entendimento de um plano aberto, inclusivo e descentralizado, este último enfatizando uma perspectiva hierárquica do conhecimento e da significação do mesmo.

A potencialização da articulação de saberes no contexto da escola, à medida que avançávamos na pesquisa, trazia novos questionamentos que derivavam do processo, suscitando a melhor compreensão deste lugar de inflexões. Na palavras de Morin (2015, p. 81):

Compreender é compreender as motivações, situar tudo no contexto e no complexo. Compreender não é explicar tudo. O conhecimento complexo sempre reconhece um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, é reconhecer também que o incompreensível existe.

Mais do que respostas, em face desta (in)compreensão e mobilização orgânica para a projeção, a organização e explicitação de referenciais teóricos subjacentes ao desenvolvimento processual se tornou relevante e resultante de uma necessidade de ampliarmos nosso campo de visão e consolidarmos as discussões que fomentavam o exercício da prática e da crítica, desenvolvendo, em colaboração, um pensamento que considerasse o caráter de significação e de contextualização do conhecimento.

Diante disto, no lugar de aprendentes e na lógica da interdependência da produção de significados, a explicitação dos referenciais teóricos que subsidiaram a produção das cartografias foi proposta aos professores, priorizando a pertinência das relações entre as experiências, escolhas e aspectos de significação oriundos da processualidade, considerando a flexibilidade do pensamento, ou seja, uma curadoria com autonomia. Em complemento, uma provocação para desviarmos da simplificação e de um tratamento monodisciplinar do conhecimento.

Em inacabamento e abertura, as cartografias de projetos de aprendizagem foram requisitadas no instrumento de problematização do Conselho de Classe do 1º trimestre com articulação do posicionamento dos pressupostos teóricos, dos aspectos e conceitos que tangenciaram a construção do projeto e da planificação das estratégias. (ANEXO I).

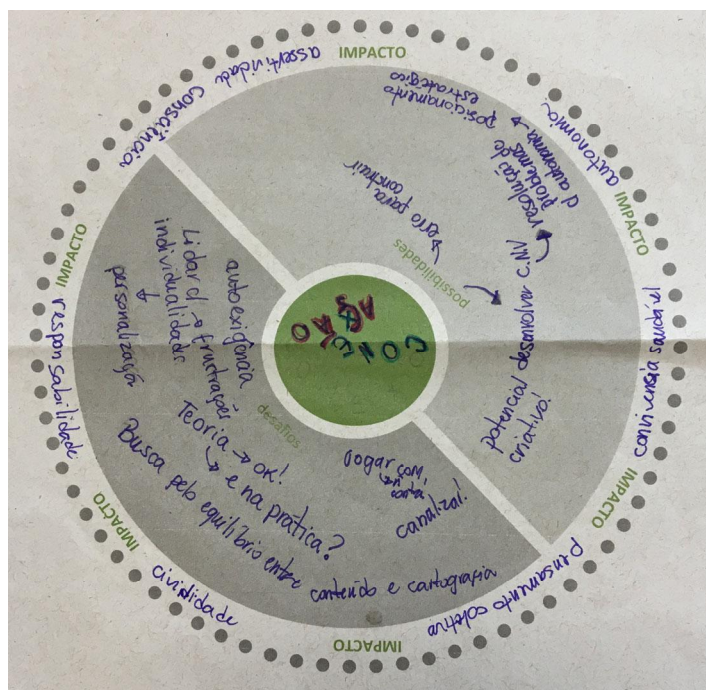
Os referenciais selecionados pelos professores resultaram em um documento único com a compilação destas escolhas. Este material foi compartilhado com todo o grupo docente, possibilitando a socialização das perspectivas teóricas dos projetos e promovendo a troca de conhecimentos entre os conceitos orientadores das cartografias. Mais do que aproximações conceituais, este arranjo permitiu que olhássemos, sistemicamente, para a coerência das significações e dos encontros destas com a proposta de ressignificação do planejamento.

Esta possibilidade de mediação coletiva, oportunizou espaços de discussão, ricos em trocas e de ampliação dos saberes, contemplando a participação dos professores que trabalhavam diretamente com a turma, gerando densidade na mediação cartográfica e a alavancagem do processo. Neste exercício coletivo, as reflexões e aproximações dos referenciais teóricos com as evidências das experiências e observações e com o acolhimento da multiplicidade de saberes no contexto foi privilegiado, promovendo a articulação e o reconhecimento do lugar das disciplinas em correlação com o potencial pluridisciplinar, refutando o isolamento do conhecimento.

No entrelaçamento com o propósito da ferramenta convivial, este empenho coletivo favoreceu a conscientização de que o processo de mudança decorre de opções, de leituras de mundo e de concepções (FREIRE, 1980), reafirmando a não neutralidade do processo e as implicações deste na perspectiva convivial do bem comum: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por toda parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência- mundo”. (FREIRE, 1980).

O exercício coletivo acessado ao grupo de professores também no Conselho de Classe do 1º trimestre (ANEXO J), encadeado no movimento de conscientização, tratou das possibilidades de conexão para a significação, qualificação e produção de conhecimento em relação às cartografias das turmas, vislumbrando as potencialidades, desafios e também impactos destas possíveis conexões:

Figura 20 - Exercício coletivo - Conselho de Classe 1º trimestre - 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzido pelo coletivo de professores de uma turma de 4º ano (2019).

Os princípios contemplados nos exercícios colocaram a discussão em diálogo com os marcadores do modo de design e da convivialidade assumidos nesta tese, onde as relações convergiram para o lugar das possibilidades e oportunidades do fazer, do ser e do criar, não se tratando de abrir mão do conteúdo, mas de problematizá-lo e contextualizá-lo a partir de um novo posicionamento.

O lugar do potencial criativo, da autonomia, da autoria, do pensamento coletivo e da responsabilidade, demarcados em alguns dos registros do exercício coletivo de forma recorrente, se mostraram como vias de aprendizado para esta mudança de atitude e consciência em relação à resolução de problemas e ao enfrentamento de desafios, conforme reflexão apresentada no registro coletivo (Figura 20).

Neste sentido, concordamos que o conhecimento, em sua amplitude e pertinência (MORIN, 2105), favorece a percepção da mutualidade das relações e ligações entre as partes e o todo complexo. Retornamos assim, ao marcador social da aprendizagem que se conecta com a estratégia do design na orientação de processos de transformação na sustentabilidade (MANZINI, 2017; FISTETTI, 2017) e na promoção do bem-estar.

No trajeto de uma ação reflexiva, concentramos ainda mais nosso olhar para uma atitude interrogativa, buscando, nas indagações que surgiam no acompanhamento processual, as vias de comunicação em relação às cartografias de projetos de aprendizagem.

Esta lógica permeou a intencionalidade do instrumento de problematização aplicado no Conselho de Classe do 2º trimestre: “A partir do posicionamento atual da cartografia de projetos e, considerando o acompanhamento processual, quais perguntas abrem possibilidades em uma perspectiva projetual?”. (ANEXO J, a autora).

No lugar da busca de certezas e da confirmação de respostas, conduta ainda presente na abordagem dos processos, os questionamentos trazidos revelaram uma certa renúncia ao controle, permitindo que a relação do conhecimento com a imaginação se manifestasse nestas incertezas, além de favorecer o movimento contínuo de ressignificação do projeto, como mostram alguns dos registros apresentados pelos professores de diferentes turmas de 1º ao 5º ano, na problematização do instrumento de reflexão: “O que fazemos com nossas descobertas?; Qual a melhor forma de compartilharmos?; Precisamos compartilhar? Por quê?”.

Outra evidência nas perguntas apresentadas foi a busca do sentido para o conhecimento e aplicabilidade do mesmo, onde a frequência deste questionamento foi percebida nos registros realizados pelos professores: “Quais as aplicabilidades das descobertas realizadas? O que podemos usar em nosso cotidiano? Os conteúdos estudados/descobertas feitas foram meras informações aprendidas ou, além disto, fazem sentido e tem alguma aplicabilidade na vida do aluno?”.

Além da relevância, o princípio de conexão entre o conhecimento e o contexto, como forma de compartilhar saberes e valores na perspectiva do bem comum - quesitos pautados na convivialidade e que na abordagem do design estratégico se configuram como um modo de discurso e como um espaço de vinculação e transformação das relações-, foi aspecto reconhecido nas questões que favoreceram a mediação do processo neste momento de reflexão:

Como aplicar o conhecimento adquirido sobre sustentabilidade na nossa comunidade?; Queremos dividir os conhecimentos adquiridos para multiplicar os saberes! Qual forma mais viável?; De que forma nossas escolhas afetam o mundo?; Qual Porto Alegre queremos para o nosso futuro?; Existem “desconexões” que podem ser trabalhadas?. (Registro realizado por uma professora tutora de 3º ano).

Este aparato foi propositivo para a continuidade das ações geradas no traçado das cartografias de projetos com a análise das interferências promovidas pelos discursos expressos

pelos diferentes agentes, bem como dos agenciamentos, relações e alterações manifestas pelo contexto. Sem responder a uma hierarquia procedimental, esta continuidade conotou atenção aos atravessamentos que se encontravam no plano comum e no curso da ação, operando em uma dinâmica de colaboração e consonância com o contexto com o qual se projetava.

Esta prática de conscientização (e de problematização) - pelo exercício sistemático da criticidade-, se tornou condição das reflexões, com capacidade de gerar efeitos de sentido e meios intervenientes em coerência com a estratégia, ativada pela abordagem do design em meio à um processo criativo e convivial. Diante disto, a reflexão constante da pesquisadora confrontou a ideia de institucionalização da ferramenta, ou seja, da atenção para a elaboração de uma abordagem que de fato fosse contributiva para um processo que legitimasse a aprendizagem por meio de uma produção de sentidos.

Neste estudo, o reconhecimento destes aspectos possibilitou a organização de estratégias dialógicas, provendo a processualidade do acionamento consciente e crítico de movimentos em resposta aos direcionamentos necessários para a continuidade do fluxo do processo, apoiando uma visão comum em adaptação às mudanças e demandas do contexto, sem perder de vista a produção de sentido.

A dialógica, na estratégia, encontra-se em relação emancipadora na perspectiva de Freire (1983), como instância de problematização do conhecimento e de transformação da realidade. Na leitura da realidade este princípio é proposto por Morin (2014; 2015) com a presença necessária e complementar dos antagonismos na complexidade. Estas considerações, em ativação com o design estratégico, na organização das estratégias dialógicas, deslocaram a ação a partir do exercício de projeção, imprimindo maior significação às escolhas realizadas no percurso.

No andamento do processo junto ao desenvolvimento das cartografias de projetos de aprendizagem das turmas, esta significação, em implicação com as estratégias dialógicas, foi contemplada nos registros realizados no instrumento de problematização proposto no Conselho de Classe do 3º trimestre, assim como na configuração dos projetos, que sofreram alterações e desvios com as intervenções realizadas.

Em sequência, trazemos a visualidade da projetualidade de duas cartografias de projetos de aprendizagem (Figuras 21 e 22), levando em consideração as intervenções pautadas pelas estratégias dialógicas geradas ao longo do percurso e tangenciadas pelos atravessamentos em correspondência com o fluxo de significações e elementos contextuais.

Figura 21 - Visualidade da projetualidade da cartografia de projetos de aprendizagem - turma de 1º ano - 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzida por professores e alunos (2019).

Sobre o entendimento de fechamento, considerando o aspecto temporal da construção, as percepções e projeções contemplaram a evidência do compromisso do processo, em consonância com a realidade e com um conhecimento articulado e relevante. Nas palavras dos alunos, estas considerações foram assim colocadas:

Essa cartografia foi muito legal, porque a gente aprendeu brincando. A gente conseguiu ler coisas escritas e também leu o mundo desde que surgiu até agora. Fizemos muitas pesquisas. Também lemos os sentimentos da gente e dos colegas. (Registro de aluno do 1º ano, na participação da primeira cartografia de projetos).

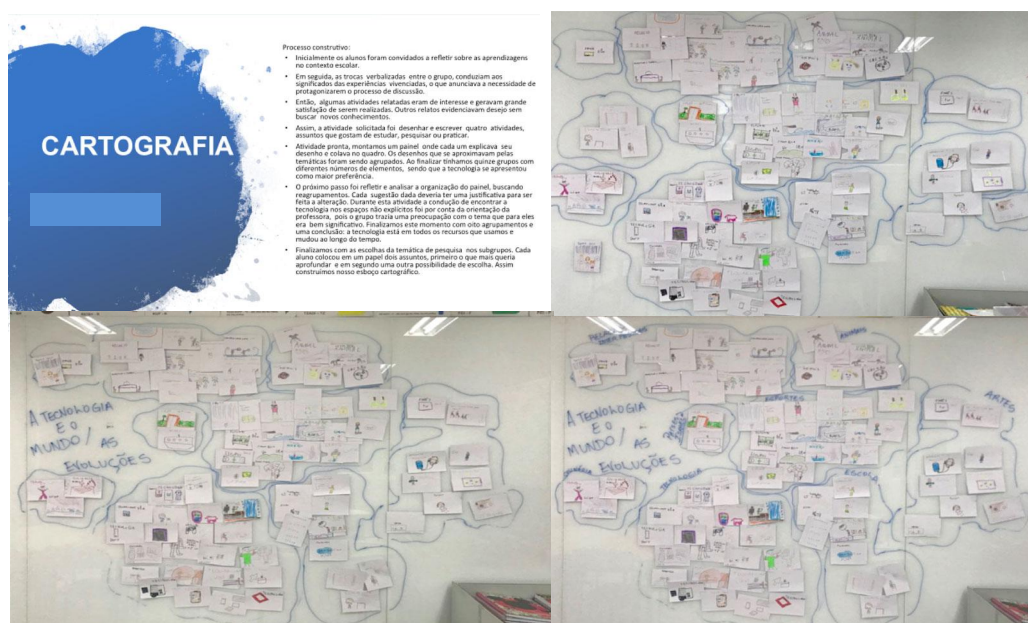
Outro aspecto registrado no instrumento de reflexão destaca a compreensão desta articulação do conhecimento como fator positivo, na percepção acerca do “fechamento” do processo:

A conexão possibilitou que a turma ampliasse a compreensão das competências socioafetivas, reconhecendo as suas emoções e sentimentos como indivíduos, proporcionando uma relação mais saudável no grupo e a percepção de que fazem

parte de um coletivo ainda maior – sociedade. (Registro realizado por uma professora tutora de 4º ano).

No processo construtivo da projetualidade da cartografia de projetos de aprendizagem, as metas foram se modulando e respondendo aos fluxos de interferência, denotando oposição à imutabilidade das mesmas, outro aprendizado necessário para a uma prática coerente com a visão de um processo aberto. No caso deste estudo, regulado pelo encadeamento dos marcadores do modo de design e da convivialidade. A Figura 22 relewa parte deste acompanhamento processual:

Figura 22 - Visualidade da projetualidade da cartografia de projetos de aprendizagem - turma de 2º ano - 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzida por professores e alunos (2019).

Para a compreensão e o dimensionamento das metas, não previstas, mas estabelecidas ao longo do percurso, assumimos uma expectativa ampla, onde os resultados de aprendizagem foram requeridos na dimensão integral do sujeito, em termos de habilidades, valores e competências. Este entendimento é retratado em três registros realizados por professores de 4º, 3º e 5º ano, respectivamente, no Conselho do 3º trimestre, em relação às metas alcançadas com o grupo:

- a) Utilização de abordagem comunicativa por meio da socialização e das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica”;
- b) Potencialização do olhar apreciativo na promoção de soluções criativas;

- c) Localização de informações, relações entre partes do texto, inferência de informações na interpretação textual.

Enredadas ao conhecimento, estas habilidades se situaram na ordem da escrita, da matemática, da leitura, do pensamento sistêmico, da criatividade, da tomada de decisões e de uma variedade de capacidades que relativizaram o aprender a aprender, sem perder de vista a erudição.

Firmamos a potência do acompanhamento do processo em interlocução com as estratégias dialógicas para a configuração dos espaços interventivos e orientadores da prática e não por metas definidas de antemão, sustentando o propósito do comum, mas inclusivo das singularidades, requerendo, para tanto, capacidade de deslocamento e agenciamentos em contextos de incertezas.

4.2.4 2020 - Das Incertezas

Em licença com a transitoriedade deste tempo de tantas mudanças, adaptações, aprendizados e incertezas, utilizaremos um nexu não linear para a apresentação, discussão e significação das experimentações metodológicas processuais do ano de 2020 e dos instrumentos de problematização propostos no trajeto, que conforme destacamos anteriormente, contemplam as produções e reflexões até o final do primeiro semestre letivo.

É deste ponto que partimos. Não se trata de colocar o foco em informações e dados do passado, mas tratar das controvérsias e adversidades deste momento e da produção de sentidos, questão que tange as concepções e dinamiza as linhas e movimentos deste percurso de pesquisa.

Chegamos aqui, em meio a uma crise humanitária, necessitando de adaptações rápidas, de mobilizações urgentes para o enfrentamento de uma pandemia e, com ela, da ignorância do conhecimento e das desigualdades, que se desnudaram na mesma velocidade das necessidades impostas em todas as esferas da sociedade.

Nunca estivemos tão conectados, mas também tão isolados. Ao mesmo tempo que buscamos permanências em realidades outrora vivenciadas, sabemos que novas realidades se impõem e impulsionam novos hábitos. Tudo em aprendizado.

Em meio a tudo isso, por vezes, nos questionamos se a nossa busca de resignificação do processo de planejamento era relevante para fazer frente a um movimento de

transformação sistêmica ou se estávamos suficientemente preparados para fazer a resistência por meio de uma efetiva tessitura de significados.

Ao considerarmos a resistência, inevitável não buscarmos o aporte e a inspiração no pensamento complexo de Morin (2003; 2006; 2012) e para o trato dialógico da resistência e da revolução, onde refere que “[...] cada qual se encontra engajado na luta toda no jogo das incontáveis inter-retroações”. (MORIN, 2012, p. 64).

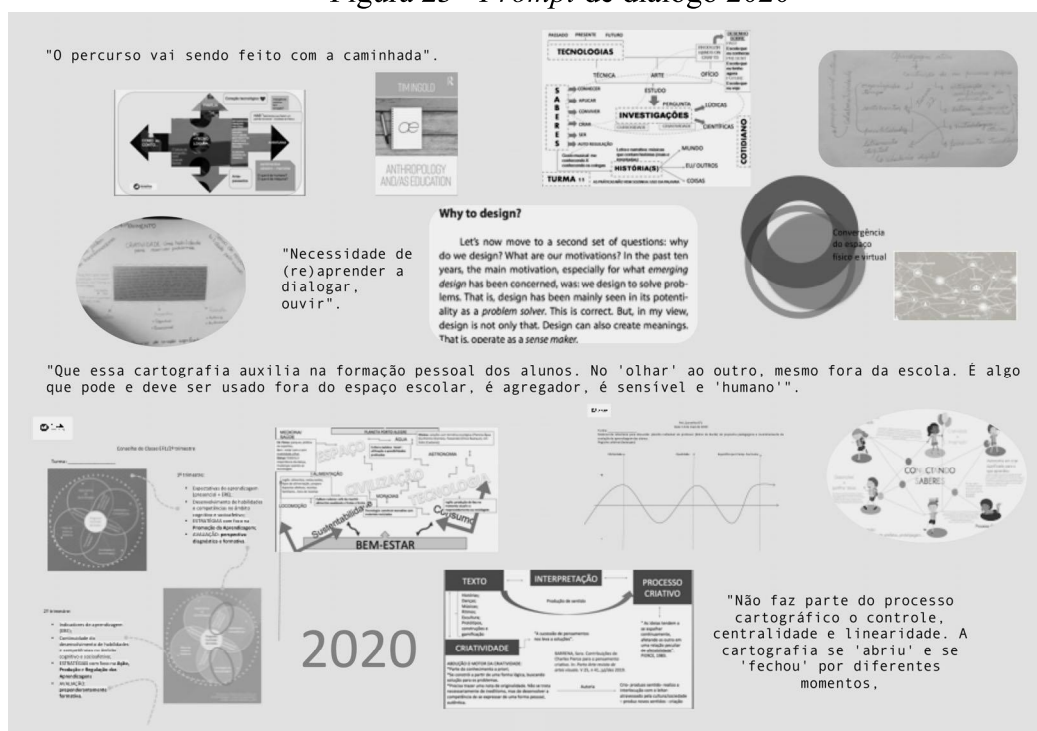
Nesta relação de interdependência, Morin (2012) conecta as duas ideias com a perspectiva de fundação, que congrega em seu significado a constituição de pequenas iniciativas que catalisam novas relações sociais e com elas uma nova perspectiva de bem-estar; a constituição de movimentos de pesquisa que conjuguem a multidimensionalidade do conhecimento para uma compreensão sistêmica do mundo e; o estabelecimento de resistência da cultura como ponto de partida para uma nova cultura.

Reconhecendo o potencial transgressor do processo de ressignificação do planejamento, quando ainda em sua forma embrionária, no início do processo de pesquisa em 2017, percebemos que já estávamos operando em sinergia com as ideias destacadas acima.

Em identificação com o compromisso vislumbrado nestas possibilidades constitutivas e em assimilação com a importância dos deslocamentos e conhecimentos já coletivizados, seguimos.

O *prompt* organizado para este período (Figura 23), acolhe parcialmente estes movimentos e possibilidades, mas dá visualidade à intensidade da dinâmica vivenciada no tempo delimitado, mas ainda aberto:

Figura 23 - Prompt de diálogo 2020



Fonte: a autora (2020).

Se não agora, em qual contexto se daria a relevância de uma discussão pautada na aprendizagem social e na convivialidade para uma descontinuidade sistêmica e para uma transformação cultural do *status* operante?

Sobretudo, o caráter político, social e cultural intrínseco à esta tese nunca estiveram tão explícitos na discussão e na ação. Não se trata da proposição de soluções imediatistas, mas de efetivamente legitimar a reivindicação de um programa educativo que não ignore as exclusões, as desconexões e o contexto onde está instalado, colocando o compromisso com a transformação em lugar de concretude.

Em relação à esta concretude, em termos teóricos e práticos, Biesta (2017) afirma que, precisamos de uma linguagem acessível e responsiva aos desafios da atualidade. Neste estudo, remetemos nosso entendimento à esta possibilidade de linguagem pela viabilidade da ferramenta convivial, em ligação com as dimensões acima destacadas. Um dos registros dos professores no instrumento de problematização/reflexão proposto (ANEXO O) contempla esta visão de uma linguagem de possibilidades por meio da tessitura da cartografia de projetos:

Consolidação do trabalho cartográfico com contribuições a partir de uma conexão proporcionada pela linha da Arte onde foi possível ampliar a teia da cartografia [...]. O alinhamento e continuidade do trabalho de ampliação dos conteúdos previstos para o ano seguem, e o desenvolvimento em paralelo do planejamento das estratégias do currículo socioafetivo. Este iniciou com a identificação dos

sentimentos individuais, reflexão sobre como e quando ocorrem, relação com o momento em que estamos vivendo e atualmente estamos, na projeção deste na cartografia. Salientando que são os seres humanos que, vivendo em sociedade, entendendo que são únicos e diferentes, podem colaborar com um mundo melhor pautado na construção do bem-estar individual e comum. (Registro realizado por um professor de 4º ano).

Em um movimento permanente de conscientização, compreendemos que o princípio da complexidade apoiou nossa conduta de transição no processo de adaptação a esse contexto de pandemia e às diferentes possibilidades de enfrentamento dos desafios e incertezas que se tornaram parte do nosso cotidiano de forma muito mais evidente.

A partir desse momento, lá onde o cenário não é *ready made*, lá onde a eventualidade ou a incerteza planam em seus primeiros exórdios e desenvolvimentos, lá onde a iniciativa e a inteligência transformam-se novamente em atores, enfim, cada qual, onde quer que se encontre, em seu próprio lugar, deve novamente sentir-se implicado. (MORIN, 2012, p. 65).

Em 18 de março, com a suspensão das aulas da Educação Básica em razão da pandemia da COVID-19, iniciamos a operacionalização da modalidade remota na Escola. Articulamos as expectativas de ensino projetadas no período presencial com as experiências de aprendizagem realizadas e com o desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito cognitivo e socioafetivo com a configuração de um Plano de Ensino a Distância - modelado em adequação ao contexto atual-, e com a composição de estratégias com foco na promoção da aprendizagem.

Na operacionalização da modalidade remota, Trilhas de Aprendizagem foram projetadas compondo progressões de estratégias de ensino, onde os alunos receberam uma agenda de propostas e aulas *on-line* com acompanhamento e interação dos professores, garantindo a manutenção da rotina de estudos em simultaneidade com a disponibilização de propostas complementares e de sistematização.

Esta perspectiva foi viabilizada por meio da sistemática gestão, produção e regulação das aprendizagens, fomentadas pelo acompanhamento dos professores nas interações e na contínua documentação pedagógica, geradoras do mapeamento de indicadores e evidências de aprendizagem acerca do desenvolvimento dos alunos. Estes marcadores, balizaram de forma contínua a projeção de experiências de aprendizagem para a abordagem dos conteúdos programados e para a progressão e complexificação de habilidades e competências no âmbito cognitivo e socioafetivo.

Em um primeiro momento, concentramos o olhar para um acompanhamento objetivo (ANEXO N) em uma perspectiva diagnóstica para o direcionamento das estratégias de ensino

e efetividade de participação. Este mapeamento apoiou a intervenção assertiva em relação às demandas cognitivas e socioafetivas do grupo e das individualidades, além de promover a construção do instrumento de problematização para o segundo trimestre letivo. (ANEXO O).

No entanto, o desafio não estava somente na aproximação do aparato tecnológico com o físico. Este deslocamento, no nosso entendimento, ganhava consistência na convergência destes dois aspectos, mas também pelo contorno e substancialidade de uma proposta pedagógica e de uma estratégia coerente com o propósito de uma educação de fato compromissada com a dinâmica cultural, social e política do contexto.

À medida que avançamos na exploração das possibilidades desta modalidade, já não mais provisória, confirmávamos que os conhecimentos produzidos anteriormente na pesquisa em Campo foram fundamentais para esta condução estratégica do processo e para a significação do mesmo. É como se o lugar do plano comum fosse redimensionado, posicionando as premissas deste estudo em interrelação direta com a prática, onde outras vias de possibilidades foram abertas.

Neste aspecto, a abordagem do design e seus preceitos proporcionaram uma visão inclusiva do contexto, possibilitando a melhor compreensão das necessidades latentes dos agentes envolvidos e da permanência insistente dos anseios advindos das atribulações inerentes aos momento vivido. Por meio da conscientização, o acompanhamento da processualidade foi potencializado pela composição de estratégias dialógicas, gerando a produção de sentidos na projetualidade. Esta perspectiva é referendada por meio do registro de uma professora tutora de uma turma de 4º ano:

Mobilização por transformações: criatividade nas perguntas e no jeito para estudar e aprender mais facilmente/Reconstrução. Seguiremos dando ênfase nos aspectos formais da linguagem escrita e na resolução de problemas não só na matemática, mas também nas outras áreas do conhecimento. Pensando na cartografia que usem ainda mais sua autonomia e diálogo para traçarem um percurso colaborativo, mostrando seus sentimentos e conhecimentos nas oficinas, vídeos, bem como, artefatos e protótipos que confeccionam nas suas casas.

Expressas em articulação com esta mobilização, as cartografias de projetos de aprendizagem foram se constituindo na coletividade, acolhendo novas possibilidades de comunicação e de acesso para o planejamento. Os espaços de discussão se tornaram cada vez mais presentes e necessários, bem como a intensificação da pesquisa e do reconhecimento das subjetividades para a produção de sentidos. A Figura 24, retrata parte das quinze cartografias de projetos de aprendizagem geradas nessa contextura.

Figura 24 - Mosaico das cartografias de projetos de aprendizagem geradas em 2020



Fonte: arquivo pessoal da autora, produzidas por professores e alunos (2020).

Na trama da realidade vivenciada, as cartografias de projetos de aprendizagem, quase em totalidade, trouxeram a pauta da tecnologia. No entanto, voltando ao quesito da convergência e do propósito do programa educativo com as diretrizes que o fundamentam, a

amplitude destes planos trouxeram, de forma potente, a discussão e as relações da tecnologia com o viés da cultura, da criatividade, da sustentabilidade e da cidadania, colocando na textura de significações a multidimensionalidade do conhecimento.

Agir? Já mostrei o princípio da incerteza inerente a toda ação e, singularmente, em toda a ação política; já falei também da incerteza inaudita da ação em prol da humanidade, e que esta, além do mais, a todo instante corre o risco de transformar-se em desvario. Não eliminaremos a incerteza e a eventualidade, mas haveremos de aprender a trabalhar melhor e brincar com elas. (MORIN, 2012, p.68-69).

Em inacabamento e em meio às incertezas, seguimos.

4.3 Apresentação e Discussão dos Dados do Seminário de Estudo com Professores e das Entrevistas

Janeiro de 2020.

Voltemos, então, às perguntas. [...].

As perguntas exigem tempo. Formular perguntas, mais ainda se são coletivas, requer tempo e disposição. As perguntas sempre abrem possibilidades, facilitam o diálogo e nos impelem para a ação reflexiva. (ANEXO M. MAGRO, 2019).

Implicados em um percurso intenso de planejamento, investigação, reflexão e colaboração, chegamos ao ano de 2020 assumindo que o nosso processo de transformação, por meio da abordagem do design estratégico, é um movimento contínuo de vias de comunicação, relações, pesquisa, rupturas e ações, em entrelaçamento com o contexto. Neste sentido, a simplificação do percurso é incompatível com uma dinâmica multiforme, característica dos processos conviviais de aprendizagem.

Dada a complexidade deste arranjo de ressignificação do planejamento escolar, a produção e significação dos dados, além das experimentações metodológicas projetuais conviviais, abrangeu a necessidade de melhor compreendermos a percepção dos agentes envolvidos na exploração, análise e proposição do processo de desenvolvimento da ferramenta convivial, reafirmando nosso posicionamento de - em acolhimento às diversidades de percepções, questionamentos e aberturas inerentes à configuração do planejamento, respondermos mediativamente e em correspondência à este emaranhado de significações gerados no acompanhamento processual.

Com este intuito, apresentamos e discutimos nesta seção a produção de dados gerados nas entrevistas¹⁶, realizadas com três professores tutores que vivenciaram o desenvolvimento das explorações metodológicas processuais, e da produção de dados procedentes do Seminário de Estudos desenvolvido com professores da Instituição, fundamentando estas evidências em aproximação com o referencial teórico já apresentado e com o desdobramento das ações, conhecimentos e experiências do fluxo de pesquisa.

A ressalva de um ambiente favorável para o desenvolvimento da prática desta pesquisa, tratando do fluxo proposto, torna-se essencial, reconhecendo-o como um espaço onde o design para a inovação social é dinamizado. Nesta perspectiva, destacam-se as características de tolerância, abertura e capacidade de aprendizagem (MANZINI, 2017) como aspectos de facilitação para que esta inovação seja impulsionada. Esta percepção é trazida por um dos entrevistados sobre a prática da cartografia de projetos de aprendizagem:

[...] e entender que não é essa coisa estática, [...] como eu estava dizendo eu trabalhei com projeto, confunde um pouco, parece que a gente tem um tema para trabalhar e é isso. E não é. É muito mais do que isso, então os alunos novos ficavam um pouco curiosos, incomodados, ou quando a gente ia fazer uma abordagem, uma atividade e se debruçar e rever a cartografia queriam procurar como fazer o certo, o que era certo, assim como eu no início tentei entender o que era o certo, como que se fazia, e eu acho que funciona mais quando a gente entende que não é para entregar uma coisa pronta, é o caminho, é olhar para aquilo todo o dia, é prestar atenção no objeto que é essa turma, que são vários alunos que compõem e entender que não tem assim: ah, eu projetei para final do ano fazer uma apresentação sobre a pesquisa do interesse deles. E aí acaba que não é, acaba que troca e que muda tanto e o grupo muda tanto, que não necessariamente isso vai acontecer. (E3).

Considerando o território de pesquisa explorado, estas características, em sinergia e em intensidades diferentes, favoreceram para que novas relações com o conhecimento pudessem significar o percurso e legitimar a resignificação do processo orientado pela abordagem do design estratégico, tangibilizando possibilidades para a projeção da ferramenta convivial e reconhecendo este ambiente como lugar construtivo de uma cultura de aprendizagem. (YUS, 2002; MORIN, 2015).

Para Manzini (2017), a cultura é vetor para fomentar um senso crítico acerca do *status* de uma determinada realidade e também de uma atitude prospectiva em relação à mesma. Esta ideia denota o conhecimento do conhecimento, situando-o em seu contexto e pressupondo um pensamento e um sistema que suportem e viabilizem uma aprendizagem emancipatória (ILLICH, 2001; FREIRE, 1980) para o questionamento e transformação da realidade com vistas ao bem-estar da coletividade.

¹⁶ Realizadas no dia 06 de janeiro de 2020.

Tais condições - dada a relevância destas para o desenvolvimento do processo-, foram constituídas e reconhecidas em espaços de abertura para o diálogo e trocas, com ampliação gradativa destes espaços no cotidiano escolar através de momentos formais e informais subsidiados pela Instituição.

Nesta lógica, os professores possuem um cômputo de horas semanais¹⁷ dedicadas para o planejamento conjunto e pesquisa, onde é apoiada e cultivada uma atuação responsável e comprometida com o contexto em mudança. Um dos registros realizados por um professor, do documento organizado para o Seminário demarca a necessidade atitudinal para esta atuação: “Necessidade de (re)aprender a dialogar, ouvir. Integração, respeito, escuta, colaboração. Desejo de desenvolvimento (aprimoramento) humano”. Esta postura também é contemplada na fala de um dos entrevistados: “Abertura, troca, pesquisa, diálogo, não é muito fácil tu trabalhar (sic) colaborativamente”. (E2).

Em complemento, destacamos a percepção de dois dos entrevistados acerca da importância deste ambiente coletivo de aprendizagem, envolvendo a pesquisa e o aprendizado contínuo no processo de abordagem projetual desenvolvido:

[...] eu achei mais interessante que na escola, independente de quanto tempo tivesse o professor aqui e o cargo, todo mundo tem nesse sentido de estar aprendendo [...] e eu acho que se os colegas estão abertos e também mostrarem que estão aprendendo e a gente construir isso, acho que também foi o que facilitou bastante, porque isso é um processo que está em construção e pra mim que sou nova eu acho que ainda mais, né?. (E3).

[...] tem uma série de processos, mas os processos são abertos, claro que exige uma formação dos professores, exige uma postura, enfim, um olhar atento de não deixar isso se perder, mas é muito legítimo para a aprendizagem [...]. Eles (alunos) vão buscando outras coisas também no que leem, no que escutam, no que conversam, e eu acho que isso passa por esses processos da cartografia, assim, de questionamento, de construção, de reconstrução, de reconfiguração, que não é feito só pela minha figura, é feito pela figura deles e dos outros professores, enfim. (E2).

Em acordo com estas ideias é maximizado o fomento de uma cultura de aprendizagem em consonância com uma nova cultura de design estratégico (MANZINI, 2017), coerente, neste estudo, com as premissas da convivialidade, onde o exercício da autonomia, da criatividade e da criticidade são condicionantes para legitimar este movimento de transformação e de aprendizagem.

¹⁷ Atualmente, os professores que trabalham diretamente com a cartografia de projetos possuem, no mínimo, quatro horas organizadas para a pesquisa e planejamento.

Compreendendo que esta assimilação integra um posicionamento político, social e cultural, requer-se, no exercício do projeto educativo, uma visão ampla, articulada e comprometida com as relações que se dão em diferentes contextos.

Dentro desta concepção, que refuta uma visão reducionista, há um caminho para uma aprendizagem emancipatória, promotora da articulação de habilidades individuais e coletivas, incluindo no processo uma dimensão subjetiva e democrática (BIESTA, 2017), ideia ilustrada em um dos registros efetivados por um professor no Seminário: “[...] a cartografia compõe mais olhares e respeita todas as visões e eu acho que isso só acrescenta”. No questionamento sobre a visão do processo da cartografia de projetos, outro registro do Seminário também traz esta perspectiva:

Não consigo indicar algo que não esteja envolvido, ainda que indiretamente, às questões cartográficas. Uma vez que ela se dá através de uma produção ativa e não linear, tudo o que compõe os sujeitos envolvidos atravessa esse processo de forma direta ou não. Dessa forma, a articulação do professor se torna fundamental, não para impedir que as subjetividades dos sujeitos interfiram no processo, mas para conduzi-los e mediá-los nesse caminho. (Registro realizado por uma professora tutora de 4º ano).

Neste sentido, a ressignificação do processo de planejamento se torna evidente, revelando também uma alteração significativa do papel dos agentes envolvidos. Todavia, esta modificação de atuação e de concepção não é exclusiva e tampouco unilateral, pressupõe uma aprendizagem articulada e estabelecida em reciprocidade, levando em conta os resquícios formativos de uma lógica cartesiana e conteudista, ainda presente nos ambientes de aprendizagem e nas práticas dos professores, aspecto considerado por um dos entrevistados (E2): “Eu acho que o próprio processo, a gente está muito acostumada, assim, as famílias nutrem também, por uma questão social, o professor cria as coisas, dá para o aluno, avalia, eu acho que a cartografia mexe nesses processos”. Outro entrevistado explora esta questão:

Acho que das duas partes, do professor conseguir se autoconhecer e perceber que não tem um controle, eu acho que aí é muito difícil na perspectiva que a gente vem de educação, do papel do professor, que é o controle na sala de aula, e dos alunos entenderem que eles podem, eles podem querer mais, eles podem querer saber mais, eles podem querer mudar, então eu acho que é muito como o grupo aí, o professor dentro desse grupo, né, que também tem essa fala do professor estar num lugar, o aluno está no outro, tem o lugar de fala, tem o ponto de vista, mas eu acho que se colocaram junto, como no meu caso nós somos o cartógrafo, nós somos a turma, e que compõe, tem essa mudança de olhar, eu acho que não é tão estático [...]. (E3).

Para os professores, esta mudança se volta para a descentralização, para a flexibilidade e abertura para o novo, onde o aprender a aprender se torna uma capacidade elementar na

mediação do processo. Para os alunos, na presença constante da problematização do conhecimento com o favorecimento da relação entre diferentes saberes, a partir de uma aprendizagem ativa, colaborativa e realística, com capacidade de colocar em prática valores, habilidades e competências socioafetivas e cognitivas, em exercício para a democracia. Entretanto, a corresponsabilização do processo é inerente a todos os envolvidos, conforme destacado em uma das entrevistas:

O que eu vejo assim, eu acho que como ela afeta, primeiro que ela dá liberdade da gente ter uma participação efetiva dos alunos o tempo inteiro, isso eu posso falar eu acho que por mim, eu acho que por todos, desde o momento que a gente está pensando naquilo que a gente vai trabalhar, em usar muito as ideias deles, mas eu acho que o principal, e era isso que eu estava escrevendo, é a manutenção daquele trabalho que a gente está fazendo, que, por exemplo, um projeto especificamente ele tem o início, meio e um fim distantes assim, né, a cartografia ela consegue me permitir ao longo de todo esse processo reavaliar tanto o meu trabalho para eu ver como está o andamento das coisas, mas principalmente o deles. Eu acho que isso gera comprometimento nos alunos quando eles fazem, quando eles avaliam, quando eles decidem, dali para onde a gente vai, eu balizando assim e viabilizando isso ou não. Eu acho que gera comprometimento para o aluno, e quando a gente não faz isso a gente gera um pouco de descaso, porque eu já sei como vai acabar, então não tem problema, né? E assim é justamente o contrário, eu não sei bem por onde a gente vai permear para chegar nisso, então tem que estar totalmente em manutenção [...]. (E1).

Nestas ponderações, podemos ver explicitamente o contraste entre as concepções e práticas processuais do passado e da ruptura de paradigmas com estes movimentos, atitudes e pensamentos que envolvem a dinâmica da cartografia de projetos, bem como dos desafios que emergem no curso desta transformação.

Diferentemente de uma abordagem linear e prescritiva - marcando fortemente a presença do controle e da ação-, o acompanhamento da processualidade da cartografia de projetos de aprendizagem absorve uma integração mais orgânica e aderente à realidade.

Neste desdobramento, é visível o distanciamento de um processo preponderantemente voltado para a transmissão de informações e continuísmos de um aparato sociotécnico e cultural de um determinado contexto, ou seja, de uma lógica incompatível com a ideia de uma processualidade engajada em um currículo comprometido com o desenvolvimento de uma consciência sócio - política crítica, que relativiza uma diversidade de saberes e problematiza o conhecimento através de estratégias de ensino em conectividade com variados contextos.

Este distanciamento é reconhecido pelos professores que ressaltam aspectos que não compactuam com o processo cartográfico, apontando, recorrentemente, nos registros dos Seminário a centralidade, a rigidez, a inflexibilidade e a linearidade, onde destacamos uma das colocações realizadas por um professor que explorou estas características: “A cartografia

se 'abriu' e se 'fechou' por diferentes momentos. O movimento de vai e vem também se fez presente. Durante o percurso, a inércia/parada aconteceu gerando movimento no processo”.

Ainda que tragam paradoxos, as linhas em difusão, ora em oposição, ora em convergência, requerem um agenciamento na sustentação da produção de sentidos, conforme evidencia a escrita de um professor sobre o processo:

Exercita a sustentação de abertura do pensamento para receber, sem pré-conceitos, tudo o que for se apresentando no processo de pesquisa como condição de possibilidade para se produzir conhecimento pertinente e consistente. [...]. O processo cartográfico não é rígido e não necessariamente precisa de um fechamento. O ideal é que as perguntas nunca parem de existir. (Registro realizado por uma professora tutora de 3º ano).

Esta abordagem (e pensamento) supera a regulação do processo, enfocando a abertura e o desenvolvimento de habilidades e competências operadas em um sistema de sentidos, ou seja, de uma construção coletiva resultante de um diálogo social para uma construção cultural, em que a alteridade, a colaboração, a criatividade, o protagonismo e o questionamento se tornam estritamente relacionados e em aplicabilidade no desenvolvimento de todo o processo da cartografia de projetos de aprendizagem, como elencam grande parte dos registros dos professores encontrados no Seminário acerca dos conceitos norteadores da processualidade. Em uma das entrevistas podemos reconhecer aspectos desta construção coletiva no desenvolvimento da processualidade:

Muitos foram os conceitos abordados ou ressignificados ao longo do processo. O primeiro eu diria que foi o protagonismo. Elaborar, acompanhar e avaliar a evolução da cartografia de projetos foi tarefa dos alunos, a partir da articulação da professora. O segundo conceito foi hipotetizar: a principal questão configurou-se em formular hipóteses lançando mão de conhecimentos já construídos [...], foi importante sair do senso comum. O terceiro conceito acredito que seja o da avaliação. Neste processo os alunos precisaram distanciar-se do caráter classificatório da avaliação e qualificá-la como parte do processo. Olhar a avaliação com indicadores, apontando caminhos para as modificações necessárias, indo ao encontro de formas colaborativas de produção. (E2).

Este movimento de transformação posiciona os marcadores do modo de design e da convivialidade como capacidades para a viabilização e prática da ferramenta convivial. Desta forma, não só a aproximação, mas a interdependência do senso crítico, do senso prático, da criatividade (MANZINI, 2017) e da sobrevivência, equidade e autonomia criadora (ILLICH, 1976), é geradora da intencionalidade pedagógica praticada no desdobramento da abordagem projetual em atenção e responsividade aos fluxos deste processo. No entanto, não se limitam para este fim: permeiam o processo, orientam as estratégias dialógicas e tornam-se

capacidades adquiridas no processo de aprendizagem. É o que destaca um dos entrevistados acerca da experiência projetual:

Eu acho que isso é muito legal, de tornar tudo muito maior, o potencial é muito verdadeiro assim. Isso mostra que eles (alunos) estão no processo. E cognitivamente, em nível de conhecimento, é isso assim, não fazer só o que foi dado, não porque tem que responder à estas perguntas. E aí o potencial crítico também né, no conhecimento. Na nossa época talvez ah, onde que eu vou usar isso, onde é que eu vou usar bhaskara? Então eu acho que eles muito mais, né? Então, a gente não vai falar sobre a Amazônia e tudo o que aconteceu? Se a gente vive aqui, se a gente... isso tem a ver com que a gente falou em geografia, isso tem a ver com matemática [...], então, assim, tudo muito intenso, né. As vivências e quanto isso impacta em cada um e aí relacionar com o conhecimento. (E3).

A experiência é ativa e está sempre em tensionamento. Exige, sem dúvida, uma atenção ao processo para que este não decorra de uma miríade de ações espontaneístas, dispersas em significado e comprometimento com uma aprendizagem, de fato, relevante. Neste aspecto, há de se considerar um repertório com variadas referências em um processo interrogativo, que esteja imbuído no contexto e que se relacione com uma dinâmica multiforme, ou seja, articulada com a tessitura social, onde a dissociação entre cultura e conhecimento precisa ser rompida para que se exerça uma prática transformadora.

A estratégia do design, nesta prática, articula, no plano em abertura, a possibilidade de escolhas que só são viáveis se o acesso ao conhecimento for amplo e relativizado em diferentes âmbitos, considerando o enfrentamento das incertezas e dos acasos, presentes em nossos movimentos de forma contínua. Por esta razão, o posicionamento e atuação dos agentes no processo exige um pensamento confluyente com esta estratégia, diferentemente de uma postura normatizada e passiva, ainda presente na operacionalização de processos vinculados à aprendizagem.

4.4 Outros Entrelaçamentos

Finalizamos o capítulo de apresentação e significação dos dados discutindo, nesta seção, outras possibilidades de entrelaçamento para a elaboração e desenvolvimento da abordagem projetual convivial orientada pelo design estratégico, considerando a ressignificação do planejamento escolar.

Diante disto, a perspectiva do entrelaçamento, proposta no encadeamento de abordagem deste estudo, ganha maior contorno neste momento conectando-se à ideia de

correspondência, contemplando linhas em movimento e em relação de reciprocidade. É com esta perspectiva que os dados foram discutidos e significados aqui.

A correspondência trouxe possibilidades de resposta por meio dos fluxos oriundos deste movimento dinamizado por uma prática que evocou o acompanhamento de uma experiência criativa e coletiva. Ingold (2018) fala de uma correspondência de agenciamentos, onde o conhecimento é um devir que se estende continuamente.

Neste entendimento, identificamos e experienciamos, no território de pesquisa, a abertura de um ambiente de possibilidades para se pensar e propor a ressignificação de um processo por meio de referenciais que conectaram a agenda da educação com a dimensão social, política e cultural do contexto, fundamentando a revisão de uma lógica convencional e restritiva, no que tange a aproximação com estas dimensões e em relação à abordagem e acompanhamento do projeto.

Na abrangência desta compreensão, colocamos em cena a possibilidade de superação de uma percepção e leitura limitada da realidade, impactando não só na proposição de uma nova maneira de pensar esta abordagem do projeto, mas nas relações com o conhecimento, com o modo de atuação dos agentes envolvidos e com uma mudança de práticas, evidenciando uma transformação cultural e social. Portanto, o isolamento do processo, através de uma análise simplificada, seria uma contradição.

Reconhecemos assim o primeiro entrelaçamento com uma prática aplicada e inserida em um ambiente que permitiu e estimulou a legitimidade do saber. (LÉVY, 2011). Nesta perspectiva, o território de investigação é um ambiente concebido como um espaço de abertura para possibilidades de transformação das relações - em que foram reconhecidas as subjetividades individuais e coletivas-, e potencializador de uma cultura de aprendizagem, operacionalizada comunitariamente. (YUS, 2002; CAPRA, 2006; MORIN, 2015).

Seguindo estes parâmetros, reconhecemos na análise documental do território de investigação, em seu histórico e contextualização, uma predisposição e investimento contínuo no potencial de inovação com forte senso comunitário, sendo a comunidade de aprendizagem, um dos seus pilares estratégicos. Aliada à esta lógica, a ousadia de promover inovações neste ambiente concedeu abertura para que novas experiências possibilitassem mudanças qualitativas em seus processos e, conseqüentemente, em sua proposta de valor.

Esta primeira relação de interdependência, posicionando a Organização como espaço favorável e de abertura para a inovação, nos permitiu significar o design para a inovação

social articulando aprendizagens e práticas para a projeção em meio à construção de visões compartilhadas, superando a ideia de um conjunto de técnicas a serem reproduzidas.

Além disto, esta viabilidade está relacionada à tolerância e à abertura da organização para que esta cultura seja fomentada, com potencial para promover transformações. Falamos aqui de uma cultura de design estratégico (MANZINI, 2017), que em relação com o contexto aplicado, encontra na efervescência de uma comunidade de aprendizagem alternativas de fomentar o conhecimento colaborante. (MORIN; LE MOIGNE, 2009).

Com este reconhecimento, destacamos também a questão da ousadia como incentivo para pensar em “como subverter experiências que limitam nossas conexões” (ANEXO A, adaptado de GRAVATÁ, IANAE, 2018), pauta inserida em um dos instrumentos de problematização propostos no início do percurso da pesquisa. Ainda que a necessidade de mudança do processo de planejamento já estivesse identificada inicialmente, o processo precisava ser concebido. Com ousadia e sem resistência, avançamos nesta prospecção.

Neste avanço, o confronto e a transformação de práticas já enraizadas e automatizadas, entrelaçaram –se com o desdobramento deste novo desenho processual, envolvendo mais do que estímulos favorecidos pelo ambiente de aprendizagem e do que uma apropriação teórica. O depoimento de um dos entrevistados vincula esta ideia com o desenvolvimento da proposta pedagógica explicitada na análise documental:

[...] acredito que o 3.0 como projeto, até então, veio para modificar essas formas de pensar, antes isoladas. Começa a se buscar uma interdisciplinaridade. Ainda ficava focado muito na presença do professor que estava dando a aula e acho que quando a gente abre para todas as áreas pensarem juntas tem uma mudança significativa na forma de olhar para esse currículo”. (E2).

Todavia, esta modificação indicava uma necessidade de autoconhecimento para compreender que o envolvimento no processo exigia uma mudança de atitude, posicionando nosso reconhecimento do segundo entrelaçamento na perspectiva da abordagem projetual, contrapondo uma prática centralizadora, resignada e determinista em relação à uma postura de contingência:

O reconhecimento de polideterminações, subversões, indeterminações, o que permite melhor conceber as possibilidades de autonomia cognitiva e a intervenção dos fatores aleatórios, particularmente na escala individual das descobertas, invenções, criações, bem como nos momentos iniciais e incertos da formação dos desvios. (MORIN, 2011, p. 98).

Sair de uma perspectiva de domínio e de controle, para alguns professores se tornou um processo ansiogênico e incompatível com convicções que refutam o posicionamento da educação em uma perspectiva ecossistêmica. Neste caso, a presença da crítica e das relações de reciprocidade com o contexto são subjugadas.

Em discussão com o modo convencional de design, Manzini (2017, p. 44) refere que “a tradição nos guia naquilo que fazemos e no modo como fazemos (e também em por que fazemos)”. Além da disponibilidade para uma mobilização de transformação de um modo convencional, intrínseca aos agentes (e aqui tratando especificamente dos professores envolvidos), a aprendizagem precisou ser ativada em diálogo com seu sentido cultural e social, abarcando seu caráter emancipatório, com possibilidade de escolhas, repertório amplo e o acolhimento da mutualidade das relações, aspirando uma leitura crítica da realidade e a construção de vias de possibilidades e de transformação por meio da colaboração.

Contrapondo a inclinação à uma leitura de uma postura de resistência, o aprendizado da colaboração envolveu o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem pouco ou não estimuladas no percurso formativo dos professores, falando genericamente. A menção de um dos entrevistados fez referência a este modelo tradicional: “No formato tradicional, eu preciso que eu aprenda isso e vou avaliar desse modo, esse é o modelo que eu conheço”. (E1).

Por outro lado, a prática (e o aprendizado) da colaboração, solicitou envolvimento, disponibilidade e presença no processo, onde as certezas foram relativizadas no percurso da experiência:

[...] essa prática de revisitar, de reconstruir, de recolocar, de ter liberdade para riscar, para trocar, para incluir, e fazer isso eu com os meus colegas e com as crianças, eu acho que isso é uma prática que engrandece muito o processo. Isso aconteceu bastante e considerar que nada necessariamente está errado”. (E3).

Neste aspecto, o registro apresentado e a recorrência de manifestações dos professores - encontradas nos diferentes instrumentos de reflexão analisados ao longo da pesquisa-, convergiram para a atencionalidade e capacidades colaborativas implicadas no acompanhamento do processo. Mais do que isso, a relação com o conhecimento foi alterada, considerando uma abordagem ampla, crítica e contextualizada, enfrentando “os riscos permanentes do erro e da ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana”. (MORIN, 2015, p. 99).

Esta segunda relação de interdependência, contemplou uma mudança de perspectiva em relação ao modo de ver e fazer o projeto no modo de design, percebido como um

enredamento de diferentes visões, onde o aproveitamento da criatividade, das relações, das ações, do erro e das contradições, são elementos potenciais para a projeção de soluções viáveis. (MANZINI, 2017). Sublinhamos a presença da dimensão crítica na problematização deste modo de ver, fazer e desenvolver o processo, onde o conhecimento, tratado nesta perspectiva, amplifica as possibilidades de escolha e significação do mesmo, abarcando uma mudança de paradigma em relação ao modo convencional de concebermos e praticarmos o projeto.

A partir desta consideração, a personalização se configura como um terceiro entrelaçamento reconhecido na mobilização do desenvolvimento processual convival. Como atributo incorporado na lógica pedagógica do território de investigação, conforme referenciado na pesquisa documental e no desenvolvimento das ações e reflexões trazidas pelos professores nas experimentações projetuais conviviais, no Seminário e nas entrevistas, a personalização está situada na pauta da intencionalidade da promoção de experiências de aprendizagem, no âmbito individual e coletivo:

A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas. (BACICH; MORAN, 2018, p. 5).

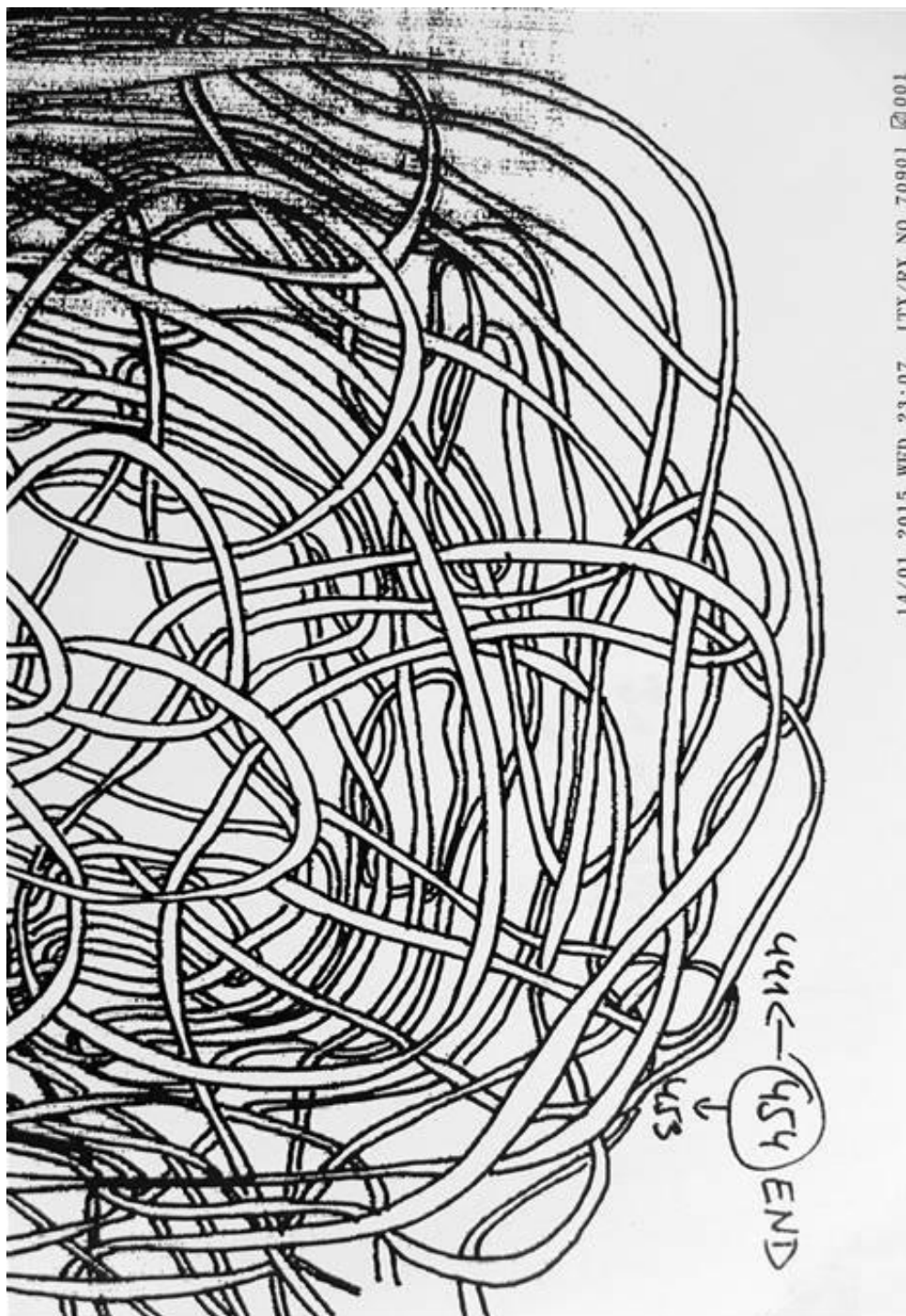
Para tanto, a superação da padronização da processualidade foi evidente, sendo incompatível com uma perspectiva inclusiva e democrática. Neste aspecto, a produção de sentidos transcendeu uma lógica cartesiana, o que foi possível experienciar nas experimentações projetuais conviviais, deslocando uma abordagem conteudista e repelindo a posição hierarquizada do conhecimento.

Diante disto, as relações de sentido e a significação destas com a compatibilidade da proposta pedagógica da Escola ficaram mais explícitas e coerentes, amplificando o lugar de desenvolvimento de habilidades e competências, onde a relevância da aprendizagem, em acolhimento às necessidades e indagações do coletivo e na percepção do sujeito integral, permitiram a construção de diferentes planejamentos, personalizando os processos das turmas na constituição e fruição das cartografias de projetos, conforme retrata um dos entrevistados:

[...] a gente não faz os planejamentos baseados nos conteúdos, a gente trabalha de outra forma, então o que nos permite isso é a cartografia, a gente vai criar algo específico para aquela turma [...] eu acho que eu venho aprendendo um pouquinho mais a cada ano sobre personalização, e acho que a cartografia favorece muito a questão de personalização das turmas. (E2).

Esta terceira relação de interdependência, contempla a obviedade de que não aprendemos do mesmo modo, que as relações com o conhecimento não se dissociam de um repertório de vivências culturais e de elementos contextuais. Diante disto, a projetualidade da cartografia de projetos de aprendizagem considera estes processos de construção do conhecimento, dando visibilidade às aprendizagens e possibilitando que estratégias e experiências de ensino sejam viabilizadas com foco na promoção da aprendizagem, reconhecendo as necessidades individuais e coletivas, com ativação permanente do diálogo e das evidências geradas neste plano em abertura.

Por fim, compreendemos que para operar estes entrelaçamentos, as capacidades do modo de design e da convivialidade estão ativadas na concepção e no desenvolvimento da abordagem projetual convivial. Sobretudo, a orientação do design estratégico é promotora desta ativação e da articulação dos entrelaçamentos resultantes desta pesquisa, entendidos aqui como elementos de significação para a projetualidade e para as dinâmicas e relações com o conhecimento, com os agentes envolvidos, com as estratégias dialógicas e com os agenciamentos emergentes desta tessitura.



A sociedade da repetição, resultado de uma imitação que já vinha sendo gritante, é perfeita para todas as vulnerabilidades. Cada pessoa já se aceita como capturada em certa narrativa que lhe cabe cumprir, como se fosse inevitável. A imitação, por definição, não convida a mudança alguma. Muito ao contrário, conduz à mais frágil estagnação, o puro vazio. Nenhum caminho.

Adaptado de Válder Hugo Mãe

5 DA PROPOSTA DA CARTOGRAFIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM - UMA ABORDAGEM PROJETUAL CONVIVAL DO DESIGN ESTRATÉGICO

A proposta da cartografia de projetos de aprendizagem resulta da experiência gerada no desenvolvimento desta pesquisa, em articulação com o referencial teórico que fundamentou as reflexões, posicionamentos e conhecimentos produzidos e amplificados ao longo da tese.

Desta forma, a elaboração da abordagem projetual convival, orientada pelo design estratégico, constituiu-se como um espaço integrador destes referenciais teóricos, das narrativas, das experiências, visões e prolongamentos destes com o estabelecimento de um diálogo social, respondendo à problematização de como o design estratégico pode impulsionar o desenvolvimento de uma proposta de abordagem projetual subsidiada pela convivialidade para a ressignificação do planejamento no contexto escolar.

Este espaço integrador, distinto de uma simplificação e sem distanciamento da prática, supera uma abordagem processual centralizada e passiva. Entrelaça-se com a ação e com a mediação dos espaços intermediários, situando a experiência na construção coletiva de um plano comum e em abertura.

Neste possível, propomos neste estudo o desenvolvimento de uma abordagem projetual que não impõe protocolos de ação, tampouco ideias, mas considera a habilitação colaborativa e criativa de um aprendizado em diálogo e em abertura para a produção de sentido, porque conjuga expectativas, saberes difusos e interesses de uma diversidade implicados no ato projetual e imbricados em um contexto.

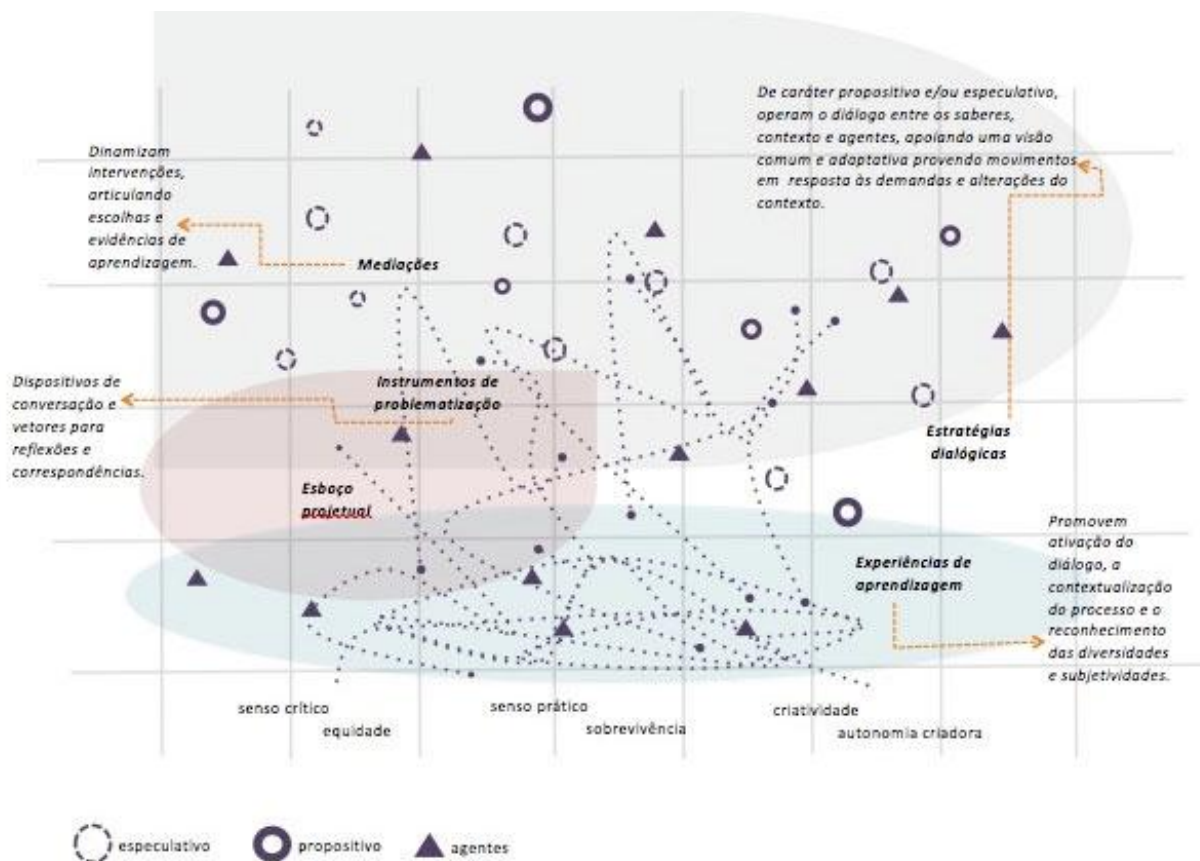
Orientados por esta lógica, intencionamos um processo de criação, recriação e transformação do planejamento pela imanência da experiência. Ao considerarmos esta perspectiva, os princípios que orientam a projetualidade estão subjacentes no processo e, diferentemente de um olhar teorizador, são significados nas práticas e mediações desenvolvidas singularizando as relações que se dão no processo de planejamento:

A ferramenta fora de ação é matéria morta. Quando posta em ação novamente ela segue seu fluxo e não é mais a mesma de quando a utilizamos pela primeira vez. Ela segue para outros usos, para outras realidades, para outras formas de ver. (NORONHA; PORTELA, 2018, p. 74)

Diante disto, a orientação do design, foi catalisadora para a transformação dos modos de pensar e agir sobre o processo, contribuindo com um pensamento que considerou diferentes pontos de vista para a produção de sentido, onde as subjetividades e as controvérsias foram potencialmente reconhecidas, viabilizando possibilidades para as ações e transformações do contexto, em constante mutação. (MANZINI, 2017).

Partindo destes pressupostos, apresentamos a Cartografia de Projetos de Aprendizagem (Figura 25), uma tecnologia social pautada pela abordagem projetual convivial de design estratégico. Esta tecnologia social tem o objetivo de orientar o planejamento de processos de aprendizagem no contexto escolar, tendo como fundamento o conhecimento colaborante.

Figura 25 - Cartografia de projetos de aprendizagem



Fonte: a autora (2020).

A cartografia de projetos de aprendizagem, elaborada nesta tese, é uma abordagem projetual do design estratégico, compreendida como um processo aberto de habilitação colaborativa e criativa que considera a operacionalização de uma aprendizagem

problematizadora ativada pela criticidade e pela experiência, articulando os marcadores do modo de design (MANZINI, 2017) e da convivialidade (ILLICH, 1985) para a produção de sentido.

Na crítica de uma visão especializada e reducionista, estes marcadores tornam-se, estrategicamente, vetores para uma descontinuidade sistêmica voltada para um aprendizado mais democrático, onde a força produtiva é alimentada por estes valores, o que mobiliza a perspectiva de impacto cultural abordada neste estudo. Não estamos falando de novos valores, mas da ativação de valores inerentes à capacidade humana - por vezes desvalorizados nos programas educacionais-, necessários para uma ruptura de modelos predominantes que não consideram uma mudança social qualitativa.

Na cartografia de projetos de aprendizagem, estes marcadores, sem ocupar uma posição hierárquica no manuseio da ferramenta convival, entrelaçam-se à um pensamento multidimensional (MORIN, 2005), significando a dinâmica, as relações e as experiências do planejamento. Neste entendimento, a cartografia de projetos opera em constância com a integração do senso crítico e da equidade; do senso prático e da sobrevivência; da criatividade e da autonomia criadora. (MANZINI, 2017; ILLICH, 1985).

Ao tratarmos da exploração da cartografia de projetos de aprendizagem, reforçamos que este desdobramento se deu a partir da nossa experiência de pesquisa, portanto considera o contexto de aplicação deste estudo e as significações implicadas neste processo.

Com esta ideia, ressaltamos que a replicabilidade da ferramenta e de seu desenvolvimento é passível de novas possibilidades e mudanças, situando a abordagem projetual em um sistema de sentidos. Para Manzini (2017, p. 197), “em um mundo complexo, e em constante transformação, a replicação é também sempre uma adaptação a novas circunstâncias, ao novo contexto”.

Retomamos assim, diante da exploração da cartografia de projetos de aprendizagem, que o processo de design, em seu caráter dinâmico, aberto e dialógico, não é unilateral e flui por meio das interações, nem sempre convergentes, mas múltiplas.

Nesta exploração utilizaremos as aberturas e deslocamentos da processualidade para compor a orientação da nossa proposta, posicionando ações, que em entrelaçamento, sustentaram o diálogo, as problematizações e as proposições no espaço de integração e de significação para a produção de sentidos. No contexto deste espaço de integração, os agentes do processo – professores, alunos, equipe pedagógica-, não ocupam uma escala de participação, mas transitam neste fluxo intervindo e significando, em intensidades diferentes,

as relações que se dão neste movimento. Com isto, reforçamos que as significações estão sujeitas à transformações contínuas, marcando o desafio e o compromisso necessário da atencionalidade no acompanhamento da processualidade.

No percurso e no contexto de aplicação desta pesquisa, o movimento inicial de abertura da processualidade convivial foi desencadeado pelas experiências de aprendizagem. Estas experiências, planejadas e propostas pelos professores, promoveram a ativação do diálogo entre os agentes, a contextualização do processo e o reconhecimento das diversidades e subjetividades. Conforme considerado anteriormente, abrangeram experiências que abarcaram a exploração e o desenvolvimento de capacidades colaborativas, críticas, comunicativas, criativas e de inovação, distanciando a experiência da execução de tarefas normativas, prática ainda presente no início do período letivo em algumas instituições de ensino. Neste aspecto, em nome de uma perspectiva diagnóstica, o reconhecimento da dimensão coletiva e das individualidades é limitado a partir da oferta de atividades padronizadas e sem reconhecimento das diversidades e de uma constituição integral dos participantes do processo de aprendizagem.

Diante disto, a escolha destas capacidades no planejamento das experiências de aprendizagem para a abertura da cartografia de projetos foi intencional, onde o papel do professor se tornou fundamental não só para a proposição, mas para a problematização dos interesses e para a reflexão das manifestações culturais oriundas destas experiências. Neste sentido, em relação com as premissas do modo de design e da convivialidade, a orientação estratégica do design implicou na capacidade de cotejar e definir objetivos que articulassem necessidades e possibilidades como indicadores de aprendizagem, elementos propulsores para o desenvolvimento do esboço projetual, promovendo um diálogo entre os diferentes interesses e conhecimentos expressos com a intencionalidade pedagógica.

O segundo movimento de desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem, resultante da atencionalidade, das observações e análise das experiências de aprendizagem, em um fluxo interpretativo, foi o esboço projetual como meio expressivo do coletivo de professores, dando visibilidade para a narrativa processual. O esboço não é encarado aqui como uma representação ou reflexão superficial desta narrativa, mas desencadeia um movimento de ressignificação constante e uma busca de sentido para a promoção da aprendizagem, em um viés de reciprocidade.

Com isso, o papel do professor/pesquisador, em uma postura interrogativa e investigativa é essencial para a mediação das escolhas e das intervenções, constantes na

projeção. Em permanência no fluxo, as mediações foram dinamizadoras da articulação destas escolhas, intervenções e evidências de aprendizagem, operando na complexidade do processo. Disseminadas no espaço de integração que constitui a cartografia de projetos de aprendizagem, as mediações não seguem temporalidades, mas em atenção ao fluxo do processo evitam “dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada”. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p. 48). No nosso caso, isso significa evitar o extremo do populismo pedagógico, quando somente os interesses dos alunos pautam o direcionamento do processo e da centralidade dos objetivos preditos pelo professor, sem a perspectiva da intencionalidade pedagógica, novamente firmando a importância da proposição de um diálogo constante comprometido com os interesses, saberes e contexto.

O conhecimento colaborante é potencializado pela convivialidade neste fluxo, onde a significação do saber transcende a fragmentação dos saberes e compreende a integração de diferentes habilidades e competências, favorecedoras da ampliação das relações e do reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos, experiências e contextos em correspondência, significando também as relações que são dadas neste movimento, denotando uma ampliação da atuação social. Para tanto, a atenção ao processo é necessária para que os movimentos de abertura ocorram em uma constante interpretação crítica da realidade, pautada pela ligação dos saberes, subjetividades da coletividade e repertório amplo.

Assim, o deslocamento do esboço projetual, para uma condição de novas aberturas, foi tensionado por meio de instrumentos de problematização, evocando reflexões dos professores para além de uma tomada de consciência acerca do processo.

Neste deslocamento, como um terceiro movimento de desenvolvimento, os instrumentos de problematização operados inicialmente no esboço projetual e continuamente no plano da cartografia de projetos de aprendizagem, são compreendidos como orientadores para as reflexões e deslocamentos na ação projetual, possibilitando novas reflexões, mediações, correspondências e aberturas.

Na nossa experiência de pesquisa, os instrumentos de problematização constituíram-se das evidências e significações produzidas em coletividade, portanto desenhados ao longo do percurso pela equipe pedagógica em resposta ao fluxo e acompanhamento do processo. Foram textos, indagações, ferramentas, visualidades, que favoreceram, como o próprio nome já revela, o exercício de problematização da cartografia de projetos de aprendizagem. Conforme Ingold (2018), a paciência da experimentação, está na dinâmica de uma atenção que media diálogos e amplifica pontos de partida. Para Passos, Kastrup e Escócia (2015, p.

40), “a atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata”.

Em deslocamento e abertura, as reflexões coletivas geradas a partir dos instrumentos de problematização se voltaram para as possibilidades interventivas no plano da cartografia de projetos de aprendizagem, onde a participação dos alunos, em uma conduta colaborativa e de corresponsabilização, deu amplitude para o desenvolvimento do processo, com implicação no contexto de produção. Ressaltamos que esta participação não respondeu à um caráter instrumental, mas de envolvimento e pesquisa, possibilitando que a aprendizagem ocorresse de forma ativa e relacional, exigindo de todos os agentes envolvidos, flexibilidade cognitiva e disponibilidade para aprender a aprender.

Neste aspecto, a documentação sistemática dos professores apoiou uma produção de dados para a transformação de observações e evidências em estratégias de ensino.

No acompanhamento processual cartografia de projetos de aprendizagem, a ferramenta foi sistematicamente (e estrategicamente) explorada junto aos alunos, confirmando uma funcionalidade dinâmica e propositora de relações. Neste sentido, a visibilidade dos nexos entre os elementos constitutivos do processo de planejamento, considerando habilidades, desejos, temáticas e valores, não só se fez presente como necessária para um movimento propositivo de significações dos saberes envolvidos e entrelaçados na cartografia de projetos de aprendizagem.

As estratégias dialógicas seguindo o fluxo da ação e em entrelaçamento com as ações antes contempladas, potencializaram o diálogo social entre os saberes e agentes do processo, apoiando a visão compartilhada e provendo movimentos em resposta às demandas e alterações do contexto em constante transformação. Impulsionadas, em colaboração pelos professores, sem serem resolutivas, possuem caráter propositivo e/ou especulativo, considerando as contingências da processualidade e do contexto.

Na proposta da cartografia de projetos de aprendizagem, as estratégias dialógicas se tornam ainda mais complexas que as mediações, porque transitam (sem demarcações fixas), pela via de competências, não só para a articulação como para a significação do planejamento em um amplo sistema de sentidos: “Viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo”. (MORIN, 2015, p. 25).

Para tanto, o exercício de proposição das estratégias dialógicas está responsabilmente vinculado à uma compreensão emancipatória da aprendizagem, onde estabelecemos a relação

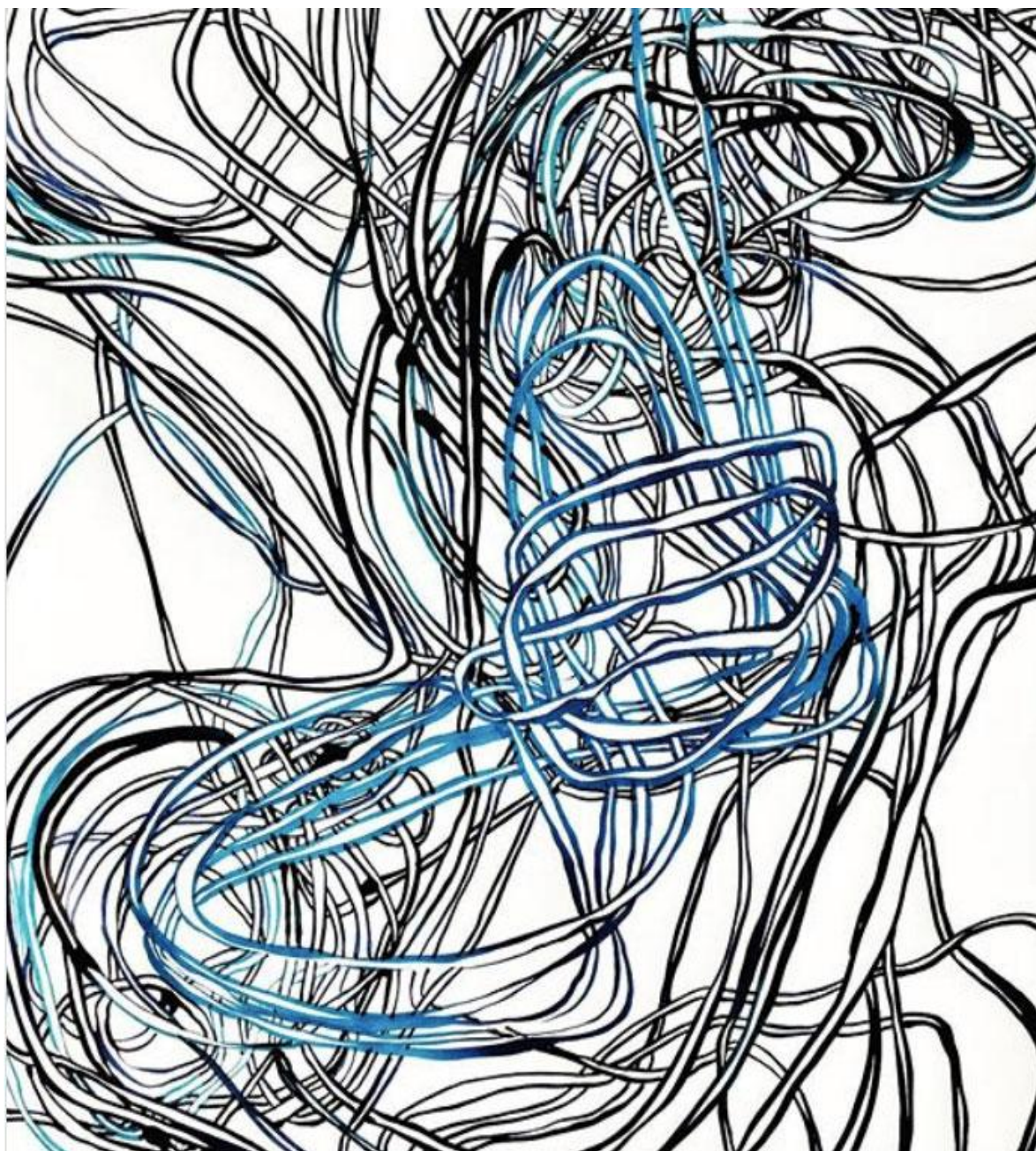
da posição assumida com os princípios da convivialidade, vislumbrando o manejo de uma ferramenta que converta possibilidades em transformação de atitudes que se voltem para o bem-estar na coletividade.

Neste entendimento, o processo revela mais que uma atitude propositiva para o desenvolvimento e participação no planejamento escolar. Necessita de uma compreensão ampla e de um atitude política, porque é um processo não disjuncto do tecido cultural e social.

Para tanto, superamos a perspectiva de ressignificação do planejamento para a organização de um percurso orientado pelo design estratégico, que nos possibilitou o desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem constituída pelas experiências de aprendizagens, pelos diferentes agentes, mediações, instrumentos de problematização e estratégias dialógicas, que elaborados e articulados em um plano comum, nos permitiram operar, intervir e lidar com incertezas, não só problematizando, mas significando os modos de produção de sentido.

Sendo assim, o espaço integrador da abordagem projetual convivial não estabelece fechamentos, mas aberturas¹⁸. Concebemos assim, que é desta perspectiva inclusiva, crítica e criativa que as vias de possibilidades foram operadas na proposta de exploração da cartografia de projetos de aprendizagem, trazendo elementos de reflexão para a compreensão de problemas e de contextos, onde foi possível aplicar o conhecimento produzido e não só tratá-lo de modo retórico.

¹⁸ Neste entendimento, é possível um estranhamento em relação ao fechamento do processo. No entanto, na medida em que a ferramenta é parte do processo e da experiência colaborativa, a apresentação de um produto ou de algo que culmine o processo, utilizando um vocabulário usual no contexto escolar, não se torna significativo para os agentes envolvidos a materialidade de um recorte do processo.



As intervenções escultóricas parecem torcer e reconfigurar o espaço retilíneo, dotando-o de um novo e vibrante potencial orgânico e expressivo, assim como um bailarino pode transformar o espaço através do qual ela se movimenta. As linhas emaranhadas que Grzymala estende por suas instalações se juntam e se dispersam, se curvam, sobem e descem. Cada instalação efêmera é descrita pelos quilômetros de fita que tornam visível o processo físico e mental da criação. Os desenhos espaciais são delicados, transitórios e quase etéreos, mas também equilibrados por um sentimento persistente de sentido, materialidade e gesto.

Courtesy of Berg Contemporary (tradução nossa).

6 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações realizadas aqui não tratam de finitude. Falam de oportunidades geradas em um percurso de pesquisa intenso, de muitos desafios, onde as incertezas estiveram presentes em todo o processo, requerendo resiliência e persistência para seguir em frente.

Nossa escolha de realizar uma pesquisa de design estratégico em um contexto culturalmente ainda não tão aderente à Área da Educação, por si só já se tornava um grande desafio.

No entanto, uma abordagem convencional para o processo de ressignificação do planejamento escolar, talvez não alcançasse a amplitude e a potência do que conseguimos presenciar e desenvolver ao longo deste estudo.

Nosso desconforto inicial, motivação para as primeiras reflexões e entrelaçamentos de ordem teórica, metodológica e prática, apoiaram a dimensão e a relevância que se configurou na proposta apresentada nesta pesquisa.

Para tanto, exploramos o potencial crítico do design estratégico e da convivialidade refutando aspectos de normatização do pensamento e de ação, trazendo o ineditismo de uma abordagem projetual entrelaçada a estes referenciais. Nesta tese, ao aproximarmos e articularmos os marcadores do modo de design e da convivialidade, subjacentes na abordagem projetual, o desenvolvimento de um aprendizado crítico, ativo e criativo, entrelaçado com os significados coletivos, se fez presente. Esse aprendizado, em um caráter habilitante e colaborativo, tensionando práticas e a linearidade do conhecimento na dinâmica do processo, trouxe a necessidade de transformação do pensamento e nos modos de atuação em relação à compreensão de problemas e significações emergentes do contexto de atuação.

Ainda que não imponha protocolos de ação, a cartografia de projetos de aprendizagem opera em diálogo e em abertura para a produção de sentido. Conforme explicitado no capítulo anterior, a orientação da abordagem projetual convivial tem como movimento inicial de abertura, ativando a processualidade, as experiências de aprendizagem propostas e planejadas pelos professores - a partir o desenvolvimento de capacidades colaborativas, críticas, comunicativas, criativas e de inovação. Esta ativação é favorecedora da compreensão e reflexão acerca das manifestações do coletivo nas dimensões cognitivas e socioafetivas, possibilitando o desenvolvimento do esboço projetual, sendo este o segundo movimento da abordagem. Com os instrumentos de problematização, orientadores para as reflexões e

deslocamentos no plano da cartografia, um terceiro movimento se dá, possibilitando novas aberturas, correspondências e a visualidade da narrativa processual. A atenção ao deslocamentos, em entrelaçamento com as ações para o desenvolvimento da cartografia e a sistemática documentação do processo, é propositora, em uma conduta colaborativa, das estratégias dialógicas, potencializando o diálogo social entre os saberes e agentes do processo, por meio de uma visão compartilhada, mas não predita. Trazem um caráter propositivo e especulativo, em correspondência com as demandas e transformações contextuais.

Em tempos tão nefastos para a educação, a cartografia de projetos de aprendizagem está posta em uma discussão social, política e cultural, propondo um diálogo e uma possibilidade, de fato, de envolvermos a aprendizagem em um processo coletivo, colaborativo, criativo e de transformação social qualitativa. A cartografia, considerando os princípios do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), dá atenção às articulações e dinâmicas que se dão no fluxo da processualidade, descartando a rigidez e o isolamento do conhecimento e acolhendo a potente rede de intensidades e forcas do coletivo, revelando um percurso desafiador e pleno de significações.

Diante disto, o design estratégico impulsionou o desenvolvimento de uma abordagem projetual convivial não só promovendo a ressignificação do planejamento escolar como a transformação do entendimento acerca do projeto e seus processos correlatos e conseqüentemente nas intervenções que se dão ao longo do mesmo, onde a convergência dos diferentes pontos de vista é valorizada, significando o plano coletivo. Uma transformação entrelaçada ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem orientada pelo design estratégico e pelos pressupostos da convivialidade.

Este entrelaçamento resultou de uma construção coletiva associada à constante flexibilidade e fluidez na geração de ideias, onde a estratégia do design permitiu operar criativamente na processualidade, conduzindo a soluções possíveis a partir de práticas de colaboração em comum. Esta atitude de design, na nossa abordagem projetual convivial, foi significada e tensionada simultaneamente por uma postura interrogativa e interpretativa do(s) projetista(s), com a presença articulada dos marcadores do design e da convivialidade: do senso crítico e da equidade; do senso prático e da sobrevivência; da criatividade e da autonomia criadora. São estes os marcadores que ressignificam o design estratégico no desenvolvimento da cartografia de projetos de aprendizagem, favorecendo a conversão da ferramenta para o desenvolvimento da autonomia pessoal na criação da vida social.

Na prática, essa postura exigiu não só a atencionalidade à processualidade - com a superação da regulação do processo-, como a abertura, desenvolvimento e aprendizado de habilidades e competências dialógicas e colaborativas em prospecção com o senso de coletividade e aplicadas em um sistema de sentidos, resultante de um diálogo social para uma transformação cultural.

O design estratégico nos permitiu operar na complexidade e não linearidade processual, descartando a simplificação do percurso e do processo, onde vencemos um segundo desafio, que considerou a ruptura com uma processualidade ainda assimilada por uma lógica cartesiana.

De uma condição de relativo domínio com a matéria, transitamos para espaços de ambivalências, de contradições e de oposições, requerendo disponibilidade para este aprendizado e atitude para tolerar um processo em abertura.

Reconhecemos que a abertura para a complexidade não é simplesmente de ordem individual, contempla uma perspectiva cultural e social demarcando a amplitude deste desafio.

Neste contexto, inevitável não considerarmos o movimento de transformação vivenciado, impactando não só nos processos que se entrelaçaram, mas nas práticas e visões do coletivo e desta pesquisadora.

Esse resultado se deu pela imanência da experiência e do acompanhamento do percurso, onde fomos constituindo as ações, intervenções e mediações no processo, ora com certo distanciamento, ora imersos no contexto de produção de sentido.

Este movimento exigiu flexibilidade e atencionalidade ao percurso de pesquisa, problematizando os modos de produção de sentido que foram significados e ressignificados na interação, onde nossas escolhas não foram preditas, diferentemente de uma pesquisa validada por hipóteses e formulações de um espaço-tempo restrito, ou seja, de fragmentos operacionais de pesquisa.

Diante disto, as aberturas e deslocamentos gerados na processualidade, nos possibilitaram liberdade para fazer escolhas, mas também uma postura responsável de acompanhamento do processo e de uma escuta ativa, compromissada com o coletivo, com o território de investigação e com os resultados de aprendizagem.

Neste aspecto, ponderando as incertezas que nos acompanharam desde o início da pesquisa, a dúvida circundante, mas não implícita, acerca dos resultados de aprendizagem foi algo presente.

Por óbvio, estes resultados não se revelam e nem são verificados por um recorte da realidade, tampouco pela aplicação de instrumentos restritivos de avaliação. No entanto, consideramos oportuno contemplar aqui uma dimensão desta possibilidade avaliativa, que de alguma forma registra que as aprendizagens continuaram não só acontecendo, como também foram qualificadas.

A Figura 26, apresenta os resultados de uma avaliação externa, realizada com turmas de 5º ano, nas quatro Áreas do Conhecimento, em comparativo com o ano de 2019 e também a evolução do alunado no período de 2015-2020.

Figura 26 - Resultado de avaliação externa (5º ano do Ensino Fundamental) e evolução do alunado



Fonte: acervo do Colégio Israelita Brasileiro (2020).

Reforçamos que estes indicadores sozinhos não retratam o processo, mas apontam indicativos consistentes, quando os resultados apresentados abordam uma avaliação baseada em habilidades e competências e onde a proposta pedagógica indica a maior motivação de escolha para o ingresso na escola.

Por fim, entrelaçando as vias de possibilidades geradas neste estudo, argumentamos que é possível dinamizar a escola com processos que transcendem uma perspectiva de controle e de rigidez. Que é possível falarmos de resultados que também se apliquem à promoção de saberes e habilidades que não se estabelecem a partir de uma leitura simplificada da realidade. Que é possível legitimar os processos de aprendizagem por meio de um

pensamento multidimensional. Que é possível usufruir da estratégia do design para romper com formas de pensamento que ainda endossam o determinismo funcional e monolítico do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Aitziber. **EduSapiens: um guia para planejar experiências criativas em sala de aula.** São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2019. (Coleção Escolas Criativas, v. 4).
- ALEXANDER, Christopher. **Notes on the synthesis of form.** Cambridge: Harvard University Press. 1974.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BENTZ, Ione; FRANZATO, Carlo. O metaprojeto nos níveis do design. In: 12º P&D 2016. Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: Edgar Blücher, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-metaprojeto-nos-nveis-do-design-24356>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte. Autêntica, 2017.
- BIGGS, Michael A. R.; BÜCHLER, Daniela. Rigor and practice-based research. **Design Issues**, v. 23, n. 3, p. 62-69, 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25224118>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BROUGÈRE, Gilles; ULMAN, Anne-Lise (org). **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- CAPRA, Fritjot. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAPRA, Fritjot. **The hidden connections.** London: Flamingo, Harper Collins, 2002.
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2016.
- CINTRA, Amanda Mendes Silva *et al.* **Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106583>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: 34, 1995. v. I.
- DEWEY, John. **Experiência e educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** 2014. (Coleção de Livros Didáticos Expressar-se em Francês – Sequências didáticas para o oral e a escrita).

DUBBERLY, Hugh, **How do you design?** A compendium of models. 2004. Disponível em: http://www.dubberly.com/wp-content/uploads/2008/06/ddo_designprocess.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

EISENHARDT, Kathleen M.; GRAEBNER, Melissa. Theory building from cases: opportunities and challenges. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 1, p. 25-32, 2007. Disponível em: <https://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Eisenhart.Graebner.2007.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FEAST, Luke. Professional perspectives on collaborative design work. *In: CoDesign International Journal of Cocreation in Design and the Arts*, v. 08, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15710882.2012.734828>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FINDELI, Alain. For the 21st century: theoretical, methodological, and ethical discussion. **Design Issues**. 2001.

FISTETTI, Francesco. **Convivialità: una filosofia per il XXI secolo**. Genova: Il Melangolo, 2017.

FREIRE, Karine de Mello (Org.). **Design estratégico para a inovação cultural e social**. São Paulo: Kazuá, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIEDMAN, Ken. Theory construction in design research: criteria: approaches, and methods. **Design Studies**, v. 24, n. 6, nov. 2003.

GARDNER, Howard. **Creating minds**. New York: Basic Books, 1993.

GRAVATÁ, André; IANAE, Daniel. **Mistérios da educação**. São Paulo: Movimento Entusiasmo, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/05/misterios-da-educacao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

ILLICH, Ivan. **A convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ILLICH, Ivan. **Tools for conviviality**. London: Marion Boyars, 2001

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

- INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. Nova York: Routledge, 2018.
- INGOLD, Tim. **Making: Anthropology, archaeology, art and, architecture**. Abingdon: Routledge, 2013.
- JONES, John C. **Design methods**, 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 1992.
- KARASTI, Helena. **Infrastructuring in participatory design**. 13th PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE: Research Papers, Windhoek, Namibia, v. 1, p. 141-150, out. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264424743_Infrastructuring_in_Participatory_Design. Acesso em: 03 mar. 2020.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- KLIEMANN, Luiza Helena Schmitz. **Que eu me lembre foi assim**. Porto Alegre: Riocell, 1992.
- KVAN, Thomas. **Collaborative design: what is it?** 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.4636&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- LARUSSO, Daniel; GOMES, Gabriel; BRAGA, Luciano. **333 páginas para tirar seu projeto do papel**. Caxias do Sul: Belas Letras, 2015.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- MAGRO, Carlos. **Escolas criativas: uma viagem à mudança educacional**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2019. (Coleção Escolas Criativas, v. 1).
- MANZINI, Ezio. **Design in a changing world: in the age of networks and sustainability**. Palestra proferida no 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design em 30 set. 2014.
- MANZINI, Ezio. **Design para inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- MANZINI, Ezio. **Design: quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social**. São Leopoldo: Unisinos, 2017.
- MANZINI, Ezio. Scenarios of sustainable wellbeing. *In*: **Design philosophy papers**. Milan, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.desphilosophy.com/dpp/dpp_index.html. Acesso em: 16 jun. 2019.
- MANZINI, Ezio.; VEZZOLI, Carlo. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis**. São Paulo: Edusp, 2011.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MERONI, Anna. Strategic design: where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. **Strategic Design Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 31-38, jul./dez. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão escolar**: perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **Inteligência da complexidade**. Epistemologia e pragmática. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

NORONHA, Raquel Gomes. The collaborative turn: challenges and limits on the construction of a common plan and on autonomia in design. **Strategic Design Research Journal**. v. 11, n. 2, p. 125-135, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n.3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEDGLEY, Owain; WORMALD, Paul. Integration of design projects within a Ph.D. **Design Issues**, v. 23, n. 3, summer 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240677963>. Acesso em: 03 mar. 2019.

PLATAFORM DESIGN TOOLKIT 2.0. **The user guide v 1.1**. jun. 2017. Disponível em: <https://platformdesigntoolkit.com/toolkit>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PORTELA, Raiama Lima; NORONHA, Raquel Gomes. Olhar, tocar e trocar: ferramenta em correspondência. **Arcos Design**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 56-77, dez. 2018.

PROJETO TRIPLE A. Elaborado pelo Colégio Israelita Brasileiro. Porto Alegre, 2008.

PROJETO TRIPLE A. Fase 2. Elaborado pelo Colégio Israelita Brasileiro. Porto Alegre, 2012.

REGISTRO DE APRENDIZADOS 2020. Elaborado pelo Colégio Israelita Brasileiro. Porto Alegre, 2020.

SANDERS, E. B. N.; STAPPERS, P. J. Co-creation and the new landscapes of design. **CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts**, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SIMON, Herbert. **As ciências do artificial**. Lisboa: Armênio Amado, 1981.

SYSTEMIC DESIGN TOOLKIT. 2018. Disponível em: <https://www.systemicdesigntoolkit.org/download>. Acesso em: 22 nov. 2020.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZURLO, Francesco. Design strategico. *In.*: **XXI Secolo**. Gli spazi e le arti. Roma: Enciclopedia Treccani. 2010. v. IV. Disponível em: [http://www.treccani.it/enciclopedia/design-strategico_\(XXISecolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/design-strategico_(XXISecolo)/). Acesso em: 26 nov. 2018.

ANEXO A - MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ - CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE/2017



Pré- Conselho 2017
Ensino Fundamental



olhe as pessoas
com lupa no teu olhar
a cada miudeza de
pessoa
um infinito vai se
revelar

Em nossas provocações, convocamos olhares para o lado da abundância, acreditamos na mudança e estamos rodeados por pessoas que têm se esforçado para agir no campo da afirmação de novas possibilidades. O presente é tão grande, não nos afastemos.

André Gravatá

1. Quais as experiências proporcionadas até o momento para conheceres os alunos?



Desafios

Desmistificar a ideia de que ou se personaliza totalmente ou não se personaliza nada. Personalização pode acontecer em um nível mais elevado ou mais simples. Não é utopia.

Entender de que forma o aluno aprende melhor, buscando sempre maneiras eficazes para conhecê-lo mais e melhor, desenvolvendo habilidades e condições para a composição de um itinerário formativo.

2. Mapeia o grupo de alunos considerando as experiências proporcionadas e as inteligências reveladas:

Fonte: adaptado pela autora com base em Gravatá e Ianae (2018).

**ANEXO B - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE –
1º TRIMESTRE/2017**



Conselho de Classe _1º Trimestre 2017
Ensino Fundamental



Abriu uma conversa sobre a ousadia e o olhar, é provocar o que estamos dispostos a revirar neste momento e o que permanecerá, mesmo ainda sob camadas de receio e incerteza. É pensar em como subverter experiências que limitam nossas conexões.

André Gravatá (adaptação)

Considerando o percurso de significação realizado desde o início do ano e a possibilidade de movimento e expansão, esperamos que outros olhares sejam constitutivos para a criação de dinâmicas para vivenciar experiências e aprendizados, e seguir novas possibilidades.

O material do Conselho de Classe contemplará todos os olhares a partir da socialização das cartografias de projetos (considerando a contribuição de todos os professores) e plano de ação (Áreas, Eixos e Propostas e Estratégias de Personalização).

Este material deverá ser encaminhado por e-mail ou entregue diretamente à Coordenação, até o dia 29 de maio.

Fonte: adaptado pela autora com base em Gravatá e Ianae (2018).

ANEXO C - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2017



Conselho de Classe _2º Trimestre 2017
Ensino Fundamental 1

A 'escuta verdadeira' demanda um 'interesse presente.' Demanda um 'silêncio interno.' Não há 'diálogo' sem 'escuta.' Não há 'troca' sem 'escuta.' Não há 'encontro genuíno' se 'o' que 'transita' entre 'as' pessoas 'não' é 'escutado.'

André Gravatá

Além do *olhar*, o exercício da *escuta* exige disponibilidade e flexibilidade. Se torna mais complexo quando o processo é coletivo, quando um afeta o outro.


Nessa composição híbrida, a alteridade é constantemente evocada, demarcando a corresponsabilidade nas nossas escolhas, no que pode ser mantido e no que deve ser transformado.



A partir da lógica explicitada e, dando continuidade às reflexões e às experiências do trimestre anterior, propomos um exercício para provocar o *olhar* e a *escuta*... Usem a(s) cartografia(s) como referência(s).

Descreve a cartografia em até 140 caracteres (:

Escreve 10 adjetivos que evidenciam o processo do grupo

 A "exemplo" do "Conselho" de "Classe" anterior, "do" exercício "proposto" e "do" trabalho "desenvolvido" ao "longo" do "trimestre," registra "as" alterações "de" percurso ""e plano" de "ação" para "o" próximo "trimestre" (Áreas, "Eixos" e ""Propostas" e "Estratégias" de Personalização)."

Fonte: elaborado pela autora com base em Larusso, Gomes e Braga (2015) e Gravatá e Ianae (2018).

**ANEXO D - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE –
3º TRIMESTRE/2017**



Conselho de Classe _3º Trimestre 2017
Ensino Fundamental 1

olhar

Consistência



“Você é capaz de criar musculatura para sustentar a mudança que você quer?”

Ouvimos essa frase da Lia Diskin, amiga e educadora que realiza projetos na área de cultura de paz. Encontramo-nos bem no início da criação do Movimento Entusiasmo. Ela nos fez pensar se somos capazes de criar raízes que sustentem a árvore que desabrocha no terreno das ações.

Não nos parece uma pergunta de resposta simples ou direta. A cada decisão, é necessário refazer essa pergunta. Pois só com uma musculatura forte nasce uma ação consistente. E consistência não aparece de repente. Depende de uma série de decisões e cuidados ao longo do tempo. Depende de substância concentrada, de atenção presente e repetida. Depende do olhar, da ousadia, da escuta, do tempo, do espaço...

“Depende do olhar, da ousadia, da escuta, do tempo, do espaço...”

André Gravatá

O que está por trás do processo desenvolvido ao longo do ano com o grupo?

Motivações:

Dúvidas:

Desejos:

Ano 2018. Primeiro dia aula. Qual o contexto do grupo? O que está por vir?

Painel de referências (ou de consistências!?) do grupo. Na perspectiva cartográfica registra os resultados do grupo contemplando os pontos

CONSISTÊNCIAS	
REFERÊNCIAS	
POSSIBILIDADES A SEREM EXPLORADAS	
NECESSIDADES do olhar	
NECESSIDADES de escuta	

"Depende do olhar, da ousadia, da escuta, do tempo, do espaço..."

André Gravatá

Resultados do grupo

b. Necessidades ainda presentes

c. O que precisa ser reativado (ou não deve ser esquecido):

Este material deverá ser encaminhado por e-mail ou entregue diretamente à Coordenação, até o dia 29 de maio.

Fonte: elaborado pela autora com base em Gravatá e Ianae (2018).

ANEXO E - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE/2018



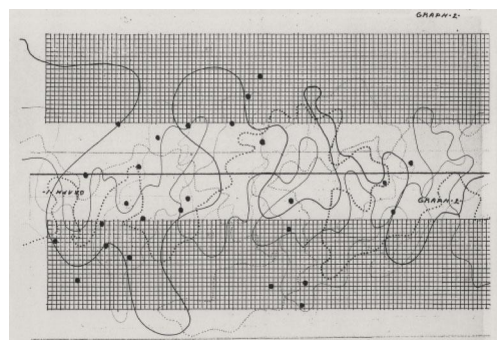
Conselho de Classe_1º trimestre 2018
Ensino Fundamental

...one could make a text partly by writing, partly by breathing and partly by listening, don't you think?

John Cage, 1996

Livre tradução:

"...alguém poderia criar um texto em parte escrevendo, em parte respirando e em parte ouvindo, você não acha?"



John Cage, *Fontana Mix*, 1981

A noção de “projeção” no sentido próprio da cartografia: o processo que leva do terreno ao mapa e do mapa ao terreno.

Roberto Jacoby, curador da mostra *Projetáveis*, 7ª Bienal do Mercosul, 2009.



nessa projeção, a inteligência coletiva funciona como catalisadora para a **exploração a cartografia de projetos**, considerando diferentes perspectivas e oportunidades para que os processos de aprendizagem sejam viabilizados de maneira consistente, criativa e crítica.

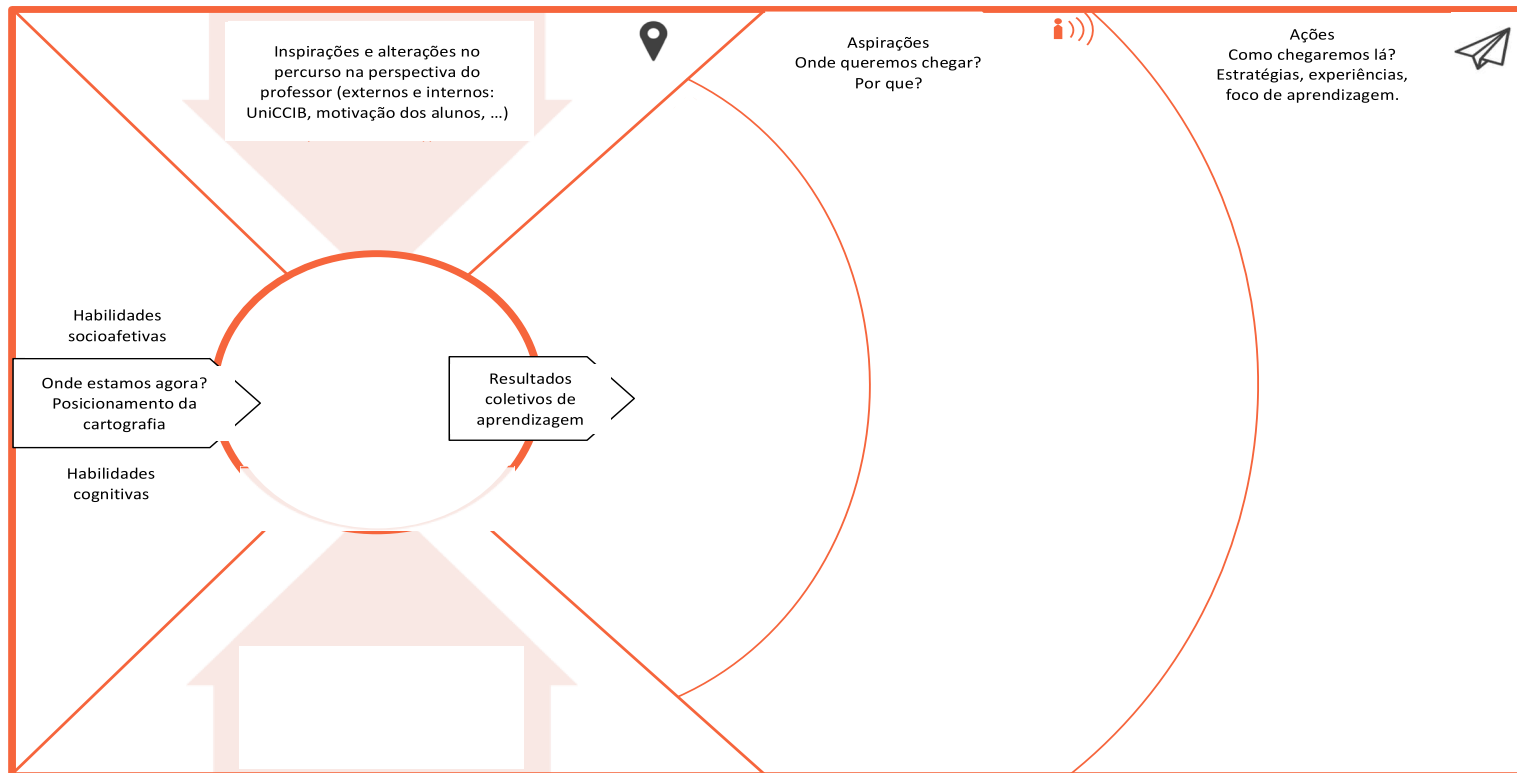
partir da **convergência** (observação, análise e intervenção) posiciona quais as estratégias pedagógicas que validam, neste momento, a educação 3.0:



partir da **reflexão** estabelece o recorte do plano de ação para o desenvolvimento cartográfico (Áreas, Eixos, Propostas e Estratégias de Personalização).

Fonte: elaborado pela autora (2020).


ANEXO F - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2018











Fonte: adaptado de Platform Design Toolkit (2017).

ANEXO G - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 3º TRIMESTRE/2018

CONSELHO DE CLASSE _ 3º TRIMESTRE
2018
ENSINO FUNDAMENTAL



ISRAELITA 21

	<p>PRÉ- CONSELHO Abril, 2018</p> <p>Visões, perspectivas e percepções. Ênfase nas experiências e registro das evidências (âmbito socioafetivo e cognitivo).</p>	
 <p>CONSELHO DE CLASSE 1º TRIMESTRE Maio, 2018</p> <p>Exploração e projeção cartográfica. Inteligência coletiva. Ênfase no processo e plano de ação para o desenvolvimento cartográfico.</p>		
	<p>CONSELHO DE CLASSE 2º TRIMESTRE Setembro, 2018</p> <p>(Re) Posicionamento cartográfico. Inspirações e alterações de percurso. Ênfase nas aspirações, intenções e ações.</p>	
 <p>CONSELHO DE CLASSE 3º TRIMESTRE Dezembro, 2018</p> <p>Evidências de aprendizagem e reflexão do processo. Ênfase nos resultados de aprendizagem com resposta à proposição de estratégias.</p> <p>Contemplar habilidades e competências nos âmbitos cognitivos e socioafetivos; articulação das áreas /componentes curriculares; necessidades de continuidade; possibilidades coletivas.</p>		

Encaminhar por e-mail ou entregar diretamente à Coordenação até o dia 29 de novembro.

Fonte: arquivos do Colégio Israelita (2018).

ANEXO H - MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ-CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE/2019



Pré-Conselho/2019_EF1

Daniel Domingo Schweitzer
Rizoma, 2016

De início, uma conversa

- O que é cartografia?
- É uma ciência geográfica que produz e estuda mapas.
- Mas mapas de quê?
- De territórios, ora bolas.
- De territórios? – Sim. De países, cidades, regiões, estados...
- Mas o que esse papo de geografia tem a ver com o que estou pesquisando?
- Ora, até onde eu saiba, toda pesquisa trabalha com territórios.
- Territórios? Hum, não entendi...
- Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante.
- Hum...
- Cada saber lida com matérias que não são nada estanques, paradas, e que se caracterizam exclusivamente por serem relacionais, por estabelecerem relações entre si e com o seu meio.
- E que matérias seriam estas?
- Trata-se da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre. (...)
- A questão que ficou para mim, o que não consegui ainda entender, é como mapear ou cartografar algo que nunca para?
- Fale mais...
- Como posso fazer um mapa de algo que sempre está entre, que não é exatamente uma coisa ou outra, que está sempre em mutação?
- Agora é você que me confunde. Dê um exemplo para ficar mais claro.
- Um fotógrafo, por exemplo, para que possa fazer um retrato 3X4, precisa que o outro pose em sua frente, de preferência o mais parado possível...
- Aí que está a diferença. A cartografia não é uma fotografia 3X4, não é um retrato de algo, uma descrição de alguma coisa que já está pronta de antemão, pronta para ser mapeada ou fotografada.
- Agora complicou...
- Ora, é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua.
- Parece que estou entendendo, mas ainda não consigo ver como uma cartografia funciona na prática.
- Veja bem... Para cartografar é preciso, além de um saber específico, algo que é fundamental, sem o qual não há possibilidade nenhuma de cartografia.
- Estou curioso... Que coisa seria esta? – Para cartografar é preciso *estar* num território.



A discussão/reflexão do Pré-Conselho prevê:

- ☉ a **ênfase** das experiências (narrativa das provocações) - promotoras da exploração *dos territórios* e da ampliação das conexões-, na perspectiva da coletividade (considerando a participação de todos os professores)
- ☉ os questionamentos emergentes nesse momento inicial e pontos de alavancagem e subjacentes
- ☉ as evidências cognitivas e socioafetivas do grupo e possíveis projeções

Esses registros e o esboço da cartografia devem ser trazidos no dia do Pré-Conselho.

Fonte: elaborado pela autora com base em Costa (2014).

ANEXO I - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE A – 1º TRIMESTRE/2019



ESCOLA LUIZA 21

Conselho de Classe_1º trimestre/2019_EF1

Ao lidar com territórios que são moventes, cabe ao cartógrafo o exercício de uma sensibilidade plural. O saber do cartógrafo é sempre um saber multi/implicado, frágil e um tanto provisório.

(...) a cartografia nunca poderá ter como ideal a neutralidade.

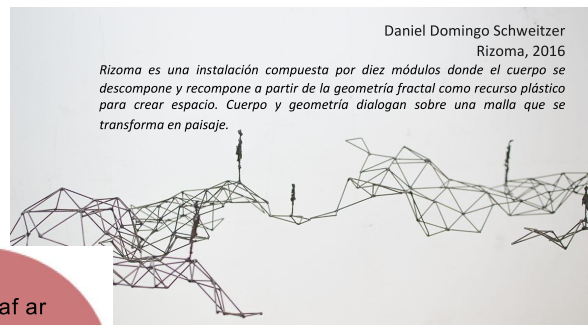
Cartografar envolve produção da realidade que desafia o cartógrafo a pesquisar, intervir e transformar.

Cartografar
é estar, e
não olhar
de fora.

Como estratégia da pesquisa-intervenção, a cartografia trabalha sob uma perspectiva não prescritiva, porém não se trata de uma ação sem direção.

Uma metodologia que não rejeite o trato poético das coisas nem a cientificidade, mas que revele o conhecimento pela experiência, e esta “[...] é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2016, p.26).

- No embasamento da construção cartográfica posiciona e registra a matriz teórica e autores selecionados, os conceitos que tangenciam o processo e as estratégias de aprendizagem desencadeadas e previstas.
- No acompanhamento processual, destacando o conhecimento pela experiência, contempla as evidências de aprendizagem nas diferentes Áreas, Eixos e Habilidades.
- Estabelece o recorte do plano de ação para o desenvolvimento cartográfico (Áreas, Eixos, Propostas e Estratégias de Personalização).



Daniel Domingo Schweitzer
Rizoma, 2016

Rizoma es una instalación compuesta por diez módulos donde el cuerpo se descompone y recompone a partir de la geometría fractal como recurso plástico para crear espacio. Cuerpo y geometría dialogan sobre una malla que se transforma en paisaje.

INSEPARABILIDADE ENTRE
CONHECER E FAZER; PESQUISAR
E INTERVIR: TODA CARTOGRAFIA É
UM CONHECER-FAZENDO.

Este material deverá ser encaminhado por e-mail ou entregue diretamente à Coordenação, até o **dia 17 de maio**.

Fonte: elaborado pela autora com base em Cintra *et al.* (2017) e Costa (2014).

**ANEXO J - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE B –
1º TRIMESTRE/2019**



Turma:
Professores:

Conselho de Classe_1º trimestre/2019_EF1

Exercício coletivo: a partir da análise da cartografia de projetos da turma, considerando as possibilidades e desafios evidenciados nesse momento do processo, que novas conexões podem ser potencializadas intencionando a significação, qualificação e produção de conhecimento?



Fonte: elaborado pela autora (2019).

ANEXO K - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2019



ESCOLA ESTADUAL 21

Conselho de Classe_ 2º trimestre/2019_EF1

(...) a cartografia trabalha sob uma perspectiva não prescritiva, porém não se trata de uma ação sem direção .

As perguntas exigem tempo. Formular perguntas, mais ainda se são coletivas, requer tempo e disposição. As perguntas sempre abrem possibilidades, facilitam o diálogo e nos impelem para a ação reflexiva.

- A partir do posicionamento atual da cartografia de projetos e, considerando o acompanhamento processual, quais perguntas *abrem possibilidades* em uma perspectiva projetual?
- Quais metas:
 - com foco no desenvolvimento de habilidades, são evidenciadas (dimensão coletiva)?
 - em consonância com o acompanhamento processual, são elegíveis de estratégias de personalização? Quais critérios foram utilizados para essa escolha?
 - contemplam uma abordagem projetual? Delimita a agenda de ações e estratégias para tal.

Obs.: As discussões individuais de alunos devem vir acompanhadas de documentação, estratégias já operacionalizadas e encaminhamentos.





Este material deverá ser encaminhado por e-mail ou entregue diretamente à Coordenação, até o dia 26 de agosto.

Fonte: elaborado pela autora com base em Magro (2019) e Costa (2014).

ANEXO L - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 3º TRIMESTRE/2019



Conselho de Classe_ 3º trimestre/2019_EF1

Metas ✓	Metas 🔍	 3º trimestre _habilidades/destaques
Estratégias para compartilhar 	Personalização/critérios	 Considerações sobre o fechamento da cartografia e projeções
		

2020

Fonte: adaptado de Systemic Design Toolkit (2018).

ANEXO M - MATERIAL UTILIZADO NO SEMINÁRIO DE PROFESSORES/2020



A pergunta mais importante

Voltemos, então, às perguntas. Perguntas sempre são relevantes. Elas sempre são importantes e necessárias. Nunca são demais. Menos ainda em educação. São um dispositivo fundamental no processo de ensino - aprendizagem, como bem defendeu durante toda a sua vida Paulo Freire: "A educação da resposta não ajuda nada a curiosidade indispensável para o processo cognoscitivo. Ao contrário, ela ressalta a memorização mecânica dos conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade".

E, certamente, são mais necessárias do que nunca em momentos como os atuais, tão propensos a respostas rápidas e tão escassos em perguntas. São talvez mais importantes do que nunca no âmbito educacional, no qual a necessidade de mudança é quase unânime, mas onde também escasseia o tempo para uma reflexão necessária, tanto no nível da sala de aula, como no da escola e do sistema global.

As perguntas exigem tempo. Formular perguntas, mais ainda se são coletivas, requer tempo e disposição. As perguntas sempre abrem possibilidades, facilitam o diálogo e nos impelem para a ação reflexiva. As respostas, por sua vez, dão por encerrados os debates, em muitos casos asseguram o existente e, quando não, nos lançam para uma ação irreflexiva, quase sempre inútil, ou então contraproducente.

Atualmente, em educação sobram respostas e faltam perguntas. Sobram as opiniões e escasseia o debate. Sobram tanto os visionários como os imobilistas. Parece que qualquer um é capaz de fazer um diagnóstico sobre os males da escola e nos dar sua receita particular para a melhoria. Fazer-se perguntas é fundamental. Fazê-las em educação é uma questão vital.

Se não queremos entregar a responsabilidade de nossos processos e práticas educativas a abstratos sistemas de medição e aspiramos manter um controle democrático sobre eles e sobre os modos como avaliamos sua qualidade, é sumamente importante que se leve a cabo um debate sobre aquilo que nossos esforços educativos deveriam tratar de conseguir. Devemos recuperar o debate sobre os fins da educação. Temos dedicado muito tempo aos métodos e pouco a refletir sobre as metas. A escola pode ser um fator para a transformação ou para a exclusão. Mas ela não é nem uma instituição neutra nem uma instituição reprodutora. Tornar-se uma coisa, outra ou algo diferente é questão dos atores envolvidos. Devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão. Devemos decidir se queremos que nossas escolas sirvam para que as crianças passem de ano, sejam aprovadas nos exames e tirem boas notas, ou para que aprendam a pensar e não aceitem, sem mais nem menos, a primeira ideia que lhes seja apresentada ou que lhes venha à cabeça. Devemos decidir se queremos formar consumidores acríticos e individualistas ou cidadãos questionadores e participativos.

Todo ato educativo, não importa se falamos de educação infantil ou universitária, educação obrigatória ou ensino profissional, tem um propósito, busca alguns fins. Por isso, perguntarmo-nos por esse propósito, perguntarmo-nos pelos objetivos e pela finalidade última do processo educativo, perguntarmo-nos para que educamos não é algo opcional, mas sim consubstancial ao fato de educar. E é uma pergunta que devemos nos fazer tanto em nível individual como coletivo. O problema com as perguntas difíceis é que tendemos a evitá-las ou a simplificá-las. Ou, no melhor dos casos, nós as reformulamos de tal maneira que, *de facto*, em muitas ocasiões nós as mudamos ou as deixamos de lado. Esquivamo-nos a respondê-las. Isso acontece em parte com a pergunta sobre os fins da educação. Nos últimos anos, como tem defendido Gert Biesta entre outros, e embora aparentemente o debate em torno da educação não tenha deixado de ganhar protagonismo, temos substituído a pergunta sobre o fim da educação por outras alternativas. Por exemplo, em lugar de nos questionar em que consiste uma boa educação, temos nos feito perguntas sobre a qualidade da educação.

O discurso educativo nos últimos anos tem sido monopolizado pelo conceito de qualidade educativa. Mas bondade não é o mesmo que qualidade. A primeira é uma pergunta normativa (uma pergunta com objetivos, fins e valores); a segunda é antes de tudo uma

pergunta técnica, mais preocupada com questões como eficácia e eficiência dos processos, do que com o fim último desses processos. A eficácia, por exemplo, é um valor instrumental que nos informa sobre a capacidade de um processo para alcançar alguns objetivos, mas não nos diz nada sobre a pertinência desses objetivos, sobre se esses objetivos são desejáveis ou não. Podem existir práticas educativas eficazes que não queiramos e, ao contrário, práticas ineficazes que sejam mais desejáveis que outras. Falar de eficácia é insuficiente. Devemos sempre nos perguntar para o que algo é eficaz, e também eficaz para quem.

A segunda pergunta que devemos nos fazer – igualmente complicada – é: como podemos discutir e desenvolver nossas ideias sobre a boa educação, de uma maneira que nos conduza para além da simples articulação de nossas preferências pessoais? Isto é, como podemos ir além das opiniões pessoais e abrir um debate sincero, profundo e amplo sobre os fins da educação?

Hoje, grande parte do debate educativo que nos rodeia está centrado nos “como” e não nos “porquês”. Mas os “como” dependem dos objetivos. Não podemos dizer que uma maneira de fazer é melhor que outra. Tudo depende de quais objetivos queiramos alcançar. Ou seja, qualquer discussão em torno dos processos, das metodologias, das formas de fazer as coisas, estará fortemente condicionada por um debate prévio que estabeleça os fins.

O desafio que temos adiante está fortemente determinado pela falta tanto de uma linguagem comum como de tempo disponível para um debate sereno e profundo. Ambas as coisas são necessárias em todas as esferas da educação, mas são especialmente necessárias no contexto particular de cada escola e de cada comunidade educativa.

Neste sentido, parte do acerto do projeto Escolas Criativas, e um dos pontos importantes sobre os quais Ferran Adrià insiste sempre, é a necessidade de dispor de um léxico comum. Cada uma das escolas que participaram do projeto discutiu e elaborou um léxico compartilhado a partir do qual tem trabalhado suas propostas.

Por outro lado, nos fazermos a pergunta sobre o que é uma boa educação nos leva, como tem defendido Gert Biesta, a assumir que esta é uma pergunta composta e que encontrar uma resposta supõe abordar a dimensão qualificadora da escola, mas também sua mais que importante função no processo de socialização das pessoas e o muitas vezes ignorado papel da escola na construção da personalidade de cada um, o que ele denomina «subjetivação».

Para avançar em um processo de melhoria escolar, necessitamos colocar no centro do debate as questões relativas aos valores, o que realmente valorizamos, e os fins que buscamos. Se não, corremos o risco de confundir os meios com os fins, e fazer dos primeiros os objetivos. É importante lembrar que os objetivos esperados de uma escola têm a ver com valores e com atitudes, tanto quanto com conhecimentos e habilidades.

Para que os estudantes desenvolvam uma série de valores, é tão importante o que ocorre dentro da sala de aula como a cultura escolar. Tão importante é a interação aluno-professor dentro da classe como o que acontece fora das salas, nos corredores, nos pátios, na entrada e na saída, no refeitório, na sala dos professores, nas interações entre os docentes e entre estes e as famílias. A aproximação deve ser global e sistêmica.

Por último, qualquer processo de mudança deve partir de um processo prévio de reflexão por parte de cada comunidade educativa em torno dos objetivos da mudança, dos fins da educação, do tipo de aprendizagem que se quer fomentar, do tipo de ensino que se exige para desenvolver esse tipo de aprendizagem e, finalmente, sobre o modelo organizativo e de liderança que se necessita. Todas as escolas têm a capacidade interna de melhorar. Ninguém pode dizer aos outros o que têm que ser feito. Cada comunidade deve buscar suas próprias soluções e promover e gerir a mudança depois em suas instituições.

Sobre o texto....

Ideias que RELACIONO com o que eu já sabia:

Novas ideias:

Ideias que são confusas, DESAFIANTES

Fonte: Aguirre (2019).

Sobre as cartografias como dispositivo...

Voltemos, então, às perguntas. Perguntas sempre são relevantes. Elas sempre são importantes e necessárias.

1. Exercício de análise das cartografias de projetos:

O que essa cartografia te comunica?

Quais perguntas a cartografia suscita?

VEJO



PENSO



PERGUNTO



Fonte: Aguirre (2019).

ANEXO N - MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ- CONSELHO DE CLASSE /2020

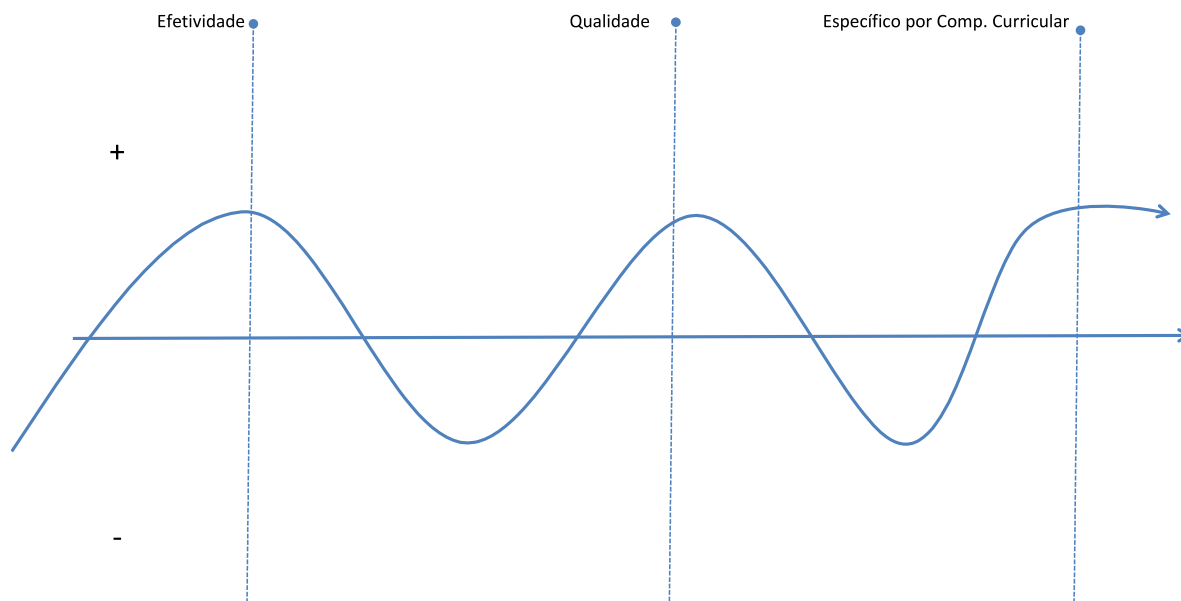


Pré_Conselho EF1
Data: 12 de maio de 2020

Turma: _____

Material de referência para discussão: planilha individual do professor (diário de bordo) de propostas pedagógicas e monitoramento da evolução de aprendizagem dos alunos.

Registro coletivo (destaques)



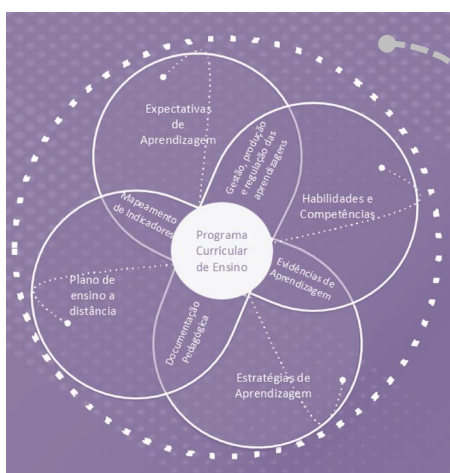
Fonte: a autora (2019).

ANEXO O - MATERIAL UTILIZADO NO CONSELHO DE CLASSE – 2º TRIMESTRE/2020



Conselho de Classe EF1/2º trimestre

Turma: _____



1º trimestre:

- Expectativas de aprendizagem (presencial + ERE);
- Desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito cognitivo e socioafetivo;
- **ESTRATÉGIAS** com foco na **Promoção da Aprendizagem**;
- **AValiação: perspectiva diagnóstica e formativa.**

2º trimestre:

- Indicadores de aprendizagem (ERE);
- Continuidade do desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito cognitivo e socioafetivo;
- **ESTRATÉGIAS** com foco na **Ação, Produção e Regulação das Aprendizagens**
- **AValiação: preponderantemente formativa.**

