

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP

TATHYANA GOUVÊA DA SILVA BARRERA

**O MOVIMENTO BRASILEIRO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

SÃO PAULO

2016

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FEUSP

TATHYANA GOUVÊA DA SILVA BARRERA

**O MOVIMENTO BRASILEIRO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI
- TEXTO REVISADO -**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno.

SÃO PAULO

2016

Tathyana Gouvêa da Silva Barrera é administradora pela EAESP-FGV, pedagoga pela FE-USP, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política e Sociedade da PUC-SP e com esta tese tornou-se doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FE-USP.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva

O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI / Tathyana Gouvêa da Silva Barrera; orientação Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno. São Paulo: 2016. 274 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Movimento Educacional. 3. Organização. 4. Forma. 5. Instituição escolar. 6. Inovação escolar. I. Bruno, Lúcia Emília II. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. III. Título.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

TATHYANA GOUVÊA DA SILVA BARRERA

O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 18/04/2016

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

Instituição: UNESP

Assinatura: _____

Prof. Dra. Helena Singer

Instituição: SESC

Assinatura: _____

Prof. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

A todos que fazem do mundo
um lugar mais justo e belo para se viver.

AGRADECIMENTOS

Além das várias pessoas que colaboraram com esta tese, mencionadas no texto “Sobre o ofício acadêmico”, que compõe este trabalho, gostaria de reforçar alguns agradecimentos.

A minha orientadora, Lúcia Emília Bruno, por estes quatro anos de trabalho conjunto. Ao professor Jorge Ramos do Ó, co-orientador em Portugal. A cada uma das escolas que visitei e às pessoas que me deram entrevistas. Sou realmente muito grata a todos vocês!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou parte desta pesquisa e o período de intercâmbio na Europa.

A meu amado marido, tão amigo e companheiro. A meus queridos pais, que sempre me deram muito apoio, e aos amigos e familiares que de algum modo me ajudaram ao longo desses quatro anos, sugerindo escolas, enviando materiais, dando dicas, referências, torcendo para que resultasse em um bom trabalho e sendo compreensivos diante das exigências que esta pesquisa apresentou.

Dedico esta tese em especial a meu irmão, que me mostrou os limites do tradicional modelo escolar.

RESUMO

Diante das provocações de alguns autores quanto ao futuro da escola no século XXI (Canário, Barroso, Nóvoa), buscou-se, por meio de uma pesquisa teórica e empírica, identificar, compreender e analisar a rede das organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo da escola. Para isso, definiram-se quatro invariantes da estrutura escolar: o tempo (Elias), o espaço (Viñao Frago e Escolano), as relações com o saber (Tomaz Tadeu da Silva) e as relações de poder (Weber; Foucault), que na modernidade líquida (Bauman) passam por mudanças. Levantaram-se diversos exemplos atuais de ruptura com os invariantes por meio de investigação direta e indireta, tais como entrevistas, visitas a escolas e projetos, pesquisas em redes sociais, materiais de divulgação e diversas produções culturais que tratam sobre o tema. A fim de compreender os processos de transformação e mudança individuais e coletivos observados, retomou-se bibliografia sobre ação e prática social (Gimeno Sacristán) e teorias de análise setorial (Porter). Para contextualizar historicamente tal processo, comparou-se o atual cenário com o movimento escolanovista do século XX. Desta análise inferiu-se o conceito de movimento educacional, permitindo a constatação de que está em curso atualmente no Brasil um movimento de renovação escolar protagonizado por escolas, fundações, órgãos públicos, *startups* e produtores culturais. As consequências desse movimento ainda são incertas e, por isso, foram apresentadas aqui algumas tendências. A bibliografia indica a continuidade de um movimento de resistência (Singer), paralelamente a um processo de intensificação das técnicas de governo de si (Ó, Hamilton). Nesse movimento são sugeridas tanto mudanças que alteram superficialmente o modelo escolar quanto outras que propõem mudanças significativas, resultando em novos processos educacionais. Compreendendo a escola como um instrumento de produção das estruturas sociais (Bourdieu e Passeron; Petitat; Vincent, Lahire e Thin), concluiu-se que mudanças profundas na forma escolar implicam transformações antropológicas; ressaltando que os possíveis desdobramentos do movimento dependem de nossas escolhas coletivas, sendo de nossa responsabilidade a construção desse futuro ainda incerto e nunca determinável.

Palavras-chave: Movimento de renovação educacional. Inovação escolar. Organização escolar. Século XXI.

ABSTRACT

Given the provocation of some authors regarding the future of the school in the 21st century (Canário, Barroso, Nóvoa), through a theoretical and empirical research, It was intended to identify, understand and analyze the network of Brazilian organizations that perform or promote changes in the current school model. In order to do so, it was identified four invariants in this model: time (Elias), space (Viñao Frago and Escolano), relations with knowledge (Tomaz Tadeu da Silva), and relations of power (Weber, Foucault), which in the liquid modernity (Bauman) undergo changes. Several current examples of ruptures within the invariants were attained through direct and indirect research, such as: interviews, visits to schools and projects, research on social networks, advertising materials and various cultural productions that deal with the subject. To understand the transformation processes as well the individual and collective work changes, we retrieved literature on action and social practice (Gimeno Sacristan), as well theories of industry analysis (Porter). In order to put this process into historical context, the current scenario was compared to the one of the progressive education movement from the 20th century. From the aforementioned analysis it was inferred the concept of educational movement, which led to the realization that is currently ongoing in Brazil an educational renewal movement led by schools, foundations, government agencies, startups and cultural producers. As the outcomes of this movement are still uncertain, here are presented just some of its trends. The literature points to the continuity of a resistance movement (Singer), along with a process of strengthening of the techniques of self-government (Ramos do Ó, Hamilton). Regarding this movement are observed changes that both superficially amend the school model as others that propose significant changes, resulting in new educational processes. Understanding school as an instrument of production of social structures (Bourdieu and Parsseron; Petitat; Vincent, Lahire and Thin), we concluded that profound changes in its shape imply anthropological transformations, and we emphasize that the possible consequences of the movement depends on our collective choices, being our responsibility to build the still uncertain and never determinable future.

Keywords: Brazilian education renewal movement. School innovation. School organization. 21st century.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1 – Mão de ferro em luva de pelica	116
Esquema 1 – Rede de relações institucionais entre as organizações proponentes e executoras de inovação do modelo escolar entre os anos de 2012 a 2015	46
Esquema 2 – Trabalho desenvolvido pelo IAS	49
Esquema 3 – Frentes de atuação do Projeto Inovação e Criatividade na Educação Básica	53
Esquema 4 – Exemplo de calendário escolar anual	76
Esquema 5 – Conceitos de Weber	141
Esquema 6 – Elementos envolvidos na ação pedagógica na área pública	144
Esquema 7 – Mudança por ciclo de vida	148
Esquema 8 – Mudança por evolução	148
Esquema 9 – Mudança dialética	149
Esquema 10 – Mudança teleológica	149
Esquema 11 – Setor de Educação em 1990	151
Esquema 12 – Setor de Educação em 2015	151
Fotografia 1 – Exemplo de planejamento do tempo e do conteúdo de estudo em uma escola democrática	79
Fotografia 2 – Organização do tempo na Escola Politeia	80
Fotografia 3 – Sala de aula de uma escola particular em São Paulo – 2016	87
Fotografia 4 – Sala de aula em escola estadual em São Paulo – 1908	87
Fotografia 5 – Corredor em escola municipal de São Paulo – 2014	88
Fotografia 6 – Colégio Sidarta	91
Fotografia 7 – Exemplo de sala em escola Montessori	91
Fotografia 8 – Casa Redonda	92
Fotografia 9 – Escola Vivendo e Aprendendo	92
Fotografia 10 – Te-Arte	93
Fotografia 11 – Escola Livre Inkiri	93
Fotografia 12 – Escola Ayni	94
Fotografia 13 – Projeto GENTE	94
Fotografia 14 – Sala Google do Colégio Mater Dei	95
Fotografia 15 – Foto salão EMEF “Desembargador Amorim Lima”	95
Fotografia 16 – <i>Makerspace</i> no Colégio Bandeirantes	96
Fotografia 17 – Sala do Futuro Unisinos	97
Fotografia 18 – Projeto Âncora	98
Fotografia 19 – Escola Politeia	98
Fotografia 20 – Dispositivos da Escola da Ponte	109
Fotografia 21 – Roteiro de pesquisa em uma escola democrática	110
Fotografia 22 – Salman Khan, Jorge Paulo Lemann e Aloizio Mercadante	111

Fotografia 23 – Salman Khan e a presidenta Dilma Rousseff	111
Fotografia 24 – Complexo temático da escola do MST Nova Sociedade	113
Fotografia 25 – Registros de assembleia no Colégio Viver	124
Fotografia 26 – Organização democrática da escola do MST Nova Sociedade.....	126
Fotografia 27 – Entrega do III Manifesto pela Educação ao Ministro da Educação Aloizio Mercadante	166
Fotografia 28 – Representante do MEC recebe o III Manifesto durante a CONANE	166
Gráfico 1 – Curvas logarítmicas das pesquisas sobre inovação na Educação	29
Gráfico 2 – Tema das pesquisas sobre inovação na Educação com foco em “escola” ...	30
Gráfico 3 – Instituições que realizaram pesquisas sobre inovação na Educação com foco em “escola”	31
Mapa 1 – Distribuição geográfica das pesquisas sobre inovação na Educação com foco em “escola”	31
Mapa 2 – Adesão ao programa Mais Educação (MEC)	52
Mapa 3 – Mapeamento coletivo da Rede de iniciativas brasileiras	64
Mapa 4 – Mapeamento das iniciativas inovadoras e criativas do MEC	65
Pintura 1 – Saturno	71
Pintura 2 – Ascending and descending	81
Pintura 3 – Prométhée	99
Planta 1 – Representação arquitetônica de escola alemã do século XVI	86
Planta 2 – Representação arquitetônica de escola pública de ensino fundamental paulista em 2009	86
Quadro 1 – Enfoques teóricos de inovação educacional	26
Quadro 2 – Exemplo de parte da grade horária semanal de uma turma de ensino médio: aulas de 50 minutos, 30 minutos de intervalo	77
Quadro 3 – Categorias no modelo tradicional e não tradicional	136
Quadro 4 – Famílias de teorias de tipos ideais de mudança social	147
Quadro 5 – Momentos educacionais	185
Quadro 6 – Momentos educacionais brasileiros	185
Quadro 7 – Comparação do momento de 1920-1930 com o início do século XXI	191
Quadro 8 – Dimensões da mudança da escola	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre inovação na Educação	28
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABDEPP	Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet
ABE	Associação Brasileira de Educação
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CREI	Centro de Referências em Educação Integral
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEF	Escola municipal de ensino fundamental
EMEI	Escola municipal de educação infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FESPSP	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIMEM	Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
IAS	Instituto Ayrton Senna

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEC	International Democratic Education Conference
IDIS	Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social
IEA-USP	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
IIEB	Iniciativa para Inovação na Educação Brasileira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
ISMART	Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS	Movimento de Ação e Inovação Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna (Portugal)
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAVE	Núcleo Avançado em Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMB	Organização Montessori do Brasil
ONG	Organização não governamental
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PRODERJ	Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PV	Partido Verde
REPEF	Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet
RNED	Rede Nacional de Educação Democrática
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SESC	Serviço Social do Comércio

TPE	Todos Pela Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNAS	União de Núcleos e Sociedade dos Moradores de Heliópolis
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICULT	Universidade das Culturas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
WECON	World Education Conferences
WISE	World Innovation Summit for Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INOVAÇÃO	21
2.1 Pesquisas sobre inovação na Educação	25
3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	33
3.1 Modernidade e os invariantes da organização escolar	34
3.2 Organizações em rede: apresentação dos agentes promotores de inovação educacional	43
3.3 Tempo	71
3.3.1 Mudanças temporais	78
3.4 Espaço	81
3.4.1 Mudanças espaciais	90
3.5 Saber e currículo	99
3.5.1 Mudanças curriculares	107
3.6 Relações de poder	116
3.6.1 Mudanças nas relações de poder	124
3.7 Ruptura dos invariantes: implicações	129
4 PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO	140
4.1 Produtos culturais	163
5 RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	174
5.1 Movimento educacional	174
5.2 Educação e inovação: diálogos entre passado e futuro	205
5.3 Educação e inovação: diálogos com o poder	216
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE A – Sobre o ofício acadêmico	240
ANEXO A – III Manifesto pela Educação	263
ANEXO B – Lista do MEC de iniciativas inovadoras e criativas	271

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa da qual resulta esta tese teve início quando comecei a procurar escolas para fazer estudo de caso, buscando compreender como se organiza uma instituição educacional que não se pauta por processos burocráticos. Minha dissertação de mestrado foi sobre administração escolar e sua conclusão foi que as escolas são burocracias no sentido weberiano, ainda que imersas em um cotidiano dinâmico, em razão da natureza do trabalho educativo (SILVA, 2010). No doutorado, pretendia então pesquisar possibilidades frente a tal constatação. Porém, no processo de levantamento de dados, a realidade mostrou-se muito mais farta em instituições escolares não burocráticas do que eu poderia imaginar. Um aspecto importante chamou-me a atenção: grande parte dessas experiências eram projetos recentes, com menos de uma década de existência. Aliado a isso, um crescente número de reportagens e materiais sobre inovação educacional circulava pela mídia e redes sociais. Foi neste momento que optei por mudar a pesquisa e passar para a compreensão dessa realidade que se estava construindo em torno do discurso da escola do futuro. Já com a pesquisa mais avançada, surgiu a hipótese de que estaríamos vivenciando um movimento de renovação escolar no Brasil, e esta hipótese definiu e pautou os estudos que serão apresentados ao longo da presente tese.

Neste trabalho, buscamos compreender as alterações na estrutura escolar que vêm sendo propostas por algumas instituições educacionais e promovidas por diversas iniciativas de coletivos, fundações, redes de educadores, grande mídia, mídia independente, entre outras. A partir dos dados levantados, procuramos identificar se essas ações configuram um movimento educacional, assim como os possíveis desdobramentos diante de tal constatação.

O objetivo desta tese é, portanto, identificar, descrever, compreender e analisar a rede das organizações que realizam ou promovem a mudança no modelo escolar no Brasil, no início do século XXI.

Nossa pergunta de pesquisa é:

Está em curso no país um movimento educacional que questiona o modelo escolar hegemônico?

Para respondermos a ela, precisamos entender as seguintes questões conceituais: qual é o modelo escolar hegemônico? O que é um movimento educacional? Quais são as características do momento presente?

Também se faz necessário levantar evidências deste possível movimento educacional (exemplos concretos, discursos, percepções etc.).

Procederemos à análise dos dados no intuito de compreender os mecanismos internos a esse suposto movimento – processos de transformação e inovação nos sujeitos e organizações levantados. E, caso se confirme a hipótese de que há atualmente em curso no país um movimento educacional que se diferencia do modelo hegemônico de educação, buscaremos entender os mecanismos externos desse movimento – contextualização desse processo, possíveis implicações e/ou tendências.

Nosso *locus* de pesquisa é o território nacional e consideraremos como objeto de estudo as escolas, projetos e instituições que realizam ou promovem mudança no modelo escolar. Ainda que façamos algumas retomadas históricas ao longo da pesquisa, trata-se de uma investigação sobre o momento presente, considerando, assim, os projetos e organizações em funcionamento durante o desenvolvimento deste trabalho.

Como se trata de um estudo sobre processos de inovação, precisaremos previamente compreender o que é inovação e contextualizar esta pesquisa dentro da área. Desse modo, temos nove perguntas norteadoras deste estudo, distribuídas da seguinte maneira:

Capítulo 2 – “Inovação”: o que é inovação e onde esta pesquisa se insere?

Neste capítulo fizemos uma análise da bibliografia sobre o tema e um balanço de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A definição do que compreendemos por inovação neste trabalho se deu pelas reflexões a partir de Celso Ferretti (1980), Maria José Werebe (1980), João Barroso (2001), Graciela Messina (2001), Rui Canário (2005) e Elie Ghanem (2012).

Capítulo 3 – “Organização escolar”: o que caracteriza o modelo escolar hegemônico e o momento social atual? Quais evidências revelam a ruptura com esse padrão?

No capítulo mais extenso deste estudo, integramos apresentação e análise de dados com os conceitos teóricos que o sustentam. Iniciamos com o recorte conceitual que estabelece a organização escolar como âmbito de análise (NÓVOA, 1995). A partir dele, fizemos uma análise bibliográfica dos autores que investigam esta instância (BARROSO, 2001; TYACK; CUBAN, 2001; VIDAL, 2005; VIÑAO FRAGO, 1995), para definir os invariantes do modelo de organização escolar: tempo, espaço, relações com o conhecimento e relações de poder. Esta definição nos forneceu os critérios para análise dos dados levantados pela pesquisa de campo, permitindo a seleção das iniciativas que viriam a

integrar esta tese. Na sequência, com base nas reflexões de Zygmunt Bauman (2001, 2008), analisamos cada um dos invariantes no momento presente, a “modernidade líquida”. Ampliando a compreensão das organizações na perspectiva das redes (CANÁRIO, 2007; ENGUITA, 2008; NOHRIA, 1992), apresentamos os dados que compõem o presente estudo utilizando-nos da elaboração gráfica do *software* Pajek. A descrição e a apresentação dos dados se deram, portanto, já diante dessa compreensão. Na sequência, apresentamos os suportes teóricos sobre os invariantes e exemplos de rupturas com cada um deles. Michel Foucault (1987, 1995, 2012) e Max Weber (1978, 1982, 2002, 2008) são nossos principais autores para pensar as relações de poder e a gestão dos indivíduos; Tomaz Tadeu da Silva (2013), para pensarmos o currículo e a relação com o conhecimento; Norbert Elias (1998), para as principais reflexões sobre o tempo; e Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (2001), para a dimensão do espaço escolar. Encerramos o capítulo fazendo uma análise das possíveis implicações dessas rupturas a partir das reflexões de José Mário P. Azanha (1975), Helena Singer (2008, 2009, 2014a), Basil Bernstein (1983) e das contribuições que outras pesquisas específicas trazem para a área.

Capítulo 4 – “Processos de transformação”: como ocorrem os processos de transformação e inovação? Quais evidências ilustram esses mecanismos?

Para compreender como se dão os mecanismos internos e externos da inovação, pautamo-nos na análise de ação social (WEBER, 2008) e prática social (GIMENO SACRISTÁN, 1999), bem como em Andrew Van de Ven e Marshall Poole (1995), Michael Porter e Jan Rivkin (2000) e Porter (1979) para a análise setorial. Esta abordagem permitiu-nos avançar na compreensão de um processo coletivo de mudança e do papel dos diversos agentes que o integram. Nesse capítulo também apresentamos as produções culturais ligadas à inovação educacional, que são bastante variadas e propulsoras de processos de mudança.

Capítulo 5 – “Renovação educacional no Brasil”: o que é um movimento educacional? Está em curso um movimento de renovação educacional? Quais as evidências disso? Que análise é possível ser feita a partir dessa constatação?

Como fechamento desta pesquisa, procedemos à análise de autores que subsidiaram nossa reflexão acerca da definição de movimento (CRUZ, 2009; GHANEM, 1998; GOHN, 2011; NÈSPOLI, 2013) e retomamos as características do movimento escolanovista (AZEVEDO, 1963; CAMBI, 1999; CUNHA, 2001; VIDAL, 2007, 2013; WARDE, 1982), a fim de conceituar o que entendemos por movimento educacional neste trabalho e, a partir disto, validar a hipótese desta tese. As análises que se seguiram são decorrentes desta constatação: a primeira, em que se concebe o diálogo entre educação e inovação

diante de uma perspectiva temporal, subsidiada por Hannah Arendt (2000), Furter (1972) e Bauman (2008) e complementada com um levantamento de tendência para a área (BARROSO, 2000; CANÁRIO, 2007; HAMILTON, 2002; NÓVOA, 2009; entre outros); e a segunda análise, que concebe o diálogo entre educação e inovação diante da perspectiva do poder, servindo de “considerações finais” para este estudo. Nela retomamos a obra de Vincent, Lahire e Thin (2001), sobre o modo escolarizado das relações sociais e, em diálogo com duas perspectivas distintas do atual momento em que vivemos – processos de resistência (SINGER, 2010) e processos de intensificação das práticas de autogoverno (HAMILTON, 2002; Ó, 2003) –, analisamos possíveis desdobramentos da renovação do modelo escolar.

Nos diversos capítulos estão distribuídos os dados levantados na pesquisa de campo. De caráter exploratório e descritivo (MALHOTRA, 2001), ela teve início em 2013 e se estendeu até janeiro de 2016. Foi desenvolvida em duas frentes: levantamento de dados diretos e indiretos. Os dados indiretos permitiram-nos mencionar os nomes das instituições e caracterizá-las, enquanto os dados diretos serviram-nos de subsídio para a interpretação dos dados indiretos.

O levantamento de dados se deu em *sítes* e redes sociais; análise de discurso e programação de encontros e congressos (participação em 16 eventos); análise de documentos; análise de produções culturais; entrevistas com os principais agentes ligados à inovação educacional (40 entrevistas realizadas); observação direta de escolas e projetos em vários estados do Brasil (15 visitas) e em outros países (14 visitas na Europa¹), com diversos registros audiovisuais e acompanhamento indireto de outras 36 experiências educativas por todo o Brasil. O objetivo foi caracterizar as iniciativas, compreender as relações que estabelecem entre si e coletar as percepções que possuem diante do atual momento e dos processos de transformação.

As entrevistas foram semiestruturadas, em sua maioria, gravadas², e as partes selecionadas para compor o texto desta tese foram transcritas. Cerca da metade foi por Skype, outros 35% se deram presencialmente e outros 15% por telefone. Todas elas foram precedidas de uma explicação do tema da pesquisa, acompanhada de um termo de consentimento livre e esclarecido.

¹ O *locus* de pesquisa dessa tese é o Brasil. As visitas a escolas em Portugal, Espanha e Inglaterra foram realizadas durante o período de doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó. Foram escolas selecionadas por seu vínculo com os projetos em desenvolvimento no Brasil, como Escola da Ponte, Summerhill e Schumacher College. A comparação dos processos que se dão no país e fora dele não está entre os objetivos desta tese, mas auxiliou na compreensão do cenário nacional. Mais detalhes sobre o período do intercâmbio encontram-se no Apêndice A, ao final desta tese.

² Em três das 40 entrevistas houve alguma eventualidade que impediu o registro.

Em todas as entrevistas, buscamos as seguintes informações: trajetória de vida do entrevistado e história do projeto, características da iniciativa, percepção da rede de parceiros e agentes atuantes em inovação escolar, e a resposta do entrevistado à pergunta norteadora desta tese. A maioria teve duração de uma hora, variando ao todo de 30 minutos a quatro horas e meia. Elas seguiram o seguinte roteiro de perguntas:

- O que motivou essa iniciativa?
- Como concebeu essa iniciativa (inspirações, seleção de referências, escolhas e tomadas de decisão)?
- Qual a história da iniciativa e o que vem se desenhando para o futuro?
- Dimensão dessa iniciativa (hoje e no passado)
- O que você acha que é inovador nessa iniciativa?
- A quais aspectos do atual modelo de ensino você gostaria de se contrapor?
- Quais foram as principais dificuldades para criar essa iniciativa?
- Por que você está envolvido nisso? Como chegou aqui?
- Como os demais membros da equipe se envolveram nessa iniciativa?
- O que te ajudou a desenvolver essa iniciativa?
- Você conhece outras iniciativas como essa? Quais? Em que se aproximam e distanciam dessa proposta?
- Qual a recepção que você vê hoje da sociedade para iniciativas como essas (pais, alunos, professores, empresas, sociedade em geral, Estado, outros países)?
- Como esses vários agentes se articulam com essa iniciativa e com a promoção dessas ideias?
- Você acha que está acontecendo um processo de inovação escolar no Brasil, por quê?
- Como você percebe o Brasil nisso em relação aos demais países?

Atendendo às orientações éticas para trabalhos envolvendo seres humanos, optamos por não identificar os entrevistados e suas instituições. Para não confundir experiências reais com nomes-fantasia, a identificação dos entrevistados foi feita apenas pelo cargo que ocupa e o tipo de instituição em que trabalha, por exemplo: “diretor(a) de escola” ou “gerente de fundação”. Além do nome do entrevistado, algumas vezes foi preciso substituir parte da citação, quando fazia menção à própria instituição. Nesses casos, em vez de citar o nome, usamos “[nome da escola]” ou “[nome da fundação do entrevistado]”, evidenciando que o nome da instituição foi retirado. Foram mantidas integralmente as citações que se referiam a outras instituições que não a do entrevistado.

Com base no tratamento de dados sugerido por Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994), que propõem agrupamento dos dados coletados formando categorias de codificação, separamos trechos das entrevistas que dão subsídios para duas principais análises neste trabalho: a compreensão dos processos de transformação (quarto capítulo) e a percepção dos agentes quanto a existência de um movimento educacional (quinto capítulo). Trechos das entrevistas ilustram diversas partes do trabalho, mas nestes dois

momentos dedicamo-nos à análise das próprias entrevistas, estabelecendo a partir delas a caracterização do presente momento.

As visitas às escolas e projetos configuraram-se como uma investigação de cunho etnográfico (WOODS, 1998). Foram feitos registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas com os responsáveis e entrevistas não estruturadas com alunos, funcionários e, quando possível, com pais de alunos. Analisamos alguns documentos da escola, conhecemos as instalações e observamos seu entorno, a fim de entender sua organização, parte de sua cultura e o público que atende. A duração das visitas variou entre meio período e um dia todo, sendo que algumas das instituições foram visitadas mais de uma vez.

A identificação das imagens também segue as orientações para pesquisas com seres humanos. Todas as fotos utilizadas que foram tiradas pela pesquisadora têm autorização dos responsáveis pela instituição. Uma única escola autorizou a pesquisa, mas solicitou que seu nome fosse preservado; neste caso, o título dessa imagem não especifica o nome da escola e foram retirados os elementos que pudessem revelá-la, como logotipos. Já em relação às imagens que as próprias instituições disponibilizam em *sites* da internet e no perfil público de redes sociais, foram indicadas as respectivas fontes. Sempre buscamos tirar fotos de espaços sem crianças, pois não seria viável solicitar o uso de imagem para as crianças e seus responsáveis. Como é difícil em algumas escolas conseguir uma imagem do espaço vazio, diversas vezes optamos por apresentar aqui imagens que as próprias instituições disponibilizam na internet. Portanto, todas as imagens em que aparecem crianças foram publicadas pelas próprias instituições, com exceção de uma única imagem, que não haveria como ser substituída, em que o rosto da criança foi digitalmente coberto.

Diante desta investigação empírica e da pesquisa teórica, tornaram-se contribuições deste trabalho: o levantamento de algumas escolas e projetos que adotam outras formas de organização escolar; o levantamento de projetos e instituições que estimulam processos de inovação no atual modelo escolar; a definição dos invariantes da estrutura escolar; e a definição conceitual de movimento educacional.

Compreendemos que esta tese busca ter maior abrangência do que profundidade em relação a tais projetos, na tentativa de fazermos o levantamento e a caracterização dessas iniciativas, mais do que uma compreensão profunda da proposta educacional oferecida por cada uma delas. Nossa análise é sobre o movimento e não sobre cada uma das propostas pedagógicas; esta é uma necessidade a ser suprida por futuras dissertações, teses e artigos, que se juntarão a algumas poucas pesquisas que já trataram do tema.

No “Apêndice A – Sobre o ofício acadêmico”, escrito em primeira pessoa, são exploradas algumas outras questões relativas à escolha do tema e à metodologia de pesquisa e escrita deste texto.

Esperamos, com esta tese, contribuir para o debate nacional sobre inovação educacional, contextualizando historicamente estas discussões, dando visibilidade aos diferentes atores e suas agendas e oferecendo algumas ferramentas para pensar e construir o futuro que desejamos para nós e às próximas gerações.

2 INOVAÇÃO

Inovação tem sido um tema tratado por muitos autores e uma palavra usada por diferentes atores sociais, de inúmeras maneiras. Por este motivo, torna-se importante iniciarmos esclarecendo como compreenderemos este termo ao longo da tese.

Em pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Messina (2001) analisa a literatura sobre o tema e destaca a importância de refletirmos sobre esta definição, uma vez que também reconhece a fragilidade teórica do conceito de inovação.

A autora observa que na década de 1960 este tema era recorrente no campo educacional. Na década seguinte, o conceito de inovação foi vinculado a propostas pré-definidas para que outros sujeitos a adotassem. Tratava-se de mudanças a serem implantadas verticalmente, de cima para baixo, mecanismos de ajuste que reforçavam a regulação social e pedagógica e acabavam por homogeneizar a inovação. Apenas na década de 1990 o conceito passou a ser também relacionado a processos autogerados e diversos, e nos anos 2000 surgiu como algo mais aberto, com múltiplas formas e significados, associado ao contexto em que se insere. Ainda assim, a bibliografia sobre o tema assume a inovação como um fim em si mesma ou como solução para os diversos problemas complexos e estruturais da Educação.

Messina (2001) ainda afirma que a inovação é vista como um processo e não como um acontecimento, mas que comumente a diferenciam do conceito de mudança. Por isso, a autora salienta a importância de ambos serem vistos como um processo comum.

A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir. (MESSINA, 2001, p. 228)

Conflitos, incertezas e ansiedades são intrínsecos à inovação. É necessário aprender novos códigos culturais, o que, para alguns autores, está associado a um processo de aprimoramento.

Werebe (1980), por exemplo, define a inovação como intencional e sinônimo de melhoria:

A expressão “inovar” tem uma conotação valorativa (pelo menos é neste sentido que a usaremos neste artigo), na medida em que significa: mudar

para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições “algo” que está superado, que é inadequado, obsoleto, etc. O processo de inovação pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como dos recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação. (WEREBE, 1980, p. 245)

Ainda que tal concepção esteja presente na definição de muitos autores, discordamos dessa associação. Compreendemos que as mudanças podem beneficiar apenas determinado grupo, normalmente o grupo que se associa aos objetivos formais dos projetos, pressupondo um conceito de progresso, de avanço linear, em que vemos adaptações capazes de gerar melhores resultados para alguns, mas não necessariamente para todos, uma vez que vivemos em uma trama complexa de relações onde coexistem objetivos diversos e até mesmo contraditórios. O mesmo raciocínio é empregado quando a referida autora trata da intencionalidade.

Como as informações são distribuídas de forma desigual, não consideramos como condição para a inovação o conhecimento das dificuldades e dos recursos disponíveis. Entendemos que os agentes propulsores de mudança têm clareza da situação que querem mudar e, mesmo que esta compreensão não esteja sistematizada em relatórios, ela pode existir de forma mais visceral. Ainda que grande parte da literatura sobre o tema seja voltada para inovação nas organizações, ligada ao desenvolvimento tecnológico e empresarial, não podemos ignorar as lutas sociais que passam a empregar novas técnicas para sobreviver em determinadas condições. Alguns grupos sociais não chegam a empregar o termo inovação, mas possuem bastante clareza da situação que os oprime e do desejo de mudança. Portanto, consideraremos para a definição de inovação a intenção de mudança e seu caráter prático, mas não pressuporemos a clareza dos recursos e mecanismos da mudança como intrínsecos ao processo.

Por esta explanação, já se evidencia também que o conceito de inovação que defenderemos aqui não se refere a processos que são privilégio de alguns poucos, mas sim à possibilidade de ação de qualquer sujeito. Tal concepção se contrapõe a outro grande grupo de teóricos que associa o conceito de inovação à escala. Dessa maneira, inovação na Educação acabaria limitando-se às mudanças ligadas ao sistema, excluindo as provocadas pelos próprios agentes em suas práticas sociais, cujos mecanismos de transmissão são outros que não os formais.

Messina (2001, p. 232) aponta para este sentido, trazendo uma das grandes contribuições para o estudo de inovação na Educação: “toda mudança começa em cada um de nós. A pergunta central é como articular a dimensão individual com a social, as mudanças na escola e nos sistemas educacionais [...] a relação entre os níveis de mudança é um dos temas mais relevantes”.

Canário (2005) amplia essa discussão sobre os agentes proponentes das inovações fazendo uma distinção terminológica entre mudanças baseadas na lógica da reforma e aquelas baseadas na lógica da inovação:

Os processos de mudança deliberada, no campo educativo, têm sido afectados por uma dupla ineficácia: por um lado, as reformas impostas “de cima” produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores; por outro, as inovações construídas nas escolas encontram dificilmente um terreno propício para se multiplicarem e percorrerem, em sentido inverso, o sistema educativo – permanecem confinadas a um estatuto periférico, e os professores inovadores estão, com frequência, votados a alguma marginalidade. Esta ineficácia tem por base, do nosso ponto de vista, a simultaneidade da *coexistência* e do *desencontro* de duas lógicas distintas de mudança: uma *lógica de reforma* e uma *lógica de inovação*. [...] Reservaremos a designação de *reforma* para processos de mudança planificada centralmente, exógenos às escolas, em que é predominante uma lógica de mudança *instituída*, ou seja, aqueles em que existe uma clara separação, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e os que aplicam. Utilizaremos o termo *inovação* para designar processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança *instituinte*, ou seja, em que existe coincidência ou, pelo menos, uma relação muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam. (CANÁRIO, 2005, p. 93, grifos do autor)

Ghanem (2012) também faz a distinção entre a inovação educacional e a ação reformadora de governantes. Segundo o autor:

A mudança educacional deve ser o produto da convergência de práticas advindas de duas lógicas de ação diferentes: a da inovação educacional e da reforma educacional. Esta é uma mudança radical de grande escala, de carácter sistêmico.

A lógica da inovação educacional orienta práticas que estão situadas na base de sistemas escolares, às vezes em estabelecimentos individualmente considerados e outras vezes em organizações locais entendidas como associações comunitárias. Ao seguirem a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro. Por definir-se em relação a um grupo localizado, a inovação educacional tende a ser principalmente endógena e as práticas que seguem esta orientação dependem de um elevado voluntarismo de educadores(as). Além de descontínuas no tempo, estas práticas são fragmentadas, isoladas e têm baixa visibilidade.

A reforma educacional deve ser vista como uma lógica que configura outro campo, cujas práticas não são criadas por agentes diretos de sua execução. Para estas práticas, as autoridades estatais do poder executivo e as autoridades acadêmicas das universidades fazem prescrições que as caracterizam fortemente. A orientação normativa e coerciva própria da lógica da reforma faz com que as práticas educacionais sejam muito homogêneas, tenham ampla abrangência e alta visibilidade. Tendem mais a ser muito exógenas e a contar com grande sustentabilidade, amparada por recursos orçamentários do poder público.

Sejam as práticas educacionais no âmbito da reforma sejam as circunscritas pela inovação, não há razão para que a pesquisa lhes atribua um valor positivo ou negativo *a priori*. As alterações que estas ações perseguem ou

alcançam estão também sujeitas a juízos de valor, mas devemos concordar com Craft [...] quanto à necessidade de não tomá-las como ações boas ou más em si mesmas. (GHANEM, 2012, p. 104)

A essas duas esclarecedoras definições acrescentamos um dado que dá outra dinâmica para a dicotomia reforma-inovação: o que presenciamos no Brasil é um elevado envolvimento de fundações e institutos nessa dinâmica. Diferentemente da lógica da reforma, elas não impõem mudanças a escola alguma, e diferentemente da lógica de inovação, elas apresentam propostas homogêneas exógenas às escolas. Essas instituições criam projetos e os oferecem às escolas e redes de ensino, as quais, tendo interesse, solicitam a parceria. Ao mesmo tempo em que integram essas duas lógicas, potencializando que de fato a mudança aconteça por partir do interesse daqueles que a executam, sendo abrangente e com maior visibilidade, seguem separando o sujeito executor do processo de criação de soluções para sua própria realidade.

Barroso (2001) analisa as reformas como alheias aos sujeitos que as vivenciam e alega ser esse o motivo do contínuo fracasso daquelas.

Além das reformas não terem ido ao “fundo das coisas” (neste caso, o modelo de organização pedagógica e seus fundamentos), elas falharam devido a uma concepção normativa de mudança que não tinha em consideração a especificidade dos contextos, o carácter construído das situações educativas e a autonomia dos actores envolvidos. (BARROSO, 2001, p. 10)

Vemos, portanto, a importância de considerar quem está propondo a mudança para quem, ainda que não haja distinção valorativa quanto ao proponente, mas na presente tese nos interessa mapear todas as propostas de mudança, sejam elas reforma ou inovação. Como sempre será evidenciado o proponente na apresentação dos dados da pesquisa de campo, esclarece-se a questão sem a necessária distinção terminológica.

Além dos sujeitos envolvidos, é importante entender o objeto da inovação. Celso Ferretti (1980) traz contribuições quanto ao tema, mostrando que a mudança pode-se dar no currículo, nos métodos, nos recursos, na avaliação e nas relações pedagógicas. Neste trabalho, daremos enfoque às mudanças estruturais da escola, que abarcam em maior ou menor grau todas estas esferas levantadas pelo autor.

Resumidamente, para os fins deste trabalho temos a seguinte definição para o conceito de inovação educacional:

Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática.

Esta definição carrega uma série de elementos que precisam ser bem compreendidos:

a) a inovação na educação é um *processo* e não um acontecimento pontual;

b) os sujeitos proponentes da inovação têm como *intenção* a alteração de certa *prática social*. Portanto, o termo diz respeito a determinado contexto e grupo social, não sendo objetivo, como se algo pudesse ser inovador por si só;

c) pais, famílias, professores, organizações da sociedade civil, escolas, órgãos internacionais, empresas e governos podem ser *agentes de inovação*, propondo novas formas de ação em suas práticas ou na prática de outros sujeitos em diferentes instâncias, as quais podem ser relativas, entre outros, a metodologias, a objetivos, a recursos utilizados;

d) trata-se de um processo relativo à *educação* e não apenas à escolarização;

e) associa-se inovação a mudança e não a melhoria, ou seja, não há necessariamente uma carga valorativa, uma vez que muitas propostas inovadoras estão atreladas a outros objetivos para a educação e não apenas a melhores práticas (processos mais eficazes ou mais eficientes), isto é, seu valor é relativo de acordo com os diferentes grupos sociais. Esta associação requer que compreendamos também a inovação como um processo de mudança de *habitus*, que envolve, portanto, perdas, conflitos, rupturas etc.

Diante desta compreensão, passaremos para o levantamento de pesquisas acadêmicas que tratam sobre inovação educacional.

2.1 Pesquisas sobre inovação na Educação

Esta tese faz parte das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre inovação educacional, sendo importante sua contextualização nesta área.

Os balanços bibliográficos e de pesquisas na área de educação tem crescido nos últimos anos e são um excelente recurso para indicar as principais tendências do campo e apontar aos pesquisadores enfoques e abordagens diversos, bem como lacunas a serem preenchidas. (BUENO, 2006, p. 333)

Valendo-se da tese de Luciana Campolina (2012), que apresenta o estado da arte sobre inovação educacional no Brasil, destacaremos alguns aspectos dessas produções.

Em primeiro lugar, a pesquisadora salienta a polissemia conceitual presente na literatura científica, mas os autores pesquisados em geral destacam em seus textos o critério da novidade e da implantação. Campolina (2012) ressalta que algumas vezes a inovação é tomada de modo acrítico, por um paradigma de modernização, muito pautado pela lógica capitalista. Em contraposição, alguns autores analisam a inovação como um processo antropológico, considerando as dimensões pessoais, sociais e históricas da transformação (CAMPOLINA, 2012).

Nas pesquisas de esfera nacional, considerando teses, dissertações, periódicos e livros, a autora ressaltou o crescente interesse pelo tema a partir dos anos 2000 e observou que as pesquisas são realizadas em relação a todos os níveis educacionais – do infantil ao superior –, abarcando diferentes dimensões da inovação, de alterações nas práticas pedagógicas a programas de reformas municipais, estaduais ou federais (CAMPOLINA, 2012).

A autora ainda reconhece cinco enfoques teóricos na literatura geral sobre inovação educacional, conforme sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Enfoques teóricos de inovação educacional

Enfoque teórico	Aspectos	Contribuições para o campo
Visão funcionalista da inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> - dimensão planejada da educação - caracterização de graus de inovação - produção de modelos de mudança 	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento de múltiplas variáveis envolvidas na inovação - influência sobre grande parte dos estudos no campo
Processual sobre inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> - caracterização da inovação não como ato isolado, mas como processo - dimensão mais ou menos planejada e sistemática de implementação da mudança - consideração sobre a inovação depender de um conjunto de atividades capazes de promover modificações que podem resultar em mudanças significativas em processos educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - autores importantes com influência nas produções nacionais e em algumas internacionais - conhecimento de que a inovação pode ter relação com a satisfação na realização do trabalho docente e na satisfação dos estudantes

Enfoque teórico	Aspectos	Contribuições para o campo
Papel dos profissionais da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - valorização da participação dos profissionais da Educação na geração e implementação da inovação - reconhecimento da dimensão motivacional dos elementos envolvidos no processo da inovação 	<ul style="list-style-type: none"> - estudos do impacto das propostas de inovação para os professores - valorização das possibilidades de mudança a partir da prática pedagógica do professor
Epistemológico sobre a inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> - inovações relacionadas ao pensamento epistemológico crítico, mudança de paradigma da educação e suas práticas - ressalta o papel do professor, o espaço de sala de aula, o conhecimento e a ciência - valorização da mudança em termos da ruptura com um paradigma dominante que nesse enfoque é referenciado em relação ao contexto de globalização e políticas neoliberais do século XXI 	<ul style="list-style-type: none"> - entendimento de que a criação do novo na inovação está em relação com o sistema e contexto - significativa produção teórica brasileira com base nesse enfoque - mudança de mentalidade para formas alternativas de agir na prática pedagógica
Significados atribuídos ao processo de inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> - dimensão simbólica da inovação, em termos da cultura institucional, representações e valores em relação aos sistemas educativos - valorização do estudo do cotidiano e da participação dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento do papel da cultura sobre os indivíduos que fazem parte do sistema educativo - orientação para uma compreensão não linear do processo da inovação, reconhecendo a dinamicidade do processo - valorização da visão de mundo do professor e suas histórias pessoais

Fonte: a autora, com base em: CAMPOLINA (2012, p. 38).

Com exceção dos enfoques funcionalista e processual, os demais podem trazer contribuições complementares, convergindo com nosso entendimento de inovação como processo, assim como em relação à valorização dos agentes envolvidos na dinâmica. Por nossa pesquisa tratar de um âmbito coletivo, serão abordadas questões ligadas aos sujeitos, mas não na profundidade e dedicação que seriam possíveis se se tratasse de um estudo de caso.

Como o estado da arte mostrado acima se refere à inovação educacional de forma ampla e até 2012, apresentaremos aqui um levantamento de teses e dissertações seguindo a metodologia já adotada em nosso mestrado para análise de produções acadêmicas

(SILVA, 2009). Para isso, utilizamos as ferramentas de busca BDTD, filtrando, por meio das palavras-chave dos trabalhos, as produções vinculadas diretamente ao tema, incluindo as produções até julho de 2015.

Esse banco contém mais de 340 mil teses e dissertações, das quais pouco mais de 2 mil se enquadram em inovação educacional³. Como nosso foco de pesquisa é a escola, aplicamos mais um recorte nestas produções, encontrando 967 trabalhos. Tal número é expressivo dentro desse universo, se observarmos que as pesquisas sobre alfabetização somam 1.973 dissertações e teses.

A tabela a seguir apresenta a evolução temporal das pesquisas acadêmicas no país para cada uma das categorias pesquisadas no banco de dados.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre inovação na Educação

Ano	Categorias		
	Geral	Inovação Educação	Inovação Educação Escola
> 1996	-	39	22
1996	3.109	11	4
1997	3.529	9	8
1998	4.013	14	9
1999	4.499	19	7
2000	5.586	55	21
2001	8.219	51	25
2002	10.167	72	29
2003	12.525	91	40
2004	12.858	77	40
2005	15.529	91	46
2006	20.993	121	54
2007	23.605	134	58
2008	25.488	153	78
2009	27.407	151	76
2010	29.994	145	66
2011	31.433	185	89
2012	32.606	177	84
2013	34.616	212	110
2014	30.739	195	84
2015 (parcial)	-	38	12
sem data	-	9	5
TOTAL	343.148	2.049	967

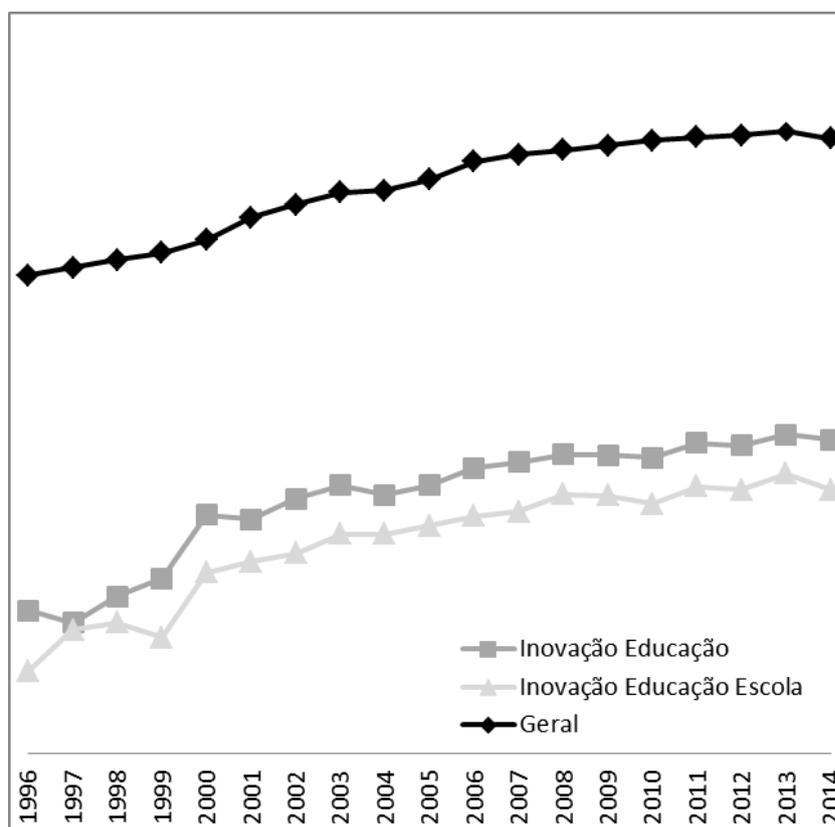
Fonte: a autora (2016), com base no banco de dados BDTD.

³ A pesquisa foi feita buscando palavras-chave com termos específicos e equivalentes.

O gráfico com as curvas logarítmicas da evolução temporal permite-nos concluir que o crescimento no número de pesquisas sobre inovação na Educação, bem como o foco sobre a escola, seguem a mesma tendência da curva geral a partir do ano 2000. Assim, é justificado o crescente interesse nessa linha de pesquisa pelo maior acesso à pós-graduação no país.

O crescimento dessas pesquisas também pode justificar-se pelo apelo à ideia de inovação. Conforme Ó (2003, p. 19, grifos do autor): “O não reconhecimento dos projectos do passado faz com que muito do discurso com origem na pesquisa pedagógica se reivindique da *inovação* e faça constantemente apelo à *reforma*, que são, fora de dúvida, as palavras mais repetidas dentro do campo educacional”.

Gráfico 1 – Curvas logarítmicas das pesquisas sobre inovação na Educação

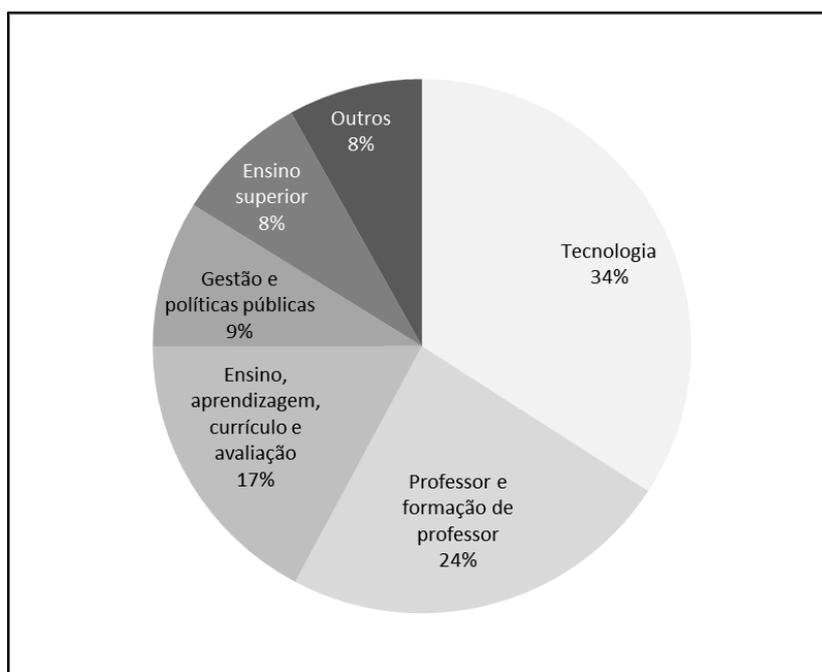


Fonte: a autora (2016), com base no banco de dados BDTD.

Das 967 pesquisas que focam a inovação educacional na escola, mais da metade trata de apenas dois temas: 34% delas abordam a tecnologia, revelando como o termo inovação está bastante atrelado ao uso de computadores e outros suportes tecnológicos, enquanto 24% estão vinculadas aos professores e sua formação, revelando outra compreensão que se tem da inovação: a necessidade de adequação das práticas. Esta abordagem pode estar, no entanto, associada a uma compreensão de sujeitar os

professores às lógicas externas àquele grupo, utilizando da formação para a implementação de uma inovação externa à realidade escolar. O Gráfico 2 ilustra os principais temas tratados nestas pesquisas.

Gráfico 2 – Tema das pesquisas sobre inovação na Educação com foco em “escola”



Fonte: a autora (2016), com base no banco de dados BDTD.

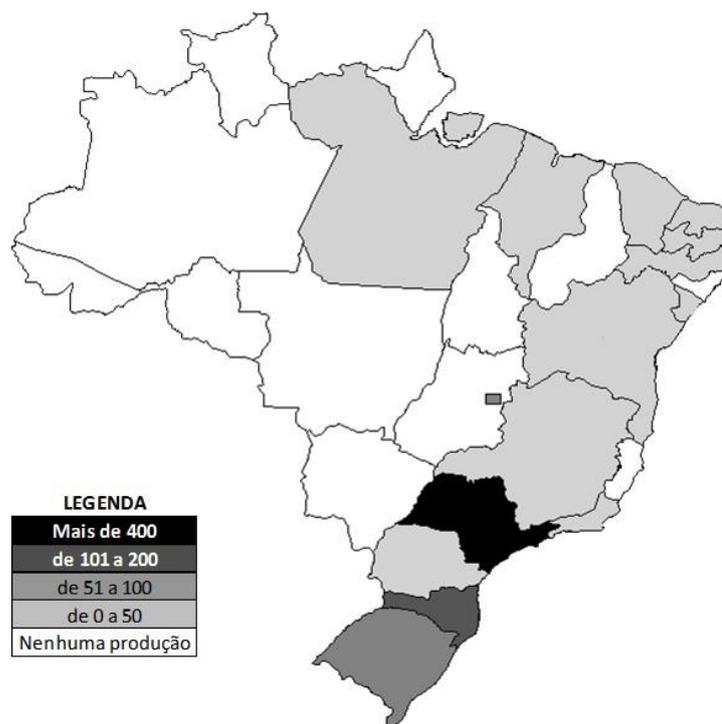
É interessante observar que, destas pesquisas, 219 (23%) utilizam a metodologia de estudo de caso, o que revela como a inovação adquire, muitas vezes, características bastante singulares, sendo necessária a análise de seu contexto e o modo de trabalho daquela escola específica para a compreensão do processo de inovação em estudo.

Com relação ao grau em que estas pesquisas são desenvolvidas, 35% delas são teses de doutorado e 65% dissertações de mestrado. Tal distribuição é próxima da distribuição das pesquisas em Educação como um todo: 32% doutorado e 68% mestrado, conforme o banco de dados da BDTD.

Já a distribuição geográfica dessas produções, apesar de ser altamente concentrada, é equivalente à proporção que São Paulo assume nas produções acadêmicas sobre Educação como um todo (48%). Com a temática inovação educacional nas escolas, São Paulo tem 420 produções, seguido por Santa Catarina, com 111, Rio Grande do Sul, com 99, e Distrito Federal, com 65.

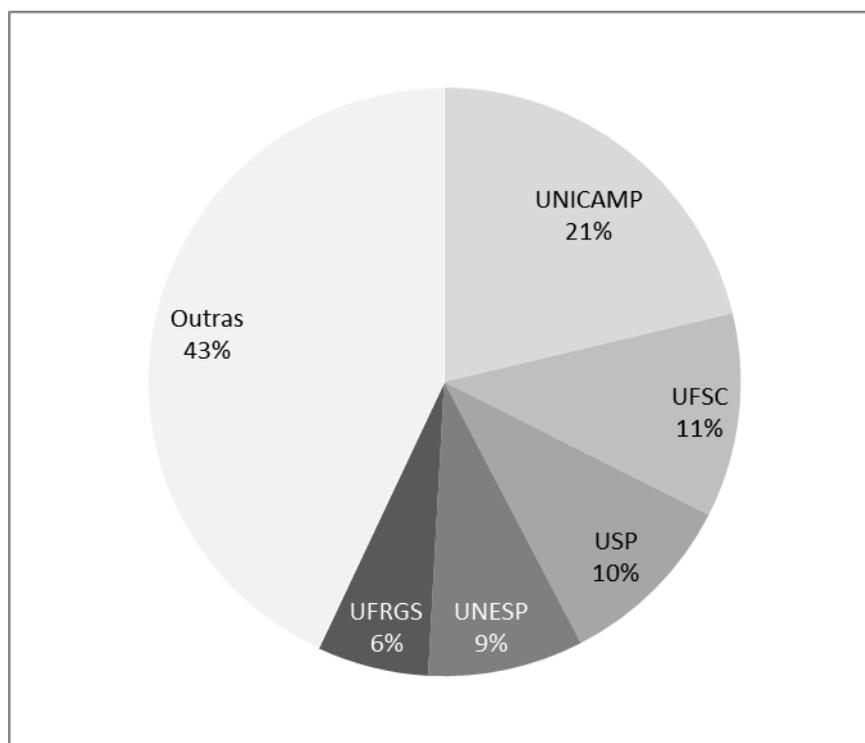
Essa alta concentração é justificada pela enorme produção de apenas cinco programas de pós-graduação que, juntos, representam mais de 50% de todas as produções sobre este tema.

Mapa 1 – Distribuição geográfica das pesquisas sobre inovação na Educação com foco em “escola”



Fonte: a autora (2016), com base no banco de dados BDTD.

Gráfico 3 – Instituições que realizaram pesquisas sobre inovação na Educação com foco em “escola”



Fonte: a autora (2016), com base no banco de dados BDTD.

Nota: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos; USP – Universidade de São Paulo; UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Concluimos, a partir desse levantamento, que se trata de um tema de interesse para a área de Educação, em especial a alguns programas de pós-graduação em Educação localizados nas Regiões Sul e Sudeste, e que mais de 20% destes trabalhos baseiam-se em estudos de caso, abrindo uma oportunidade para análises mais gerais, ao se buscar uma relação entre estes vários casos.

A título de curiosidade, levantamos também o número de trabalhos sobre alguns temas ou propostas pedagógicas específicas que serão mencionadas ao longo deste estudo: educação integral, 135, sendo 128 a partir do ano 2000, o que revela expressivo interesse no tema, motivado por algumas políticas públicas; Paulo Freire, 959; Freinet, 74; escolas democráticas, 34 produções; Montessori, 30; Waldorf, 25; forma escolar, 23 trabalhos; movimento pedagógico, 10; movimento educacional, 8; e Korczak, 4 produções.

Seguindo a mesma linha do levantamento de teses e dissertações apresentado acima, porém utilizando-se do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (SILVA et al., 2009), temos as conclusões referentes à pesquisa sobre organização escolar, tema que articularemos com o de inovação ao longo desta tese.

Apesar da produção oscilar ao longo das décadas, o levantamento permitiu verificar que houve sensível elevação no interesse pelo tema a partir do ano 2000. Certamente vem se confirmando a relevância do estudo da organização escolar, foco dos menos estudados em vários países [...] em tempos problemáticos como vivemos, parece mais que nunca relevante seu estudo, exatamente para sua análise e compreensão. (SILVA et al., 2009, p. 8)

Diante desse recorte metodológico e da compreensão do campo em que esta pesquisa se insere, daremos início à análise das inovações na organização escolar, concomitantemente à apresentação dos dados levantados na pesquisa de campo.

3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Os estudos sobre organização escolar tiveram início na década de 1980 e são o enfoque que António Nóvoa (1995) nos propõe investigar. Segundo o autor, a análise das instituições de ensino é uma abordagem de nível *meso*, intermediária, que integra as discussões que acontecem na esfera das dinâmicas pedagógicas às da esfera pública. Diante desta concepção, as escolas passam a ser compreendidas como lugares com margem de autonomia, espaços de autoformação, núcleos de intervenção comunitária e como centros de pesquisa e de experimentação. Para o autor, este é um bom nível para se introduzir e pensar as inovações na Educação.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia *entre-deux*, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos.

Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolver-se. (NÓVOA, 1995, p. 41, grifos do autor)

João Pereira (1969) também relaciona a organização da escola com as inovações pedagógicas, mas evidencia que a estrutura e a organização são as principais forças de resistência aos processos de inovação, garantindo a manutenção da situação-problema que o autor investigou em seu clássico estudo sobre as escolas metropolitanas.

Isso porque esta instância é bastante naturalizada, tornando-se invisível para grande parte dos educadores e pesquisadores da área. Nas palavras de Canário (2005, p. 62), “a dimensão organizacional da escola constitui aquela que menos debate e polêmica concita”, o que confirma as conclusões que Vitor Paro (2011) obteve em sua pesquisa sobre estrutura escolar junto às escolas paulistas. Para o autor, há uma incoerência entre a atual estrutura e as práticas democráticas que deveriam fundamentar a ação educativa, mas “o resultado foi, de certa forma, frustrante: a maioria [dos investigados] demonstrou jamais ter-se perguntado a respeito” (PARO, 2011, p. 56).

Para a análise que pretendemos fazer nesta tese, interessa compreender aspectos específicos da organização escolar. Ainda que ela seja composta por diversos elementos, tais como cultura e clima organizacional, normas etc. (NÓVOA, 1995), focaremos nos seus elementos invariantes. A organização de cada escola é algo bastante particular; fazem parte dessa constituição as relações sociais que são ali estabelecidas, o que, por sua vez, varia

conforme os sujeitos que participam daquela realidade. Variam também a localização, os aspectos físicos da instituição, entre tantas outras questões, mas há algo em qualquer escola que nos faz reconhecer aquele espaço como uma escola. Características comuns a todas elas, ainda que com adaptações e apropriações àquela realidade, que a diferenciam de qualquer outra organização social, seja uma residência, um hospital ou um museu. São essas características “definidoras” da escola moderna⁴ que buscamos compreender.

3.1 Modernidade e os invariantes da organização escolar

Especialmente os historiadores da educação dedicaram-se à compreensão desses invariantes, buscando não apenas suas origens, mas também as lutas travadas em diversas instâncias sociais para a definição das características que organizam a escola e sobretudo o entendimento dos efeitos dessas escolhas, dialogando bastante com os sociólogos da Educação. O resultado desses estudos é uma série de conceitos que são apropriados de muitas maneiras, sendo alguns deles sobrepostos a outros. Refiro-me aqui aos conceitos de gramática escolar, forma escolar, estrutura escolar, cultura escolar e organização escolar. Há um forte diálogo entre todos eles, mas ao mesmo tempo existem particularidades definidas por cada autor.

Diana Vidal (2005) fez o esforço de esclarecer alguns destes conceitos, dos quais destacaremos os que se referem ao que chamaremos aqui de “invariantes escolares”.

Embora tenham pontos de partida semelhantes, como a ênfase na constituição histórica das categorias de análise e o reconhecimento de *espaço e tempo* como *princípios ordenadores da escola*, os conceitos de cultura escolar, culturas da escola, culturas escolares, forma escolar e gramática da escola apresentam especificidades. (VIDAL, 2005, p. 44, grifos nossos)

Jean Forquin (1992), por exemplo, ao falar de transposição didática, apresenta como um dos imperativos os institucionais, referindo-se ao “tempo de aula, à divisão do conhecimento por série, aos ritmos de exercícios e aos mecanismos de controle” (VIDAL, 2005, p. 30). Ou seja, nas diferenças existentes entre o saber inventivo e aquele que é produzido para ser ensinado está a própria realidade escolar, que impõe uma dinâmica específica ao sujeitar os saberes a esta lógica de tempo, fragmentação e controle.

⁴ O termo “escola moderna” será aqui empregado para se referir às escolas tradicionais, hegemônicas, ao modelo escolar consolidado. Faz referência a seu período de origem (Modernidade) e não ao adjetivo “moderno”, “novo” ou “contemporâneo”. O uso que faremos aqui do termo é baseado nos autores da história da educação.

Barroso (2001) compreende que esta unidade inalterável nas escolas modernas é a classe:

Uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens. Alterar as regras da definição do espaço escolar, ou da duração das aulas, ou do currículo, sem alterar, ao mesmo tempo, as *regras da classificação e distribuição dos alunos, da divisão do tempo, da seriação dos programas*, e vice-versa, são reformas condenadas ao fracasso, como a experiência tem vindo a demonstrar. (BARROSO, 2001, p. 9, grifos nossos)

Já Viñao Frago (1995) entende que alguns aspectos da cultura escolar exercem maior influência sobre os demais elementos, conforme o trecho a seguir elucidado:

A cultura escolar é toda a vida escolar: fazeres e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto existem alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a conformam e definem. Dentre eles, elejo dois aos quais dediquei alguma atenção nos últimos anos: *o espaço e o tempo escolares*. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução e grifos nossos)

Enquanto Viñao Frago vê o conceito de cultura escolar como peculiar a cada instituição, inclusive se valendo do termo “culturas escolares”, Dominique Julia, segundo Vidal (2005, p. 35), defende “a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social na época moderna”.

Consoante os estudos sobre a forma escolar da linha francesa da década de 1980, temos as pesquisas sobre gramática escolar desenvolvida em Stanford (Estados Unidos) nos anos 1990. De acordo com Vidal (2005 p. 40), o termo poderia ser definido “pela divisão do tempo e do espaço, classificação dos alunos e escolarização de conteúdos”.

Em seu clássico estudo sobre a gramática escolar, David Tyack e Larry Cuban (2001) buscam entender por que as várias tentativas de mudança educacional não vingam, e concluem que essas propostas de reforma não resultam como esperadas justamente em função dessa estrutura que se apresenta como um “marco organizativo que determina como os professores realizam seus trabalhos” (TYACK; CUBAN, 2001, p. 169).

A gramática escolar torna-se padronizada, estável e persistente às reformas pela *divisão do tempo* em aulas de 50-55 minutos, pela *divisão do saber* baseado em qualificações e pelo *espaço separado* em salas graduadas por idade, com cerca de 30 alunos em cada uma delas, o que resolve alguns problemas-chave de organização (TYACK; CUBAN, 2001, p. 167, 178).

Nesta ótica, o conceito de cultura escolar dialoga com o de forma escolar, que, segundo Vidal (2005), conjuntamente ao conceito de gramática escolar, compõe os estudos das invariantes estruturais da escola.

Preocupado em compreender as *permanências na organização escolar*, Guy Vincent [...] interrogava-se acerca da gênese dos três elementos para ele constitutivos da instituição: *o espaço, o tempo e a relação pedagógica*. [...] A categoria forma escolar foi, assim, gestada tendo em mira a *disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço e tempo normatizados*. (VIDAL, 2005, p. 37, 39, grifos nossos)

Em resumo, são muitos os olhares para a escola partindo de diferentes conceitos, mas é comum a diversos autores mencionar como elementos invariantes, mais relevantes ou constitutivos da escola moderna essas três dimensões: *o tempo* (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), *o espaço* (fragmentado com base nas salas de aula) e *as relações pedagógicas* (fragmentação do saber, classificação, programas e controle). Para alguns autores, esta última aparece desmembrada em *relações de poder* e *relações com o saber*. Estes quatro elementos serão para nós, ao longo de todo este trabalho, os aspectos definidores da organização da escola moderna ou hegemônica. É sobre esta acepção que analisaremos as inovações que estão sendo propostas, sendo este, portanto, nosso recorte da pesquisa de campo.

Precisamos esclarecer a ideia de invariantes que iremos aqui utilizar. Referimo-nos aos modos comumente empregados, aos “padrões” adotados em larga escala pelas escolas da atualidade. Não podemos cair no erro de pensar que tais “invariantes” são naturais à instituição escolar, que nasceram com ela ou que são imutáveis. Tanto o tempo e o espaço escolar como as relações pedagógicas são construções sociais. O modo como se apresentam hoje é resultado de muitos anos de ação educacional, de embates, estratégias e dinâmicas próprias. É possível, inclusive, compreender que cada um deles tem uma história própria, ainda que influenciem um ao outro. São construções sociais independentes, e as forças que se combinaram para o surgimento dessas práticas foram variadas, inclusive temporal e geograficamente. Como nos lembra Ramos do Ó (2003, p. 6): “As tecnologias utilizadas pela escola não foram inventadas *ab initio*; são híbridas, heterogêneas, construindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças”.

Cientes das pesquisas que já tratam do tema, não nos dedicaremos aqui à história de cada uma dessas invariantes, de modo que partiremos das características hoje encontradas nas escolas, conforme os autores de referência nos descrevem.

Apesar de diversos autores aqui citados realizarem uma análise histórica para a definição que aqui apresentamos, utilizaremos nessa tese o conceito de “invariantes” como sendo os elementos das escolas atuais que apresentam pouca ou nenhuma variação entre si, sem fazer comparações com as escolas do passado. São elementos da estrutura escolar que hoje aparecem cristalizados, alguns há mais tempo do que outros, mas que passam a definir a própria escola como tal, havendo socialmente a referência às escolas que fazem alterações dessa forma como “alternativas”, o que evidencia o caráter indissociável, aos olhos da sociedade, entre a instituição escolar e sua forma.

Mesmo na atualidade, as invariantes podem apresentar-se com algumas diferenças quanto ao nível escolar. É comum às escolas de educação infantil e ensino fundamental I ter apenas uma professora, enquanto no fundamental II, ensino médio e universitário, maior segmentação do saber com diferentes professores. Há especificidades de cada nível, mas mesmo assim são estas as categorias invariantes.

Entendendo, então, que estamos fazendo uma pesquisa de cunho sociológico e não histórico, precisamos compreender melhor as características do atual momento em que vivemos: os primeiros anos do século XXI.

Para Bauman (2001), este século tem início quase que concomitantemente a uma nova modernidade, a que o autor chamou de “modernidade líquida”. Segundo o sociólogo:

A passagem do capitalismo pesado ao leve, da modernidade sólida à fluida, pode vir a ser um ponto de inflexão mais radical e rico que o advento mesmo do capitalismo e da modernidade, vistos anteriormente como os marcos cruciais da história humana, pelo menos desde a revolução neolítica. (BAUMAN, 2001, p. 160)

A modernidade líquida, o momento em que vivemos, caracteriza-se pela fluidez, incerteza e mobilidade. Não se trata de uma nova modernidade, mas sim da modernidade com novas e distintas características:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável insaciável sede de destruição criativa [...] Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. (BAUMAN, 2001, p. 40, grifo do autor)

Não podemos afirmar que subitamente todas as características foram substituídas, mas a própria modernidade passou a ser questionada, sendo que as alternativas apresentadas trouxeram elementos que não nos distanciaram dessa modernidade, mas

passaram a configurá-la de outra maneira, mais fluida, com maior mobilidade, com padrões de dependência e interação muito diferentes dos observados no século XX. Esse processo traz desdobramentos nas várias esferas da vida e da sociedade; o poder assume outras formas, o tempo e o espaço passam a se relacionar de outro modo, o trabalho e a comunidade passam a ter outro significado, em um mundo cada vez mais conectado e individualizado (BAUMAN, 2001).

A modernidade líquida nos faz questionar, portanto, as instituições tradicionais. Ameaça suas formas e põe em risco sua sobrevivência. Em quase todos os setores da sociedade é possível constatar a adaptação das instituições a esse “novo tempo”.

Instituições escolares que se organizam de modo distinto existem pelo mundo todo como forma de resistência há bastante tempo (SINGER, 2010), mas as configurações da nova modernidade parecem pressionar as organizações tradicionais a repensarem seu modelo. Vejamos, pois, como essas características da nova modernidade se apresentam frente a cada um dos invariantes da forma escolar: o tempo, o espaço, as relações de poder e as relações de saber.

Bauman (2001) considera que o tempo é o parceiro dinâmico da relação tempo e espaço. Se até o período moderno poderíamos refletir separadamente sobre ambos, na modernidade líquida não é possível se abster do tempo. O tempo devorou o espaço (BAUMAN, 2001, p. 146). Certamente o tempo poderia devorar tudo, mas até o século XX o espaço era a materialização do tempo. Hoje o tempo devorou qualquer relação com a materialidade que tinha, dissolvendo-se no processo; passou a não mais habitar um local específico e, por isso, passou a habitar todos.

Ainda segundo esse autor, o tempo da modernidade líquida é a instantaneidade, o agora. A tecnologia permitiu a superação do espaço. O raciocínio que rege nosso mundo não é mais “quão distante isso fica?”, mas “quanto tempo isso leva?”. Estando cada vez mais rápidos, a distância deixou de ser um problema, chegando até mesmo a ser superada por completo com a internet. “A mudança em questão é a nova irrelevância do espaço, disfarçada de aniquilação do tempo” (BAUMAN, 2001, p. 148). Não importa onde esteja a informação, a pessoa ou o produto; o que importa é quanto tempo eu levo para tê-lo comigo.

Esse raciocínio tem suas origens na modernidade, com a racionalidade instrumental, em que o tempo sempre é visto como um tempo produtivo. Um tempo instantâneo e sem substância, leve e de curto prazo, é também um tempo sem consequências. Os erros passam a ser aceitáveis. “Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. [...] se não há movimentos errados, não

há nada que permita distinguir um movimento certo entre as várias alternativas antes nem depois de fazer o movimento.” (BAUMAN, 2001, p. 81)

Assim, o futuro ganha outra significação. Passa a contemplar a incerteza e, por isso, tem como horizonte apenas o próximo passo. “Cada obstáculo deve ser negociado quando chegar a sua vez; a vida é uma sequência de episódios – cada um a ser calculado em separado, pois cada um tem seu próprio balanço de perdas e ganhos.” (BAUMAN, 2001, p. 175) Como o projeto e o processo não estão delimitados, os indivíduos voltam-se a si mesmos como única resposta para seus problemas, precisando crer que são capazes de mudar as coisas, baseando-se na máxima de que “somos nós que fazemos acontecer” (BAUMAN, 2001, p. 166).

O limite do humano está em seu tempo, tanto porque se limita a ser um homem de seu tempo quanto por ser o rei e o escravo de sua vida, contabilizada em preciosas horas. Quebra-se a barreira do espaço e passa-se a habitar o tempo, não se submetendo mais a horários fixos e, por isso, permanecendo sempre disponível. Os turnos de trabalho não se submetem mais ao controle do ponto, o que explica as jornadas estendidas. A falta de vontade foi substituída pelo “não tenho tempo”. As prioridades são pautadas em urgências. Libertou-se o homem, dando-lhe a possibilidade de escolha, o que o levou a ficar perdido no mar de opções, sempre oprimido pelos prazos. O tempo tornou-se o limite da condição humana, tornando-nos escravos de nós mesmos, acorrentados pelo relógio, pela instantaneidade, pela vida que é finita, independentemente de ter sido vivida.

As críticas que Bauman (2008) faz à educação de hoje pautam-se justamente na relação desta com esse tempo instantâneo. Para o autor, o conhecimento tem adquirido usos instantâneos, assemelhando-se a mercadoria (BAUMAN, 2008, p. 30). A educação torna-se permanente por razões diferentes daquela do homem culto: porque sempre há a necessidade de atualizar-se e consumir algum novo pacote de informações (BAUMAN, 2008, p. 41).

O espaço, por sua vez, com a modernidade líquida, deixa de ser o instrumento de resistência e controle, sendo substituído pelo tempo. O controle, que antes era baseado na relação “dentro” e “fora”, avançou para outras esferas. No passado, buscavam-se ampliar as organizações indefinidamente, enquanto hoje organizações grandes são sinônimo de lentidão, despesas e morosidade. O capital não se vincula mais ao espaço, está mais leve e rápido. Pode-se falar de um controle “pós-panóptico” e de uma sociedade “sinóptica” (do espetáculo). O espaço reduziu-se a locais compartilhados, como as cidades, cuja lógica do consumo é extensível a todos, gerando ação (normalmente de consumo) ao invés de interação (BAUMAN, 2001).

Uma das principais diferenciações entre a modernidade líquida e a modernidade sólida gira em torno especificamente de uma questão: a dinâmica do poder na sociedade.

Enquanto Bauman (2001) caracteriza a modernidade sólida como de tendência totalitária, fordista e burocrática, representada pela figura do Grande Irmão, na modernidade líquida o poder assume outras formas, é mais maleável e flexível, menos perceptível, mais distribuído.

O sociólogo diz que o poder na nova modernidade é muito mais sutil e agradável: “A obediência aos padrões [...] tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa” (BAUMAN, 2001, p. 110). Em outras palavras:

Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “autoevidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” – ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social. (BAUMAN, 2001, p. 15)

No campo profissional, a nova demanda do sistema é pelo que há de único em nós, nosso potencial criativo, nossa energia infindável. Não será mais uma relação salarial, mas de energia psíquica, de pulsão, de razão de viver. A relação mais profunda que temos com nós mesmos, aquilo que nos define como humanos é que será cooptado pelo sistema para sua continuidade; a felicidade individual, o trabalho pela vocação, com a manutenção das mesmas redes de poder que temos hoje.

As principais fontes de lucro – dos grandes lucros em especial, e portanto do capital de amanhã – tendem a ser, numa escala sempre em expansão, *ideias* e não *objetos materiais*. As ideias são produzidas uma vez apenas, e ficam trazendo riqueza dependendo do número de pessoas atraídas como compradores/clientes/consumidores – e não do número de pessoas empregadas e envolvidas na replicação do protótipo. (BAUMAN, 2001, p. 190, grifos do autor)

Tais características singulares não são encontradas ou estimuladas pelas instituições da modernidade sólida, até por isso o surgimento de novas profissões, como a de *coaching*⁵:

Tais virtudes deveriam desenvolver-se “de dentro”, mediante a liberação e expansão de “forças interiores” que estão latentes em uma das obscuras

⁵ Processo de desenvolvimento e capacitação conduzido por um especialista ou terapeuta, comumente utilizado por pessoas em cargos de liderança ou da área de negócios.

entranhas da personalidade, uma força que esperam ser despertadas para porem-se a trabalhar.

Este é o tipo de conhecimento (ou mais precisamente *inspiração*) que ambicionam os homens e mulheres da modernidade líquida. Querem ter assessores que os ensinem como “seguir”, ao invés de professores que assegurem que estão no único caminho possível, o superlotado. (BAUMAN, 2008, p. 40, tradução nossa)

Hoje, apesar de já se selecionarem pessoas com perfil muito específico, o trabalho ainda não exige tanta especificidade e, com menor ou maior prejuízo ao departamento, a pessoa pode ser facilmente substituída. Marx estava certo de que a máquina substituiria o homem, mas ele não previu que o tipo de trabalho também sofreria grandes transformações. Seremos substituídos em tudo o que a máquina puder fazer, e nosso valor estará apenas atrelado àquilo em formas insubstituíveis.

Nessa perspectiva, os sujeitos estão diante de uma nova lógica de relações. Com a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres, os sujeitos tornam-se indivíduos. Diante de “instituições zumbi”, os significados passam a ser determinados por decisões e escolhas individuais. A crítica que recai sobre este processo é a de que “a individualização é uma fatalidade, não uma escolha” (BAUMAN, 2001, p. 47). As soluções passam a ser biográficas, mas as condições continuam sendo sistêmicas. “Riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos; são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados” (BAUMAN, 2001, p. 48). São de inteira responsabilidade do indivíduo seus fracassos e sucessos, o que é bem ilustrado na metáfora que Bauman faz quando diz que com a individualidade morre o “Grande Irmão”, mas também o “irmão mais velho”. As grandes estruturas de poder e controle são substituídas por mecanismos mais sutis e dispersos, enquanto as relações de cooperação e a figura do líder são submetidas a uma lógica de consumo. Os grandes líderes dão lugar aos conselheiros contratados. Há uma “liquefação dos padrões de dependência e interação” (BAUMAN, 2001, p. 15).

Como diz Yves Michaud, filósofo da Sorbonne, “com o excesso de oportunidades, crescem as ameaças de desestruturação, fragmentação e desarticulação”. A tarefa da autoidentificação tem efeitos colaterais altamente destrutivos; torna-se foco de conflitos e dispara energias mutuamente incompatíveis. Como a tarefa compartilhada por todos tem que ser realizada por cada um sob condições inteiramente diferentes, divide as situações humanas e induz à competição mais ríspida, em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade. (BAUMAN, 2001, p. 116)

Na modernidade líquida, a identidade torna-se uma busca incessante, um contínuo vir-a-ser, marcado pela certeza de que nunca se está pronto, carecendo de contínua formação. “A busca por aptidão é um estado de autoexame minucioso, autorrecriminação e autodepreciação permanentes, e assim também de ansiedade contínua” (BAUMAN, 2001, p.

101). As relações de trabalho exigem flexibilidade, base da incerteza e da insegurança. As relações de consumo estendem-se a outras esferas da vida, tornando o mundo descartável.

O homem da modernidade líquida é o peregrino.

Viver a vida como uma peregrinação é, portanto, intrinsecamente aporético. E obriga cada presente a servir a alguma coisa que ainda-não-é, e a servi-la diminuindo a distância, trabalhando para a proximidade e a imediatez. Mas se a distância desaparecesse e o objeto fosse alcançado, o presente perderia tudo o que o fazia significativo e valioso. A racionalidade instrumental favorecida e privilegiada pela vida do peregrino leva à busca dos meios que podem realizar o estranho feito de manter o fim dos esforços sempre à vista sem nunca chegar lá, de trazer o fim cada vez mais para perto, mas impedindo ao mesmo tempo que a distância caia para zero. A vida do peregrino é uma viagem em direção à realização, mas “realização” nesta vida é equivalente a perda de sentido. Viajar em direção à realização dá sentido à vida do peregrino, mas o sentido que dá tem algo de um impulso suicida; esse sentido não pode sobreviver à chegada ao destino. [...] o peregrino procrastina para estar mais bem preparado para captar as coisas que verdadeiramente importam. Mas captá-las sinalizará o fim da peregrinação, e assim também o fim de uma vida que dela deriva seu único sentido. (BAUMAN, 2001, p. 196)

Para este homem, não há saber que o sacie, tanto pela relação de consumo que estabelece com ele, apenas processando informações de modo rápido e instrumental para responder a alguma situação a que está temporariamente submetido, como porque delegaram a ele a definição de sua trajetória. Sem importar aonde quer ir, o essencial passa a ser estar caminhando, ou melhor, estar “navegando” na fluidez dessa nova modernidade.

O currículo, que nasceu com a ideia de um corredor, terá suas paredes quebradas. Já estão rachadas pelo volume de água que passa por ele, atropelando estruturas e processos. O montante de conhecimento gerado pelo homem nas últimas décadas, aliado a tecnologias que facilitam o acesso, fizeram transbordar o caminho. É preciso aprender a navegar. As marcações, as bases construídas ao longo do trajeto para auxiliar o viajante, a única direção acompanhada por todos, ainda que apenas na esperança de chegar ao fim, tudo isso ficou submerso. O mar, ora calmo, ora revoltado, permite uma infinidade de trajetos. Não há mais rotas, os pontos no mapa ainda não foram desenhados. O homem do século XXI lembra muito o homem do século XV, construindo caravelas para enfrentar o desconhecido. É um contexto de expansão dos horizontes, de inúmeros encontros culturais e da formação de um novo e único mundo, mas também de muitas mortes, causadas por monstros marinhos, tempestades, rotas perdidas e outras tantas causas que nunca saberemos. Toda uma lógica ressurgiu: pirataria, escolas navais, desenvolvimento portuário e técnico-instrumental. Quais serão as soluções que nós daremos ao nosso novo tempo?

Os invariantes do modelo escolar frente à modernidade líquida ganham novas possibilidades e implicações. Nesta tese, buscamos um grupo específico de experiências

escolares que rompem com esses invariantes. São escolas de resistência que sempre se opuseram ao modelo tradicional, mas também são projetos novos, que se aproximam bastante das interpretações de Bauman, havendo ainda alguns casos que caminham para outra realidade, ainda incerta. Como as próprias práticas escolares são dinâmicas, e seria necessário analisar caso a caso para dizer que práticas se encaixariam em cada uma dessas possibilidades, faremos aqui apenas essa ressalva: de que a ruptura já se faz presente na realidade brasileira, como apresentaremos a seguir, mas que as motivações ou consequências dessas rupturas são diversas e não podem ser generalizadas ao grande agrupamento que traremos a seguir.

3.2 Organizações em rede: apresentação dos agentes promotores de inovação educacional

A concepção de rede vem alterando a própria definição de organização escolar e é fortemente evidenciada nos dados empíricos deste trabalho.

A perspectiva das redes tem sido cada vez mais utilizada para a compreensão das organizações. Mas a ideia não é nova: segundo Nitin Nohria (1992), nos anos 1930 já se falava da importância das redes informais para organizações, e desde os anos 1950 o conceito é utilizado em vários campos, como Antropologia, Psicologia, Sociologia e Biologia.

Para Nohria (1992), o antigo modelo das grandes organizações hierárquicas está sendo substituído pelo modelo de organização em rede, com interligações laterais e horizontais. Passa-se a falar em relações colaborativas, arranjos novos, mais distribuídos e flexíveis.

Canário (2007) também observa esta mudança nas organizações escolares, em que as escolas, antes dentro de uma lógica de isolamento, passam para uma lógica de rede (p. 63), enquanto Mariano Enguita (2008, p. 23) diz ter chegado o momento da escola passar a ser apenas o centro de uma grande rede de aprendizagem.

Para o estudo das organizações na perspectiva de rede, Nohria (1992, p. 7) nos apresenta algumas premissas:

Todas as organizações são, em importantes aspectos, redes sociais e precisam ser tratadas e analisadas como tal. Rede social, de acordo com Laumann et al. [...] pode ser definida como “um conjunto de nodos (por exemplo, pessoas, organizações) ligados por um conjunto de relações sociais (por exemplo, amizade, transferência de capitais, associações

sobrepostas) de um tipo especificado”. [...] Como Barley et al. [...] tão graficamente coloca, “não somente são organizações presas em teias de relações múltiplas, complexas e sobrepostas, mas também as teias, supostamente, exibem padrões estruturais que são invisíveis do ponto de vista de uma organização única no enredo. Para descobrir a estrutura total, tem que se subir acima da firma individual e analisar o sistema como um todo’. [...] Redes são tanto processos como estruturas, são continuamente formadas e reformadas pelas ações de atores que, por sua vez, são limitados pelas suas posições estruturais. [...] se nós formos levar a perspectiva de rede a sério, isso significa adotar uma lente e uma disciplina intelectual diferente, coletar tipos diferentes de dados, aprender novas técnicas analíticas e metodológicas, e buscar explicações que são bastante diferentes das convencionais.

O autor salienta também que o conceito de rede inclui, além das organizações, os indivíduos, especialmente com o desenvolvimento da tecnologia, e apresenta a perspectiva de rede como uma boa maneira para se compreenderem as relações de poder.

A lógica da rede traz uma ruptura com o tempo e o espaço até então estabelecidos e constitui uma nova forma de distribuição do conhecimento, alterando, por isso, as relações de poder.

Na sociedade tradicional, pré-industrial, o conhecimento não comum estava depositado em grupos como os grêmios de artesãos ou nas castas sacerdotais. Na sociedade moderna, industrial (capitalista ou burocrática), se concentrou nas hierarquias das organizações. O taylorismo, com seu empenho em reunir, codificar e pôr à disposição da direção o conhecimento até então nas mãos dos trabalhadores, foi o intento mais sistemático neste sentido. [...] Na sociedade da informação, pós-moderna, o conhecimento está nas redes (ENGUIITA, 2008, p. 27, tradução nossa).

Do mesmo modo e na mesma medida em que o conhecimento está distribuído, as relações de poder sofrem alterações. Torna-se crucial, portanto, compreendermos como se tem formado a rede de relações entre as várias instituições que se propõem a trabalhar ou a promover uma nova abordagem na escola brasileira. Lembrando que as redes são dinâmicas e se alteram com o passar do tempo, aqui se elabora um registro específico de como a rede se apresenta durante a facção deste trabalho de pesquisa.

Para a análise da rede, foi utilizado o *software* gratuito para criação de redes Pajek, conforme descrito por Bernardo Miorando (2012). Conforme a rede gerada pelo programa evidencia, estamos nos referindo a um setor extremamente gregário e articulado, ainda que com diferentes graus de participação e envolvimento por parte das instituições.

O esquema gerado incluía 203 participantes, entre escolas, fundações, órgãos públicos, empresas e coletivos que promoveram conjuntamente eventos, congressos, livros, documentários e projetos focados em “uma nova educação”.

Para melhor compreensão desta complexa rede que compõe o ecossistema de inovação educacional no país, optamos por apresentar aqui uma rede composta exclusivamente por parcerias institucionais em torno de projetos e programas de inovação, ainda que agregando uma ou outra instituição para melhor caracterização dos agentes envolvidos, especialmente aquelas cujos vínculos são familiares ou relativos a entidades que fazem parte dos mesmos grupos econômicos. Separaram-se desta primeira apresentação o que estamos chamando de “produções culturais”, cuja finalidade não é uma prática inovadora em si, mas a promoção e valorização das práticas inovadoras por meio do desenvolvimento de livros, filmes, eventos etc. Esta apresentação se dará na sequência, por meio de outro recurso metodológico, no item 4.1 deste trabalho.

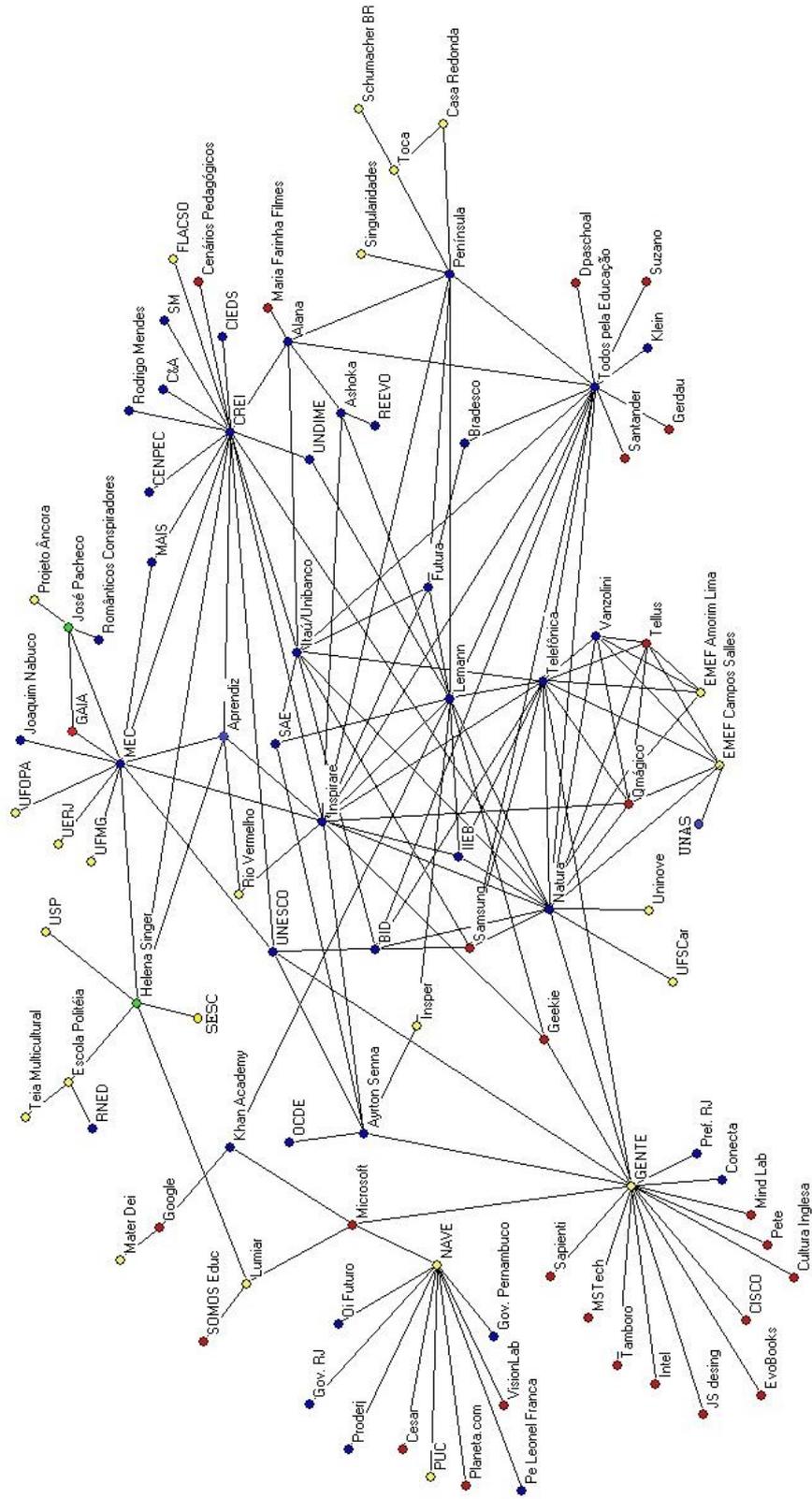
Nesta rede constam as escolas e instituições que trabalham com inovação educacional no Brasil, o que alguns chamam de “ecossistema da inovação no país”. Foram representadas no esquema as instituições cujo foco do trabalho é a inovação educacional ou que já desenvolveram mais de um projeto nesta área. Outras organizações que se vinculam ou financiam projetos em parceria com as instituições aqui apresentadas serão descritas nos textos de apresentação. É preciso lembrar que esta rede foi feita diante dos dados coletados por esta pesquisadora durante o período de execução desta tese, não representando a totalidade da realidade nacional.

Os critérios para seleção dos projetos apresentados na rede a seguir foram:

- a) Ser proponente ou executor de projetos educacionais inovadores, segundo a definição dessa tese, retirando aqui os produtores culturais;
- b) Estabelecer vínculos institucionais com uma ou mais organizações para o desenvolvimento do projeto inovador, não evidenciando na rede os projetos que são desenvolvidos isoladamente.

Ou seja, esta representação não ilustra todas as organizações deste setor, mas sim os vínculos estabelecidos entre os agentes desta rede cujas informações encontravam-se públicas.

Esquema 1 – Rede de relações institucionais entre as organizações proponentes e executoras de inovação do modelo escolar entre os anos de 2012 a 2015



Fonte: a autora (2016).

Em amarelo estão as escolas ou tecnologias sociais⁶ que têm como atividade principal a promoção da aprendizagem, ou seja, escolas formais, não formais ou informais. Em vermelho estão as empresas ou empresas sociais⁷ que participam desta rede. Em azul os órgãos públicos, nacionais ou internacionais, institutos, fundações e coletivos sem fins lucrativos. Em verde as pessoas físicas. Para facilitar a visualização dos nomes, nesta representação está sendo usado apenas um nome de referência ou a sigla. São consideradas como relações nesta rede: parcerias para desenvolvimento de projetos em comum, financiamento de projetos, vínculos de parentesco entre membros da entidade ou participação no mesmo grupo proprietário, bem como participação direta de pessoas de liderança em ambas as instituições. A fonte de dados para a elaboração desta rede foram notícias na imprensa e *sites* oficiais dessas organizações.

Gostaríamos de destacar nesta rede a proporção dos atores. São pouquíssimas as escolas aqui representadas, mostrando que os vínculos institucionais que elas estabelecem não são formais ou essenciais para o desenvolvimento de seus projetos. Como são agentes de enorme relevância para entendermos a inovação educacional, na sequência trataremos sua apresentação.

Nesta representação há a presença de empresas e empresas sociais, mas proporcionalmente são poucas e, quase em sua totalidade, vinculadas a tecnologias digitais. A grande representatividade neste setor é das instituições sem fins lucrativos.

Como Ghanem (2007) já observava, as organizações da sociedade civil têm atuado cada vez mais diretamente nas políticas públicas.

No Brasil, assim como em muitos outros países, a influência em políticas tornou-se meta de numerosas organizações da sociedade civil [...] o empenho em unir todas as forças possíveis do campo governamental e da sociedade civil para romper com aparelhos tradicionais de poder mantenedores de injustiça social é o grande desafio da influência em políticas públicas, é a tradução apropriada da ideia de democracia como esforço permanente. (GHANEM, 2007, p. 23)

Mas o setor de inovação educacional no Brasil é marcado não apenas pela articulação da sociedade civil, mas especialmente pela atuação de fundações e institutos

⁶ Tecnologias sociais são soluções (produtos ou metodologias) que podem ser replicáveis. Costumam ser gestadas por uma comunidade para solução de seus problemas cotidianos, aliando conhecimento popular com conhecimento científico.

⁷ Negócios sociais são empresas ou organizações não governamentais (ONGs) que alinham lucro com impacto social. Fazem parte do "setor 2,5". Diferentemente de empresas que podem ter uma área social ou exercer atividades filantrópicas em paralelo à sua atividade principal, as empresas sociais têm como atividade-fim o impacto social; diferentemente das ONGs que geram recursos por atividades e produtos que não necessariamente são sua atividade central, as empresas sociais também geram retorno financeiro por sua atividade principal. São negócios sustentáveis do ponto de vista econômico e social e/ou ambiental. As que combinam retorno financeiro com impacto social e retiram os lucros são juridicamente empresas, e as que investem o próprio lucro no negócio são ONGs.

ligados a grandes empresas e empresários de diversos setores, assim como por órgãos públicos e internacionais.

Para encerrarmos a análise geral e partirmos para a apresentação de cada um dos envolvidos, é interessante destacar dois tipos de relação predominantes nesta rede, que aqui chamaremos de agregadora e intensificadora. O primeiro tipo de relação diz respeito a projetos ou organizações que nascem agregando instituições ao seu redor, como no caso do projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), a escola municipal do Rio de Janeiro, que conectou diversas outras instituições para sua realização; ou o Centro de Referências em Educação Integral (CREI), que também reúne muitas organizações ao seu redor. Uma característica deste tipo de relação é trazer novos *players* para o jogo, isto é, introduzir novas organizações no setor da inovação educacional do país. Essas ações têm papel importante para democratizar o debate e os tipos de projeto, bem como ampliar o número de agentes dessa rede.

Em contraste com este modelo, temos as instituições apresentadas ao centro desta representação e que se caracterizam por estarem vinculadas entre si, formando relações “intensificadas”. Exemplo desse tipo de relação é a que existe entre a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare; juntos eles realizam muitos projetos, mas alguns projetos são realizados por apenas dois deles e outros por outros dois ou três. É comum o reforço nestas relações em vez do estabelecimento de novas parcerias, e o alinhamento começa a ser tão grande que empreendem projetos maiores e mais duradouros. É preciso recordar, mais uma vez, que se trata de relações que evidenciam a elaboração de projetos ou vínculo estreito no tocante aos projetos de inovação educacional. É possível que as organizações aqui representadas tenham fortes vínculos de parceria com instituições que aqui não aparecem por estarem desenvolvendo projetos de outra natureza, como alfabetização ou alimentação.

Iniciaremos esta descrição pela organização que mais apresentou pontos de conexão, o Todos pela Educação (TPE). Fundado em 2006, esta organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) é mantida por 13 organizações: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Santander, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Tem como parceiros a agência ABC, a agência DM9 DDB, a Rede Globo, a Editora Moderna, a Fundação Santillana, o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Friends Áudio, a Fundação Victor Civita, a consultoria McKinsey&Company, o Instituto Paulo Montenegro, o Instituto HSBC, o Canal Futura, a Editora Saraiva, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Patri Políticas Públicas, o Luzio Strategy

Group, o Itaú Cultural e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Com sede em São Paulo, tem como objetivo produzir conhecimento, mobilizar e fomentar a educação no país para que até 2022 esteja assegurado o direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade. O projeto de inovação que desenvolve chama-se Métodos Inovadores de Ensino, que, segundo o movimento, é um projeto:

Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo, [...]. A iniciativa tem como objetivo contribuir para a garantia de uma Educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da Educação por meio da identificação e da construção de instrumentos que permitam aos professores, gestores escolares e gestores públicos:

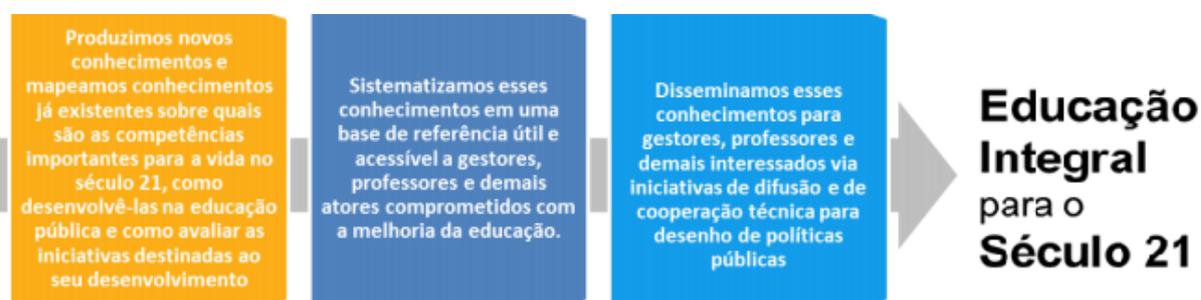
1) diagnosticar as possibilidades de adoção de tecnologias na Educação – escolas e redes de ensino; 2) avaliar a pertinência das soluções disponíveis; 3) avaliar os resultados alcançados com a adoção das tecnologias selecionadas.

O projeto tem 4 fases: mapeamento nacional e internacional dos instrumentos existentes com esse foco; realização de pré-teste dos instrumentos identificados/elaborados; aplicação dos instrumentos em um piloto desenvolvido em parceria com redes públicas de ensino; divulgação do processo e resultados. A implementação dos Métodos Inovadores se estenderá até o ano de 2017.

Posteriormente, os instrumentos, guias e cases relacionados ao projeto estarão disponíveis em uma publicação impressa. Também será criada uma plataforma para que gestores públicos consultem e utilizem os instrumentos e insiram informações e tabulações de resultados. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015)

Um de seus parceiros, o IAS, fundado em 1994, além de apoiar o TPE desenvolve outros projetos de inovação, como o EduLab21, que busca desenvolver as competências para o século XXI nas escolas públicas brasileiras, conforme apresentado na ilustração abaixo.

Esquema 2 – Trabalho desenvolvido pelo IAS



Fonte: INSTITUTO AYRTON SENNA (2015, p. 2).

Além de produzir, sistematizar e disseminar conhecimentos sobre as competências para o século XXI no Brasil, o instituto tem parceria com a Universidade de Ghent (Bélgica) e com a Boston Consulting Group, bem como com o Instituto de Ensino e Pesquisa Insper (faculdade de Economia, Administração, Direito e Engenharia), para desenvolvimento de

políticas públicas para a Educação. O IAS desenvolve eventos, como o Primeiro Seminário EduLab21 – Desenvolvimento Integral com Base em Evidência, realizado em novembro de 2015, e o seminário Educação para o Século XXI, em parceria com a UNESCO e a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República. Organiza, ainda, a série Diálogos – O Futuro se Aprende, em parceria com a iniciativa Porvir.

É interessante notar como foi o posicionamento do instituto ao longo desses anos. Seu início se deu com alguns projetos vinculando educação, esportes e artes, passando depois para temas de gestão e avaliação e, a partir de 2011, começou a atuar com as competências socioemocionais para o século 21. Desde 2012 tem um importante parceiro, o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (Centre for Educational Research and Innovation – CERl), um braço da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2014, o IAS criou a Rede de Cooperação em Educação para o Século 21 envolvendo algumas secretarias estaduais e municipais de Educação. São mais de 50 os parceiros do instituto, cujo título do último relatório de atividades foi *Educação do futuro, agora*.

Um dos projetos que o instituto patrocinou foi o GENTE, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O GENTE tem, como outros parceiros: Fundação Telefônica/Vivo, Intel, Instituto Natura, MStech, Tamboro, Instituto Conecta, UNESCO no Brasil, Microsoft, Sipienti, MindLab, Evobooks, Cultura Inglesa, Cisco, Pete, Geekie, e Jair de Souza Design.

Ele integra o programa Ginásio Carioca, implantado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em 2011, e o projeto Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O Ginásio Experimental Carioca (GEC) tem como base três eixos: excelência acadêmica, educação para valores e projeto de vida do aluno. Dentro desse novo modelo, a Secretaria de Educação ainda conta com escolas experimentais do 7º ao 9º anos, nas quais inovações pedagógicas são testadas e, posteriormente, ampliadas para toda a rede. As escolas do GEC, onde o GENTE está inserido, atendem jovens de todas as regiões da cidade, atuando como núcleo animador de um movimento de qualificação da educação no segundo segmento, sendo fonte de inovação em conteúdo, método e gestão. A metodologia foi adotada em dez unidades escolares em 2011 e, em 2012, mais nove escolas passaram a funcionar dessa forma, oferecendo mais tempo de aulas de português, matemática, ciências e inglês. A entrada de mais nove escolas prevista para 2013 reflete o sucesso do programa.

O Programa Escolas do Amanhã tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade ou recém-pacificadas. Integram as estratégias do programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores. (GENTE, 2013)

Como se pode observar, a UNESCO é bastante presente em projetos dessa natureza; além de patrocinadora, participa como executora de algumas iniciativas, como alguns projetos do Ministério da Educação (MEC).

Paralelamente, o governo federal desenvolvia diferentes trabalhos na área de inovação educacional. Com a SAE, coordenada pelo ministro Mangabeira Unger, desenvolveu o programa Pátria Educadora, lema de governo do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff. Nesta pasta foram ouvidas algumas iniciativas ligadas à tecnologia, como algumas *startups*⁸, a Fundação Lemann, o IAS e o Instituto Unibanco, além dos conselhos e órgãos do Legislativo. Criou-se um plano preliminar, que não foi levado adiante com a saída do ministro e o fechamento da pasta no início da crise política que vive o país.

No projeto apontavam-se alguns eixos para a qualificação do ensino público, entre eles “a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e aprender [... e o] aproveitamento de novas tecnologias” (BRASIL, 2015d). O documento ainda fazia menção à inexistência da vanguarda pedagógica, à qual conferia relevância:

O problema maior: à busca da vanguarda pedagógica
De todos os obstáculos a enfrentar para dar prosseguimento a agenda como esta, que propõe transformação profunda no ensino básico, com consequências também para o ensino superior, o mais grave é a falta, entre nós, de vanguarda pedagógica. Projeto deste alcance não pode ser executado por autoridades e visionários se não tiverem por aliado um movimento com presença em muitas partes da rede pública e do país. Professores e diretores da rede pública e militantes da sociedade civil, teóricos da educação e reformadores práticos podem juntos compor esta linha de frente, capaz de convergir em torno de agenda. Divergências na construção da agenda são compatíveis com a continuidade do movimento. A vanguarda pedagógica precisa ser a principal portadora deste projeto. Ela ainda nos falta.
É comum que uma iniciativa transformadora ajude a construir sua própria base de apoio. Menos comum, e mais difícil, é ter de ajudar a fabricar seu próprio agente. É isto, porém, o que terá de acontecer para que tenha êxito o projeto. Há simpatia latente dentro e fora da rede pública de ensino por iniciativa arrojada como a que aqui se esboça. Nenhuma outra causa iguala a da educação no potencial para entusiasmar e para unir a nação. O anúncio da intenção transformadora, a defesa do ideário e a realização das primeiras medidas servirão como chamamento a muitos para juntar-se ao movimento. E cada passo subsequente abrirá espaço para quadros que serão vanguardistas potenciais. A vanguarda pedagógica terá de se construir por si mesma. (BRASIL, 2015d, p. 20)

O projeto sugeria a criação de escolas públicas federais de ensino médio “chamadas Escolas Anísio Teixeira, que são o espaço para que os professores do Centro de Qualificação Avançada possam experimentar novas formas de ensino” (BRASIL, 2015e), e

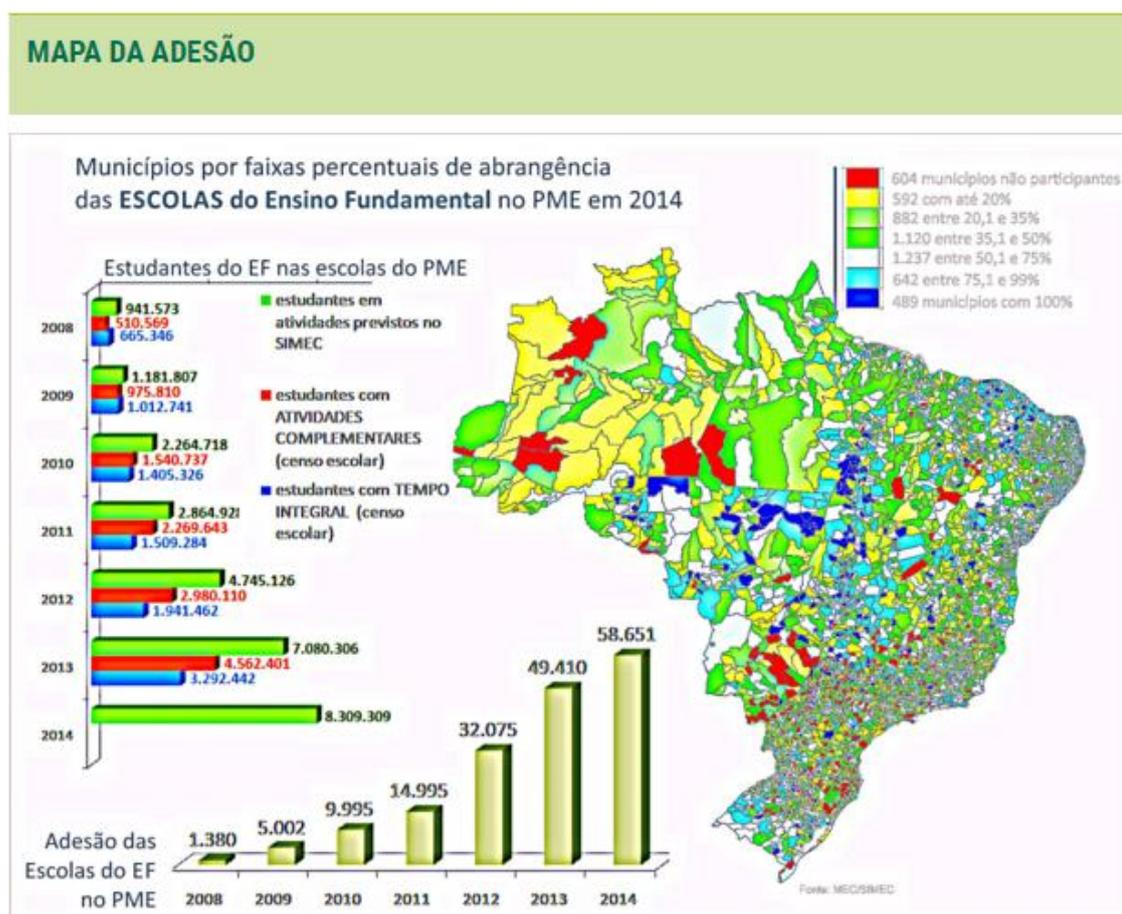
⁸ Empresa em estágio inicial que busca desenvolver seu modelo de negócio para ganhar escala rapidamente, em geral usando tecnologias digitais.

do uso de tecnologia na sala de aula para realizar “educação por professor e educação por vídeo, em duas formas: (a) as aulas veiculadas por vídeo quer padronizadas, quer transmitidas de outra escola ou de outro centro e (b) os *softwares* interativos e progressivos” (BRASIL, 2015d).

Já no MEC, são duas as iniciativas que promovem um novo olhar para a educação: os programas Mais Educação, que estimulam a educação integral em tempo integral⁹, e Inovação e Criatividade na Educação Básica.

O primeiro propõe uma jornada estendida, estabelecendo parcerias com a comunidade e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁰, para o desenvolvimento de seus projetos. Ele já está bastante consolidado na rede pública de todo o país, conforme ilustra o mapa a seguir.

Mapa 2 – Adesão ao programa Mais Educação (MEC)



Fonte: BRASIL (2016a).

⁹ Alguns estados e municípios também desenvolvem programas próprios de educação integral, como é o caso de Belo Horizonte que, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criou a escola integrada.

¹⁰ Criado em 1995, o PDDE do Governo Federal busca melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas, assistindo financeiramente as instituições municipais e estaduais. Atualmente, contempla as escolas de educação infantil, fundamental e médio.

O segundo projeto teve início com a nomeação de um novo ministro da Educação durante o ano de 2015, Renato Janine Ribeiro. O ministro ficou poucos meses no cargo, mas nesse período definiu os três grandes desafios da Educação no Brasil: quantitativo (atender a todos), qualitativo (melhorar qualidade das escolas públicas) e criativo (para que cada um possa escolher seu próprio futuro) (BRASIL, 2015c). Na perspectiva de desenvolvimento criativo de nossa educação, Ribeiro constituiu como assessora especial Helena Singer, que, reconhecendo a existência de projetos inovadores por todo o Brasil, desenvolveu seu programa tendo como plano de ação sete frentes de atuação:

Esquema 3 – Frentes de atuação do Projeto Inovação e Criatividade na Educação Básica

1. Criação de referências
2. Mapeamento e Sistematização
3. Fortalecimento das Organizações
4. Ampliação das Experiências
5. Ampliação da Demanda Social
6. Formação de Educadores
7. Orientação de Políticas Públicas

Fonte: a autora com base em BRASIL (2015a).

No momento de elaboração deste estudo, o projeto se encontra na segunda etapa, em que mais de 500 instituições de todo o país se inscreveram e 178 foram selecionadas, seguindo os seguintes critérios de inovação:

I - GESTÃO: Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

II - CURRÍCULO: Três aspectos garantem um currículo inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

III - AMBIENTE: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da

comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.

IV - MÉTODOS: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.

V - ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais. (BRASIL, 2015b)

Para desenvolvimento desse projeto, foram estabelecidos oito grupos de trabalho regionais¹¹ e um nacional, cujos membros são de diversas instituições: Natacha Costa, da Associação Cidade Escola Aprendiz e do Centro de Referências em Educação Integral; José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, e colaborador do Projeto Âncora, em São Paulo; professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da UFMG e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); membros do projeto Gaia Escola; da Fundação Joaquim Nabuco; e do Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS).

O MAIS também é uma das instituições que compõem o CREI, conjuntamente com 15 outras: UNESCO, MEC, Fundação SM, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Instituto C&A, Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Alana, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fundação Itaú Social, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Cenários Pedagógicos e Associação Cidade Escola Aprendiz, onde foi idealizado e atualmente se localiza. Lançado em Junho de 2015, o CREI, por meio da plataforma e de programas de formação e sensibilização, busca:

- Fortalecer a agenda pública pelo direito à educação integral de qualidade
- Apoiar o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de programas e políticas de educação integral
- Formar e instrumentalizar agentes para a educação integral (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015)

Na direção do CREI até 2015 estava Helena Singer, que saiu para atuar no MEC como assessora especial do ministro Renato Janine Ribeiro, com quem trabalhava no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Helena teve a oportunidade de dar continuidade ao projeto mesmo com a substituição do chefe da pasta, que voltou a ser Aloizio Mercadante, sendo atualmente diretora nacional de ações

¹¹ Nesses grupos estão diversos representantes de escolas e tecnologias sociais, professores universitários, funcionários públicos, representantes de fundações e lideranças de movimentos sociais. Tais como Elie Ghanem, professor da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), e Miguel Arroyo, da UFMG, Tião Rocha, antropólogo e educador, criador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), fundado em 1984 em Minas Gerais, e Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM.

estratégicas e inovação do Serviço Social do Comércio (SESC). Singer é socióloga de formação e em seu mestrado fez o primeiro mapeamento de escolas democráticas do mundo, tendo publicado na sequência, em 1997, o livro *República de crianças*, ainda hoje uma das principais referências bibliográficas em educação democrática do país (SINGER, 2010). Em função deste trabalho, foi convidada por Ricardo Semler para integrar a equipe da primeira escola democrática do Brasil, a Lumiar. Anos depois, participaria da criação de outra escola democrática em São Paulo: o Instituto de Educação Democrática Politeia, conjuntamente aos educadores da Escola Teia Multicultural, também pautada em práticas democráticas. Posteriormente, a convite de Gilberto Dimenstein, assumiu a direção do Projeto Cidade Escola Aprendiz, que desenvolve diversos programas – tais como o CREI, Cidades Educadoras, Bairros-Escola São Paulo e o Prêmio Educador Inventor.

Semler é um empresário que se destacou por radicais propostas de gestão no mundo empresarial, introduzindo, por exemplo, a democracia industrial. Foi professor visitante de Harvard e do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). A Fundação Ralston-Semler criou o Instituto Lumiar e, em 2003, a escola Lumiar em São Paulo. Em seguida, criou mais duas escolas democráticas, uma pública e outra internacional, no interior de São Paulo. A Lumiar tem parceria com a Microsoft para desenvolvimento de *software* para o aprimoramento do método que se baseia no currículo em mosaico. O empresário é acionista da Tarpon Investimentos, que recentemente adquiriu a Abril Educação, criando a Somos Educação, um dos maiores grupos educacionais do Brasil, que inclui escolas e empresas como Anglo, Red Balloon, Editoras Ática e Scipione e a Saraiva Educação.

Além do Projeto GENTE, no Rio de Janeiro, a Microsoft também apoiou o Núcleo Avançado em Educação (NAVE) e é um importante parceiro da Khan Academy. O NAVE é uma iniciativa da Oi Futuro em parceria com os governos do Rio de Janeiro e de Pernambuco. São duas escolas públicas de ensino médio profissionalizante de tempo integral que utilizam recursos tecnológicos para as práticas pedagógicas. Foram inauguradas em 2005 no Recife e em 2008 no Rio de Janeiro, com o apoio da Fundação Padre Leonel Franca, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ) e das empresas Cesar, VisionLab e Planeta.com.

A Khan Academy é um projeto que começou como aulas *online* e ganhou destaque internacional, tornando-se uma plataforma adaptativa. No Brasil, foi encabeçado pela Fundação Lemann e já está sendo usado por 50 mil alunos de escolas públicas no país. A Khan Academy tem parceria com o Google para tradução das aulas em diversos idiomas. A

Google, por sua vez, tem algumas incursões pela área de Educação, como um aplicativo e algumas ferramentas para uso em sala de aula. No Brasil, desenvolveu uma sala-piloto na escola Mater Dei.

Já a Fundação Lemann tem grande destaque na área de inovação educacional no país, especialmente quanto ao uso de tecnologias digitais. Focando em conteúdos, apoia diversos projetos, como a Geekie (plataforma de estudos criada em 2011, que está em 20 mil escolas públicas e 700 escolas particulares) e o YouTubeEdu (curadoria de conteúdos do Google). Para sala de aula, tem ferramentas para professores e cursos de formação no uso dessas tecnologias. Atuando ainda em políticas públicas, com fácil acesso ao MEC e estreita parceria com a UNDIME, tem em sua agenda a Base Nacional Comum e a Internet na Escola. A fundação desenvolve, ainda, um programa de bolsas no exterior, em parceria com as Universidades de Columbia, Harvard, Stanford¹², entre outras. No Brasil também articula a rede de “talentos na educação” e, em parceria com outras grandes fundações, encabeça a Iniciativa para Inovação na Educação Brasileira (IIEB).

A Fundação Lemann foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, que já desenvolvia o trabalho de bolsas no exterior com a Fundação Estudar, criada com seus outros dois sócios, Beto Sicupira e Marcel Telles; estes, por sua vez, também têm suas próprias fundações: a Brava, que atua com políticas públicas, e o Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART), um programa de estudo para crianças de baixa renda no Brasil. Lemann, filho do proprietário da empresa de laticínios Leco, graduou-se em Harvard e iniciou seus trabalhos em banco de investimentos, passando depois a atuar no mercado de cervejas e bebidas. Na atualidade tem negócios bastante diversos, como a rede de *fast food* Burguer King, as Lojas Americanas, o Submarino, entre outras, incluindo a instituição de ensino superior Insper e o fundo de investimento Gera Venture, focado exclusivamente em educação e que tem como um de seus investimentos o Grupo Eleva Educação.

O Grupo Eleva Educação, holding de educação que tem entre seus investidores o empresário Jorge Paulo Lemann, pretende chegar ao fim de 2018 com 50 mil alunos matriculados em colégios próprios e mais 100 mil estudantes de outras escolas usando seu sistema de ensino. Atualmente, são 28 mil alunos próprios e outros 23 mil com o sistema de ensino Eleva. Essa expansão virá de crescimento orgânico e de aquisições de colégios localizados, principalmente, no Nordeste e Centro-Oeste do país. (ELEVA..., 2015)

Um grande parceiro das empresas e fundações do grupo formado por Lemann, Telles e Sicupira, é o professor Vicente Falconi. A consultoria que leva seu nome lançou em

¹² Desde 2012, o Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira localiza-se em Stanford. Um de seus coordenadores é o prof. Paulo Blikstein, criador do Fablab@School.

2015 uma divisão especializada em consultoria para escolas e secretarias de Educação, a Falconi Educação, cujo objetivo é transformar o ensino no país.

A IIEB é a tentativa de reunir o esforço das principais fundações ligadas à inovação educacional (Lemann, Telefônica, Natura e Inspirare) para o avanço das inovações ligadas especialmente à tecnologia digital, ao promover o desenvolvimento desse ecossistema, iniciando seus trabalhos pela compreensão do processo de compra de tecnologia e inovação pela área pública.

A Fundação Telefônica Vivo, inclusive pelo principal negócio da empresa que a sustenta, é uma das fundações que mais investe na transformação da educação por meio de tecnologia digital, especificamente em ferramentas de comunicação usadas para fins pedagógicos. Além de projetos de inclusão digital e empreendedorismo, a fundação atua com projetos ligados à “educação do século XXI”, entre eles a Escola Digital (curadoria de conteúdos com acervo de mais de 4 mil objetos digitais de aprendizagem para educação infantil, ensino fundamental e médio), o projeto Escolas Rurais Conectadas, e o projeto Escolas que Inovam (substituição dos roteiros de estudo por plataformas digitais em duas escolas democráticas de São Paulo: na Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) “Desembargador Amorim Lima, uma plataforma personalizada desenvolvida pela empresa Murano; e na EMEF “Campos Salles”, a plataforma QMágico¹³; em ambas as escolas a parceria é com o Instituto Tellus¹⁴ e a Fundação Vanzolini).

Um dos grandes parceiros para a realização desses projetos é o Instituto Natura, criado em 2010; dentre seus objetivos está o desenvolvimento de “projetos inovadores que, com o uso de ferramentas tecnológicas e novos modelos de escola, favoreçam a equidade nos resultados de aprendizagem” (INSTITUTO NATURA, 2016).

Um de seus principais projetos é o Comunidade de Aprendizagem, desenvolvido desde 2013, com duas escolas-piloto, e expandido para outras escolas desde então. Em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e com a Universidade Nove de Julho (UNINOVE), oferece a certificação de formadores em Comunidade de Aprendizagem. No ano de 2014, participaram do projeto 172 escolas de 50 municípios brasileiros.

A quarta fundação envolvida no IIEB é o Instituto Inspirare, criado em 2011 pela família Gradin (sócios minoritários da Odebrecht Investimentos até 2014) e dirigida pela

¹³ QMágico é uma ferramenta digital criada em 2011 que permite aos professores desenvolverem ensino híbrido (presencial e virtual).

¹⁴ O Instituto Tellus foi criado em 2010 com a finalidade de promover melhoria na qualidade dos serviços públicos, utilizando metodologias de *design thinking*, co-criando com usuários e servidores.

jornalista Anna Penido, esposa de Gilberto Dimenstein. A primeira iniciativa do instituto foi a criação do portal de conteúdos Porvir, que se define como

[...] uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais. (PORVIR, 2016)

Além de um dos principais portais de conteúdo da área, que também participa do programa Conexão futura do Canal Futura, o Inspirare atuou na criação do Bairro-Escola Rio Vermelho, na Bahia, e na aceleração de alguns negócios como a Geekie e o QMágico. Entre tantas iniciativas, lançou, em parceria com a WISE¹⁵, a plataforma InnoveEdu, “com 96 experiências espalhadas pelo mundo que traduzem cinco importantes tendências capazes de tornar o aprendizado significativo e conectado com as demandas do século 21” (INSPIRARE, 2015).

Anna Penido é *fellow*¹⁶ da Ashoka – importante rede mundial de empreendedores sociais –, assim como German Doin, da Rede de Educação Alternativa Reevo, Denis Mizne, da Fundação Lemann, e Ana Lúcia Villela, do Instituto Alana. No Brasil, são mais de 370 empreendedores em diversas áreas que visam, com ideias criativas e inovadoras, a provocar transformações com amplo impacto social.

Avançando no propósito de identificar e conectar pessoas transformadoras, a instituição promove no mundo um programa intitulado Escolas Transformadoras, uma comunidade com cerca de 200 escolas.

[...] acreditamos que a escola é um espaço privilegiado para formar pessoas transformadoras e que suas equipes podem liderar um movimento global para comunicar a todos essa nova visão [...] Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, elas [as escolas] se preocupam em formar sujeitos ativos, capazes de atuar no mundo de maneira criativa e sensível e oferecem aos seus educandos uma formação que valoriza o desenvolvimento de habilidades e competências transformadoras. (ASHOKA BRASIL, 2016)

No Brasil, esse projeto acontece em parceria com o Instituto Alana, que iniciou o reconhecimento das escolas brasileiras em 2015 por meio de quatro critérios: empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo social. Atualmente, são escolas participantes dessa rede: a EMEF “Desembargador Amorim Lima” (SP), a Escola Rural Dendê da Serra (BA), a Escola Vila (CE), o Colégio Viver (SP), a Escola Amigos do Verde (RS), a Escola Municipal “Anne Frank” (MG), o Colégio Equipe (SP), a Escola Comunitária

¹⁵ A World Innovation Summit for Education (WISE) foi criada em 2009 pela Fundação Qatar e busca promover globalmente inovação educacional.

¹⁶ *Fellow* é um termo usado para bolsistas e/ou participantes de um grupo ou rede.

“Luiza Mahin” (BA), a Escola Municipal “Professor Paulo Freire” (MG) e a EMEF “Acliméa Nascimento” (RJ).

Além desse projeto, o Instituto Alana realiza diversas iniciativas envolvendo temas ligados à infância. Aqui destacaremos o Criativos da Escola, que estimula crianças e jovens, apoiados por educadores, a transformarem suas escolas e comunidades; o Prêmio Cidade de Criança, que busca “identificar gestões municipais que cuidam bem de suas crianças, implantando políticas e ações que garantam a elas acesso ao conhecimento, a uma vida saudável e que lhes assegurem os direitos contidos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)” (INSTITUTO ALANA, 2016); e a produtora audiovisual Maria Farinha Filmes, que já produziu diversos documentários, entre eles *Tarja branca*, *Território do brincar* e *Brincante: o filme*, que estimulam um novo olhar para a infância, a valorização da cultura popular e a brincadeira livre.

Pertencente à mesma família da Fundação Itaú Social e Itaú Cultural, o Instituto Alana costuma realizar seus eventos em espaços administrados por essas fundações, como o Auditório Ibirapuera.

É expressivo o número de fundações familiares que se têm envolvido com projetos filantrópicos. Conforme a pesquisa solicitada pela revista *Exame*:

Há 33 fundações e institutos do gênero associados a essas instituições [filantrópicas], que concordaram em revelar seus investimentos. Metade nasceu ao longo da última década. Hoje, elas investem aproximadamente 500 milhões de reais por ano — o dobro do que aplicavam em 2005. É um volume proporcionalmente tímido, equivalente a apenas 0,4% da fortuna das 15 famílias mais ricas do Brasil, donas de um patrimônio estimado em 122 bilhões de dólares. Ainda assim, trata-se de um avanço expressivo. “Cada vez mais essas famílias expressam o desejo de assumir um papel na sociedade que vai além do sucesso econômico”, diz Paula Fabiani, presidente do Idis. “Elas querem protagonizar transformações”. (HERZOG; VIEIRA, 2015)

Algumas dessas famílias assumem a gestão dessas fundações com o afastamento de suas empresas, como se deu com a família Diniz.

O empresário Abílio Diniz e seus filhos criaram o Instituto Península em 2010, dois anos antes do prazo combinado para entregar o controle do Pão de Açúcar, maior grupo varejista do país, aos franceses do Casino. Em 2013, o empresário já havia somado 5 bilhões de reais em venda de ações da companhia. “Com o instituto, focamos os investimentos que a família fazia individualmente há muitos anos”, diz Ana Maria Diniz, primogênita de Abílio e diretora do instituto, voltado para a melhoria da formação de professores. A intenção do Península é construir e disseminar um sistema de ensino para professores — tal como existem vários direcionados a alunos — e profissionalizar a formação desses educadores. (HERZOG; VIEIRA, 2015)

O Península é proprietário do Instituto Singularidades, faculdade de Pedagogia (que recebeu nota máxima no último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE), Letras e Matemática cujas aulas são híbridas e acontecem em ambientes bem diferentes das tradicionais salas de aula. Além da faculdade e dos vários projetos que desenvolvem em parceria com instituições já apresentadas, o instituto realiza o projeto Ensino Híbrido, que em 2015 tornou-se um curso para educadores, oferecido pela plataforma *online* Veduca.

O irmão de Ana Diniz, Pedro Diniz, é proprietário de uma fazenda que produz alimentos orgânicos, onde, com sua esposa, fundou o Instituto Toca, que visa a:

Construir um centro de aprendizagem e pesquisa de excelência que dissemine os saberes da natureza e a formação do ser integral através do ensino formal, vivências, visitas e cursos [...]

Educação Formal com a Escola Toca do Futuro - Atende 35 crianças, de 2 a 6 anos, em uma turma sem divisão de faixa etária, acompanhados e supervisionados, em cada período do dia, por seis professores pesquisadores de diferentes áreas, como pedagogia, permacultura, artes e música. A metodologia pedagógica da Toca do Futuro tem como base o desenvolvimento do pensamento sistêmico e do ser integral.

Educação Não Formal com a Sementes da Toca - É um projeto de educação complementar que atende alunos, de 7 a 16 anos, no contraturno escolar, com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento integral das crianças. Para os mais novos, são oferecidas oficinas de teatro, música, meio ambiente e literatura. A partir dos 12 anos, os alunos participam de projetos de empreendedorismo social com o intuito de desenvolverem soluções para problemas sociais e ambientais.

O Instituto Toca compartilha suas experiências por meio de grupos de estudos abertos para a comunidade, pesquisas em parceria com universidades e eventos que divulgam as ideias da organização. (INSTITUTO PENINSULA, 2016)

Para o desenvolvimento de seu projeto, o Instituto Toca recebeu apoio da educadora Maria Amélia Pereira, da Casa Redonda¹⁷, e foi um dos apoiadores da Escola Schumacher Brasil¹⁸ em sua primeira edição em 2015. A Escola Schumacher também recebeu o apoio do Instituto Arapyauá¹⁹ em suas primeiras atividades no país.

¹⁷ A Casa Redonda foi fundada em 1980 por Maria Amélia Pereira (Peo), que trabalhou nas escolas-parques na Bahia, foi uma das fundadoras do Colégio Vera Cruz e é vice-presidente do Instituto Brincante e fundadora da OCA – Escola Cultural. Além da escola particular de educação infantil integrada à natureza em Carapicuíba – SP, a Casa Redonda tem um centro de estudos que oferece formação a professores. O livro *Casa Redonda: uma experiência em educação* (2013) conta os 30 anos de experiência da escola e teve, como um dos parceiros para publicação, o Instituto Península.

¹⁸ A Escola Schumacher Brasil foi criada em 2015 por alguns ex-alunos do Schumacher College. Oferece um curso de pós-graduação em Ciências Holísticas e Economia para a Transição, em parceria com a instituição inglesa.

¹⁹ O Instituto Arapyauá foi fundado em 2008 por Guilherme Leal, um dos principais acionistas da Natura, e também fundador do Instituto Ethos de Responsabilidade Social. Leal saiu candidato à vice-presidência da República em 2010 pelo Partido Verde (PV).

Conforme já observamos, são poucas as escolas que constam nessa rede, o que não significa que não existam ou que não estejam articuladas, mas sim que estabelecem outros tipos de vínculos.

As escolas, de modo geral, não apresentam vínculos institucionais para desenvolvimento de suas atividades, sendo entidades autônomas ou que ao menos desenvolvem seus projetos autonomamente. Como a atividade-fim das escolas é a própria educação e não a divulgação de suas práticas, são poucos os projetos que estabelecem relações com outras organizações. Há, no entanto, por parte de algumas escolas o interesse em partilhar experiências com outras escolas de mesma filosofia. Desse interesse surgem algumas associações e redes de escolas e educadores. Apresentaremos aqui algumas delas²⁰, selecionadas com base na representatividade de suas escolas ou no número de educadores envolvidos:

- a Organização Montessori do Brasil (OMB) foi fundada em 1996, durante o IX Encontro Nacional de Diretores de Escolas Montessorianas. Visa a divulgar o pensamento de Maria Montessori por meio de congressos, eventos e encontros. Também realiza periodicamente cursos de formação e divulga pesquisas e trabalhos. Atualmente, as escolas filiadas à OMB estão distribuídas por 11 estados brasileiros e capital federal, da seguinte maneira: seis na Bahia, cinco no Rio de Janeiro, cinco no Rio Grande do Sul, quatro em Santa Catarina, quatro em São Paulo, três no Pará, duas em Mato Grosso do Sul, duas em Minas Gerais, uma no Distrito Federal, uma em Pernambuco, uma no Piauí e uma no Maranhão, totalizando 35 escolas pelo Brasil, as quais oferecem principalmente educação infantil, mas também ensino fundamental (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2015a, 2015b).
- a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) foi criada em 1998 por 11 escolas. Em 2013 eram 95 escolas associadas (63 no Sudeste, 13 no Nordeste, 11 no Sul e 7 no Centro-Oeste), abrangendo mais de 9.700 alunos. A FEWB realiza diversos encontros, publica materiais, realiza cursos e promove eventos e seminários. Trata-se de uma das mais ativas e estruturadas associações de escolas no Brasil. (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2016; RODRIGUES, 2014).

²⁰ No Brasil também há a Associação Janusz Korczak (médico polonês que em 1912 criou o orfanato Lar das Crianças, com práticas democráticas), mas não nos aprofundaremos nesta associação por não conhecermos projetos educacionais no Brasil atualmente vinculados a ela. Para mais informações sobre a instituição, ver Singer (2010) e o *site* da associação: <<http://www.ajkb.org.br/site/>>. Sobre Korczak, ver também publicações do autor e materiais no Consulado Polonês em Curitiba.

- a Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet (ABDEPP) foi fundada em 2000. É uma organização filiada à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM), que congrega os grupos de educadores Freinet de cerca de 50 países. Além de promover encontros regulares, a associação publica a *Revista Freinet* desde 2006. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS E PESQUISA DA PEDAGOGIA FREINET, 2015). São 19 escolas registradas na associação em todo o território nacional localizadas em nove estados e Distrito Federal, conforme segue: seis em Santa Catarina, quatro no Paraná, três em Pernambuco, duas em São Paulo, uma no Distrito Federal, uma no Rio de Janeiro, uma no Piauí e uma no Rio Grande do Norte, oferecendo do berçário ao ensino médio, inclusive ensino técnico. Além da ABDEPP, há outra rede de educadores ligados à Pedagogia Freinet, a Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet (REPEF), criada em 2011. Em 2013, contava com 110 afiliados em todo o Brasil.
- em 2008, o educador português José Pacheco fez um convite aos educadores que conheceu no Brasil: criar grupos regionais para apoiar projetos e uma rede de colaboração *online* para partilhar experiências e conhecimento. Criou-se a Românticos Conspiradores (RC), uma rede colaborativa de educadores para a educação democrática. Atualmente, são mais de 2.200 membros. Pela rede é possível conhecer projetos e pessoas de todo o Brasil, participar dos núcleos regionais, ler e escrever no *blog* e fóruns de discussão, saber de eventos, ter acesso à biblioteca virtual do grupo e fazer reuniões. O *III Manifesto pela Educação* é de autoria de alguns membros deste grupo. A rede virtual aberta a interessados realiza diversos encontros presenciais, regionais e nacionais (ROMÂNTICOS CONSPIRADORES, 2015).
- em 2013, encerradas as gravações do documentário *Educação proibida*, que registra experiências educacionais na América Latina e Espanha, o diretor argentino German Doin propôs a criação de uma plataforma *online* para o mapeamento de experiências educacionais alternativas no mundo. Por meio de uma campanha de financiamento coletivo próprio, foi criada a Reevo. Além do mapa coletivo, a plataforma abrange uma rede de voluntários e ativistas que produz artigos e notícias sobre experiências educacionais por todo o mundo, em espanhol e português. Em 2014, teve cerca de 10 milhões de visualizações de seus conteúdos e aproximadamente 135 mil seguidores. Estruturam-se por núcleos regionais, para encontros presenciais, como o núcleo São Paulo, onde se encontra a maioria dos ativistas brasileiros (REEVO, 2015).

- o a Rede Nacional de Educação Democrática (RNED) é uma rede de participação espontânea, criada em 2013 a partir do encontro de algumas escolas democráticas na região de Cotia (SP). Reúnem-se presencialmente algumas vezes ao ano e trocam bastante informação pela página do Facebook, que conta hoje com quase 5 mil membros. A II Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) contou com grande envolvimento por parte deste grupo (REEVO, 2015).

Outras tantas escolas que poderiam se enquadrar nesta pesquisa são aquelas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). São mais de 2 mil escolas públicas construídas em assentamentos e acampamentos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2015), as Escolas do Campo, as escolas indígenas e quilombolas, que somam mais de 3.100 escolas pelo Brasil, segundo o Censo Escolar de 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), ou ainda outras que não fazem parte de associação nem são de tipo específico, bem como aquelas que já fazem uso extensivo de tecnologia, mas que se encontram em bancos de dados de empresas fornecedoras ou de fundações, aos quais não tivemos acesso.

Esta tese se propõe a pesquisar as escolas que rompem, de alguma maneira, com os invariantes do modelo escolar. Contudo, como essa não é uma definição de uso corrente e muitas vezes nem as próprias escolas se reconhecem dessa maneira, sua identificação se torna especialmente difícil.

A própria nomenclatura utilizada para se referir a tais projetos, tão distintos entre si, não é consenso entre as escolas. Ou seja, adotamos um critério que não é oficializado, resultando que não há uma “lista” de cadastro dessas escolas ou um “certificado” que as identifique, pois o problema de definição e classificação dessas experiências é um problema de pesquisa, não um problema em si ou para as escolas.

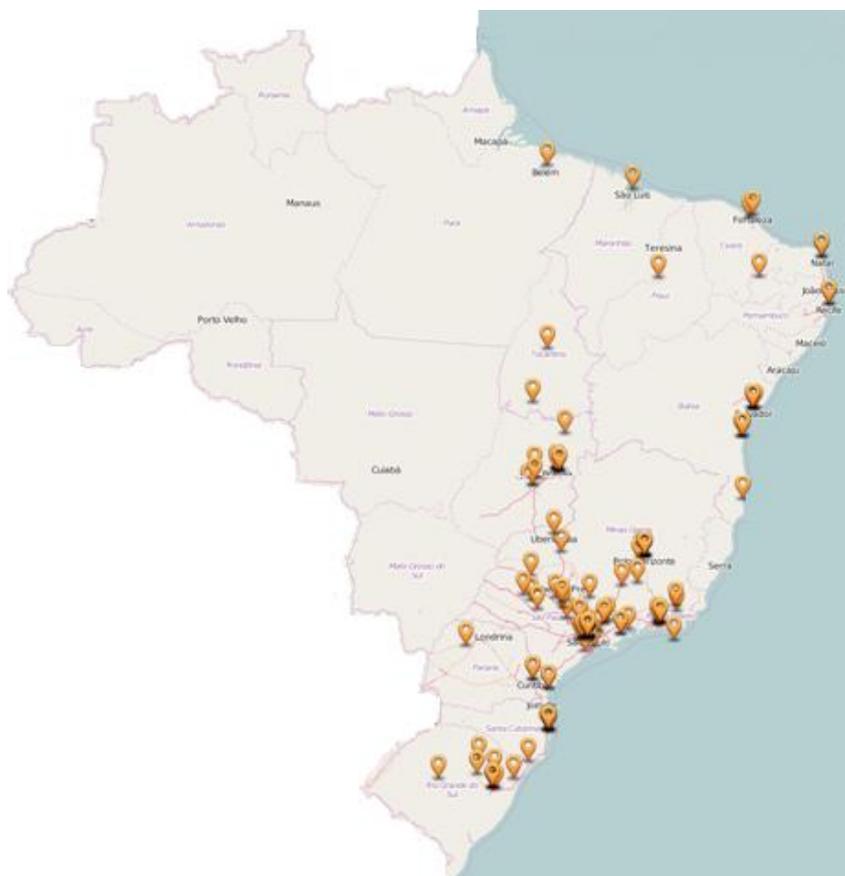
Diante dessa situação, alguns projetos tomaram para si o desafio de mapear, listar ou reconhecer essas experiências. Como nosso objetivo de pesquisa não é realizar um mapeamento abrangente de todas as experiências, ou classificá-las como “inovadoras” ou “alternativas”, mas sim compreendê-las dentro de um processo maior de ordem social, tomaremos esses levantamentos como base para o presente estudo. A maioria das escolas que visitamos estão representadas nesses mapas, mas nem todas, já evidenciando que cada um destes mapeamentos, por distintas razões, possui suas limitações de cunho teórico (definição adotada), de cunho operacional (acesso às informações) ou mesmo temporal (surgimento e alteração contínua de projetos inovadores).

São dois os principais e mais completos mapeamento de escolas: o mapa da Reevo e o mapa do MEC. O primeiro é colaborativo: qualquer pessoa, ainda que não pertença ao projeto, pode cadastrar uma escola localizada em qualquer parte do mundo. Não há nenhum tipo de seleção desses projetos ou curadoria do que pode fazer parte ou não do mapa, sendo apenas indicado o que se entende por escola alternativa, conforme segue:

Entendemos por educação alternativa todas aquelas práticas, teorias, filosofias e propostas diferentes do entendimento da educação tradicional hegemônica estabelecida. Nos referimos, principalmente, àquelas experiências, projetos e instituições educacionais que abordam, de uma forma ou de outra, a aprendizagem e pleno desenvolvimento dos seres humanos em comunidade, respeitando sua vida, sua cultura e seu entorno. Entendemos dentro da educação alternativa as experiências e tendências educacionais tais como a educação progressista, ativa, livre, libertária, democrática, holística, popular, aberta, em casa, entre pares, ecológica, personalizada, cooperativa, autoaprendizagem colaborativa, etnoeducação, aprendizagem autodirigida, educação sem escola; práticas tais como a criança natural, teoria do apego e outras; todas estas entendidas como possíveis de se desenvolver em contextos de educação formais e informais. (REEVO, 2015)

Neste mapa encontram-se 777 experiências ao redor do mundo, sendo 99 no Brasil, apresentando a seguinte distribuição:

Mapa 3 – Mapeamento coletivo da Reevo de iniciativas brasileiras



Fonte: REEVO (2015).

Já no mapa do MEC, conforme apresentado anteriormente, há uma seleção prévia das escolas segundo os critérios estabelecidos pelos grupos de trabalho. Foram mapeados 178 projetos (a lista dos projetos encontra-se no Anexo B), que apresentam distribuição bastante próxima da distribuição populacional por regiões do país. Vale destacar também algumas outras características dessas experiências que o MEC mapeou:

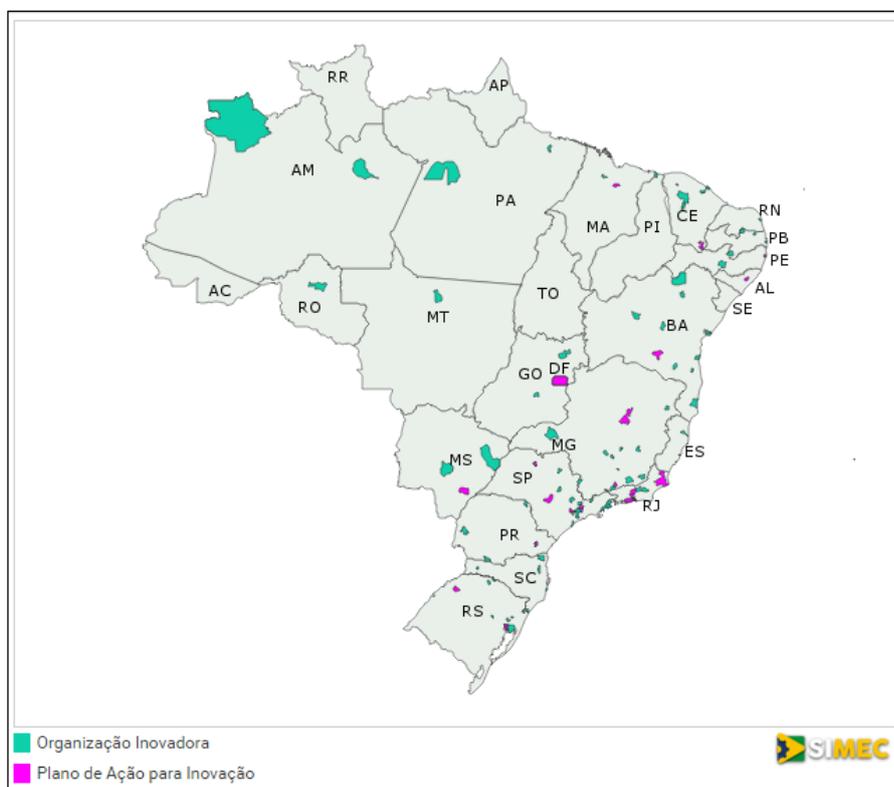
[...] 74,3% são escolas e as demais 25,7% são organizações educativas que atuam na formação de crianças, adolescentes e jovens, algumas com foco específico em cultura, comunicação, tecnologias digitais ou educação ambiental. Entre elas, 52,8% são públicas e 47,2% são particulares.

A inovação atinge todos os níveis de ensino da educação básica: 83 instituições desenvolvem propostas com crianças da educação infantil, 132 trabalham com alunos do ensino fundamental, 73 estão voltadas aos adolescentes do ensino médio e 40 atuam na educação de jovens e adultos. Ressalte-se que, no ensino médio, há inovação tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico.

Tanto as cidades quanto as zonas rurais mostraram-se propícias à inovação, havendo organizações que criam cotidianamente novos caminhos para garantir a qualidade da educação nas cinco regiões do país. Não ficaram de fora as escolas indígenas, que também demonstraram ampla capacidade de criar o novo.

É interessante notar que constam da lista tanto instituições que já trilham um longo caminho na prática da inovação quanto organizações que ainda não consolidaram integralmente a inovação nas cinco dimensões descritas pelo MEC na chamada pública, mas apresentam bons planos em andamento nesta direção. Nesta categoria estão 40 organizações. (BRASIL, 2015b)

Mapa 4 – Mapeamento das iniciativas inovadoras e criativas do MEC



Fonte: BRASIL (2016b).

A descrição dessas mais de 200 escolas (a combinação de ambas as listas resultam em duplicidades²¹) encontra-se em seus respectivos mapeamentos. Nesta tese, citaremos algumas delas, apresentando sua caracterização no texto ou em nota de rodapé.

É importante destacarmos aqui algumas diferenças entre os sujeitos e organizações apresentadas até o momento. As ações desses vários agentes são bastante diferentes entre si. As fundações e órgãos públicos possuem como atividade-fim a produção de pesquisas, o desenvolvimento de projetos, a promoção de ideias etc. e, para tanto, possuem equipe dedicada e recursos financeiros previamente destinados. Por outro lado, as escolas e os ativistas trabalham voluntariamente, em períodos estendidos ou no contraturno, para o desenvolvimento dessas atividades, não possuindo recursos próprios para o financiamento de projetos. O tipo de trabalho e resultados são, portanto, bastante diversos.

Vejamos, por exemplo, a fala de um dos entrevistados sobre o desenvolvimento de um projeto em uma escola parceira: “Foi fundamental pro sucesso do projeto essa equipe estar com a gente [...] é do interesse [da equipe participar do projeto], mas a remuneração foi fundamental pra que eles fizessem a dedicação de tempo” (Coordenador(a) de projeto educacional).

Não poderíamos diferenciar essas ações por seu maior ou menor impacto, pois o significado da participação e do tipo de vínculo que se estabelece diante desses vários atores é diferente, mas podemos falar de diferenças na abrangência desses projetos e no poder de engajamento de outras esferas da sociedade. Foi possível identificar, por exemplo, que o poder de engajamento das fundações perante o MEC é maior que aquele exercido por algumas redes de educadores. O inverso também se observa: há maior interesse de entidades e secretarias em promover inovação por meio de parceria com fundações do que pelo incentivo a projetos iniciados pelas próprias escolas.

Outro grupo de iniciativas que não está representado no Pajek, e que não são escolas formais, é o dos projetos de educação livre. É crescente no país o número de famílias que praticam educação domiciliar ou educação livre com seus filhos. Muitas delas se reúnem em grupos de pais, tanto para trocar informações com outras famílias sobre a experiência de educar em casa quanto para seus filhos partilharem momentos juntos. Existem redes de pais, algumas bastante numerosas, mas deixaremos de fornecer maiores

²¹ Como a Vila-Escola Projeto de Gente (2001), em Cumuruxatiba - Bahia; a Escola Comunitária Cirandas (2014), em Paraty - Rio de Janeiro; a Escola da Serra (2004), em Belo Horizonte - Minas Gerais, entre outros.

detalhes sobre elas²² em virtude destas práticas não serem inteiramente reconhecidas no Brasil.

Adotando as críticas que tais famílias fazem à escola, alguns projetos focam em jovens que não se identificam com o formato das universidades. O Uncollege, por exemplo, criado nos Estados Unidos em 2011 e que realiza suas atividades no Brasil desde 2014, nasceu da busca de um jovem por um processo próprio de aprendizagem que não por meio de uma faculdade, dando origem ao programa Gap a Year, em que durante um ano o jovem recebe mentoria para desenvolvimento de seu projeto de vida profissional, estando três meses em imersão (no caso do Brasil, em Ilhabela) e depois mais seis meses em um intercâmbio em algum país cuja língua ele não fale, para aprender com as adversidades. O restante do período é usado pelo participante para desenvolver seu trabalho final, de tema livre.

No intuito de ser uma alternativa ao modelo dos cursos institucionalizados, fomentando a economia colaborativa e criativa, duas irmãs criaram juntas o Cinese, uma plataforma de cursos livres oferecidos por quem tiver interesse em ensinar algo para alguém que tiver interesse em aprender, sem nenhum tipo de curadoria ou custos por esta articulação. O Cinese vive exclusivamente de doações espontâneas para quem apoia a causa.

Por fim, os críticos da educação formal chegaram também a pôr em questão a pós-graduação institucionalizada, criando um grupo de doutorado informal, em que cada um desenvolve seu próprio projeto de pesquisa, que pode resultar em um texto acadêmico, um romance ou um filme, como a pessoa decidir se expressar. A orientação acontece por uma rede de pessoas de referência no tema escolhido, contatados pela própria pessoa, em encontros periódicos. Apesar de ser um grupo pequeno, a iniciativa tem sido divulgada em diversos meios de comunicação e acompanhada por mais de 7 mil pessoas em redes sociais, já possuindo um manifesto e a divulgação de mais de 50 ferramentas para auxiliar outras pessoas que também queiram empreender estudos livres.

De maneira geral, vemos no setor a participação de inúmeros agentes que assumem responsabilidades bem claras, mas também partilhadas. De modo resumido, temos:

- experiências educativas (escolas, projetos e tecnologias sociais) que realizam com crianças, jovens e adultos práticas pedagógicas e organizacionais diferenciadas;

²² Para quem tiver interesse sobre o tema, recomendo a leitura da tese de 2013 de Luciane Barbosa da FEUSP: *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?*, ou as entrevistas com Ana Thomaz disponíveis na internet.

- redes de educadores e de escolas que se reúnem, virtual ou presencialmente, para trocar informações e partilhar experiências;
- organizações da sociedade civil e movimentos sociais que se articulam com alguns projetos educativos;
- fundações e institutos que financiam projetos independentes, desenvolvem pesquisas e eventos para disseminar ideias alinhadas com suas agendas. Articulam o setor reunindo escolas públicas, *startups*, professores e órgãos públicos, bem como a mídia e a sociedade civil;
- mídia de massa ou independente que divulga iniciativas das mais variadas, em meio impresso e virtual;
- empresas e *startups* que desenvolvem novos produtos pedagógicos;
- órgãos públicos nacionais que desenvolvem algumas poucas políticas de incentivo à inovação educacional;
- órgãos internacionais que promovem ações pontuais no país, financiando alguns projetos e divulgando conteúdos que pautam inovações educacionais;
- interessados de modo geral, em especial jovens ativistas e empreendedores sociais, ligados à comunicação, que desenvolvem produtos culturais disseminando e promovendo inovação educacional.

Onde não encontramos representação ou baixa representatividade de ações neste sentido:

- no Legislativo: nenhum nome foi citado nas entrevistas e durante a pesquisa nenhum representante político apareceu encabeçando a pauta da inovação educacional no país;
- nas universidades: nomes de professores e seus respectivos projetos e/ou orientações de pesquisas aparecem pontualmente, mas não se constatou preocupação diante deste tema de forma institucional por parte das universidades. Há alguns poucos casos de mudança universitária em cursos variados, sendo apenas dois casos ligados à inovação educacional na formação de professores: Universidade Federal do Paraná (UFPR) *Campus* Litoral e Instituto Singularidades. Enquanto formadora de professores, a universidade reforça a forma escolar atualmente vigente, e enquanto promotora de ações e produtora de conteúdos, tem participado mais de processos de reforma do que de inovação.

Para encerrar a apresentação desta rede, gostaríamos de destacar, nas falas dos entrevistados, alguns elementos recorrentes que evidenciam a maneira como a rede vai

sendo formada ou as práticas comuns aos agentes acima relatados. Vale ressaltar, também, que alguns projetos serão apresentados no próximo capítulo, em função de sua natureza (produtos culturais). Grande parte deles são iniciativas que resultam das parcerias aqui descritas, outros de coletivos menores que se reúnem exclusivamente para a produção desses projetos e, por isso, não serão apresentados nesta tese como organizações em si, mas como seus próprios produtos culturais.

a) *Visitas em escolas*

A prática de visitar escolas não tradicionais é bastante comum no Brasil e no mundo. Apesar de cada uma lidar de determinada maneira com os visitantes, variando muito em decorrência da popularidade da escola, percebe-se que receber visitas é uma atividade comum em várias delas.

Eu sempre tive gente interessada, desde o primeiro momento. Nunca veio gente da rede municipal, agora está vindo em peso, tenho um convite para falar em um [Centro Educacional Unificado] CEU. Fui falar outro dia na Coordenadoria da Penha, duas reuniões: pra [Escola Municipal de Educação Infantil] EMEI e pra EMEF, reunião com pais. [...] antes era gente de todos os lugares, curiosos, agora estamos recebendo gente da prefeitura. [...] vem gente de tudo, acabei de falar com um grupo da Sociologia, vem do *design*, da arquitetura, vem de tanto lugar. (Diretor(a) de escola)

A gente recebe muita gente que vem visitar a escola, [...] a gente já recebeu gente até de outros países, Alemanha, Áustria, Israel. [...] É uma certa força pra elas [mantenedoras] continuarem lutando nessa proposta que não é fácil de manter, inclusive economicamente. (Coordenador(a) de escola)

Isso foi crescendo, e no ano passado tivemos muitas visitas, tivemos que aprender a organizar isso, a gente tem uma equipe de crianças no revezamento, ficou uma coisa que a gente não conseguia nem ter atividade, então nós começamos a coordenar para nas quintas-feiras ser só grupos grandes, grupos pequenos podiam ser durante a semana, em determinados horários e tudo, porque atrapalhava até o andamento da escola, de tanta gente que vinha. E muitas dessas pessoas que vieram falavam: “como é que a gente faz? Nós queríamos fazer assim”. (Coordenador(a) de escola)

Eu vejo que as pessoas que nos visitam, elas vêm pra ver o que elas precisam saber, que dá certo fazer um outro jeito de educação. Eu percebo muito isso, as pessoas vêm, a gente tem tido uma média de 200 visitas por mês, de todas as... Você pode imaginar, de todas as partes desse país, de todos os jeitos que você pode imaginar: escola pública, privada, ONG, é uma quantidade de gente que vem, muito grande, graças a Deus, acho que elas vêm aqui, acho que a virtude nossa no momento é dizer o seguinte: “olha, olha bem porque é possível”. (Coordenador(a) de escola)

b) *O processo de formação da rede*

Além da prática de visitas, essa rede se estabelece e se fortalece pelo modo como incorpora as pessoas. “Receptividade” é um termo comumente usado pelos novos ingressantes. Também foi possível observar que se trata de um grupo de pessoas e

organizações que querem mostrar o que fazem, que sentem orgulho do que fazem, ainda que reconheçam a necessidade de muitos avanços.

O processo de incorporação de novos membros é bastante rápido e existem mecanismos de fortalecimento da rede, como realização de eventos, o que evidencia tratar-se de uma rede em fase de crescimento (maior número de novos participantes) e adensamento (maior número de relações entre os participantes da rede). Vejamos, então, algumas falas que ilustram esse processo:

Fui me jogando, conversando [...] eu falava com um e descobria mais um, descobria mais um, eu ia na cara de pau ligando e perguntando, convidando e todo mundo topou. (Coordenador(a) de projetos educativos)

Tudo a gente tem feito assim, de forma coletiva e colaborativa, se organizando pela internet e se encontrando presencialmente, às vezes em reunião de organização, às vezes em encontros abertos. (Representante de Associação de Escolas)

Aquele evento [de co-criação de um projeto] foi um momento de chamar pessoas que se interessavam por educação, artistas, empreendedores e que quisessem vir ali. [...] não tinha um foco delimitado, foi um evento sobre educação [...] e foram muitas pessoas, muito diferentes entre si, e acabou se formando ali um ambiente muito plural. Tinha umas cem pessoas mais ou menos. [...] ali eu já conheci algumas pessoas. [...] a rede também fazia muitos contatos [...] pelo Face [...] pelo Skype. Dai começou um momento super novo na minha vida, que foi marcar cafés com desconhecidos. [...] fui conhecendo pessoas em diferentes lugares através da rede virtual, através do contato pessoal. [...] fui conhecendo a rede perguntando mesmo [...] eu fui [em escolas], liguei [...] fazendo os contatos [...] de uma maneira geral as pessoas são bem abertas, bem receptivas. [...] fui conhecendo muitos lugares, ainda tem muitos para eu conhecer. [...] é apaixonante, essa que é a verdade, pra ser sincera, mesmo com cem coisas pra eu fazer, quando eu via era meia-noite e eu tava lá no computador, mandando uma mensagem pra alguém. (Realizador(a) de evento na área de Educação)

Eu comecei a perceber o quanto que aquilo que parecia diluído, porque a rede você não enxerga, tava concreto. Não só as pessoas me ligavam pra perguntar coisas [...] como vira e mexe rolava um café e tal. (Realizador(a) de evento na área de Educação)

Essas redes dão força, a gente se sente mais forte, a gente se enriquece, a gente sente muito reconhecimento, as pessoas ficam muito felizes em ver que existe uma experiência assim, dá uma “puta” satisfação. (Coordenador(a) de escola)

Tem uma rede de escolas conectadas por diversas linhas, você tem a Waldorf, o pessoal que está envolvido com o movimento de educação democrática do Brasil, que não é um modelo, mas é um movimento, mas você tem muitas escolas que estão se transformando, seja pela porta da democrática, seja só algumas ferramentas disso, que se conectam muito por conta do Pacheco, acabam descobrindo que o Pacheco tá no Brasil e buscam ele pra pedir ajuda e ele vai fazendo um pouco ali, um pouco aqui [...] ele sempre vai buscando engajar essas escolas em outras coisas que estão acontecendo em questão de grupo. (Criador(a) de produto cultural)

A gente tem atuado de forma bem mais ativa nesse sentido, com parcerias com [Conselho Nacional de Secretários de Educação] CONSED, UNDIME,

Ministério da Educação, [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] INEP, CAPES... Hoje a gente tem parcerias formais com todas essas organizações e estamos fazendo um trabalho muito mais focado de defender algumas políticas e ajudar que elas aconteçam no Brasil. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

Há muita conexão, mas há também falta de diálogo entre diversas partes desta rede, ou mesmo da definição de uma agenda comum:

Num almoço lá com um órgão internacional eu fiquei mais triste do que... Ele falar que não tem critérios, mais triste ele falar que a escola tradicional é a melhor, você não tem que pensar em outra, e que pra acabar com analfabetismo no Brasil você tem que esperar os analfabetos morrerem. A gente não conseguiu sensibilizar ele, a gente não conseguiu passar aquela mensagem que a gente tava querendo. Ele não conseguiu sensibilizar a gente nem passar a mensagem que ele tinha pra gente. A gente pegou, apertou a mão, trocou cartão, foi embora e não conseguiu nada pra mudar o Brasil. (Criador(a) de produto cultural sobre educação)

A rede também é muito assim: ela tem um superpoder, mas às vezes... “Tá, eu te conheço, eu conheço todo mundo, mas o que eu faço com tudo isso?” (Realizador(a) de evento na área de Educação)

Uma vez apresentados os dados da pesquisa de campo, passaremos à compreensão de cada um dos invariantes da organização escolar (tempo, espaço, relações de poder e saber), trazendo exemplos de algumas escolas e projetos para ilustração das mudanças de que estamos tratando.

3.3 Tempo



Cronos devorando seu filho²³

Meu pai era relojoeiro. Largou a profissão quando Einstein descobriu que o tempo é relativo. Diria que um relógio simbólico é tão essencial ao intelecto quanto a foto do oxigênio para um homem se afogando.

(WATCHMEN, 2009)

²³ Pintura 1 – Saturno. Fonte: GOYA (1823).

De todas as construções sociais, certamente a que mais estrutura a vida do homem moderno é o tempo. Ainda que tenha sido a preocupação de diversas sociedades, o nível de complexidade que este aparato alcançou revela quão imbricada nele está a sociedade moderna. Todos os objetos simbólicos que nos cercam hoje possuem o fator tempo em sua composição: seja para calcular seu custo/preço, seja para identificação (como as referências em teses e livros), seja para significá-lo como objeto de desejo, seja porque suas construções simbólicas se baseiam em estruturas temporais (como a história), ou em estabelecimento de faixa etária para definição do que é próprio ou de interesse para cada um.

O autor que discorre sobre este assunto é Norbert Elias (1998). Partindo da ideia de que o tempo é uma construção social, busca entender “com que objetivo os homens necessitam determinar o tempo” (ELIAS, 1998, p. 13).

Talvez nos seja fácil entender que o tempo está no relógio, na medição das horas e minutos, ou na duração e velocidade, que está nos ritmos externos, nas marés e nas luas, ou mesmo na cronologia, entendida como sucessão de alterações físicas ou psíquicas; mas é justamente na aparente naturalidade do tempo, como um objeto concreto e natural, que reside a dificuldade de entendê-lo como construção social. Se nos compararmos com certas sociedades tribais, por exemplo, veremos que, paralelamente à complexidade de nossas sociedades, está a noção cada vez mais precisa, formatada e abrangente do tempo. Elias (1998) diz que o tempo é parte do “processo civilizador” e, como tal, configura-se como uma “segunda natureza” para os homens.

Nesta perspectiva, o tempo é um instrumento (o relógio seria um suporte físico). Como qualquer outro instrumento, foi sendo aprimorado conforme determinadas intenções e tarefas do homem. Neste caso específico, a necessidade de transmitir mensagens de um grupo humano para cada um de seus membros individuais, regulando seus comportamentos. Seria um instrumento de comparação, um meio de orientação para os homens inseridos em uma sucessão de processos sociais e físicos. O tempo passou a ser a “representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (ELIAS, 1998, p. 17).

Não se trata de uma “invenção” de alguém: o tempo é uma construção coletiva. Criamos o tempo a partir do patrimônio de saber adquirido pela interação dos homens entre si e dos homens com a natureza. Ainda que seja uma elaboração coletiva, sua assimilação é individual, fazendo parte da aprendizagem dos vários símbolos sociais que adquirimos por estarmos imersos na cultura, nossa “segunda natureza”. Trata-se de um processo de aprendizagem da humanidade que nos dá o poder de síntese e de criação de representações, ao mesmo tempo em que nos dificulta separar o que é da natureza e o que

é símbolo. Para Elias (1998), o tempo assumiria três principais funções: 1) comunicação – inclusive temos nas várias línguas os tempos verbais; 2) instrumento de orientação – tanto para saber quais são as horas para um compromisso quanto para nosso pensamento se localizar: basta dizer “1789” para que uma série de fatos e ideias se apresente em nossa mente; 3) instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana – desde o tempo definido do “recreio” escolar ou do “almoço” durante o expediente de trabalho até os dias comemorativos, a licença-maternidade, a idade para se aposentar etc.

Na concepção apresentada por Elias (1998), para manter sua função de regulador social o tempo precisa ser compreendido em profundidade por cada indivíduo. Se a apropriação do tempo em suas várias formas tornar-se opcional, ele perde por completo sua função. Ainda que não se tenha clareza sobre os desdobramentos do tempo em nossas vidas, é imprescindível que todos estejam sob sua lógica. Para exemplificar, é possível que atualmente muitos não entendam por que temos anos bissextos, mas, ainda assim, seguem indubitavelmente o calendário oficial de seus países. Para que esta “entidade” social, agora bastante complexa, fosse cristalizada em cada um dos indivíduos, uma das estratégias utilizada foi levar o tempo para a escola.

O tempo configura-se, assim, como algo a ser ensinado, como conteúdo a ser transmitido às novas gerações, ainda que por meio do que alguns autores chamam de “currículo oculto”: pelas vivências escolares, mais do que pela reflexão sobre sua existência. Quando se associa à escola, o tempo passa a configurar uma nova estrutura identitária. Como nos evidencia Escolano (2008), essa combinação resulta em uma diferenciação antropológica.

Norbert Elias, em seu conhecido ensaio *Sobre o Tempo*, já nos fez perceber como a duração da aprendizagem dos ritmos e da temporalidade nas sociedades modernas coincidia justamente com os primeiros estágios da infância, e por consequência, com os primeiros passos desta para a escola. Deste modo, o tempo escolar, em seus ciclos iniciais, constitui-se em uma mediação fundamental para aprender a “ler e entender” o complexo “sistema de relógios e calendários” que regula as ações da vida diária nas instituições e na comunidade [...]. O tempo escolar é, pois, um registro das estruturas e ritmos da escola, assim como dos rituais e usos da sociedade em que se insere.

A introdução das crianças nos tempos educacionais operou uma verdadeira mutação antropológico-cultural, uma metamorfose que transformou a criança em aluno, em sujeito escolarizado. Antes disso, as crianças compartilhavam com a coletividade dos adultos os tempos, espaços e ações. A partir desta segregação das crianças e de sua reclusão institucional, a infância começa a ser percebida como uma idade com atributos específicos, que será progressivamente ampliada em sua duração nos marcos da escola obrigatória, e este processo será visto como um sinal de progresso das sociedades em que se instauram. (ESCOLANO, 2008, p. 36, tradução nossa)

O controle do tempo e a definição de um tempo próprio para o ensino é uma marca muito característica da escola moderna. Segundo Escolano (2008), o tempo é um dos elementos estruturantes da cultura escolar. Para ele, a própria invenção da infância moderna foi, em parte, consequência da temporalidade escolar, de modo que hoje o conceito de criança se confunde parcialmente com o de aluno.

No entanto, a relação entre tempo e escola não foi direta ou arquitetada. A própria escola, como já abordado, submeteu-se à lógica do tempo e, uma vez que o incorporou, passou a disseminá-lo.

Como expõe Rita Gallego (2011), há uma escola anterior à sua relação com o tempo. O tempo escolar, disciplinar, foi introduzido pouco a pouco na vida escolar, conforme se foi definindo o “tempo do saber”, que deve seguir um programa de modo encadeado, uma coisa por vez. Com o estabelecimento de alguns marcos regulatórios, como a seriação, outras noções temporais foram sendo incorporadas à vida escolar, como a proibição dos atrasos e as faltas.

Para André Petitat (1994), o controle do tempo é um marco que diferencia as escolas medievais das modernas.

Antes, o tempo do aluno dividia-se em largos períodos, adaptáveis ao ritmo do estudante, o qual apresentava-se para a *déterminance* ou para a licença quando ele e seu mestre consideravam a sua formação suficiente. Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. É o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, os “bons” são promovidos e os “maus”, rebaixados ou eliminados. (PETITAT, 1994, p. 79)

Foi pelo controle do tempo e pela seriação que os colégios humanistas do século XVI passaram a ter uma função seletiva. Este princípio converge com as ideias vigentes na época, em que se buscavam o conhecimento e a cultura como forma de distinção, próprios da classe burguesa em ascensão. Não só a seleção passou a ser característica dos colégios, como também o ritmo de trabalho intenso, passando a ocupar os jovens com extensa carga horária de estudos, em oposição ao ócio, que então se associava aos vícios.

Se recuperarmos o estudo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), veremos que por trás do fator da exclusão do sistema de ensino estão dois elementos temporais: a seriação e o ritmo de aprendizado. Enquanto o primeiro estabelece uma progressão ou retenção/exclusão do aluno, o segundo ignora a diferença entre os capitais

culturais e considera que a apropriação de dado conteúdo se dá no mesmo ritmo entre diferentes estudantes, pressuposto este bastante frágil, mas adotado nas escolas em larga escala.

O controle dos horários tornou-se ainda mais necessário quando as instituições de ensino passaram a ter um espaço próprio. A organização do espaço e de seus usos se deu pela definição precisa de horários para as diversas atividades que compõem a vida estudantil.

O tempo foi-se constituindo como um grande facilitador da vida em sociedade, a ponto de se tornar inquestionável sua participação na vida das pessoas, chegando à modernidade líquida com níveis inéditos.

O tempo em geral tem mudado, mas o tempo escolar segue o mesmo, tido como um dos invariantes da organização escolar.

Nas escolas aqui chamadas de tradicionais²⁴, o tempo apresenta-se em inúmeras dimensões. A mais ampla seria a forma de organização da escola de modo seriado, tendo o ano como unidade básica e a idade dos alunos como principal critério. Ou seja, com base na noção de idade dos indivíduos e de toda a teoria psicológica associada a cada uma delas, foram desenvolvidas no Brasil quatro grandes modalidades: educação infantil, dos 0 aos 3 anos (creches) e dos 4 aos 5 anos (pré-escolas); ensino fundamental, dos 6 aos 14 anos; ensino médio, dos 15 aos 17 anos; e ensino superior, técnico ou universitário. No período de um ano, alunos e professores devem passar por todo o conteúdo previsto para aquela série e definir a aprovação ou retenção do aluno. Ou seja, o agrupamento de alunos daquele ano, subdividido em turmas em razão do número de estudantes tido como adequado para cada sala, segue junto por todo o ano escolar. Os que acompanharam o ritmo médio da turma são aprovados e seguem para a série seguinte, enquanto os que não acompanharam são retidos. Vale ressaltar que utilizamos a nomenclatura “série” para diferenciar de ano do calendário, mas que o termo atualmente vigente é “ano”; assim, na linguagem popular diríamos “o aluno não passou de ano”, “não foi para o ano seguinte”. Essa mistura de termos revela, mais uma vez, a íntima relação entre o desenvolvimento dos sujeitos e a identidade de aluno.

Dentro do ciclo anual, as escolas ou as redes de ensino estabelecem ciclos menores, como bimestre e trimestre, férias, feriados e finais de semana. Os ciclos menores são divisões didáticas frequentemente marcadas pelos períodos em que se realizarão as avaliações referentes àquela etapa, bem como o encerramento de determinados temas e

²⁴ Em contraposição às escolas que aqui identificamos como inovadoras com relação aos invariantes.

conteúdos. Os dias de festa e descanso são interlocuções com o calendário daquela comunidade, fazendo alusão ao calendário oficial do município, estado e país, com ocasionais adaptações.

A seguir, podemos observar algumas dessas características em um exemplo de calendário anual escolar.

Esquema 4 – Exemplo de calendário escolar anual

Sugestão de Calendário Escolar 2015 - 200 dias letivos

JANEIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

20/12/14 a 18/01/15: Recesso
19 a 23/01/15 : Planejamento
25: Feriado Municipal
26 : Início do Ano Letivo
Dias letivos: 05

FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

16 e 18: Atividade Suspensa
17: Carnaval
Dias letivos: 17

MARÇO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Dias letivos: 22

ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

03: Paixão de Cristo
21: Tiradentes
Dias letivos: 20

MAIO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24/31	25	26	27	28	29	30

1º: Dia do Trabalho
Dias letivos: 20

JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

04: Corpus Christi
05: Atividade Suspensa
20: Atividade Cultural
Dias Letivos: 21

JULHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

1 a 30: Férias
09: Feriado Estadual
31: Início 2º semestre letivo
Dia letivo: 01

AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23/30	24/31	25	26	27	28	29

Dias Letivos: 21

SETEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

07: Independência do Brasil
19: Atividade Cultural
Dias Letivos: 22

OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

12: Nossa Sra Aparecida
15: Dia do Professor - Ativ. Susp.
Dias letivos: 20

NOVEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

02: Finados
15: Proclamação da República
20: Dia Nac. Consciência Negra
Dias letivos: 19

DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

17: Conselho de Classe / Ano
18: Divulgar Resultados Finais
19/12/15 a 17/01/16: Recesso
Dias Letivos: 12

Fonte: SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO (2015).

Em algumas redes fala-se em “ciclos” de dois ou três anos, em que é dado aos alunos mais tempo para aquisição das competências necessárias para seguir avançando no sistema.

Há, ainda, duas outras importantes unidades temporais na escola: a semana e a aula. A semana é o ciclo de acompanhamento da rotina escolar, é a unidade temporal que guarda as relações que serão estabelecidas entre a divisão e organização das disciplinas escolares, organizada normalmente como uma “grade horária” em que são representados os dias da semana e os horários das aulas. Para cada turma (localizada em um espaço) há a atribuição de uma disciplina/professor, especialmente nas séries mais avançadas, em que atuam os professores especialistas e não mais os generalistas. Essa estrutura semanal repete-se diversas vezes, até completar o ano. A aula é, então, a menor medida temporal da escola, costumando durar 50 minutos. É nesse período específico de tempo que os professores precisam desenvolver suas propostas de atividade e os alunos, simultaneamente, realizam seus processos de aprendizagem daquele tópico do conhecimento. A rotina diária é estabelecida respeitando os horários dessa unidade, com período de entrada, intervalo e saída, podendo ser no período da manhã, da tarde, da noite, integral ou com alguma pequena variação disso. A figura abaixo ilustra essa organização.

Quadro 2 – Exemplo de parte da grade horária semanal de uma turma de ensino médio: aulas de 50 minutos, 30 minutos de intervalo

		1A	1B	2A	2B	3A
5ª feira	1ª aula - 7h20min	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	FÍSICA	BIOLOGIA	QUÍMICA
	2ª aula - 8h10min	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	BIOLOGIA	FÍSICA	QUÍMICA
	3ª aula - 9h	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	QUÍMICA	HISTÓRIA
	4ª aula - 10h20min	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	QUÍMICA	BIOLOGIA	PORTUGUÊS
	5ª aula - 11h10min	BIOLOGIA	MATEMÁTICA	QUÍMICA	HISTÓRIA	PORTUGUÊS
	6ª aula - 12h	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	PORTUGUÊS	QUÍMICA	INGLÊS/ING.
6ª feira	1ª aula - 7h20min	ARTES	QUÍMICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	FÍSICA
	2ª aula - 8h10min	ARTES	QUÍMICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	FÍSICA
	3ª aula - 9h	FÍSICA	ARTES	QUÍMICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
	4ª aula - 10h20min	FÍSICA	ARTES	MATEMÁTICA	QUÍMICA	PORTUGUÊS
	5ª aula - 11h10min	QUÍMICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	INGLÊS	PORTUGUÊS
	6ª aula - 12h	QUÍMICA	FÍSICA	INGLÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA

Fonte: arquivo pessoal (2015).

O tempo é, portanto, o instrumento de controle mais presente nas instituições de ensino. Ele define os estágios da vida, as pessoas com quem o aluno irá se relacionar, o ritmo que deve ter e o período em que irá se envolver com determinado assunto e professor,

bem como a rotina de seu dia, em especial a rotina atrelada às funções biológicas (hora de acordar, comer, ir ao banheiro etc.). O mesmo se passa com professores e demais agentes educativos da escola.

3.3.1 Mudanças temporais

O tempo da escola é o tempo fragmentado, sequencial, fundamentado na idade cronológica dos indivíduos. Organiza-se em ciclos de 50 minutos (aula) com intervalos, compondo um dia, cujo conjunto compõe uma semana, que à sua vez compõe um mês, um bimestre, um semestre, um ano escolar, formando os vários níveis de ensino e a vida escolar das crianças.

Consideraremos, então, como exemplo de mudança da prática temporal escolar qualquer instituição que defina novas formas de organização do tempo educacional, ou mesmo que estabeleça outras relações temporais.

Uma experiência importante de alteração temporal é encontrada em algumas escolas indígenas, que adaptam seu calendário escolar ao ritmo e padrão de suas comunidades. Nessas escolas de alternância há, por exemplo, alguns meses do ano em que as crianças e jovens vão para a escola e outros meses em que participam exclusivamente das atividades de suas comunidades, respeitando os ciclos da natureza e das festas.

Além dessas experiências, é possível encontrarmos projetos que rompem de diversas maneiras a relação com o tempo acima apresentada. De forma mais ampla, as escolas que se opõem ao modelo seriado podem ser consideradas como as mais vanguardistas nessa dimensão de análise. No Projeto Âncora²⁵, por exemplo, as crianças não estão organizadas por série e não há calendário escolar. Os projetos desenvolvem-se em um contínuo e podem reunir crianças de diversas faixas etárias, sendo o interesse e não a idade a unidade básica de estruturação dessa escola. O mesmo ocorre em outros projetos, como na Escola Livre Inkiri²⁶.

²⁵ O Projeto Âncora nasceu como um projeto de assistência social às crianças da região de Cotia e em 2012 tornou-se escola de educação infantil e fundamental.

²⁶ A Escola Livre Inkiri foi fundada em 2008 dentro da ecovila de Piracanga, na Bahia, por Ivana Jauregui, que propõe a Educação Viva e Consciente. A educadora tem inspirado outros projetos educativos, como Quintal das Crianças, em Salvador, a Casa Casulo, em Joanópolis, e o Jardim do Joá, no Rio de Janeiro.

Na Amorim Lima²⁷ e na Campos Salles²⁸ há seriação, com determinados roteiros de estudo definidos para cada ano, mas é possível segui-los de maneira flexível. Também há calendário escolar (o mesmo da rede municipal de ensino) e grade horária. O grande diferencial temporal dessas escolas está no ritmo de trabalho, que não é definido pela turma ou pelo professor, mas por cada criança, de forma semelhante ao que ocorre no projeto GENTE.

Fotografia 1 – Exemplo de planejamento do tempo e do conteúdo de estudo em uma escola democrática

Fonte: arquivo pessoal (2014).

As práticas que incorporam o uso de tecnologias digitais em suas rotinas são semelhantes a essas propostas de uso do tempo, como, por exemplo, as escolas que utilizam o sistema Khan Academy, cujos roteiros e planilhas de acompanhamento encontram-se na própria plataforma.

Já a Politeia²⁹ não trabalha com seriação nem com rotina. Os projetos são desenvolvidos ao longo do ano e as “aulas” são preparadas pelos professores a partir do interesse das crianças, sendo acordada sua duração e o momento em que será realizada, em dinâmicas semanais, entre a equipe e os alunos. Há um planejamento semanal que organiza o cotidiano da escola, mas é baseada em atividades muito amplas, como “assembleia”, “laboratório” ou “grupo de estudo”, podendo ser negociada e facilmente alterada pelo acordo entre os educadores, inclusive porque o suporte físico dessa

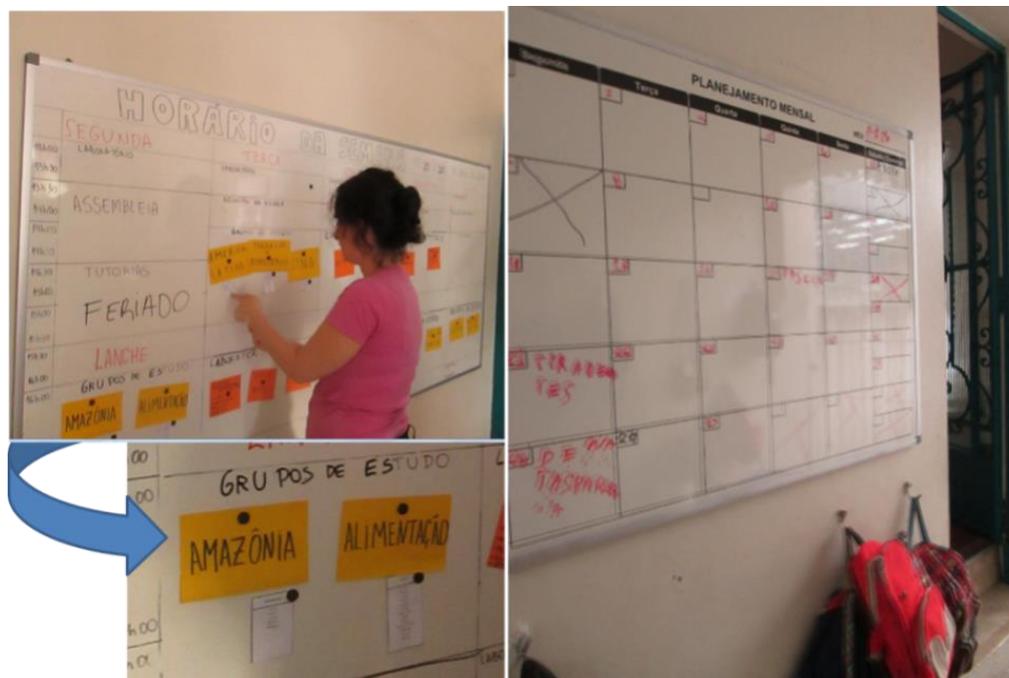
²⁷ A EMEF “Desembargador Amorim Lima” localiza-se na zona oeste de São Paulo. Com a consultoria da psicóloga Rosely Sayão, a partir de 2004 passaram a desenvolver seu projeto pedagógico inspirado na Escola da Ponte, de Portugal.

²⁸ A EMEF “Campos Salles” fica na zona sul de São Paulo. Desde 2007 desenvolve seu projeto inspirado na Escola da Ponte. Atualmente, o espaço da escola integra o CEU Heliópolis “Profa. Arlete Persoli” e possui estreita parceria com a União de Núcleos e Sociedade dos Moradores de Heliópolis (UNAS).

²⁹ A Escola Politeia foi fundada em 2009 por educadores da Lumiar e da Escola Teia Multicultural. Trabalha com crianças do ensino fundamental na zona oeste de São Paulo.

organização facilita tal dinâmica, ao contrário de outras soluções em que se imprimem e distribuem os horários, dificultando alterações.

Fotografia 2 – Organização do tempo na Escola Politeia



Fonte: arquivo pessoal (2014).

Outro tipo de experiência temporal se dá nas escolas Waldorf³⁰. O tempo nessas escolas assume outra dimensão. Os ciclos de sete anos são fundamentais para essa pedagogia que estabelece, por exemplo, outro período para a relação do professor com seus alunos. A passagem do tempo, representada pelas estações do ano, também é um importante elemento curricular. Apesar de haver um calendário anual, as disciplinas não são distribuídas semanalmente: acontecem de forma “intensiva” ao longo de algumas semanas e depois são substituídas por outras, ou seja, há a época de português, a época de matemática etc., de modo a contemplar todo o conteúdo previsto para aquela série.

Na fala dos entrevistados, vemos ainda que o tempo, mesmo fragmentado, pode ganhar outra significação ao ser estabelecido como tempo livre.

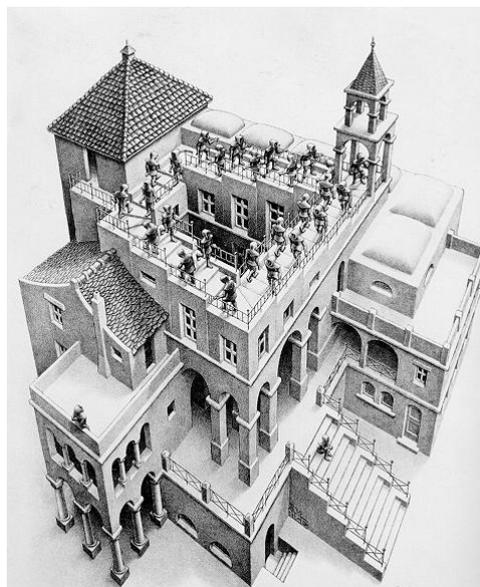
Outra coisa que mudou completamente é o momento, o tempo do brincar livre, mesmo no fundamental. [...] Na hora do recreio, que no fundamental é 15, 20 minutos, então a criança tem que comer, ir ao banheiro, brincar, em 15 minutos. E claro, como eles [educadores] viram que essas crianças precisam de tempo livre pra brincar, brincar sem planejamento, precisa aumentar esse tempo. Também descobriram coisas incríveis que aconteciam nesses momentos de horário livre, então a gente chegou, crianças de 9, 10 anos, com areia até aqui, cavando túneis, 10 anos, trabalhando em grupo, muito legal. (Coordenador(a) de fundação/instituto)

³⁰ As escolas Waldorf seguem a proposta pedagógica de Rudolf Steiner (1861-1925), criador da Antroposofia. A primeira escola Waldorf foi fundada em 1919, na Alemanha. Hoje são mais de mil escolas pelo mundo.

Essa importância do tempo livre para o brincar já é incorporada por algumas escolas infantis, como a Casa Redonda e a Te-Arte³¹, que incluem atividades como dança e música ao longo da rotina, mas não de forma impositiva, dentro da brincadeira das crianças.

Trouxemos aqui apenas alguns exemplos de como este tempo escolar pode ser diferente; há também experiências de educação livre que possuem outra lógica, diversa das instituições tradicionais e das novas propostas, seguindo somente o ritmo e o interesse do aprendiz. Não buscamos ser exaustivos em todas essas possibilidades, mas sim dar exemplos do que já acontece com relação a este invariante. Passemos agora à compreensão sobre o espaço escolar.

3.4 Espaço



Subindo e descendo³²

Kepler: – Confirmei e reconfirmei os números freneticamente, e não encontrei erro algum! Uma única lei relaciona distância e tempo, revelando em sua simplicidade a concepção harmônica do cosmo. É essa a lei que tanto procurei, a lei que liga cosmo e mente [...] Que a unidade revelada nestas páginas, expressão da perfeição divina, ilumine o espírito enfraquecido dos homens, alimentando o amor ao próximo e restaurando a paz entre todos os credos. Que a harmonia que rege o mundo conforte nossos pesados corações e desperte os homens para uma nova era, baseada na liberdade e no respeito à vida.

(GLEISER, 2006, p. 322)

³¹ O espaço de educação infantil Te-Arte foi fundado pela educadora Thereza Pagani (Therezita) em 1975, e hoje se localiza na zona oeste de São Paulo.

³² **Pintura 2 – Ascending and descending.** Fonte: Escher (1960).

O mais tangível dos invariantes da organização escolar é o espaço. Mas sua análise e compreensão não se apresentam mais fáceis ou claras. A frase “quando se quer esconder algo, deixe-o o mais evidente” parece fazer sentido para entendermos essa dimensão da escola.

O espaço é uma dimensão tão rica que algumas ciências o têm como objeto de estudo, entre elas a Geografia e a Arquitetura.

Para o geógrafo Milton Santos (2008, p. 67), “o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos”. Nele existem elementos naturais e culturais que se relacionam, criando um entorno sempre ímpar em função de sua história, de seus movimentos. “A produção do espaço é o resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço através de objetos, naturais e artificiais [...] conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas [desse espaço].” (SANTOS, 2008, p. 70)

O espaço é composto por sua dimensão geofísica, mas também pelas construções e relações de produção, circulação e consumo. Por serem relações dinâmicas, o espaço está em constante transformação, sutil ou radical, parcial ou total.

A paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos. [...] se juntos se mantêm elementos de idade diferentes, eles vão responder diferentemente às demandas sociais. (SANTOS, 2008, p. 73)

Compreender a dimensão espacial da escola é compreender os fluxos que deram origem àquela situação pontual e temporária, bem como interpretar os novos significados que antigos elementos passaram a ter.

A paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço [...]. As formas não nascem apenas das possibilidades técnicas de uma época; dependem também das condições econômicas, políticas, culturais, etc. (SANTOS, 2008, p. 75)

O espaço possui um movimento funcional, variando ao longo do dia, da semana e da época do ano, mas também sofre mudanças estruturais, em que suas formas se transformam por envelhecimento físico (previsível) ou social (imprevisível), tornando-se inadequado para as relações que acontecem nele (SANTOS, 2008).

O espaço e os objetos que compõem a cultura escolar possuem uma história e, ainda que sejam duradouros, seus significados são diferentes em cada momento. “O que um lugar é, num determinado momento, sempre constitui o resultado de ações de diversos

elementos, que se dão em diferentes níveis. Esses elementos são variáveis, pois mudam de significação através de tempo.” (SANTOS, 2008, p. 103)

Se, por um lado, o tempo exerce influência sobre o espaço, sendo este o registro do acúmulo desigual dos tempos (SANTOS, 2008), ao se concretizar no espaço, o tempo imprime nele sua marca, datando-o. O espaço também exerce influência sobre nossa compreensão de tempo. Para Viñao Frago e Escolano (2001, p. 63), é pelo espaço que sentimos o tempo:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. [...] São muitas as influências e entrecruzamentos entre o espaço e o tempo. Mas ao menos em relação ao passado, não captamos a duração em si mesma; podemos medi-la, segmentá-la, mas carecemos de memória acerca da duração. O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.

É na concretude do espaço que se registram as memórias, que a vida acontece, que a ação encontra dimensões para se realizar, se substancializar. Por isso, o espaço é tanto uma tela em que se imprimem os significados de um tempo como um dos elementos que exprime a visão desse tempo e que, por ser mais duradouro que as próprias relações sociais que o configuraram, preserva as estruturas implícitas da dinâmica social.

O espaço escolar também é uma construção cultural (histórica). Sendo um produto de cada tempo, expressa os valores dominantes de cada época. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001). “Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica.” (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 64)

A definição de um espaço próprio de ensino também é uma introdução dos colégios humanistas do século XVI. Tais colégios foram implantados nas cidades, ainda que suas inspirações arquitetônicas fossem baseadas nos mosteiros, localizados nos campos. Cada classe ganhou uma sala, todas alocadas uma ao lado da outra, facilitando o controle e o acesso dos professores e alunos. Ainda que as diferenças arquitetônicas em função da ordem religiosa transparecessem nas plantas escolares, em todos eles se nota a presença

não só das salas como dos pátios. “Foi nesse momento histórico preciso que a escola deixou de ser apenas um agrupamento de mestre e discípulos e tornou-se um prédio específico, um lugar.” (BUFFA; PINTO, 2007, p. 159)

O espaço próprio para o ensino possibilitou a viabilização das novas tendências pedagógicas, ao mesmo tempo em que ampliou o controle, especialmente sobre os corpos.

O espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. Submete o corpo a um conjunto de representações consubstanciadas nos padrões de “bons comportamentos”, dos “bons costumes”, incluindo-se até mesmo a forma de referir-se a ele e a tudo que lhe diz respeito. (SOUZA, 1998, p. 144)

Para Viñao Frago e Escolano (2001), o espaço não se configura apenas como uma ferramenta de organização e controle, mas adquire uma carga cultural e simbólica que passa a constituir o próprio currículo. Da arquitetura à localização, o espaço escolar é dotado de significados partilhados e transmitidos de forma silenciosa aos educandos e educadores.

Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 80)

Considerando que a escola não é um espaço como qualquer outro, mas que se configura de modo a educar as futuras gerações, vemos que sua espacialidade ganha outra dimensão, passando a compor o próprio currículo.

O espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. [...] Os espaços educativos [...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado *currículo oculto*, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26, grifo nosso)

Em resumo,

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 45)

Vale ressaltar que não se trata apenas da arquitetura escolar, mas da apropriação que se faz dos vários ambientes e dos objetos escolares que ali se dispõem e se utilizam. Como completa Rosa Fátima de Souza (2007, p. 165):

Embora tomados quase sempre como um pressuposto natural, os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar. Como tão bem assinalou Viñao Frago [...], o aparecimento, o uso, a transformação e o desaparecimento desses objetos são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças. No mesmo sentido, Escolano [...] chama a atenção para o significado dos objetos escolares que, além de instituírem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação.

Da mesma maneira que a arquitetura, os objetos que permeiam a prática pedagógica são dotados de valores: sejam apenas artefatos para “organizar” o espaço escolar, como carteiras, sejam objetos de cunho pedagógico, como os livros didáticos, todos eles revelam valores e intencionalidades.

É preciso ter em vista que os artefatos são produtos do trabalho humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primária (uma utilidade prática) e exercem funções secundárias, isto é, simbólicas. Significa considerar que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano. (SOUZA, 2007, p. 169)

Na ótica da arquiteta Doris Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar é o resultado de três elementos: da tecnologia disponível, que está relacionada aos avanços científicos da área e aos interesses econômicos de viabilizar o uso de tais descobertas (materiais e técnicas); dos padrões estéticos da época; e da pedagogia, visão que o arquiteto tem sobre os espaços educativos, que está relacionada à visão de mundo sobre a criança, juntamente com a proposta metodológica da escola. Essas três esferas revelam que o desenho dos espaços está extremamente ligado a uma visão de mundo e a interesses de determinada época e determinado grupo.

Como vimos, o espaço tem uma duração maior que a das práticas para as quais foi planejado. Assim, partes dele são ressignificadas, enquanto outras continuam a exercer uma transmissão simbólica.

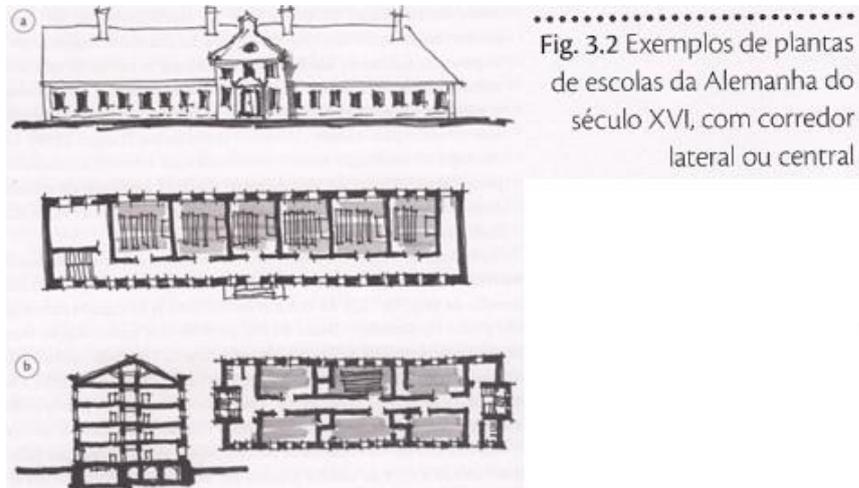
Espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E exatamente por isso, não acolhe nem promove a autonomia e a criatividade, não permite a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola. (FARIA, 2012, p. 101)

Considerando o acúmulo desigual dos tempos, temos, no cenário atual, escolas que podem datar do início do século XX, outras bastante atuais, algumas com mobiliário antigo,

outras já bem informatizadas, mas todas elas se caracterizam especialmente por dois elementos: as salas de aula e os corredores.

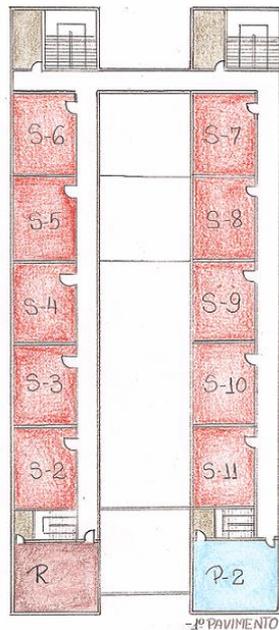
Conforme a ilustração abaixo nos apresenta, são dois os principais tipos de edificação escolar: salas retangulares com corredor lateral ou com corredor central. A figura refere-se a escolas na Alemanha do século XVI, mas pela comparação com a planta de uma escola paulista da atualidade, na ilustração seguinte, podemos ver que o padrão se mantém.

Planta 1 – Representação arquitetônica de escola alemã do século XVI



Fonte: KOWALTOWSKI (2011, p. 66).

Planta 2 – Representação arquitetônica³³ de escola pública de ensino fundamental paulista em 2009



Fonte: SILVA (2010, p. 79).

³³ Escola de dois andares cada um, com dois corredores de salas. Ao centro, no térreo, área livre para o recreio; no primeiro e segundo pavimento, área vazada para entrada de ar e luz nas salas e corredores.

As salas de aula também costumam seguir um padrão: são retangulares, com a lousa fixa em uma das paredes, com carteiras (mesa e cadeira) enfileiradas.

Apesar dos exemplos exitosos de arquitetura para a infância virem aumentando nas últimas décadas (ou seja, aqueles onde a arquitetura colabora para a prática pedagógica sociointeracionista proposta pela Pedagogia da Infância), a situação predominante no Brasil ainda é aquela onde os espaços destinados à educação das crianças é centrado na sala de aula. (FARIA, 2012, p. 101)

Na contraposição da foto de uma sala de aula atual com uma de 1908, vemos a manutenção deste padrão.

Fotografia 3 – Sala de aula de uma escola particular em São Paulo – 2016



Fonte: arquivo pessoal (2016).

Fotografia 4 – Sala de aula em escola estadual em São Paulo – 1908



Fonte: SÃO PAULO (2016).

Além das salas, os corredores são o elemento arquitetônico comum às escolas tradicionais.

Fotografia 5 – Corredor em escola municipal de São Paulo – 2014



Fonte: arquivo pessoal (2014).

Para Ó (2011), os espaços escolares evidenciam e estabelecem relações de poder que transcendem a análise no interior da escola, uma vez que a configuração da organização escolar é o próprio instrumento das relações de poder que existem na sociedade.

Sabemos que todos os programas educativos da modernidade tiveram suposta a existência do *espaço serial*, quer dizer, partiram do princípio de que a determinação de lugares individuais tornaria possível tanto o controle de cada sujeito, tomado como uma unidade autônoma, como a *orquestração* do trabalho simultâneo de todos. Cumpre, desde logo, salientar que este modelo de enquadramento pedagógico, então denominado semi-internato e que postulou o afastamento físico do aluno do mundo social no interior de um edifício com características específicas, não mais sairia de cena. Estamos perante uma modalidade de poder, tornada natural ao longo de cem anos, que produz a realidade de uma população específica e se imagina ao mesmo tempo capaz de penetrar e conformar a mente, o corpo e a alma de cada escolar. Em Portugal, a máquina de ensinar, vigiar, avaliar e hierarquizar conhecimentos e comportamentos adolescentes iniciou-se com a inauguração do edifício do Liceu Passos Manuel em 1911. E ainda nos governa na sua inteireza. (Ó, 2011, p. 198, grifos do autor)

Os discursos higienistas foram os primeiros a dar respaldo à separação das crianças em um edifício diferente daquele em que viviam, retomando a ideia dos internatos criados pelos jesuítas e posteriormente fechados pelo Marquês de Pombal. O cerne das questões arquitetônicas era o controle sobre os corpos das crianças, que, sob o regime panóptico, eram constante e obrigatoriamente vigiadas. Os discursos da época revelam que as preocupações arquitetônicas não eram concernentes ao ensino e aprendizagem, mas sim

ao estabelecimento da ordem e ao controle da massa. “Estavam todos firmemente convencidos que antes mesmo de eclodir a violência ela poderia começar a ser domesticada através da planta arquitectónica, das proporções, arranjos, divisões, caminhos e regimes de supervisão que consubstanciasse.” (Ó, 2011, p. 203)

Alguns arquitetos contemporâneos, porém, questionam “a atual concepção hegemônica que relaciona o espaço físico educacional estritamente à edificação escolar, concebida a partir de um programa que tem a sala de aula convencional como o seu principal protagonista” (FARIA, 2012, p. 99).

A partir desse binômio [educação-território] que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de território educativo, que “remete a uma concepção abrangente de educação em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização”³⁴ [...]. A partir desse princípio/conceito, qualifica-se o território como educativo, convertendo-o, assim, em território intencionalmente educador. Ou seja, neste contexto, nosso pressuposto será o de considerar este espaço/território não apenas como mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito... –, mas como lugar de vida, de relações. (FARIA, 2012, p. 105)

Esta visão de território parte do princípio de que, ao nos referirmos ao espaço usado pelas pessoas, estamos tratando, ao mesmo tempo, de conteúdo, de meio e processo das relações sociais. Compreende-se o território, assim, como produto das dinâmicas sociais. Essa noção de “território usado” remete a uma construção feita pelas pessoas, a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas. O sentimento de pertencimento é elemento central aqui, decorrente da experiência das pessoas e daquilo que exercem e projetam sobre os espaços. O território envolve, assim, dimensões concretas, bem como dimensões de representação do espaço em que se vive. Do mesmo modo que as relações identitárias, as relações de vizinhança incidem fortemente na distribuição das pessoas sobre o território. Essas relações também vão pautar a interação da população com os serviços no nível local que ocorrem nos territórios. A visão sobre essa complexidade em torno da ideia de território procura ultrapassar a frequente segmentação de demandas e focalização de ações que fragmenta as políticas públicas. (SINGER, 2015)

Nesta mesma perspectiva vieram as ideias de cidade educadora³⁵, comunidades de aprendizagem, bairro educador e bairro-escola³⁶, ampliando em muito as concepções de espaço escolar.

³⁴ A citação entre aspas é de Rui Canário.

³⁵ Criado em 1990 durante o I Congresso de Cidades Educadoras em Barcelona, o movimento das cidades educadoras visa a trabalhar a cidade como um grande espaço educador, compreendendo que o aprendizado se dá na cidade, com a cidade e com as pessoas. Atualmente, 14 cidades brasileiras integram a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). São elas: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória.

³⁶ São muitos os conceitos e propostas nesta linha, todos eles baseados na integração da escola com a comunidade e na educação comunitária.

Se o espaço – um dos grandes estruturantes da escola moderna – era o receptáculo do tempo, dos saberes e do poder, e foi quebrado (para o nosso entendimento, está sendo quebrado) na modernidade líquida, tempo, saber e poder ganham novas configurações.

3.4.1 Mudanças espaciais

A modernidade líquida veio questionar a rigidez dos espaços. Ainda que venham crescendo no país formas “aespaciais” de educação, como a educação a distância, em que o espaço se torna virtual, nosso foco nesta parte do trabalho é compreender como as escolas estão revendo o conceito de espacialidade e alterando a dinâmica de apropriação de suas estruturas físicas e utilização de mobiliário e materiais.

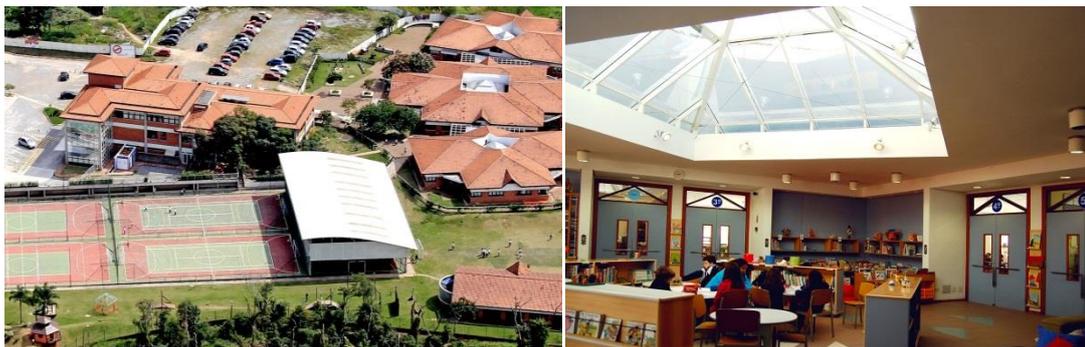
Considerando o espaço escolar convencional como aquele constituído basicamente de salas de aula e corredores, destacaremos aqui algumas das experiências que se contrapõem a esta estrutura.

Internacionalmente já existem muitos exemplos, começando pelas escolas desenhadas pelo próprio Rudolf Steiner, em que as salas não são quadradas ou retangulares e não há corredores, uma vez que toda a planta segue uma forma mais orgânica. Há também prédios sustentáveis ou mesmo que usam tecnologia de ponta, com amplos espaços unidos pelo uso de outras soluções arquitetônicas que não corredores. Nessas novas construções, valorizam-se a luz natural e a amplitude da visão, resultando em espaços escolares muito diferentes dos convencionais colégios do século XVII.

No Brasil, o que mais observamos são novas apropriações do espaço. Ainda são poucas as construções que trazem novas abordagens arquitetônicas. Poderíamos citar, dentre as mais diferentes propostas arquitetônicas, o espaço do Colégio Sidarta³⁷, que eliminou os corredores, mas seguiu trabalhando com salas de aula. Dentro de um enorme terreno, foram construídos quatro edifícios: um administrativo, com refeitório e auditório, e outros três para cada nível de ensino (infantil, fundamental e médio), cada um deles com um desenho que se aproxima ao de uma colmeia. Ao centro, um espaço coletivo de integração e biblioteca, rodeado por salas de aula cujo fundo se abre para o jardim da escola, conforme fotos a seguir.

³⁷ O Colégio Sidarta foi fundado em 2000 na região de Cotia (SP). Trabalha com educação infantil, ensino fundamental e médio.

Fotografia 6 – Colégio Sidarta



Fonte: COLÉGIO SIDARTA (2016).

Esse projeto arquitetônico conseguiu eliminar os corredores e trazer para as salas de aula uma maior integração com o espaço externo. Algumas salas são laboratórios bem equipados e o espaço externo é amplo e também pensado para receber atividades pedagógicas, permitindo que a escola promova uma boa integração entre tecnologia e natureza. Este seria um caso de considerável avanço arquitetônico da escola sem, no entanto, alterar sua estrutura.

Vejamos outros exemplos que buscam de alguma maneira romper a lógica tradicional de sala de aula.

Uma conhecida proposta que tem no espaço da sala “de aula” um de seus pilares é a metodologia montessoriana. Por se basear em inúmeros materiais pedagógicos dispostos pelo ambiente de ensino, a estrutura é bastante diferente das salas tradicionais. São montados “cantinhos” para diversas atividades, que as crianças podem realizar neste ambiente simultaneamente, de forma individual ou coletiva.

Fotografia 7 – Exemplo de Sala em escola Montessori



Fonte: PRIMA ESCOLA MONTESSORI DE SÃO PAULO (2016).

Outra proposta que, apesar de manter uma estrutura arquitetônica semelhante à tradicional, apropria-se de modos muito diferentes das relações espaciais é a das escolas

que seguem a metodologia Freinet. Em seu tempo, o educador propôs muitas rupturas na sala de aula, retirando, por exemplo, o tablado do professor. O que segue sendo inovador é seu método para dar início à elaboração de conteúdos científicos. Nessa proposta, não é o professor quem estabelece o conteúdo a ser estudado, mas sim os alunos, partindo de um estudo exploratório em seu meio (comunidade ou espaço da escola). Do contato com a natureza e a cultura é que irão surgir as perguntas que serão investigadas pelos alunos em suas trajetórias escolares, por isso a importância dos espaços livres.

A natureza certamente é a grande alternativa aos espaços confinados e controlados. Além de permitir diversas dinâmicas entre as crianças, permite um contato com os vários elementos (terra, água, ar), animais, plantas etc. em seus vários ciclos, o que é uma grande fonte de conhecimento, tanto científico-formal quanto de outras ordens. É o caso de algumas escolas infantis como a Te-Arte, a Casa Redonda e a Vivendo e Aprendendo.

Fotografia 8 – Casa Redonda



Fonte: CASA REDONDA (2016).

Fotografia 9 – Escola Vivendo e Aprendendo



Fonte: VIVENDO E APRENDENDO (2014).

Fotografia 10 – Te-Arte



Fonte: SEMENTES... (2012).

Enquanto muitas escolas se convertem ao digital e se vão transformando na vanguarda tecnológica do atraso pedagógico, a Te-Arte permanece pioneira e determinada no recurso à simplicidade. Ali tudo tem a medida da infância. Por isso, a presença do adulto que educa faz sentido. Na Te-Arte, tudo faz sentido. E apetece voltar a ser criança. (PACHECO apud MORAES, 2006)

Algumas escolas pesquisadas, ainda que tenham espaços fechados, não têm salas de aula, com carteira e lousa. São salas para brincadeiras, dança, culinária, música e convívio. Isso é ainda potencializado em escolas localizadas dentro de comunidades, como a Escola Livre Inkiri, localizada na Ecovila de Piracanga, na Bahia.

Fotografia 11 – Escola Livre Inkiri



Fonte: PIRACANGA (2014).

Destacamos, ainda, projetos educativos alinhados com práticas sustentáveis de construção e convívio, como o projeto de permacultura³⁸ da Escola Ayni³⁹, inaugurada em 2016 no Rio Grande do Sul.

³⁸ Técnica de ocupação do espaço de forma sustentável, o termo faz referência a “agricultura permanente” e associa-se à bioconstrução.

³⁹ Depois de três anos viajando pelo mundo conhecendo comunidades sustentáveis e escolas alternativas, seu idealizador inaugurou a Cidade Escola Ayni em 2016.

Fotografia 12 – Escola Ayni



Fonte: CIDADE ESCOLA AYNI (2016).

Ainda em termos de mudanças no espaço da escola, temos aquelas que, diante dos avanços tecnológicos, alegam não haver mais a necessidade de manutenção de um professor à frente da sala, com alunos sentados enfileirados. O principal exemplo dessa abordagem no Brasil é o Projeto GENTE. Apostando em *tablets* para a transmissão dos conteúdos, essa experiência se viu livre da sala de aula e construiu ambientes mais dinâmicos.

Fotografia 13 – Projeto GENTE



Fonte: GENTE (2014).

Sem romper com a estrutura da escola, mas incorporando inovações no ambiente de ensino, o Colégio Mater Dei⁴⁰, de São Paulo, firmou uma parceria com o Google para desenvolver uma sala tecnológica. Esse projeto tornou-se parte de um programa maior da empresa e será implantado também em outras instituições de ensino.

⁴⁰ Colégio particular de educação infantil, ensino fundamental e médio. Fundado em 1962, hoje se localiza na zona sul de São Paulo.

Fotografia 14 – Sala Google do Colégio Mater Dei



Fonte: COLÉGIO MATER DEI SP (2015).

Fotografia 15 – Foto salão EMEF “Desembargador Amorim Lima”



Fonte: EMEF “DESEMBARGADOR AMORIM LIMA” (2012).

A EMEF “Desembargador Amorim Lima”, de São Paulo, também desenvolveu um modelo que permite outra configuração das salas. Trabalhando com roteiros, os alunos organizam-se em pequenos grupos em um salão formado pela quebra de paredes de antigas salas. A escola mantém um ensino “híbrido”, parte realizado em salas de aula tradicionais e parte em estudo por roteiro. Do mesmo modo, a EMEF “Campos Salles” quebrou suas paredes para ter um espaço amplo para estudos por roteiro.

Há um crescente número de escolas que criam laboratórios *makers*⁴¹. Esses espaços, mais comuns em faculdades de Engenharia, estão sendo montados também em escolas de ensino fundamental, médio e técnico. Costumam ser equipados com impressoras 3D, máquinas de corte a *laser*, computadores e ferramentas. Mesmo em salas de aula convencionais, as propostas *makers* tem aparecido, subsidiadas, por exemplo, por materiais da fabricante de brinquedos Lego, sob a marca Zoom, para atender ao mercado educacional.

Fotografia 16 – *Makerspace* no Colégio Bandeirantes



Fonte: COLÉGIO BANDEIRANTES (2016).

Essa proposta de salas com agrupamentos de alunos mediados por recursos tecnológicos ou roteiros de estudo também pode ser observada no curso de Pedagogia do Instituto Singularidades e na Sala do Futuro da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Tais projetos vinculam seus espaços a um tempo determinado (duração e periodicidade para seu uso – grade horária com referência ao espaço), mas permitem outras relações pedagógicas diferentes da tradicional.

O projeto saiu da concepção do tradicional para dar início ao plano da instituição de repensar o modelo de ensino universitário. Na volta, alunos dos cursos de *Design*, *Administração – Gestão para Inovação e Liderança* e *Relações Internacionais* se depararam com espaços reconfigurados e reinventados visualmente.

⁴¹ Espaço para atividades ligadas à cultura *maker*, de criação de objetos inspirados no “faça você mesmo” utilizando alguns novos recursos tecnológicos.

Além de estimular a criatividade por meio da percepção sensorial, a ação tornou o aprendizado mais dinâmico e interativo. De acordo com Fabrício Tarouco, coordenador da graduação em Design e um dos responsáveis por essa primeira etapa, a proposta da iniciativa consiste na aproximação entre aluno e professor para incentivar o diálogo e a troca de informações. Na sala de aula em desenvolvimento pela universidade, o docente assume o papel de facilitador da construção coletiva do conhecimento, abandonando sua posição habitual em frente ao quadro para circular em meio à turma e, eventualmente, ocupar lugar no centro do ambiente. (SILVA; BLUM, 2013)

Fotografia 17 – Sala do Futuro Unisinos



Nicho para estudos e momentos de descontração também faz parte do projeto

Fonte: SILVA; BLUM (2013).

Já em escolas como Âncora e Politeia existem espaços para serem utilizados de diversas maneiras ao longo do tempo em que a criança está na escola. No Projeto Âncora, por exemplo, as crianças podem estar onde tiverem vontade, individualmente, em grupo ou com professor, aproveitando a variação dos espaços para realizar diversos tipos de atividade. As aulas de circo, por exemplo, sempre acontecem no mesmo local, com horário definido, mas as tutorias podem acontecer no jardim, em salas do segundo andar ou em qualquer outro espaço. Nas salas, os grupos costumam ficar em roda ou trabalhando sobre uma bancada. Os estudos “silenciosos” costumam acontecer na biblioteca ou em áreas mais tranquilas da escola, o que varia conforme a dinâmica de cada dia.

Na Politeia, apesar de haver muitos momentos de brincadeira livre em que as crianças podem explorar os diferentes espaços, as atividades dirigidas pelos professores acontecem no pátio e nas salas. Diante das atividades propostas por cada docente, o grupo de professores negocia os espaços, distribuindo-se conforme a necessidade de recurso da atividade a ser desenvolvida, se demanda mais movimento, ou retroprojektor para passar um filme, ou atividade com água, massinha, tinta etc.

Fotografia 18 – Projeto Âncora

Fonte: arquivo pessoal (2014).

Fotografia 19 – Escola Politeia

Fonte: arquivo pessoal (2014).

A grande ruptura com os tradicionais espaços escolares certamente são as “comunidades de aprendizagem”, em que passam a ser muitos os lugares habitados pelos estudantes durante suas atividades de pesquisa, exploração e vivência, não se restringindo a uma sala de aula, nem mesmo a uma escola. De forma semelhante às famílias que adotam o ensino domiciliar, utilizam dos espaços não formais de ensino para ampliação das vivências de seus filhos, valendo-se de museus, teatros, praças e clubes para propiciar experiências de aprendizagem.

Buscar o contato perdido do homem com a natureza, buscar a construção de novas formas de utilização da estrutura antiga, tornando a relação e a apropriação do espaço democrática, ou indo em direção ao mundo virtual, tudo isso revela que as oportunidades de aprendizagem começam a transbordar da caixa que é a sala de aula.

Passemos, então, para a compreensão da terceira invariante: a relação com o saber.

3.5 Saber e currículo



Prometeu acorrentado⁴²

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria [...]. Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. [...] Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido. [...] Não sejais meninos no entendimento, mas sede meninos na malícia, e adultos no entendimento. – Carta aos Coríntios, 13.

⁴² Pintura 3 – Prométhée. Fonte: ROMBOUTS (1620).

O conhecimento tem para nós um caráter diferenciador. Tanto nos distingue dos outros animais como diferencia um indivíduo do outro, determinando, em grande parte, nossa função como membros da sociedade. Um sapateiro é um sapateiro por saber (técnica e/ou conceitualmente) como se fazem e consertam sapatos; se soubesse de jardim, então seria jardineiro.

Por razões histórico-culturais, o homem passou a valorizar os conhecimentos de modo diferente, criando uma escala hierárquica entre os saberes e seus detentores. A sociedade criou castas, estamentos, classes etc., e a cada uma dessas divisões associou determinados conhecimentos. A lógica econômica por trás da distribuição do conhecimento pela sociedade fez com que Bourdieu e Parsseron (1975) nomeassem o saber como “capital cultural”.

Por outro lado, saber e ser estão intrinsecamente ligados. Diante desta ligação, surge a “educação” dos homens. Há aspectos da cultura (acúmulo de saberes – conhecimentos, técnicas e práticas – de determinado grupo) que julgamos merecer serem mantidos, preservando a espécie e, mais especificamente, o grupo em questão. A cultura de seu tempo e de seu grupo é um legado transmitido ao ser humano por meio da educação. Munidos dessa ferramenta, os herdeiros deste mundo serão, em princípio, capazes de dar continuidade a este grande projeto de sobrevivência da espécie humana.

Vemos, então, que a educação se dá pela partilha da cultura e não somente em situações cuja intenção principal seja a educação. Diferenciamos, portanto, educação de ensino. Enquanto este só pode acontecer mediante intenção, aquela também se dá pela participação na cultura, pela experimentação na vida.

Diante dessa intencionalidade, surgiu na Grécia a figura do pedagogo, alguém que sabia “transmitir” os saberes necessários, preparando outra pessoa para determinada finalidade. Evidencia-se claramente a relação trinária da pedagogia: um sujeito dotado de intenção (normalmente um adulto), um sujeito que irá se aproximar de determinado objeto natural ou cultural, e o objeto. Como o desenvolvimento da mente se dá pela linguagem (VYGOTSKY, 1989), não há objeto no mundo que não seja *a priori* um objeto simbólico. Em resumo, a relação pedagógica se dá entre duas ou mais pessoas diante de um universo simbólico, mesmo em situações em que a parte dotada de intenção não se manifeste ou esteja presente. A intenção se expressa pela fala, mas também nas propostas feitas, nos locais e formas de organização do espaço. Ainda que não conscientemente, a intenção se manifesta especialmente na seleção e organização dos objetos simbólicos.

Quando se define este conjunto de objetos necessários às futuras gerações, objetivando que estas se aproximem de cada um deles, cria-se a ideia de “caminho”, de “corredor”, de *curriculum*.

Mas o conhecimento não precisaria estar disposto na forma de um caminho único a ser percorrido. Essa foi uma ideia construída ao longo de muitos séculos, podendo remontar sua origem ao checo Comenius (1592-1670), que queria ensinar tudo a todos.

Esta preocupação consistia em ensinar de modo rápido e eficaz os saberes e comportamentos para muitas crianças. O foco central era o método de ensino, e por isso ele pode ser considerado o pai da Pedagogia. Tanto a noção de técnica quanto a de tempo passavam por mudanças nos séculos XVI e XVII e trouxeram para a educação um ritmo até então desconhecido pelas escolas medievais. Parte da técnica consistia em organizar o conhecimento por grau de complexidade, fazendo uma seriação do conteúdo. Para a eficiência da escola, Comenius propôs que todos fizessem ao mesmo tempo as mesmas coisas. Para seguir a sequência de conteúdos, os estudantes precisariam ter o mesmo ritmo e precisariam iniciar os estudos conjuntamente, o que implica o estabelecimento de um calendário de atividades escolares.

Agora está claro que seria muito útil ensinar uma matéria por vez em cada classe; seria menor o cansaço do mestre e maior o proveito dos alunos. Nesse caso, eles se estimulariam mutuamente porque, estando todos com a mente atenta e empenhada num mesmo assunto, um aluno corrigiria o outro por meio de discussões. [...] Para que isso ocorra, será necessário: Que as escolas iniciem suas atividades apenas uma vez por ano, assim como o sol inicia apenas uma vez por ano (na primavera) a sua ação sobre todo o mundo vivo. Dispor tudo de tal modo que a cada ano, mês, semana, dia e mesmo a cada hora corresponda uma tarefa determinada, de tal sorte que todos avancem sem obstáculos, e juntos atinjam a meta. (COMENIUS, 1997, p. 219)

Para a época, a estruturação curricular apresentava, além de vantagens pedagógicas, também organizacionais. Como observa Petitat (1994, p. 79):

A graduação das matérias justifica-se pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança. Esta noção é partilhada pela maior parte dos pedagogos da Renascença. [...] Assim, os graus e as classes têm também a vantagem de introduzir uma maior ordem e de manter os estudantes sob a supervisão constante dos mestres.

Conforme foi parcialmente desenvolvido quando discorreremos sobre o tempo e o espaço, e nas falas de Comenius ilustradas, o conhecimento relaciona-se de inúmeras formas com ambos os conceitos. Com relação ao espaço, já podemos considerá-lo como um dos objetos simbólicos que comporão as experiências dos jovens, tanto nos casos em que há uma instituição organizada intencionalmente para a educação das novas gerações

quanto no simples fato de habitarmos certa parte do globo, com características geográficas específicas que estimulam dadas experiências e não outras, dentro de determinada cultura.

Quando Milton Santos (2008) nos diz que o espaço é o acúmulo desigual dos tempos, está nos dizendo que o tempo gerou formas de existência diferentes, o que pressupõe que estes novos habitantes do espaço construíram modos de interação entre si e com o mundo de formas diferentes das anteriores. O fato de os modos de vida serem outros, ainda que a mudança seja pequena, significa que os saberes (as crenças, as técnicas) daquele grupo são outros. Novos espaços pressupõem novas configurações simbólicas, do mesmo modo que geram novos arranjos simbólicos.

Mas essa distribuição é desigual. Ela aparece no espaço de forma desigual. Semelhantemente ao que acontece na paisagem observável, acontece no repertório simbólico de cada pessoa, de cada grupo, de cada sociedade. Isso explica a diversidade cultural, as diferentes visões de mundo e de modos de existência. Assim, não só o conhecimento é manifesto no espaço, como o espaço e a comunidade que habita aquele espaço é que definem qual é o grupo de conhecimentos considerados válidos (tidos como verdadeiros, de uso comum, que circulam) naquele território.

O tempo, por sua vez, é que faz as marcações simbólicas que nos permitem a comparação dos modos de vida e organização do espaço. O tempo evidencia as mudanças ou permanências e, portanto, é fonte de saber. O tempo como história é objeto simbólico a ser transmitido.

O tempo como história nos evidencia três dimensões de análise que impactam diretamente no agrupamento dos objetos simbólicos selecionados para serem transmitidos a outras gerações: 1) a história da comunidade: se a comunidade muda suas formas de relação e existência, suas crenças, técnicas e até espaço geográfico, os conhecimentos que antes eram considerados verdadeiros e que serviam para a comunicação, troca e produção também são modificados; 2) a história do conhecimento: a partir do momento em que nossas sociedades se tornaram mais complexas, deixou de ser apenas da comunidade a definição de quais conhecimentos seriam ou não considerados válidos, tarefa que foi apropriada pela “ciência”. Assim, os objetos não são significados apenas pelas pessoas que partilham da sua relação de significação, se não também por instâncias exteriores a essa relação que passaram a oferecer objetos já dotados, parcialmente, de carga simbólica. A seleção dos conhecimentos a serem transmitidos para as novas gerações passou a contemplar também os “avanços científicos da área”, considerando evidentemente que a história do conhecimento nunca foi linear, tampouco evolutiva; 3) a história do currículo: dentre as várias ciências está a Pedagogia e parte dela se destina a refletir sobre a própria

seleção dos conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A Pedagogia e a Teoria do Currículo, enquanto ciências, desapropriam ainda mais a relação de significação dos agentes da educação. Se o adulto munido de intenção educativa em uma comunidade antes detinha em si o que era representativo e importante a ser transmitido para as futuras gerações, pelo simples fato de ser um habitante daquela comunidade, agora ele precisa estar ciente de qual a compreensão mais moderna sobre os fatos e, mais do que isso, se esses fatos são relevantes ou não para serem transmitidos. Essas informações estão fora de sua comunidade, residindo nas ciências que se dedicam àqueles conteúdos, expressas, por exemplo, nos livros e na ciência pedagógica, representada nos documentos oficiais, entre outros. Mas esta ciência sobre seleção de conteúdos também tem história e segue um desenvolvimento relativamente independente das ciências que estariam desenvolvendo o conteúdo em si.

Por este ser um ponto bastante importante para a compreensão da relação com o conhecimento, especificamente nas instituições dedicadas à educação, objeto desta tese, nos valeremos do esforço de síntese que Tomaz Tadeu da Silva (2013) fez em seu livro *Documentos de identidade*. Além de passarmos por um apanhado das principais ideias sobre este tema, buscaremos justificar e ampliar a compreensão sobre a visão de currículo adotada neste trabalho.

Para entendermos o ponto de partida do autor, é importante termos em vista que a formação das novas gerações se tornou uma grande preocupação das sociedades mais complexas, tanto para habitar este novo espaço de tramas simbólicas como para partilhar desses significados e, especialmente nas sociedades capitalistas, agir mediante a rede estabelecida de valores, consumo e produção. É neste cenário que surge a escola e é quando ela se torna uma grande e poderosa ferramenta, mas que precisa de ajustes finos para seguir cumprindo seu objetivo, que surge a ciência sobre a seleção dos conteúdos, mais uma das várias ramificações científicas que cresciam exponencialmente na época.

As primeiras teorias, agrupadas sob o rótulo de teoria tradicional do currículo, são do início do século XX nos Estados Unidos e têm como marco o livro de John Bobbitt *The curriculum*, de 1918. Segundo o próprio autor, o ensino se assemelharia a uma usina de fabricação de aço e, portanto, careceria do estabelecimento de padrões, especialmente ligados ao ritmo de ensino e aprendizagem, garantindo que os objetivos educacionais fossem atingidos (SILVA, 2013).

As críticas a essa concepção vieram de várias partes do mundo, recebendo o nome de teorias críticas do currículo. Enquanto as teorias tradicionais buscavam adequar os estudantes à ordem social estabelecida, as teorias críticas passaram a perceber que a

escola era um grande instrumento de manutenção da ordem social, evidenciando a carga ideológica e de seleção que havia nessa instituição. Os principais estudos que dão base à teoria crítica do currículo, ainda que não sejam especificamente teorias do currículo, são: *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre obras de outros autores, como Cristian Baudelot e Roger Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar e Madeline Grumet e Michael Apple (SILVA, 2013).

Nessas concepções, evidencia-se que

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2013, p. 46)

Dessa análise surgem termos que designam parte do currículo, dando-lhe outra significação, tais como “currículo oculto”, “currículo manifesto”, “currículo nulo” e “currículo real”. Ainda que estas categorizações não sejam utilizadas nesta tese, compreender ao que cada uma se refere e como alguns autores relacionam essas várias dimensões do currículo amplia nossa visão, permitindo que levemos essa compreensão mais ampla do assunto para as discussões pós-críticas.

Para Gimeno Sacristán e Perez Gomez (1998), “currículo oficial” é aquilo que se deve ensinar; “currículo manifesto” é aquilo que se diz que se ensina; “currículo oculto” refere-se a toda experiência escolar que a princípio não é parte declarada das aprendizagens que os alunos devem ter. Por exemplo, as relações de poder implícitas na instituição não estão previstas pelo MEC como conteúdo de ensino, nem pelos professores, mas o aluno tem esse aprendizado na escola. O papel do currículo real, mais do que prever que o currículo oculto seja manifesto, é conceber o currículo diante da prática pedagógica e não de planos e relatórios. É a dinâmica da aula, as interações e intervenções que acontecem. E, por fim, o “currículo nulo” reflete todos os conteúdos que, por diversas razões, não adentraram na seleção de conteúdos trabalhados pela escola. Um exemplo de currículo nulo seria a história da África, que até o final do século XX não fazia parte do currículo escolar brasileiro.

Alguns autores salientam a importância das avaliações na definição do currículo. Por mais que se explicita a intenção de ensinar uma série de conteúdos, aqueles que estiverem

na avaliação serão privilegiados pelos professores e alunos. Assim, o grande definidor de currículo não seriam os planos, mas sim as avaliações.

Tanto planos quanto avaliações são, na realidade, etapas de um processo muito maior de definição das várias instâncias de seleção de conteúdos. Não adentraremos no conceito de recontextualização de Bernstein (1996) ou no de transposição didática de Chevallard (1991), ainda que ambos tragam importantes contribuições para se pensar como o currículo é construído nas várias instâncias e instituições. O importante neste momento é sabermos que todos os agentes (órgãos públicos, cientistas, professores etc.) que desempenham algum tipo de poder diante da definição do currículo irão modificá-lo em maior ou menor grau, sendo o currículo, muito mais do que um documento, um processo.

Gimeno Sacristán e Perez Gomez (1998) entendem que o currículo como processo está composto de um currículo prescrito e regulamentado, relativo ao âmbito de decisões políticas e administrativas; do currículo planejado para professores e alunos, referente às práticas e aos materiais de suporte didático; do currículo organizado no contexto de uma escola, ligado às práticas organizativas de cada instituição; do currículo em ação, vinculado às tarefas acadêmicas realizadas pelos alunos e professores; e do currículo avaliação, relacionado às práticas de controle internas e externas. Todas essas dimensões do currículo estão ligadas umas às outras, compondo a realidade de acordo com suas interações (GIMENO SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998, p. 139).

Voltando à síntese das teorias sobre currículo, Silva (2013) evidencia a importância que a Nova Sociologia da Educação teve para as teorias do currículo, revelando a conexão existente entre o currículo e o poder. As relações de poder se evidenciam tanto na seleção, organização, distribuição e avaliação do conhecimento quanto nos sujeitos que participarão do processo educativo e nas expectativas que o professor tem de seus alunos, por exemplo, sabendo de suas origens sociais. É diante dessa perspectiva que se iniciam os estudos curriculares da teoria pós-crítica.

Uma das principais abordagens da teoria pós-crítica é o multiculturalismo, que rompe com a ideia de hierarquia cultural. Qualquer forma de diferenciação entre os saberes é compreendida como uma evidência das relações de poder.

Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. (SILVA, 2013, p. 88)

Seguindo a mesma linha da abordagem multicultural, os discursos feministas, étnicos e raciais também passam a evidenciar o “currículo dominante” como um currículo estritamente branco, europeu e masculino.

Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda *definido* pelos homens.

[...] A teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença [...] deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político. (SILVA, 2013, p. 93, 101, grifo do autor).

Dentre as abordagens feministas, por exemplo, está aquela que considera a própria ciência masculina, pressupondo a separação entre sujeito e objeto, partindo de um impulso de dominação e controle da natureza e dos seres humanos, cindindo corpo e mente, racionalidade e afeto. Não se trata de inverter o currículo, mas de incluir aspectos da experiência de ambos.

A última grande guinada na teoria do currículo veio com os pós-estruturalistas, em especial Michel Foucault e Jacques Derrida, cuja gênese de seus pensamentos remonta a Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. Nesta perspectiva, saber e poder estão intrinsecamente relacionados, deslocando-se o objeto da questão. O que se busca entender nesta perspectiva é por que algo se tornou verdadeiro, por que ganhou caráter de verdade para aquele grupo social.

Uma perspectiva pós-estruturalista não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular. (SILVA, 2013, p. 124)

Em resumo, para Silva (2013, p. 150):

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Vejamos, pois, algumas experiências que vem redefinindo o currículo escolar e, portanto, constituem diferentes possibilidades de construção de identidade.

3.5.1 Mudanças curriculares

A tradição escolar coloca dentro de um espaço reservado para esse encontro uma pessoa que detém o conhecimento a ser transmitido e muitas pessoas que ainda não detêm tal conhecimento. Ainda que a prática seja a mais “construtivista” possível, é uma pessoa que detém o saber e que direciona ou estimula os demais a aprenderem em determinado ritmo. A intencionalidade e o objetivo pedagógico continuam sendo monopólio de uma pessoa dentro desse espaço. As propostas que apresento aqui são, portanto, divergentes dessa prática, seja por redesenharem o papel do professor e dos estudantes, seja por romperem com a lógica de currículo como um “corredor”.

Dentre as mais consagradas propostas alternativas está o método Freinet (1973). É bem clara a figura do professor nessas escolas, mas o método de apropriação do conhecimento se dá de forma diferente de outras escolas. Há uma roda de conversa em que o professor apresenta algumas questões genéricas ou alguma proposta de atividade, como passear pela natureza (o bosque da escola). As crianças saem para esse espaço, atentas aos ritmos, elementos e acontecimentos dali. Passado o tempo previamente combinado, as crianças retornam para a sala e contam o que viram. Os assuntos são muito diversos, por exemplo, que o pé de caqui está com fruto, que havia um pássaro fazendo um som diferente ou que viram o jardineiro juntando folhas. Dessas experiências a professora pergunta o que gostariam de saber mais, entender melhor sobre o que está acontecendo. São listadas no quadro inúmeras questões que partem das próprias crianças. O trabalho da professora é agrupar essas várias questões em grandes temas ou perguntas maiores. As crianças escolhem a qual dessas perguntas querem se dedicar, podendo fazer a investigação sozinhas ou em grupos. É possível que algumas perguntas não gerem debate, enquanto outras despertem muito interesse, podendo inclusive ser novamente repartidas, para criar grupos menores e mais focados. Com a pergunta de investigação em mente, as crianças voltam ao espaço, observam, coletam amostras, fazem entrevistas, pesquisam na internet e na biblioteca. Terminado o tempo, voltam para a sala com o que descobriram e a professora disponibiliza materiais para registro, que as crianças usam para fazer cartazes, textos ou até mesmo apresentações que podem ser gravadas. Há uma roda ao final do dia ou do período dedicado a essa pesquisa, em que os alunos apresentam suas descobertas para os demais alunos da sala, respondendo às perguntas de investigação. Disso podem surgir novas questões e as crianças que não se tinham dedicado inicialmente a um tema passam a se interessar por ele, dando origem a um novo ciclo de pesquisa e compartilhamento. Os registros não ficam em posse de quem os elaborou, mas são catalogados e arquivados na

biblioteca da escola, que é construída com base nos saberes produzidos naquele espaço. Esse é um recurso extremamente rico e costuma ser o ponto de partida da investigação de algumas crianças: entender o que outros estudantes já descobriram sobre aquele tema e avançar na sua compreensão, valendo-se de uma linguagem muito próxima à deles, uma vez que o material foi elaborado por crianças da mesma escola. O currículo prescrito é contemplado pelo esforço da professora em criar situações que gerem problemas relativos à natureza, matemáticos e/ou sociais, ainda que as experiências de modo geral agrupem todos esses temas. Ou seja, não há uma fragmentação do saber para a criança, não há uma trilha pré-definida de conhecimentos a serem aprendidos. Quem faz a associação do que foi trabalhado com o grupo (currículo real) com as exigências prescritas é o professor, não antecipadamente, na forma de planejamento, mas posteriormente, na forma de reflexão sobre seu trabalho, fazendo uma espécie de *checklist* do que foi contemplado.

O método Freinet é amplamente conhecido e serve de inspiração para muitos novos projetos. Na realidade, a associação entre este método e as novas escolas não é direta, pois muitas das escolas brasileiras que buscam desenvolver novas práticas inspiram-se na Escola da Ponte, em Portugal, sendo que esta é fortemente inspirada no método Freinet, ainda que não utilize dos vários instrumentos criados por ele, que são típicos desse método. O professor José Pacheco conta que esse autor foi sua inspiração para iniciar a transformação de sua escola. Não se trata, portanto, da aplicação de um método (pois, como veremos, as diferenças são grandes), mas de uma base inspiradora, principalmente com relação à forma de apreensão dos conteúdos. No Projeto Âncora, por exemplo, em que o professor José Pacheco trabalha, os dispositivos utilizados são muito semelhantes ao da Escola da Ponte, e os projetos das crianças se iniciam a partir do sonho de vida de cada uma. É partindo de um projeto relacionado a seu sonho que os tutores desenvolvem, junto com a criança, um plano de estudo. A criança tem à disposição todos os espaços da escola para pesquisar, estudar e construir, sozinha ou no grupo de estudantes que também querem aprender sobre determinado conteúdo, podendo ou não recorrer às oficinas em que um professor trabalhará determinado assunto da maneira que achar mais interessante (explicando, dando exercícios, sugerindo a construção de uma máquina, de uma maquete etc.). Quando a criança sente que já sabe os conteúdos previstos em seu planejamento, vai até uma folha própria para isso, fixada em um mural, e assinala seu nome e o conteúdo em que já se sente preparada para ser avaliada. Algum tutor a avalia com algumas perguntas ou exercícios, “atestando” na folha que ela aprendeu e que pode ajudar outras crianças a aprender sobre aquilo.

Fotografia 20 – Dispositivos da Escola da Ponte

Mapa dos Objetivos de Língua Portuguesa

Escola da Ponte
Nome: _____ n.º _____

Objectivos de Língua Portuguesa	Registos
1 Identificar o nome próprio	
2 Identificar outros nomes	
3 Escrever o nome próprio	
4 Escrever o nome de companheiros	
5 Escrever a data	
6 Saber relatar acontecimentos	
7 Indicar palavras começadas pelo mesmo som	
8 Saber decompor a palavra em sílabas	
9 Identificar elementos comuns entre palavras	
10 Reconhecer grupos silábicos	
11 Fazer a transcrição de palavras	
12 Escrever palavras ditadas (do seu vocabulário)	
13 Escrever frases com grupos de palavras dadas	
14 Completar frases com lacunas dispondo de um modelo	
15 Saber completar frases com lacunas sem modelo	
16 Cumprir ordens de frases imperativas lidas	
17 Formular perguntas sobre um texto	
18 Escrever frases curtas inventadas	
19 Escrever frases curtas ditadas	
20 Saber utilizar a letra maiúscula	

Plano da Quinzena n.º _____ de ____/____/____ a ____/____/____

Nome _____

O meu Grupo: _____

O nosso Projecto é: _____

Tarefas a realizar para o meu Projecto	data	hora	Rúbrica

O meu grupo de Responsabilidade é: _____

Tarefa	data	hora	Rúbrica

O que vou fazer nesta quinzena, com toda a Escola:

As sugestões que quero apresentar na Assembleia:

Registos de Avaliações

Data	O que eu aprendi:	Professor

A minha Auto-Avaliação

O que mais gostei de aprender nesta quinzena?

O que não correu bem nesta quinzena?

Observações:

Aluno: _____

Informações do Professor Tutor: _____

Observações do Encarregado de Educação: _____

Professor Tutor: _____ Aluno: _____ Enc. De Educação: _____

Fonte: SANTA ROSA (2008, p. 119, 319, 320, 327).

Duas escolas que tradicionalmente usavam roteiros – as EMEFs “Desembargador Amorim Lima” e “Campos Salles” – atualmente os estão substituindo por uma plataforma digital. Nas práticas em que se adota o material impresso, os alunos recebem uma apostila com uma lista bem detalhada de tudo que devem estudar, incluindo a página do livro em que devem fazer leitura e exercícios, mas há a liberdade de seguir esse roteiro na ordem e velocidade que quiserem, garantindo que ele seja totalmente contemplado. Nessa proposta, as crianças organizam-se em pequenos grupos, normalmente quartetos, que seguem juntos durante todo o ano. As crianças podem ajudar umas às outras e ainda recorrer aos professores que os acompanham para tirar dúvidas.

De forma muito semelhante acontece no GENTE. A principal diferença é que, no lugar de roteiros e livros didáticos, os alunos usam *tablets* que já associam o roteiro aos conteúdos a serem trabalhados na forma de leitura, vídeo, exercícios etc. Ao terminar um ciclo de exercícios, o próprio sistema gera as avaliações. Os professores também auxiliam tirando as dúvidas, ficando disponíveis pelo salão em que os jovens se encontram distribuídos, fazendo suas atividades. Há uma liberdade maior de escolha por parte do aluno, pois ele pode definir o que estudar naquele dia e em que ritmo, sendo os conteúdos já previstos pelo sistema ou roteiro.

Algumas escolas democráticas têm retomado a figura do professor tradicional, pois estão voltando com aulas expositivas, passando a ter um método híbrido. No Projeto Âncora, o educador não precisa ser licenciado para oferecer oficinas aos alunos. Já na EMEF “Desembargador Amorim Lima”, é necessário ser licenciado para prestar o concurso público, mas mesmo os especialistas trabalham no salão, tirando dúvidas de todos os conteúdos. A mudança estrutural pela qual a escola passou foi, em grande parte, motivada justamente pelos problemas regulares que tinha – e que a prefeitura de São Paulo ainda tem – em relação à falta de professores.

Fotografia 21 – Roteiro de pesquisa em uma escola democrática

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
<ul style="list-style-type: none"> 1. Lembrar o que você já sabe sobre a Segunda Guerra Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar em seu caderno o que você sabe sobre esta guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procure lembrar-se de filmes, imagens, histórias que já leu ou já ouviu falar. • História 9 	
<ul style="list-style-type: none"> 2. Compreender a Grande Depressão que se iniciou em 1929 e como ela atingiu grande parte do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto: "A expansão econômica dos EUA", p. 108. • Responder o exercício 1(a), p. 118. • Ler os textos: "A tempestade se anuncia", "Os efeitos mundiais da crise", "O mundo desafia a crise de 1929", p. 109-110. • Responder: <ul style="list-style-type: none"> a) Como a crise de 29 interrompeu o clima de cultura e consumo que marcou a expansão norte-americana após a 1ª Guerra Mundial? b) Por que os efeitos da crise não se limitaram apenas aos EUA? c) Por que a União Soviética (URSS) não foi atingida pela crise? 	<ul style="list-style-type: none"> • História 9 	
<ul style="list-style-type: none"> 3. Entender que o New Deal foi uma política de intervenção do Estado para recuperar a economia dos EUA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os textos: "A adoção do New Deal", "Linhas de atuação do New Deal", p. 110-111. • Responder: <ul style="list-style-type: none"> a) Uma das linhas de atuação do New Deal se dá no estímulo ao emprego. Que medidas foram tomadas para isto? b) Como foi financiada a recuperação da economia? O que você pensa sobre isto? • Ler o texto: "A crise financeira de 2008", p. 111. • Responder as questões 1 e 2. 	<ul style="list-style-type: none"> • História 9 	
<ul style="list-style-type: none"> 4. Identificar e caracterizar os regimes totalitários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os textos: "Entre a revolução e o totalitarismo", "Características dos regimes totalitários", p. 112. • Responder: <ul style="list-style-type: none"> a) Que fatores facilitaram a ascensão dos regimes totalitários? b) O que é um regime totalitário e quais são suas características? 	<ul style="list-style-type: none"> • História 9 	
<ul style="list-style-type: none"> 5. Relacionar o surgimento do Fascismo com a crise econômica da Itália. 6. Relacionar os resultados da 1ª guerra com o fortalecimento do nacionalismo e surgimento do nazismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os textos: "A Itália às vésperas do fascismo", "Os fascistas marcham sobre Roma", p. 113. • Fazer a atividade 4, p. 118. • Ler os textos: "O selo de guerra para a Alemanha", "Uma solução extrema: O Partido nazista", "A crise de 1929 e a ascensão do nazismo", assim como o boi amarelo, p. 114 e 116. • Responder: <ul style="list-style-type: none"> a) O que foi o Tratado de Versalhes? b) O que exigiu a doutrina nazista? c) Recorte de revistas uma imagem publicitária com fêmur compare-a ao quadro "Família de judeus" de Kahlo e a foto de judeus nazistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • História 9 	

Fonte: arquivo pessoal (2015).

Aquelas mesas, aquelas crianças trabalhando por projetos, com computador ali nas mesas, fazendo suas pesquisas, discutindo, assim, o brilho no olho daquelas crianças é outro, porque você não tira delas a tecnologia que elas querem tanto, você não tira delas a criatividade, você não tira delas a capacidade de pesquisar. (Realizador(a) de evento de educação)

Vindo ao encontro dessa tendência e ganhando bastante força no Brasil e no mundo há o projeto Khan Academy, já mencionado. Salman Khan, analista financeiro estadunidense, buscava ajudar seus primos na escola postando aulas de matemática de poucos minutos no Youtube. Estas começaram a ser acessadas por milhares de pessoas, inclusive pelos filhos de Bill Gates, fundador da Microsoft. A partir do interesse do empresário, Khan deixou seu emprego e fundou a organização sem fins lucrativos Khan Academy, produzindo conteúdos de diversas disciplinas em vídeos curtos, disponibilizados gratuitamente. Atualmente, a iniciativa passou a ser uma plataforma adaptativa que gera relatórios em tempo real para o professor com o desempenho de seus alunos e guia o aprendizado dos estudantes de acordo com o algoritmo que identifica as dificuldades de cada um e o tipo de exercício com que melhor aprende cada aluno. O Google também se interessou pelo projeto e está trabalhando na tradução das aulas para vários idiomas. No Brasil, o projeto chamou a atenção da Fundação Lemann; além de ser a responsável pela tradução dos vídeos para o português, a fundação tem promovido a iniciativa no país, desenvolvendo um projeto-piloto com a oferta de *tablets* com os conteúdos da Khan Academy para escolas públicas de São Paulo e testando os resultados da aprendizagem por este “método”. Em visita ao país em 2013, Salman Khan, além de ministrar palestras aos educadores brasileiros, reuniu-se com o ministro da Educação e com a presidenta Dilma.

Fotografia 22 – Salman Khan, Jorge Paulo Lemann e Aloizio Mercadante



Fonte: CRUZ (2013).

Fotografia 23 – Salman Khan e a presidenta Dilma Rousseff



Fonte: STUCKERT FILHO (2013).

Segundo Khan, em entrevista ao *Blog do Planalto*:

Foi realmente uma ótima reunião. E o que ficou evidente para mim é a energia apaixonada pela educação que existe no Brasil. Da presidenta, para o ministro, para a Fundação Lemann [...] há tanta energia aqui, tanto desejo de impulsionar as coisas, permitir que todas as crianças tenham acesso a este conhecimento. (BRASIL, 2013)

Vemos que de forma semelhante, mas não igual à indústria cultural, tem-se estabelecido um arranjo de produção e distribuição de conteúdos cuja possibilidade de ser escalável atrai pessoas dos mais variados setores; inicia-se uma verdadeira corrida para a definição de uma ferramenta que venha a se consolidar na área da Educação, gerando uma “indústria do conhecimento”. Inúmeras iniciativas, inclusive a própria Fundação Lemann, estão promovendo prêmios e competições para que jovens criem *startups* que supram a demanda por *softwares* educativos. Há dinheiro, tecnologia (*hardware*) e interesse da parte de muitos para que os computadores e a internet entrem completamente na escola, mas não há *softwares*, sistemas que gerem conteúdo, interface com as crianças, que façam a relação conteúdo-aprendizagem. A competição que a Lemann criou, por exemplo, está em seu segundo ano e os trabalhos que estão sendo financiados giram em torno de conteúdos ainda muito específicos, como exercícios de matemática para o ensino médio. Essas soluções ou farão um salto qualitativo, partindo de um programa pontual e chegando a um sistema que se retroalimente, ou será preciso mais tempo e mais investimentos do que se tem especulado na área.

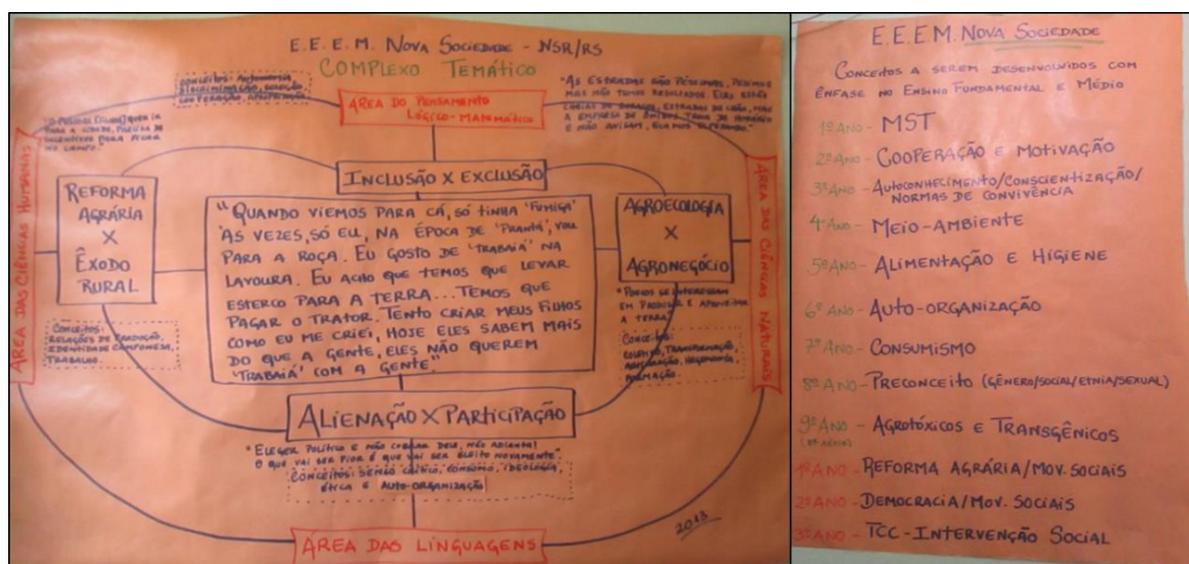
Indo a outro extremo, temos algumas experiências que buscam a total ruptura com a atual relação com o saber. São experiências como a Escola Livre Inkiri ou as famílias que praticam educação domiciliar. Não há currículo *a priori*, não há avaliação formal nem controle sobre o ritmo de aprendizagem. O currículo é a vida. São as experiências às quais as crianças são submetidas, as várias explorações que podem fazer do mundo, de acordo com seu total interesse. Os recursos para isso são inúmeros, desde a natureza, as interações sociais, até a internet. Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem são bastante semelhantes, com a diferença de que normalmente estão articuladas ao redor de uma escola, enquanto nessas propostas não há qualquer resquício do modelo escolar. As crianças que sentem vontade de fazer um curso universitário, por exemplo, realizam estudos formais para que passem no vestibular ou tenham seus conhecimentos atestados por provas oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); mas, se não é do interesse da criança, esse percurso não é feito.

Ressaltamos, ainda, algumas propostas investigadas, em que a relação pedagógica é formalmente a mesma, mas que rompem em muitos aspectos com os conteúdos

comumente trabalhados. Nas escolas do MST, por exemplo, há uma relação muito próxima com as questões agrárias, enquanto na Escola Caminho do Meio⁴³ as práticas de meditação e de compreensão das próprias emoções são vividas diariamente. Nas escolas Waldorf, a arte e a música são elementos fundamentais, opondo-se ao tradicional currículo em que há quase um monopólio das ciências exatas e da língua portuguesa.

Apresentamos a seguir o complexo temático de uma das escolas do MST e, na sequência, a fala da diretora explicando como se dá o processo coletivo de construção desse plano.

Fotografia 24 – Complexo temático da escola do MST Nova Sociedade



Fonte: arquivo pessoal (2014).

A gente tem uma discussão de construção coletiva dos planos de estudo. A gente estuda o que nos é orientado, os parâmetros curriculares, e pega o recheio da comunidade. O recheio das pesquisas que são feitas aqui na comunidade e em volta, faz pesquisa e estudos do entorno e acrescenta no plano de estudo, então a gente consegue abranger mais do que simplesmente os conteúdos que são dados como mínimos. Na verdade, a gente diz conteúdos mínimos, mas se tu for ver são apenas orientações. [...] [O quadro acima] foi elaborado a partir de uma pesquisa socioantropológica que foi feita com os alunos. A gente dividiu as turmas por bairros [...] dois educadores mais um grupo de educandos, eles foram até lá, fizeram a pesquisa, elencou várias questões, da área social, do MST, da comunidade, do município, quanto tempo mora, enfim, fez um questionário, e esse questionário a gente socializou e construiu o complexo. Com as falas mais representativas que a gente achou que abrangia todo o conteúdo, trazia as contradições, dialética e tal. Daí, a partir dessas falas a gente elencou os conceitos e faz esse trabalho coletivo por área. Aí, por área eles fazem o plano de estudo, que depois é socializado por todos e a partir desse plano de estudo se faz o planejamento de trabalho [diário]. (Diretora da Escola Nova Sociedade do MST)

⁴³ A escola Caminho do Meio foi fundada em 2011 e atende crianças da educação infantil e do fundamental. Localiza-se no Centro de Estudos Budistas Bodisatva de Viamão (RS).

Tanto as novas relações pedagógicas quanto as práticas que estabelecem nossas construções curriculares permitem o desenvolvimento de novas formas de subjetividade. São práticas e discursos que estabelecem novas concepções de infância e até mesmo de ser humano. Apesar da fala dos entrevistados não explicitar este movimento, observamos que, ao buscarem a legitimação de novas relações para as crianças, estão sim construindo uma nova compreensão do que é a infância e do que é a educação.

Então é uma espécie de, um querer que seu filho seja orientado de um modo amplo, e não afunilador, restritivo, que as fronteiras sejam ampliadas para ele, é desse tipo [de educação] que os pais querem. (Representante de associação de escolas)

Ainda mais com as últimas leis sobre educação, que antecipam cada vez mais o ensino intelectual. E esses pais, eles entendem que a criança é esse desenvolvimento e é uma necessidade dessa criança brincar. Isso a neurociência tá trazendo grandes contribuições. (Representante de associação de escolas)

No Colégio Viver, há um horário semanal para os estudantes desenvolverem projetos pessoais, havendo de fato liberdade para estudarem os temas que lhes interessam. Acompanhamos, por exemplo, uma estudante do 5º ano que se interessava por adivinhações (tarô e leitura das mãos), conhecimentos extremamente distantes dos saberes que tradicionalmente circulam no ambiente escolar. Seu tutor a auxiliava, como fazia com as demais crianças, fornecendo leituras (que ele mesmo precisou pesquisar, por não conhecer o assunto previamente) e disponibilizando materiais para ela criar um espaço de adivinhação para atender outros alunos durante esse horário semanal, praticando seus conhecimentos. Essa prática poderia ser vista de um ponto de vista lúdico (algo que também é raro dentro do tempo e espaço escolar, com exceção do intervalo), mas pela seriedade com que realizava, buscando conhecer as tradições e técnicas envolvidas nesse processo, acreditamos que essa atividade esteja para a estudante bastante alinhada com outras formas de conhecimento, tidos como “científicos”. A turma também passa a considerar esses saberes como conhecimento válido, tanto o projeto dessa menina quanto a pesquisa de outro estudante que estava construindo um poço de água.

Na Politeia, por sua vez, o brincar assume papel de destaque, sendo intercalado com atividades propostas pelos professores a partir do interesse manifestado pelos alunos acerca de determinado tema, e o currículo é construído pela interação dos educadores com as crianças ao longo do ano.

Algumas fundações têm pautado a questão das habilidades socioemocionais e as competências para o século XXI, reforçadas por órgãos internacionais como a UNESCO. Já outras reforçam o brincar livre e as vivências.

Uma discussão muito profunda que a gente faz aqui no instituto que é sobre quanto que a escola de fato dá espaço pra criança viver a infância, quanto que a escola respeita o brincar livre e não transforma o brincar numa coisa pedagógica, “então a gente vai pular corda porque pulando corda vamos aprender matemática”, né, ou “vamos brincar agora de casinha”, ao invés de deixar a criança determinar o seu brincar, o que ela quer brincar no seu momento etc.. [...] a gente também tem discutido bastante sobre a importância do brincar livre no desenvolvimento da criança, no desenvolvimento integral, e aí a criança não só da primeira infância, mas criança até 12 anos. Coisa que a gente percebeu é que as crianças, se a gente deixar elas com liberdade, elas brincam até 14, 15 anos, você pode ver vídeos de moleques com 15 anos construindo carrinho, brincando de carrinho, pulando corda, e enfim, a importância de você trabalhar com elementos não estruturados, então hoje você tem uma indústria de brinquedos absurda, que constrói brinquedos que falam, andam, fazem sons. (Coordenador(a) de fundação/instituto)

Então, uma coisa muito simples que eu tô te dando de exemplo, mas que mostra, na verdade, uma mudança de concepção de educação, né. A escola sempre trouxe as coisas muito prontas, o livro didático já tem a resposta no final, o livro do professor, qual que é a resposta pra pergunta 2 do exercício 15... E hoje a gente tem que trabalhar uma ideia de que, na verdade, esses alunos tão precisando de experiência, a escola tem que ser um espaço de experiência. Um espaço pra ter vivências profundas, com a possibilidade de dialogar com outras crianças, materiais que despertam a curiosidade, que façam ele querer pesquisar, descobrir. Então, por exemplo, uma simples areia com água faz com que a criança entenda um monte de conceito de Física, Química. (Coordenador(a) de fundação/instituto)

Por fim, trazemos a lista de alguns instrumentos pedagógicos utilizados por escolas alternativas ao modelo tradicional, elaborada coletivamente durante uma roda de trabalho no CONANE, em 2015, em que estivemos presentes.

Instrumentos pedagógicos

Artes
 Brincar
 Círculos
 Crença inabalável no poder cognitivo do outro
 Currículo significativo
 Diálogo
 Exercício da escuta e do olhar
 Fim da seriação
 Formação de professores
 Jogos cooperativos
 Novas metodologias
 Pesquisa
 Processo de desconstrução e reconstrução contínuo
 Projetos
 Recriar ambientes de aprendizagem que sejam múltiplos e variados
 Respeito à bagagem cultural
 Resignificação do erro
 Tutoria
 Valorização do processo mais que do resultado

Observamos que as alterações na relação com o saber podem dar-se pela adoção de novos métodos, pela introdução de novos conteúdos curriculares ou até mesmo de novas compreensões sobre a infância e a educação. Há, portanto, outras formas de relação entre professores e alunos, estabelecendo-se outras relações de poder no interior das instituições educativas, conforme aprofundaremos a seguir.

3.6 Relações de poder



Mão de ferro em luva de pelica⁴⁴

Christine: That voice which calls to me and speaks my name...

Phantom: Our strange duet/My power over you grows stronger yet/and though you turn from me to glance behind...

Christine: Those who have seen your face/Draw back in fear/I am the mask you wear

Phantom: It's me they hear...

Both: Your/My spirit and my/your voice in one combined/The Phantom of the Opera is there/here/Inside my/your mind

[...]

Christine: Were both in you

Both: And in this labyrinth/where night is blind⁴⁵...

(WEBBER, 1986)

⁴⁴ **Desenho 1 – Mão de ferro em luva de pelica.** Fonte: a autora (2016).

⁴⁵ “Christine: Aquela voz que me chama e diz meu nome / Fantasma: nosso estranho dueto. Meu poder sobre você ainda cresce mais, embora você se vire para olhar para trás / Christine: Aqueles que viram seu rosto se voltaram com medo. Eu sou a máscara que você usa / Fantasma: É a mim que eles ouvem / Ambos: Seu/Meu espírito e minha/sua voz em um se combinam. O Fantasma da Ópera está aqui/ali dentro da minha/sua mente. [...] Christine: Estavam ambos em um / Ambos: Neste labirinto onde a noite é cega.”

Max Weber (1978, 1982, 1983, 2002, 2008) é um dos autores que nos auxilia na compreensão das relações de poder nas diferentes organizações. Interessado em entender por que agimos de forma semelhante diante de variadas situações, o autor criou sua teoria sobre as formas de dominação social.

São três os tipos de dominação: a *dominação legal*, a *tradicional* e a *carismática*. Entende-se por dominação a “probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato” (WEBER, 1982, p. 128). No primeiro tipo, tem-se por princípio que “qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. [...] Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à *regra* estatuída” (WEBER, 1982, p. 128, grifo do autor). A burocracia é o tipo mais puro de dominação legal. No segundo tipo, dominação tradicional, a base está na crença dos poderes senhoriais ou na santidade das ordenações. “Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por fidelidade” (WEBER, 1982, p. 131). Seu tipo mais puro é a dominação patriarcal. Já na dominação carismática, obedece-se à pessoa não em função da posição que ocupa ou por tradição, mas sim em virtude de suas qualidades excepcionais, enquanto seu carisma subsistir. Trata-se de uma devoção afetiva à pessoa com “dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória. [...] seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo” (WEBER, 1982, p. 134).

O autor salienta que as bases dessa dominação carismática são instáveis, pois se trata de uma dominação advinda da força de uma pessoa, estando esta constantemente sendo testada, inversamente à dominação burocrática, que se caracteriza pela permanência e pela impessoalidade (WEBER, 2002).

Para Weber (1978), são cinco elementos independentes que garantem a autoridade legal: que a pessoa que represente a autoridade ocupe um cargo; que a obediência seja à lei e não à pessoa; que essa obediência seja racionalmente delimitada; que haja o estabelecimento de normas legais por acordo ou imposição visando a fins utilitários e/ou valores racionais; que haja um sistema integrado de normas abstratas que estabeleça todos os limites.

São oito as categorias fundamentais da autoridade racional-legal:

1. Uma organização contínua de cargos, delimitados por norma.
2. Uma área específica de competência. Isso implica: a) uma esfera de obrigações no desempenho das funções, diferenciadas como parte de uma sistemática divisão do trabalho; b) atribuição ao responsável da necessária autoridade para desempenho das funções; c) definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação de seu uso a condições

definidas. Uma unidade organizada de tal forma que no exercício da autoridade será denominada *órgão administrativo* [...]

3. A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior [...]

4. [...] Admite-se que somente está qualificada para membro do quadro administrativo de uma associação e, conseqüentemente, em condições de nomeação para funções oficiais, a pessoa que demonstrar preparo técnico adequado [...]

5. [...] existe, em princípio, completa separação entre a propriedade da organização, que é controlada dentro da esfera do cargo, e a propriedade pessoal do funcionário, acessível ao seu uso privado.

6. [...] completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante. Onde existem “direitos” ao cargo [...] eles não servem ao propósito de apropriação por parte do funcionário.

7. Atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registrados em documentos [...]

8. [...] pode ser exercida dentro de uma ampla variedade de formas diferentes [...]. (WEBER, 1978, p. 16)

Por estas formas de dominação observadas por Weber (1978), a conduta humana tornava-se previsível, explicando o que o sociólogo tentava compreender.

A dominação racional-legal é a principal forma de estruturação do Estado e, portanto, das instituições vinculadas a ele, como as escolas públicas brasileiras. A adoção dessa forma de organização e controle remete à constituição da escola moderna, cujas bases remontam à escola de La Salle (2012). Com o passar dos anos, tal tendência apenas se intensificou nas instituições escolares, constituindo-se como pilar central em sua estrutura.

O aumento no número de escolas e profissionais a elas vinculados resultou em maior complexidade na gestão do sistema, ao mesmo tempo em que a tendência neoliberal tecnicista e mercadológica passou a reger a educação. Ambos os fatores contribuíram para o discurso de se organizar a escola racionalmente, reforçando seus aspectos burocráticos. As organizações burocráticas tendem a se desenvolver em função de diferenciações no sistema social, conforme nos apresenta Shmuel Eisenstadt (1978, p. 82):

A diferenciação cada vez maior na estrutura social promove complexidade em muitas esferas de vida, tal como uma crescente interdependência entre grupos à distancia e uma igual dificuldade na garantia de suprimentos de recursos e serviços [...] Essas organizações burocráticas são normalmente criadas por certas elites (governantes, empresários etc.) para tratar com os problemas já sumariados e para assegurar-lhes tanto a provisão de serviços como as posições estratégicas de poder na sociedade.

As escolas não apenas estão inseridas no Estado burocrático, compartilhando de seus princípios, como são burocráticas em si mesmas: “Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder” (HUTMACHER, 1995).

Edmundo Campos (1978, p. 7) acrescenta que as organizações burocráticas são dominantes nas modernas sociedades.

Um dos traços distintivos das modernas sociedades é seu caráter burocrático. Entendemos por isso que as dimensões gigantescas que tendem a adquirir as organizações e sua proliferação em todos os setores de atividade fizeram da burocracia uma instituição dominante. Embora indispensável nas condições atuais de funcionamento da vida moderna, a organização burocrática, por suas dimensões e expansão, criou graves problemas e situações novas para a vida em sociedade.

Para Weber (2002), esta estrutura social é uma das mais difíceis de ser destruída. Constitui-se um grande instrumento de poder para aqueles que a controlam: “[...] é o meio de transformar uma ‘ação comunitária’ em ‘ação societária’ racionalmente ordenada” (WEBER, 2002, p. 160). Em outras palavras, ao sistematizar algumas ações, a burocracia exige que todos os indivíduos daquele grupo as realizem pelo tempo que durar a norma, ou seja, cria estruturas que possibilitam e estimulam que dadas ações convertam-se em práticas.

Apesar de ter sistematizado muitas das características da burocracia, Weber não se ateve a algumas relevantes considerações sobre ela por ser um “tipo ideal”, ou seja, concebido, mas, segundo ele mesmo, difícil de obter na íntegra. Por exemplo, o conflito existente entre os grupos sociais que se encontram nas organizações e que possuem diferentes objetivos, conferindo a estas organizações um objetivo geral algumas vezes conflituoso; e a divergência entre a ação que se espera dos funcionários e o princípio da burocracia, sendo a primeira racional em relação a valores (disciplina, por exemplo), enquanto o segundo está pautado nas ações racionais em relação a fins (GOULDNER, 1978).

Os efeitos culturais a que Weber se dedicou dizem respeito à racionalização da educação e ao treinamento. “Geralmente, podemos dizer apenas que a burocratização de todo o domínio promove, de forma muito intensa, o desenvolvimento de uma ‘objetividade racional’ e do tipo de personalidade do perito profissional.” (WEBER, 2002, p. 167) A educação é marcada pela necessidade de títulos e certificados que confirmem as experiências dos indivíduos e, especialmente, pela exigência de técnicos e especialistas necessários às modernas sociedades burocratizadas. A valorização do homem especialista, em contraposição à figura do “homem culto”, resulta na visão utilitarista do conhecimento e no treinamento em detrimento da educação.

Explorando estes aspectos e incluindo outros, Robert Merton (1978) traz mais algumas consequências da burocracia: a “incapacidade treinada”, a separação dos indivíduos de seus instrumentos de trabalho e o tratamento estereotipado a todos. Além

disso, a racionalidade a que Weber se refere é meramente técnica, dissimula questões de ordem política presentes em toda forma de dominação. A racionalidade, por vezes, tornou-se racionalização, encobrindo o julgamento em questões de ordem técnica (SILVA, 2008).

A estrutura burocrática é um dos mais poderosos instrumentos de manutenção do *status quo*. Pela garantia da forma, garante-se que os instrumentos de manutenção perdurem, ainda que seu conteúdo seja constantemente modificado. Como principais instituições burocráticas, temos uma lista de quatro organizações cujo objetivo é a manutenção e preservação do *status quo*: o Estado, a Igreja, o Exército e a Escola. Herança histórica da organização do Exército, as demais instituições nascem muito alinhadas quanto à sua forma, sendo que o Estado brasileiro chegou a experimentar a máxima racional burocrática: ordem e progresso.

A história da escola nos revela diversas configurações e práticas pedagógicas, mas a que vingou dentre todas é a mais fragmentada, hierarquizada e disciplinar.

No século XVI, os colégios religiosos romperam com o modelo das corporações da Idade Média e se estruturaram de forma burocrática. Ainda que esse modo de organização não seja exclusividade dessas instituições, foram elas que disseminaram a tendência geral na época (PETITAT, 1994).

Outros autores também observam o papel que a escola do século XVI veio a desempenhar na sociedade.

Para Vincent, a alteração fundamental foi operada em grande parte pela passagem de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura escritural, baseada na difusão da palavra escrita (crescimento da alfabetização), mas principalmente na organização do pensamento e da relação do homem com o mundo pela lógica escritural. Esse primado permitiu que viesse a defender [...] a invasão da forma escolar a todos os espaços e instituições da sociedade atual. (VIDAL, 2005, p. 38)

Há, portanto, uma dupla relação da escola com a gênese das organizações burocráticas. Ao mesmo tempo em que a escola passa a se estruturar de maneira burocrática, disseminando tal modelo organizacional, é apenas pelo resultado de seus esforços de alfabetização e disciplinamento que consegue oferecer para a sociedade as bases para que esta estrutura se estabeleça, uma vez que, para a burocracia, são imprescindíveis a norma escrita e a objetividade.

Concluimos, portanto, que as estruturas burocráticas nas sociedades modernas possuem estreita relação com os processos educativos que a sociedade estabelece, tanto em seu caráter seletivo quanto pelos mecanismos de disciplinamento e transmissão da cultura escritural. Ou seja, os sistemas educacionais baseados na escola moderna, além de

reproduzirem as distinções sociais (BOURDIEU; PARSSERON, 1975), são mecanismos de produção de um *modus operandi* que irá caracterizar as sociedades modernas.

Enquanto Weber (1982, 2008) se ateuve à compreensão das estruturas de poder na sociedade, Foucault nos forneceu outro olhar para esta relação, observando o poder a partir de suas produções, no caso, o próprio sujeito.

O autor francês, mais do que buscar entender o poder, tinha como foco de suas pesquisas a busca incessante para entender o sujeito, que se via deslocado do centro para estar inserido em uma forte estrutura social perpassada por inúmeras relações de poder que acabavam, à sua vez, dando identidade a esse sujeito. Foucault via, portanto, uma intrínseca relação entre Sujeito e Poder, e posteriormente entre Saber e Poder.

Em linhas gerais, Foucault (2012) compreende que o poder é uma relação, não é um objeto controlado por alguns ou pelo estado, mas sim uma trama que perpassa toda sociedade. Existiria a lei, totalizante, mas também a norma que penetra na intimidade do ser. O que se observa é que a técnica de poder desenvolvida nos séculos XVIII e XIX sobrepõe-se à técnica de poder dos séculos XVI e XVII. São técnicas de controle social que servem para a gestão dos indivíduos. A burocracia, para Foucault, seria uma dessas técnicas, mas haveria uma mais sutil e eficaz, pois alcançaria a cada um dos indivíduos, um poder fino: o poder pastoral.

Esse poder é bondoso, cuidadoso e condutivo. Para manter o corpo coletivo unido, ele precisa conhecer cada um de seus membros, separando-os e identificando-os. Uma vez “catalogados”, tais indivíduos tornam-se presos em suas identidades. Estas se tornam armadilhas, aprisionam o ser em determinada conduta, reforçando permanentemente sua identidade. O desejo que se incute de ser cada dia melhor é a maneira de se desenvolver, reforçando apenas traços da identidade que já se têm, diante de uma trajetória linear e esperada.

O conhecimento é, assim, o principal instrumento de dominação. Foucault (2012) toma aqui o conhecimento como o produto da razão instrumental que Theodor Adorno (2006) e a Escola de Frankfurt apontam como a responsável por Auschwitz. Essa razão serve exclusivamente para a dominação dos homens e da natureza. Quase toda a ciência ter-se-ia desenvolvido com base nessa razão, como é o caso da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia e da Administração.

Nessa perspectiva, o conhecimento se desenvolve já partindo de relações de poder e é utilizado para ampliá-lo. Ampliar a relação de desigualdade que há entre quem sabe e quem não sabe, especialmente entre quem sabe do outro, sem que o outro saiba de si. Para

exemplificar, tomemos os estudos de Foucault (2012) sobre a loucura. Os conhecimentos que se desenvolviam nesse campo do saber eram utilizados para categorizar de maneira “mais apropriada” cada sujeito que, uma vez identificado como louco, seria tratado como louco, submetido a toda uma série de procedimentos e até à privação de sua liberdade. Todo um sistema foi criado para manter afastado da sociedade o que mais chocava as estruturas da racionalidade, a loucura. Pensando nos dias de hoje, poderíamos exemplificar com os efeitos psíquicos e sociais que são gerados ao termos um sistema classificatório nas escolas que dá a uns o rótulo de “inteligente” e a outros, o de “burro”, simplesmente porque se aproximam ou afastam dos conceitos tidos como padrão por um grupo de professores.

Os saberes não apenas geram formas cada vez mais avançadas de dominação dos indivíduos, como são campo de disputa do poder. Há uma verdade a ser formulada. Os vários grupos sociais geram seus saberes, mas na dinâmica social alguns terão legitimidade enquanto outros não, alguns saberes serão selecionados como verdades e outros serão considerados inverdades, ou serão classificados como inferiores. A expressão disso se dá tanto pelo valor pago pelo trabalho de alguns que detêm determinado saber enquanto a outro paga-se mais por deter outro saber, como também dentro de uma mesma categoria de conhecimento, quando um cursa a faculdade X e o outro a faculdade Y, ou, ainda, quando conhecimentos científicos são colocados frente a conhecimentos populares, e assim por diante. O saber em nossa sociedade é diferentemente distribuído e possui valor diferente porque está associado a grupos aos quais foram atribuídos valores diferentes.

O sujeito é constituído nessa trama. Por isso, para Foucault (1995) não há possibilidade de total autonomia ou liberdade porque, como partes da trama, nós somos parte do poder; mas, para ele, onde há poder, há formas de resistência ao poder. O filósofo francês não vê a História como algo linear e previsível: há revoltas e lutas que fazem da História a combinação de uma multiplicidade de fatores, ainda que sua interpretação (como discurso) traga uma aparente linearidade. As contracondutas fazem parte da realidade, ainda que Foucault não tenha sabido explicar o que faz um homem revoltar-se.

Infelizmente, a captura é muito rápida, e vemos nos dias de hoje a arte se transformando em entretenimento, o ócio em “ócio criativo”, e a vida em um fluxo de produção de capital. Há resistência e há adaptação do poder. É algo dinâmico, sem identificação prévia de quem age para cada lado, até porque não há lados, mas sim uma trama de relações que podem cooperar ou dificultar o cumprimento dos diversos objetivos de cada grupo.

É uma questão de tempo para que todas as nossas atividades mais braçais e burocráticas passem a ser executadas por máquinas e sistemas que tenham desempenho muito melhor que o nosso, com menos erros, sem reclamações ou exaustão. Mas o ser

humano não irá se desvencilhar do sistema produtivo, continuará sendo o principal ativo da indústria e do setor de serviços. Se antes vendíamos nossa força física de trabalho e habilidades manuais, passaremos a vender nossa capacidade criativa. Enquanto máquinas e sistemas são facilmente copiados e escalonados pelo mundo, o diferencial competitivo das empresas estará sempre no que alguns autores chamam de “principal ativo das empresas”: as pessoas. É o modo como se organizam, as soluções que apresentam e as patentes que geram que garante a sustentabilidade das corporações. Estamos entrando na era das autorias, o que já existe na cúpula das empresas na escolha de seus altos cargos, o que inclusive costuma movimentar grandes montantes nas bolsas de valor, irá disseminar-se por toda a estrutura corporativa. Todos serão contratados e avaliados por sua capacidade de resolução de problemas, por sua criatividade e flexibilidade, não mais para repetir padrões. Isso as máquinas farão.

Mas autoria é hoje algo muito pequeno em cada um de nós. Como o próprio Foucault aponta, em nós mesmos há pouco de nós, e o sistema caminha justamente ao encontro dessa pequena parte. Venderemos apenas aquilo que nos faz únicos, que nos diferencia, e por isso nos pagarão. Essa é uma dinâmica que já vemos em alguns ramos: um osmólogo define e controla, por sua capacidade e técnica, os aromas na produção de perfumes, veículos etc. Ainda que nossa formação acadêmica esteja ligada às profissões “generalistas”, como administração, nossa trajetória e personalidade é que nos abrem ou não as portas das companhias. Algumas empresas já usam o termo “casamento” para encontrar a relação adequada entre empresa e funcionário. É importante lembrar que estamos falando de algo ainda embrionário, e que se apresenta na sociedade de forma desigual.

A escola, para Foucault (1987), é uma das instituições de disciplinarização dos corpos e mentes, produzindo uma identidade específica naqueles que a frequentam. É, portanto, uma das instituições que configuram o indivíduo das sociedades modernas.

Por esta razão, contraposições à forma escolar implicam outras formas de subjetividade. Conforme Singer (2010, p. 25) nos fala, nas escolas democráticas:

Busca-se tornar a infância um período mais feliz da vida humana ao mesmo tempo em que se nega a aplicação dos dispositivos disciplinares de sujeição. Em outras palavras, as escolas democráticas procuram novas formas de subjetividade, recusando a individualidade que nos é imposta.

Diante das teorias de poder de Weber (1978, 1982, 1983, 2002, 2008) e de Foucault (1987, 1995, 2012), vemos que a escola é uma organização burocrática disciplinadora que, pela sujeição dos indivíduos, sustenta as estruturas de poder e funcionamento das modernas sociedades.

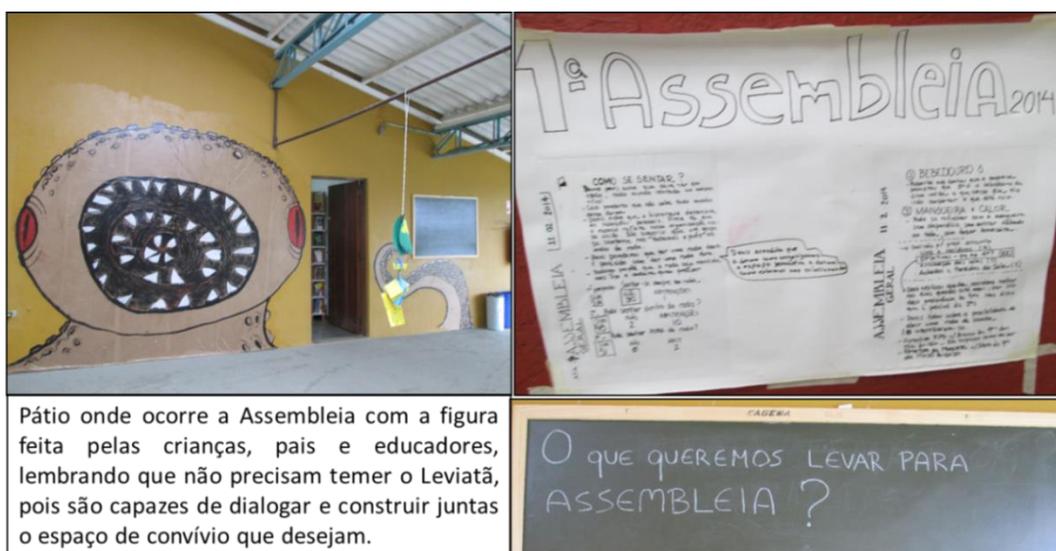
3.6.1 Mudanças nas relações de poder

A escola moderna é, em sua essência, uma burocracia, tal como Weber (1978) a definiu. Ainda que em seu cotidiano apresente dinâmicas próprias e relações de poder atravessem muitas vezes esferas não apenas formais, temos presente em toda a estrutura escolar uma hierarquia de cargos e funções (o que implica divisão do trabalho), bem como um conjunto de normas formais (regimentos internos, leis, parâmetros, diretrizes etc.).

Traremos aqui alguns exemplos que subvertem a hierarquia e as práticas de disciplinamento dos indivíduos⁴⁶, lembrando que pensar em estruturas não burocráticas não significa estar isento de relações de poder. Observamos, por exemplo, que no âmbito das experiências aqui analisadas, percebe-se claramente o predomínio da dominação carismática (WEBER, 1982). Chama a atenção a relação que se estabelece entre algumas lideranças deste movimento de inovação educacional e o conjunto de professores e interessados. De qualquer maneira, são relações de poder de outra ordem, que geram práticas de socialização diferentes das tradicionais.

Na maioria das escolas pesquisadas encontramos as assembleias, situações em que crianças e adultos têm, formalmente, o mesmo poder de voz e decisão.

Fotografia 25 – Registros de assembleia no Colégio Viver



Fonte: arquivo pessoal (2014).

⁴⁶ Ao final da pesquisa de campo para esta tese, tiveram início em São Paulo as ocupações dos estudantes secundaristas protestando contra o fechamento das escolas por todo o estado, mais de 200 escolas foram ocupadas. Em 2016 estes protestos estão sendo realizados em cinco estados do país pleiteando melhores condições para as escolas públicas e maior participação dos estudantes nas decisões da escola. Não foi possível contemplar a análise deste movimento, mas certamente são exemplos de mudanças nas relações de poder nas instituições educacionais.

Na maioria das escolas investigadas, a tendência é de democratização da gestão, permanecendo outras instâncias de controle. Especialmente na esfera pública, temos o cargo/função de diretora presente e são elas que garantem a sobrevivência do projeto. Isso é o que acontece com a EMEF “Desembargador Amorim Lima”, o Projeto GENTE e a escola do MST. As diretoras, mesmo que apoiadas por professores ou gestores públicos, assumem o papel de “guardiãs do projeto”. Já em escolas particulares, como a Politeia, a direção é apenas uma formalidade burocrática para responder às exigências do sistema, pois não há ninguém que ocupe este papel de fato, que tenha uma autoridade diferente da dos demais sócios-professores da instituição. Há, ainda, escolas como a Te-Arte, em que a autoridade da fundadora se dá especialmente pelo carisma e competência, mais do que por um cargo.

Ainda com uma gestão partilhada, ou mesmo com professores que não se sustentam mais como detentores do saber, seguem sendo os adultos (professores ou diretores) que fazem a coerção dos comportamentos estudantis, repreendendo estudantes que fogem “das boas práticas de convivência”. No Projeto Âncora observamos dois tipos de resolução de problemas: a tradicional bronca no momento em que há a indisciplina, e a conversa em grupo para buscar entender o que gerou aquela divergência e para propor soluções para que a situação não se repita. Essa “técnica” de ouvir ambos os lados junto de todos os envolvidos e propor uma solução para que a questão seja superada também foi observada no Colégio Viver e na Te-Arte.

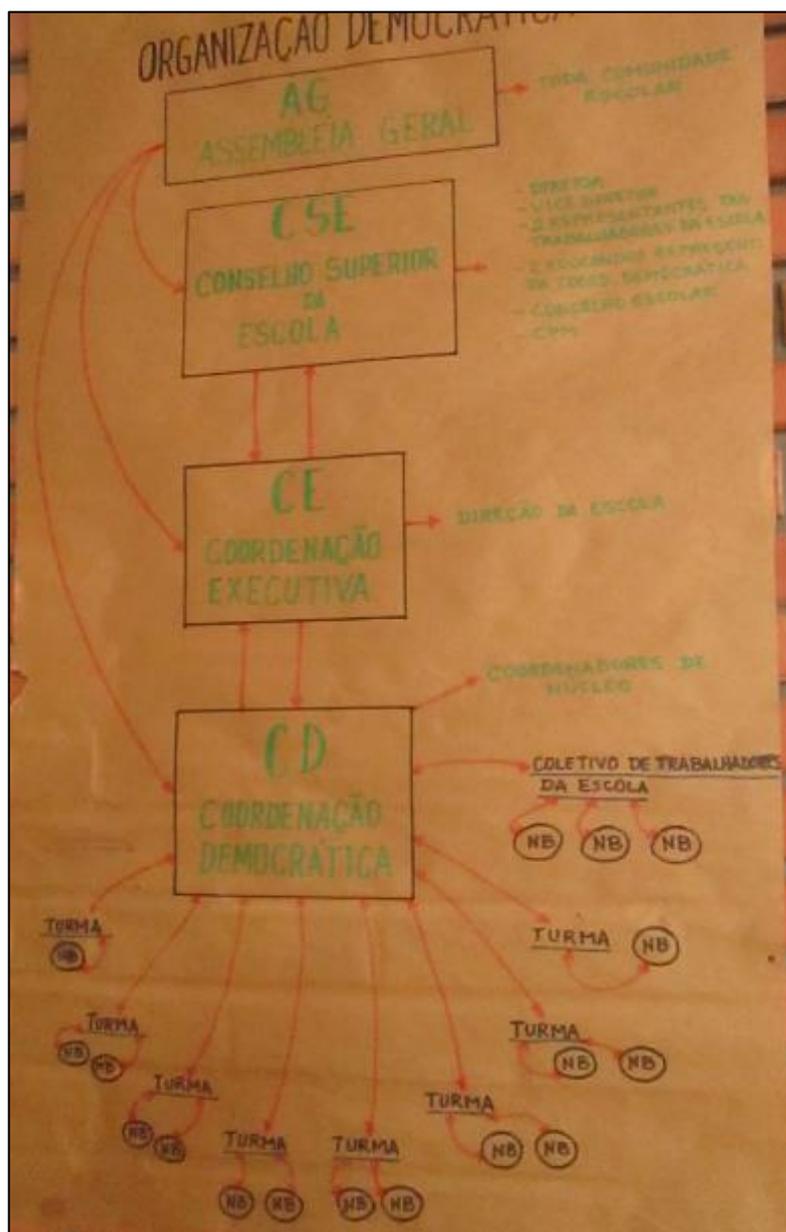
No Projeto Âncora destacamos outra dinâmica que contesta as atuais divisões de trabalho. As próprias crianças dividem-se para auxiliar na limpeza, cozinha e organização da escola. Seus projetos de estudo muitas vezes se relacionam com problemas encontrados quando participam dessas atividades. Um dos estudantes, por exemplo, está desenvolvendo um trabalho relacionado ao lixo que a escola produz, especialmente em decorrência de sua observação acerca dos restos de alimento do almoço.

Ainda há, na maior parte das escolas, a preocupação em incluir os pais e a comunidade na vida escolar. Na EMEF “Desembargador Amorim Lima”, por exemplo, a associação de pais é bastante presente, auxiliando na realização de festas e projetos. Na Vivendo e Aprendendo⁴⁷, é a própria associação de pais que administra a escola, não há “proprietário”, tudo é decidido entre pais e professores. De modo semelhante, mas mais estruturado, funcionam as escolas Waldorf, fundadas e administradas por associações de

⁴⁷ A Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo foi fundada em 1982, em Brasília. Tem estreitos vínculos com o Projeto Autonomia, da Universidade de Brasília (UNB). Trabalha com crianças da educação infantil e é gerida pelas famílias.

país. Já na cooperativa escolar⁴⁸, modelo seguido pelas escolas Freinet que mais se aproximam da proposta de seu idealizador, são os professores que fundam e administram a escola e repartem seus lucros ou prejuízos. No caso de algumas escolas públicas, como as do MST, há uma estrutura bastante complexa de representação estudantil que garante a participação dos estudantes em diversas instâncias de decisão, assemelhando-se, segundo os entrevistados, à estrutura de representação do próprio movimento.

Fotografia 26 – Organização democrática da escola do MST Nova Sociedade



Fonte: arquivo pessoal (2015).

⁴⁸ Algumas escolas estruturam-se como cooperativas de trabalho educacional. Esse modelo de organização do trabalho é bastante comum no sul do país, havendo inclusive faculdades de Administração exclusivas para gestão de cooperativas. Nova Petrópolis (RS) é a capital nacional do cooperativismo. Além de escolas cooperativas, no país há também cooperativas escolares, em que os alunos, entre suas atividades escolares, desenvolvem outros trabalhos, cuja gestão do negócio se dá no formato de cooperativa.

As formas de romper com as estruturas burocráticas são variadas. Vejamos uma lista de alguns desses instrumentos organizacionais de escolas alternativas ao modelo tradicional, elaborada coletivamente em roda de trabalho da qual participamos, durante a CONANE 2015:

Instrumentos organizacionais:

Aproximação da comunidade
 Assembleia
 Comissões
 Envolvimento da criança na organização do espaço
 Fórum de resolução de conflitos
 Gestão democrática
 Grêmio livre
 Horizontalidade das relações
 Voluntariado

A partir desses instrumentos organizacionais, observamos uma ação diferente das tradicionais ações dos agentes escolares. Trata-se de relações baseadas no reconhecimento do outro também como um agente educativo, e principalmente de reconhecer o outro como alguém com direito a voz e tomada de decisão.

Como apresentamos na parte referente aos saberes escolares, vários desses projetos destacam-se pela integração com a comunidade, seja pelo contato com os pais, seja pela integração com o território. Isso é explicitado na fala de dois entrevistados sobre o contato com as famílias, como veremos a seguir.

Ela abre pra comunidade, mais do que as outras escolas. Eu conheço as outras escolas, porque eu trabalhei na coordenadoria, então a direção manda, todo mundo obedece, mas aqui não, aqui é diferente, a comunidade também vem pra discussão, eles sabem como funciona. Precisa de alguma coisa, chama o pessoal ali da comunidade, eles vêm aqui, eles ajudam, né, eles cortam a grama, eles fazem o que for, eles fazem um monte de coisa na escola. Às vezes a gente tá aqui dando aula e vê o pessoal, os moradores aqui trabalhando, então há esse contato da comunidade com a escola. (Professor(a) de escola)

Os pais se encantam, ou pelo menos clamam, por uma compreensão individual do ser único que seu filho é. Também sinto que os pais querem pertencimento do processo. E eles topam isso, eles topam estar juntos, eles gostam de fazer juntos, de participar. (Representante de associação de escolas)

A liberdade para ocupar diferentes espaços e transitar livremente por todos eles, a liberdade para definir o ritmo de estudo e os conteúdos a serem estudados, bem como suas fontes, e o poder de participação para decidir as regras de convivência daquele espaço são rupturas significativas diante da estrutura convencional de poder existente na escola moderna.

Outras técnicas de poder permitem outras formas de subjetividade. Conforme já apresentamos previamente, quando nos referimos ao saber, trata-se de novas possibilidades de existência, de compreensão de ser humano e de educação.

Eu vou colocar pra vocês que o que é semelhante [em três escolas], o que se está fazendo, pra mim é tudo processo, é a passagem de práticas pedagógicas, ancoradas em concepções de ver a criança como miniatura de adulto, como tábula rasa, pra práticas pedagógicas que vêem a criança como sendo um ser inteligente, competente e que é ele que tem que saber o que é melhor pra ele, e não o adulto. (Diretor(a) de escola)

Em muitos casos, são famílias que vêm de experiências insatisfatórias em outras escolas, de escolas-padrão, isso de fato acontece, não é só, mas acontece. Tem sido bastante recorrente, pelo menos, esse depoimento de perceber, às vezes só intuir, não tem a absoluta clareza sobre o que não é que não está funcionando em determinado modelo de educação, lastreado numa percepção de ser humano, e sair em busca de algo que seja diferente, distinto das experiências anteriores, e que seja de alguma forma acolhedor para diferentes habilidades, diferentes talentos, diferentes sinais da existência que a criança traz e que os pais entendem que não estão sendo devidamente acolhidas num ambiente escolar mais padrão. (Representante de associação de escolas)

Eu participo da comissão de matrículas do ensino médio e eu vejo que cresce cada vez mais o fenômeno que o aluno quer uma mudança. Eu tenho visto vários que chegam trazendo o pai a tiracolo. Então o pai acompanha um processo do menino, da menina, dele [aluno] ter pesquisado, “não quero mais isso que estão fazendo comigo”. E ele [aluno] procura, são eles, porque quando a gente faz o processo de matrícula a gente pergunta, “o que vocês conhecem disso?”, os filhos sabem. “Eu quero isso porque vocês consideram o ser humano como um ser diferente, não quero ser mais visto como um número, que você tem que fazer estas provas e estas outras, eu quero ser eu, eu quero que vejam a mim”, eles dizem isso e me encanta ver como um jovem consegue ser, e não só de 17, são de 16, 15, que entram sozinhos para pesquisar o que eles querem consigo. É um movimento encantador. (Representante de associação de escolas)

É um jovem diferente, que nota que ele tem algo a fazer, e vários momentos ele tá angustiado porque o que ele tem feito e o que tem sido feito com ele não está certo. Semana passada mesmo, teve um relato de um pai que o filho queria uma mudança, porque ele disse, “pai, minha vida tá acabando assim”. Então o pai chegou desesperado, “a gente precisa fazer alguma coisa, imagina que, à noite, meu filho chorando me diga, pai, minha vida não tem mais sentido”, e que ele queira encontrar esse sentido numa educação diferenciada, é uma busca, é uma busca autêntica de seres humanos que querem outra coisa consigo. (Representante de associação de escolas)

E todas [as pessoas que visitam a escola] constatarem uma coisa muito impressionante, que as crianças são muito... Você já fez a visita com as crianças? Então, isso que eu tenho colhido, eu peço pra algumas pessoas escreverem pra mim, e o que elas escrevem, e o que elas falam, é assim, a gente percebe que as crianças são muito... Elas têm muita consciência do que elas estão vivendo, elas têm um termo que eu gosto muito de falar, é que elas são protagonistas da histórias delas, de uma forma bastante... É bem evidente. (Coordenador(a) de escola)

3.7 Ruptura dos invariantes: implicações

A ruptura parcial ou total com os invariantes anteriormente elencados tem impactos diretos nos processos pedagógicos e implicações no projeto da escola e em sua função social. Porém, não se trata da substituição de um modelo por outro. A maior parte dessas experiências encontra-se em processos dinâmicos de construção de seus projetos. Além disso, diferenciam-se muito entre si, inviabilizando uma análise conjunta e coletiva.

Ademais, rupturas com alguns invariantes podem estar a serviço do reforço de outros. Por exemplo, mudando tempos e espaços para reforçar as relações de poder já existentes.

A dificuldade em avaliar projetos dessa natureza foi inclusive tema de doutorado do professor José Mário Pires Azanha. Fazendo uma crítica à falta de preocupação com a avaliação dos resultados das experimentações⁴⁹ educacionais no país, Azanha (1975) apresenta alguns fundamentos para esta análise:

O insucesso das *experimentações* brasileiras, na solução do problema dos critérios de validação desses trabalhos, não deve ser visto como uma deficiência local e eventual. Não se trata de um simples *defeito* deste ou daquele plano experimental que poderia ser corrigido numa revisão dos mesmos. O problema é muito mais complexo e a sua solução depende da resposta que se encontre para a seguinte questão: o que validaria ou invalidaria uma experimentação que se propusesse como abrangente de todo o processo educativo?

Sem responder adequadamente a essa questão, as experimentações educacionais, realizadas nesse nível, ou permanecerão inconcludentes ou as conclusões, a que porventura chegarem, serão mero repositório de impressões pessoais. Aparentemente, uma solução seria a de tentar buscar a validação desse tipo de experimentação educacional na comparação entre resultados de escolas experimentais e resultados de escolas comuns. Mas, essa solução óbvia esbarra com dificuldades práticas que, na opinião de alguns autores, seriam insuperáveis. Porque a tentativa de efetuar essa comparação somente seria exequível se se resolvesse a questão básica de quais os resultados a comparar. E com relação a esse ponto, são dignas de nota as observações de M. A. Bloch, no seu estudo sobre as *classes nouvelles*. Segundo ele, a própria ideia dessa comparação é incongruente com os propósitos das classes experimentais no caso das *classes nouvelles*. Pois estas visavam objetivos diferentes daqueles visados pelas classes comuns. (AZANHA, 1975, p. 52, grifos do autor)

Ou seja, não se poderiam usar os critérios da pedagogia tradicional para avaliar outras experiências pedagógicas. Além disso, qualquer comparação cientificamente válida

⁴⁹ Ainda que algumas das experiências aqui analisadas não sejam “experimentações”, mas sim projetos que se diferenciam de escolas tradicionais com propostas já bastante consolidadas, do ponto de vista da prática social podem ser consideradas experimentação de outra proposta. Ou seja, não se aplicam a elas todos os estudos que investigam a escola-padrão, carecendo, portanto, de estudos específicos de suas propostas.

só poderia ser feita se os fatores condicionantes (alunos, professores, escola e comunidade) fossem comparáveis (AZANHA, 1975).

Contudo, mesmo em se tratando de avaliações internas da escola, o autor observa que não existem hipóteses a serem testadas, mas sim projetos de ação a serem executados. “Projetos de ação são organizados, não para responderem a questões de conhecimento da realidade, mas para tentar imprimir uma direção e um estilo ao desenvolvimento do processo educativo” (AZANHA, 1975, p. 70).

Em resumo pode-se dizer que qualquer classe ou escola experimental constitui um projeto de ação que representa uma tentativa de solução de uma problemática pedagógica. Esse projeto de educação, à semelhança de qualquer esforço educativo, compreende, implícita ou explicitamente, uma interpretação pedagógica de uma concepção do destino humano. E essa interpretação abrange as opções feitas desde a fixação dos objetivos educacionais até o amplo elenco de decisões referentes à organização, desenvolvimento e avaliação do processo educativo nas suas várias fases e dimensões. [...] Nesse sentido, a validade de um projeto de educação estaria na compatibilidade das prescrições que contém com os propósitos que o animam. [...] pode fugir a esse destino de frustração e contribuir para o pensamento pedagógico e para a prática da educação, se trouxer subsídios para se avaliar a adequação teórica e a viabilidade empírica de um esforço educativo. (AZANHA, 1975, p. 70)

Mesmo sendo este seu tema de tese e sendo relevante para o autor a prática avaliativa no campo educacional, ele nos traz, na conclusão, uma ressalva ao universo educativo:

A grande verdade é que muitos problemas de conhecimento do processo educativo ainda não são cientificamente solúveis. Entretanto, na prática, fica-se obrigado a adotar alguma solução, pois, muitas vezes, não é possível aguardar uma futura e eventual solução científica. [...] há mais de meio século, Durkheim já defendia posição semelhante: “Ora, nessa matéria onde não podemos empregar o raciocínio experimental, muitas vezes nós somos, todavia, obrigados a tomar partido, nem que seja apenas para agir, porque a ação não pode esperar”. (AZANHA, 1975, p. 75)

Posteriormente, o autor desenvolveu um programa de pesquisa em que revelaria a importância da cultura escolar para a compreensão das escolas, considerando a vida e a dinâmica que acontece em cada uma delas (AZANHA, 1995). Impossibilitados de seguir nesta frente diante de um objeto coletivo que temos nesta tese, optamos aqui por trazer algumas teses e dissertações levantadas na pesquisa bibliográfica e que elaboram estudos de caso de diversas escolas aqui abordadas. Não nos deteremos no detalhamento de cada uma delas, mas em suas contribuições principais para a análise de alguns exemplos de projetos que compõem o agrupamento em questão.

Um primeiro aspecto observável neste levantamento de pesquisas é a diferença estética em relação a outros trabalhos acadêmicos. É comum a este pequeno grupo de

estudos o uso de imagens, metáforas ou mesmo a estruturação dos trabalhos de forma diferente da tradicional: teoria, apresentação de dados, análise. Sobre esta relação direta entre o pesquisador e sua tese/dissertação, bem como as inquietações e soluções que se cria no fazer acadêmico, tratamos melhor no apêndice desta tese, reservando para este momento as conclusões desses trabalhos.

a) Novos objetivos pedagógicos

Algumas das experiências escolares aqui retratadas que alteraram seus tempos, espaços e relações de poder-saber tiveram como “resultado” um aprofundamento da sensibilidade em seu espaço de aprendizagem, constatado tanto nas crianças como nos adultos. Fizeram isso por meio da integração com a natureza, da liberdade do brincar e da valorização da cultura popular brasileira. Exemplos disso são a Casa Redonda, apresentada na dissertação da Maria Cristina Cruz (2005), e a Te-Arte, descrita na tese de Elni Willms (2013).

Outras experiências, especialmente ligadas ao campo, retratam o anseio pela revolução (FLORESTA, 2006) ou por maior consciência política, mas, segundo Vicente de Paulo B. V. da Silva (2012), apesar de terem avançado bastante, ainda têm um caminho a percorrer. Já para Monalisa Araújo (2011), foi possível perceber no projeto da Escola Popular do Campo a integração entre os saberes escolares e populares, bem como a superação da dicotomia entre o pensar/agir.

A criatividade aparece em alguns trabalhos como importante objetivo educacional, como no de Fábio Santos (2013), que analisa a relação entre a promoção da criatividade e as concepções que se tem dela. Para o autor, mesmo em um projeto inovador como o que analisou, os professores ainda concebem a criatividade como algo inato e não uma habilidade a ser desenvolvida, carecendo os docentes de serem formados nessa área.

Ressaltamos, porém, que mesmo novas experiências trazem objetivos antigos. É o caso estudado por Uiara Lima (2014), que vê na educação integral um melhor caminho para preparar os jovens para o mercado de trabalho, para ingressar nas universidades e, em geral, para a atual sociedade.

Diante dessas novas experiências, é importante refletir sobre as práticas de poder, mais sutis, mais líquidas e que justamente se valem da individualização dos sujeitos como uma das peças desse novo jogo. Outra reflexão necessária está relacionada às práticas democráticas, tanto as representativas quanto as diretas, que podem seguir sendo a submissão dos sujeitos à vontade de outros (a maioria). São mais difíceis e lentas as práticas de diálogos e construções coletivas de respostas. As assembleias e outros

instrumentos de aparência democrática podem tornar-se mecanismos não de tomada de decisão coletiva, mas de validação coletiva.

Outra reflexão sobre as formas democráticas está relacionada à compreensão que se tem sobre este conceito. Alguns diriam, por exemplo, que uma instituição democrática é a que garante a democracia social, permitindo, por exemplo, que estudantes carentes possam ingressar em instituições e cursos que se encontram como espaços das classes mais privilegiadas. Nessa perspectiva, as “pedagogias invisíveis” (BERNSTEIN, 1983) não proporcionariam as mesmas oportunidades que outras pedagogias tradicionais dariam a estudantes de classes sociais desfavorecidas. Já do ponto de vista da vivência democrática, em que a comunidade se implica na construção coletiva daquele espaço, respeitando a vontade e necessidade de seus membros, as práticas não diretivas parecem ser as mais adequadas para o estabelecimento da democracia⁵⁰.

b) As dificuldades de introduzir novas práticas educacionais

São muitas as dificuldades apontadas pelos trabalhos que se debruçam sobre projetos “inovadores”. Uma crítica recorrente é a diferença entre o discurso e a prática dessas instituições, como nos revela Greice Nunes (2012, p. 5): “a pesquisa mostra disparidades entre os conceitos e as práticas no ambiente escolar da Educação Integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta do espaço fora da escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual”.

Rafaela Oliveira (2015, p. 219, grifos da autora) traz esta mesma questão:

Ocorreram mudanças físicas que incidiram na *organização escolar*, no entanto, pode-se dizer que foram mudanças aparentes, mais do que praticadas. [...]. Em relação ao *tempo* houve uma modificação quanto a organização cotidiana, ao invés de tempos de aula organizavam o tempo em três blocos diários. [...] Os *saberes* continuavam categorizados em diferentes campos, organizados em disciplinas fragmentadas, com um currículo similar a um cardápio de informações, pois a cada bimestre do ano letivo, novos conteúdos curriculares eram disponibilizados para os respectivos alunos, o que era intensificado pelas avaliações externas, as quais ditavam os conteúdos que os alunos deveriam estudar por bimestre, sobrando pouco tempo para estudarem outros assuntos, e inviabilizando metodologias ativas como o estudo através de projetos.

A autora também observou a dificuldade de professores e alunos em desenvolver novas práticas, mesmo diante de um novo espaço. Eles acabam buscando formas de se adaptar à nova realidade para seguir fazendo como de costume. Outro grande desafio apontado na dissertação é a necessidade de formação para os professores e melhor compreensão do processo de adaptação por que terão de passar.

⁵⁰ Para compreender as várias relações entre educação e democracia, ver: GHANEM, Elie. *Educação como vivência democrática*. Disponível em: <<http://usp-br.academia.edu/ElieGhanem>>.

O Projeto GENTE apresentou outras dificuldades para os docentes, gestores da escola, e conseqüentemente, para os alunos, como os exemplos destacados: o fato de parte da equipe docente tornar-se professor mentor generalista, tendo que organizar os estudos de cinco disciplinas para alunos de três anos escolares juntos, mesmo sem formação docente adequada para tal atributo. (OLIVEIRA, 2015, p. 219)

As dificuldades de implantação de mudanças via gestão pública são normalmente identificadas pela diferença entre quem as idealiza e quem as executa. Fabiana Peneireiro (2013), em sua tese sobre a Escola da Floresta no Acre, evidencia que, apesar do objetivo do programa ser proporcionar a autonomia dos estudantes, os técnicos são obrigados a executar pacotes prontos das políticas públicas.

Outro desafio para a implantação de projetos que se apresentam como alternativos à sociedade capitalista de massas é a própria divergência entre seus objetivos pedagógicos e os objetivos da sociedade em que o projeto se insere. Este é o caso relatado por Maria Cristiani Silva (2012), que investiga a história de algumas escolas cooperativistas no estado de São Paulo.

Vários trabalhos evidenciam a dificuldade ou impossibilidade de se replicarem as experiências estudadas (PAIER, 2009), sendo necessária uma reconstrução da proposta por parte da equipe da escola que visa à mudança. Um caso bastante emblemático é a Escola da Ponte, que, como exposto por Cláudia Santa Rosa (2008), não é um modelo. Para Gabriela Almeida (2014), seria uma contradição se projetos que visam à autonomia tivessem seus processos individuais de construção da proposta pedagógica limitados por modelos de propostas fixas.

c) Sujeitos dos projetos educativos

A dificuldade acima apresentada está relacionada aos sujeitos do projeto educativo. Conforme explicado no início desta tese, há uma diferença conceitual entre inovação e reforma. Enquanto a primeira é o projeto de uma comunidade educativa, a segunda é um projeto de governo e, portanto, não executada pelos agentes que a conceberam. Essa diferença é apresentada na tese de Rafaela Oliveira (2015), que afirma que o Projeto GENTE, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é uma proposta de reforma e não de inovação, sem que professores e alunos se tornem produtores de saber.

Também valorizando os educadores como protagonistas, Santa Rosa (2008, p. 7) alega que:

A curto e médio prazo, a qualidade da escola pública não é tributária de políticas educacionais macros, tampouco de massificados e efêmeros programas, projetos ou políticas de governo, mas sim da decisão dos(as)

profissionais que nela trabalham de tornarem-se autores(as) e protagonistas no processo de construção e implementação do PPP.

Costumeiramente, as decisões do governo são apenas apresentadas às escolas, que passam a implantar tais decisões. Vemos, porém, que em alguns projetos aqui estudados a escola busca o diálogo e luta por suas vontades e pela manutenção de seus projetos inovadores. Os trechos de entrevista a seguir exemplificam estes embates:

Essa é uma questão bem problemática, porque parece que a educação é de governo, esse é um sofrimento que a escola pública passa, porque a escola não é de governo, a educação não é de governo, educação é um projeto de sociedade. Aí muda o governo, muda o jeito deles coordenarem, isso quem sofre, quem é? São os alunos, os professores, é lá na ponta [...] a gente fica vulnerável ao governo [...] “ah eu acredito nisso, então vou fazer isso”, mas não é “eu”, né, é todo mundo, uma coletividade que precisa ser respeitada. [...] Esse ano a gente tem a tarefa da reestruturação curricular, então o Estado nos oferece o ciclo. A gente acha isso superimportante, eu também compartilho com essa ideia de que o ciclo é fundamental, para poder aproximar as idades e fazer aquele trabalho pedagógico de acordo com a realidade das crianças. A questão é o jeito que o Estado ofereceu o ciclo pra nós, ela não contempla isso, aí essa é uma disputa que a gente tá fazendo. O Estado mandou uma proposta pra nós e nós mandamos de volta, que nós não aceitamos essa proposta e tentamos organizar a escola do jeito nosso, só que até agora não recebemos uma resposta. (Diretor(a) de escola)

Conforme já tratado, tanto a comunidade quanto os próprios alunos passam a ser protagonistas nesses projetos, trazendo para a escola os valores e culturas de cada local:

A coletividade, o jeito da escola se organizar, a pedagogia da escola, o movimento da escola é muito maior quando ela está inserida dentro de um processo de luta, do que uma escola que está lá parada, sem muita participação coletiva da comunidade. Para mim, é o diferencial de uma escola de assentamento, que se envolve nessa caminhada da comunidade, de uma escola que está ali estruturalmente, mas não se envolve com os problemas da comunidade, com os problemas que estão postos ali. [...] tem essa dinâmica também de ouvir os alunos, de conversar com eles, de inserir eles no protagonismo da participação da escola, deles serem sujeitos da sua caminhada [...] eles [alunos] dizem isso, que eles têm mais participação aqui, que eles tem oportunidade de participarem de lutas, oportunidade de opinar e dizer o que está errado. (Diretor(a) de escola)

Essa educação vigente preserva a cultura? Não preserva. Então eu acho que existe esse movimento de um lugar tradicional que quer preservar, por exemplo, a dança típica da cidade, que quer preservar outras coisas. A escola, o que ela faz? Ela desvia tudo isso. Se você faz uma escola diferente e que valoriza a cultura local, o quilombola, preserva o caiçara [...] essa proposta de educação democrática, ela é uma proposta de respeito à cultura. (Diretor(a) de escola)

Além da relação governo-escola e escola-comunidade, algumas pesquisas, como a tese de Maria Cecília Sanches (2009), apontam para uma mudança na relação aluno-professor, alterando-se o papel dos educadores. Apesar de se envolverem

significativamente no desenvolvimento do projeto inovador da escola, a autora da tese questiona o papel que os professores assumem em uma escola democrática cujo método pedagógico principal se baseia em roteiros de estudo. Segundo Sanches (2009), a relação com o conhecimento por estes meios é empobrecida, deslocando o professor de sua função principal para a de um “animador”.

Patrícia Horta (2014) também focou seus estudos no professor. Buscou, entre quatro escolas “alternativas” da zona oeste de São Paulo, cujas propostas pedagógicas pautavam-se, na década de 1970, no combate à ditadura militar, o que seria o “bom professor”. O grande desafio que se apresenta para estes sujeitos é, diante de uma lógica de resultados, ser tradicional e inovador ao mesmo tempo.

Já Luciane Barbosa (2013) traz novos atores para o trabalho de formação acadêmica das crianças: os próprios pais e familiares, e reflete em sua tese sobre o ensino domiciliar no Brasil.

Elisa Vieira (2012) disserta sobre as cidades educadoras, nas quais todo o coletivo urbano adquire as funções educativas hoje reservadas à escola, tratando-as como uma utopia urbana. A autora ainda reflete sobre a dicotomia entre liberdade e assujeitamento nas cidades.

Além das cidades educadoras e da educação domiciliar, Gabriela Almeida (2014) traz as redes de aprendizagem como uma nova possibilidade para processos educativos.

Ainda que variadas e mesmo discordantes, essas pesquisas que buscam avaliar e melhor compreender casos de inovação e reforma educativa precisam ser ampliadas, considerando as ponderações de Azanha (1975). Somente dessa maneira poderemos enriquecer as discussões sobre este tema e avançaremos para processos educativos mais coerentes com os anseios das comunidades que os realizam.

Neste trabalho, não poderemos contribuir para a discussão sobre pontos positivos e negativos de cada proposta, uma vez que o conjunto das escolas não tradicionais não é homogêneo. É possível, por exemplo, que, ao quebrar com um invariante, aumente-se o controle sobre os alunos; ou, pelo contrário, que o controle seja bastante reduzido. Romper com o atual modelo escolar dá abertura para ambas as possibilidades.

Em um esforço de síntese, esboçamos um quadro comparativo das categorias (que para a escola tradicional são invariantes) para os dois agrupamentos⁵¹ de escolas.

Quadro 3 – Categorias no modelo tradicional e não tradicional

Categoria	Escola tradicional	Escola não tradicional
Organização escolar	Unidade	Rede/Comunidade
Tempo	Grade horária, calendário escolar, seriação, idade biológica, horário rígido, fragmentado e pré-definido	Ritmo do aluno, horário flexível e adaptável, grandes ciclos ou períodos de formação, tempo livre
Espaço	Sala de aula, corredores, edifício próprio, carteiras individuais enfileiradas, lousa, cadernos, livros e apostilas	Ambientes diversos, flexíveis e abertos. Possibilidade de transitar entre os espaços. Maior integração com a natureza. Maior integração com o território. Móveis adaptáveis, de uso coletivo, estimulando agrupamentos. Objetos tecnológicos. Integração com espaços virtuais
Saber	Sequencial, do mais simples ao mais complexo, professor detém o conteúdo e o julgamento sobre a apropriação que os alunos fazem daquele, por meio de provas com notas, que determinam a possibilidade do aluno seguir para o próximo período. Retenção, recuperação e reforço. Currículo pré-definido, com objetivos aula a aula. Transmissão oral pelo professor com suporte escrito. Exercícios, lição de casa. Saberes formais explicitados	Currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem do aluno, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno (quando se sente preparado), professor ou computador registra os conteúdos que os alunos aprenderam e relaciona com os parâmetros curriculares. Uso de dispositivos para registros individuais ou coletivos. Roteiros de estudo. Grupos de estudo. Vivências. Projetos. Pesquisas. Conteúdos da internet. Conteúdos da comunidade. Saber formal, informal, popular e tradicional. Conteúdos não são previamente definidos ou explicitados aos alunos. Saber prático. Pessoas da comunidade e colegas são fontes de saber. De acordo com o interesse do aluno. Competências socioemocionais
Poder	Burocrático, autoritário ⁵² , mecanismos de premiação e punição definidos	Assembleia, colegiados, acordos coletivos, regras coletivamente construídas e frequentemente atualizadas, castigos não previamente definidos

Fonte: a autora (2016).

⁵¹ Vale ter em vista que se tratam, em ambos os casos, de agrupamentos heterogêneos, e que não são todas as escolas que apresentam todos os itens aqui listados ou que se identificam com a proposta do modo coletivo como aqui apresentado. Provavelmente, muitas escolas inclusive se percebem entre essas duas categorias, até porque não são definições que determinarão as dinâmicas de cada organização. Há tanto uma fluidez na identidade de cada uma quanto uma tendência à apropriação lenta e gradual de alguns instrumentos que aqui estamos identificando como das “escolas não tradicionais”, por serem elas que utilizam em maior escala essas propostas.

⁵² Baseado em autoridade, diferente de autoritarismo.

É interessante observar que não apenas se rompe com os invariantes, mas também com um único padrão. Não há a substituição de um modelo por outro, mas a contraposição a um modelo por variados instrumentos e práticas.

No trecho abaixo, o entrevistado faz um relato sobre o que ele chamou de mudanças na forma escolar, em que ilustra algumas dessas diferenças:

A gente ensinou sempre de forma integral, sempre de acordo com a realidade, em todos os espaços [...] isso foi em 1989 [...] No acampamento a gente não tinha uma escola, não tinha quadro, não tinha giz, não tinha caderno, então a gente fazia esse trabalho debaixo das árvores, fazia quadro na areia, fazia atividades diversas, brincadeiras, jogos, torneios, organizávamos oficinas. [...] a escola itinerante, ela é uma escola assim que, olha, não tem palavras pra dizer o quanto ela é pedagogicamente educativa, porque ela é uma escola liberta das amarras do sistema educacional, então a gente trabalhava por etapas e as crianças tinham a oportunidade de passar de ano em qualquer época do ano, não precisava ficar ali, chegou no nível vai adiante, não precisa ficar ali, a gente diz assim, que a essência da escola itinerante é revolucionária. Foge completamente desse modelo. A escola formal no Estado é isso, um modelo que tá engessado, é uma escola de 500 anos, cheia de problemas, uma escola que herdou as questões do sistema. E que a gente faz muitas coisas, mas ainda tem muitas coisas que a gente não tem condições de fazer, porque ela está amarrada. [...] o benefício [da escola formal] é as crianças terem direito ao espaço delas, têm melhor qualidade de materiais, saber que isso aqui vai dar uma caminhada pra eles, a escola estadual no caso, ou municipal que seja, a infraestrutura é muito mais qualificada. E também assim, a gente às vezes fala que a gente não tem abertura, mas pedagogicamente eu acredito que a Escola do Campo, uma escola que é ligada aos movimentos sociais, que tem uma história de luta, muita coisa dá pra fazer numa escola fixa, que dá pra ir além do quadro, do giz, claro que daí a escola itinerante no caso te oferece muito mais conteúdo de realidade do que uma escola fixa. Essa também é uma questão. A vantagem da escola itinerante é a possibilidade de você também revolucionar no jeito de trabalhar, na forma escolar, para nós, eu acho que a maior amarra desse sistema educacional é que a forma escolar é totalmente engessada, então, se você não pegou a forma escolar do jeito que ela está posta, você consegue fazer muita coisa. (Diretor(a) de escola)

Algumas entrevistas evidenciam a heterogeneidade desse agrupamento, mostrando que os projetos estão sendo construídos e que não há um único modelo.

Mas não dá nem pra dizer que nós somos Waldorf, porque a gente teve essa outra trajetória [...] foi muito falado da Escola da Ponte [...] da Casa Redonda, da Peo, ela [professora da escola] fez formação lá [...] então tem todas essas influências junto nisso, então tem a Waldorf, mas tem essas outras, e é assim que a gente tem-se constituído. (Professor(a) de escola)

A gente não tem um modelo, a gente não tem. Tem experiências que a gente sabe que trazem significado, existem formas de fazer, mas eu acho que o principal é o como, não é algo que está pronto, é o como estar em relação com as pessoas, como estar atento para o que faz sentido nesse momento. Como, assim, algo que nasce do relacionamento do que um “o que”, que é imposto, então nossa inspiração é como as coisas acontecem lá, o como eu acho que é a linha, que é o fio condutor. (Idealizador(a) de projeto educacional)

Outras ainda ressaltam o problema de se considerarem essas várias propostas como um único modelo:

Primeiro tem o pessoal que desconfia: “Como é possível? Deve ter alguma coisa”. E a outra é um problema tão grave quanto, que é o deslumbrado. Que é aquele que acha que encontrou a solução e fica atrás da fórmula da [Escola da] Ponte. Uma das coisas que eu acho mais frustrantes pras pessoas é que não tem receita. (Idealizador(a) de projeto educacional)

As poucas pesquisas que trazem um enfoque a partir de certo agrupamento de experiências apontam para caminhos diversos. Helena Singer (2008, 2009, 2014a), por exemplo, evidencia que as escolas democráticas devolvem o sentido dessa instituição aos jovens, em especial aos de baixa renda, incluindo-os em um projeto coletivo em que se tornam protagonistas de suas realidades, garantindo efetivamente acesso ao saber de diferentes tipos. Em seu trabalho de pós-doutorado, destaca:

Percebemos que as crianças há mais tempo na escola, mesmo que mais novas, tinham mais facilidade para se expressar, argumentar e respeitar o coletivo [...] foi comum observar os mais velhos ajudando os menores, assim como os mais centrados ajudando e auxiliando os mais dispersos [...] tanto nas escolas voltadas para educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental, quanto nas [de Educação de Jovens e Adultos] EJAs, observou-se que a integração de diferentes capacidades, ritmos e gostos estimulava a solidariedade, a tolerância e o interesse pelo outro. [...] [vimos] pessoas que foram continua e sistematicamente desacreditadas de sua potência conseguirem formular projetos de vida [...] Mas, os caminhos do aprendizado não são retos e livres de obstáculo. Porque a emancipação é, ao mesmo tempo, um pressuposto e um ponto de chegada, as dúvidas, as inseguranças e crises aparecem. (SINGER, 2008, p. 202)

Em entrevista, a socióloga acrescentou:

A atitude de acolhimento da equipe da escola é tão importante quanto as estruturas de assembleia ou de gestão democrática ou de liberdade curricular. Essa atitude, o vínculo que se cria entre educador e estudante, que faz toda a diferença no processo do estudante pra democratização da escola; e [também observei] que as crianças aprendem muito e aprendem coisas de diversas áreas, sem uma visão disciplinar dos assuntos, e que elas aprendem muito ensinando e aprendendo com pessoas diferentes. (SINGER, 2014b)

Singer (2008, p. 202) destaca que, mesmo entre as escolas democráticas, não há um único modelo escolar: “As comunidades recriam suas escolas com base em suas experiências e culturas”.

De outro lado, temos a pesquisa de Bernstein (1983), que problematiza o que o autor chama de “pedagogias invisíveis”, referindo-se às propostas em que os objetivos pedagógicos não são claros e anunciados aos alunos. Para o autor, tais práticas não fornecem os mecanismos de acesso ao conhecimento aos diferentes grupos sociais, ficando aqueles com menor capital cultural por conta de suas classes de origem com os

conhecimentos populares, enquanto os de maior capital cultural acessam o conhecimento formal, socialmente valorizado.

A conclusão a que a análise aqui desenvolvida nos permite chegar é relativa aos invariantes, que deixam de ser pré-estabelecidos à instituição escolar e voltam a ser decisão dos agentes educacionais.

Ainda que tenhamos evidenciado, na descrição de cada um deles, a forte relação que possuem entre si, é importante destacar que são as relações de poder que pautam as demais categorias.

A lógica de rede, a ocupação de um território, a não submissão a um tempo externo, a valorização de outros tipos de saber, a tomada de decisão partilhada com crianças, tudo isso é mudança na relação de poder e por isso este é um local de disputa, inclusive conceitual. É enfrentamento ao sistema, aos sindicatos, aos docentes, que têm seus papéis alterados, às empresas fornecedoras de apostilas e livros, às escolas já estabelecidas, à academia, cujas produções serão revalorizadas, às grandes áreas do saber, que antes disputavam entre si seu valor social (Matemática e Artes, por exemplo), enfim, todo um complexo sistema que se sustentava por esta única e disseminada estrutura escolar é colocado em questão.

Os dados desta tese referem-se a um pequeno número de experiências e instituições pouco representativas diante da realidade nacional, mas sua relevância está no fato de serem em número crescente, tanto quanto por trazerem questões de ordem estrutural. São propostas de mudança e de ruptura com uma forma bastante homogênea e pouco questionada. Para melhor entendermos esses sujeitos e as dinâmicas que estão sendo desencadeadas por eles, passaremos agora à compreensão dos processos de transformação, inovação e mudança.

4 PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar.

(LISPECTOR, 1998, p. 11)

Se buscarmos a compreensão de como se articulam inovação e organização escolar (segundo e terceiro capítulos), veremos no país inúmeros casos com mudanças pontuais dentro das organizações, mas relativamente poucos casos em que as mudanças se dão sobre os invariantes da organização (tempo, espaço, relações de poder e saber).

Porém, o que nossos dados de campo revelam é que esses invariantes começaram a ser questionados por algumas pessoas e grupos, que passaram a desenvolver práticas educacionais distintas, como já exemplificado.

O que nos interessa entender neste capítulo é como se dão estes processos de inovação e transformação em diversos âmbitos, desde uma lógica do sujeito, passando pelas organizações até chegar a dimensões sociais.

Seguir ou parar? Manter ou mudar? Fazer ou desfazer? Reforçar ou negar? Padronizar ou diversificar? Calar ou dizer? Obedecer ou revoltar-se? Adaptar ou firmar? Flexibilizar ou endurecer? Fortalecer ou dispersar? Cuidar ou romper? Aproximar ou distanciar? Nós ou eu?

São infindáveis as perguntas que um indivíduo pode se fazer diante de seu desenvolvimento em sociedade. O homem, um ser biopsicossocial, faz-se diante da cultura. Imerso nela, comunga com aqueles que o cercam antes mesmo de seu nascimento. Enquanto ser social, já carrega uma carga simbólica desde os primeiros meses de gestação. Nesta fase, o ser passa a receber expectativas, ganhando ao nascer toda a roupagem que o definirá em boa parte de sua vida (gênero, classe social, nacionalidade). Unicamente por ter nascido, parte expressiva de suas possibilidades e crenças está definida, não por seus genes, mas pela cultura que o cerca.

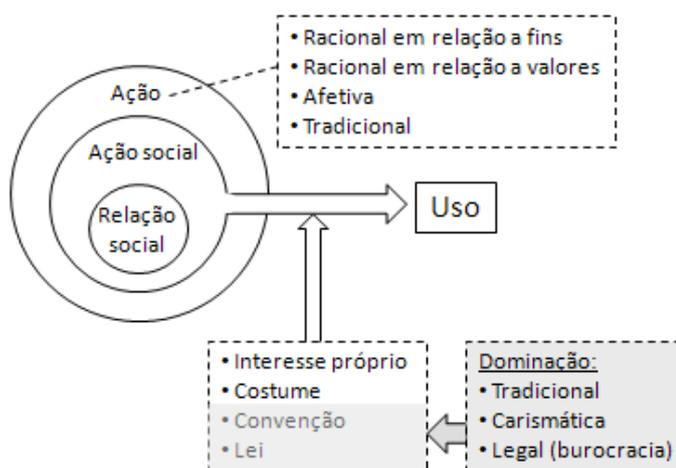
Envolvido por este fluxo contínuo e disperso de informações, surge no indivíduo um dos mais importantes complexos, o Eu. A consciência surge pela diferenciação com o Todo e essa distância é que vai permitir a compreensão do outro, estabelecendo rudimentares predileções, que combinadas chamaremos de personalidade. O ser ganha, assim, uma identidade frente ao coletivo e segue na dupla relação de criar e ser criado na interação com um mundo simbólico.

Compreender como se cria esta moeda de duas faces é o desafio de muitos filósofos, psicólogos e sociólogos. Assim, resgato Max Weber para nos auxiliar nessa compreensão. Trata-se de uma parte específica de seu trabalho, mas que nesta tese muito nos interessa: a teoria da “ação social”. O autor diferencia esta ação de elementos metafísicos, de elaborações mentais dos sujeitos ou mesmo de outros tantos olhares que possamos ter sobre o homem e a sociedade, mas nos chama para aquilo que é específico do indivíduo e exteriorizado simultaneamente para o mundo. Com isso, não quero minimizar o valor dos sonhos, das crenças ou ideias das pessoas para a compreensão de como se dá a articulação indivíduo-sociedade, mas faço uma escolha metodológica para que possamos avançar na compreensão desta relação.

Para Weber (2008), a sociologia é a ciência que visa à interpretação da ação social, ou seja, busca compreender suas causas, seu curso e seus efeitos. O autor define “ação” como toda conduta humana dotada de sentido subjetivo, incluindo os processos mentais e as omissões. Ação social é um tipo específico de ação, que se orienta pela conduta de outros, seja esta passada, presente ou esperada como futura, excluindo-se, por exemplo, ações acidentais ou ligadas a objetos inanimados (WEBER, 1983, p. 73).

O esquema abaixo resume a teoria da ação social de Weber.

Esquema 5 – Conceitos de Weber



O autor identifica quatro diferentes motivações para a ação dos indivíduos, revelando fatores conscientes, emoções e tradições na sua base (WEBER, 2008, p. 41).

Raramente a ação, especialmente a ação social, orienta-se apenas de uma ou outra destas maneiras. E não se constitui, tampouco, uma classificação exaustiva dos tipos de ação ora existentes, pretendendo-se chegar somente a certas formas conceitualmente puras de tipos sociologicamente importantes, dos quais a ação social se aproxima um pouco mais ou um pouco menos, ou que mais frequentemente constituem os elementos que se combinam para formar tal ação. (WEBER, 2008, p. 44)

Caso se estabeleça entre duas ou mais pessoas uma conduta em que reciprocamente considerem a ação dos demais, chamamos esta relação de relação social. Neste caso se estabelece uma probabilidade de que os sujeitos atuem de dada maneira, conforme as expectativas. Vale lembrar que a ação social e a relação social também são determinadas por diversos fatores, tais como a racionalidade, o afeto e a tradição.

“Há certas ações que, com um sentido típico e idêntico, são repetidas pelos indivíduos envolvidos ou ocorrem simultaneamente entre uma quantidade deles” (WEBER, 2008, p. 49). A esses casos em que a ação social tem probabilidades de ocorrer regularmente, dá-se o nome de uso. O uso pode estar condicionado pelo interesse se os indivíduos se orientarem todos para uma mesma expectativa com relação aos fins de suas ações (WEBER, 1983, p. 82). Além do interesse, o uso também pode ser condicionado pelo costume, entendido aqui como um hábito pessoal, por ser inconsciente ou mesmo conveniente. Porém, o costume não reivindica validade, ou seja, ninguém é obrigado a segui-lo (WEBER, 2008, p. 50).

Vale ressaltar, no entanto, que uma ação pode apresentar regularidade não apenas por questões internas ao sujeito, determinada pelo interesse ou pelo costume, mas também pela aceitação de uma ordem que se considere legítima, seja ela uma convenção ou lei. A convenção assemelha-se ao costume, porém é assegurada externamente. A discordância a esta é reprovada pelo grupo, estando o indivíduo sujeito a sanções. No caso da lei, as sanções são definidas e exercidas por um quadro de indivíduos com a função específica de coerção (WEBER, 2008). A autoridade, ou dominação, estabelecida pela convenção ou lei, pode ser validada: pela tradição; em virtude de ligação emocional; em virtude da crença racional, utilitarista; ou pela legalidade. “Como regra, a aceitação de uma autoridade é quase invariavelmente determinada por uma combinação de motivos [...] torna-se, então, tarefa do sociólogo analisar aquela base de validade que seja mais típica” (WEBER, 2008, p. 65).

Gimeno Sacristán (1999) também parte do conceito de ação para desenvolver sua teoria, avançando na compreensão de como esta se vincula à cultura. Para ele, ação é o

processo e o resultado do fazer, sendo sempre pessoal. “A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 31), o que não exclui o fato de ser social, por se dar em interação com os outros.

Gimeno Sacristán (1999) defende a ideia segundo a qual a ação é a expressão individual da cultura que os sujeitos partilham, e que está submetida às condições (físicas, sociais, econômicas) externas e aos mecanismos internos de escolha e decisão dos indivíduos, suas crenças e motivações. Por isso, é bastante difícil compreender o sentido de cada ação que, como Weber (1982) expõe, pode ser motivada por múltiplas razões (racional, afetiva, tradicional); e, como afirma Gimeno Sacristán (1999), temos diferentes graus de consciência sobre o que fazemos e por vezes são incoerentes e conflitantes os desejos, interesses e intenções que nos movem.

Pela ação o indivíduo relaciona-se com seu meio, o que gera efeitos tanto naqueles que a realizam como no contexto em que ocorre. Segundo Gimeno Sacristán (1999), apesar das ações serem manifestações criativas, singulares, originais e imprevisíveis, seus efeitos permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas. Este efeito de acumulação é inerente à ação e facilita e economiza as ações humanas. Prolongando-se em outras, as ações configuram estilos de agir. Ou seja, pelos esquemas também forjamos nossa identidade. Mas os esquemas, podendo ser transmitidos pelos mecanismos naturais inerentes à comunicação humana, também geram cultura compartilhada. “O caráter compartilhado das ações dos sujeitos gera a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um e cria a possibilidade de propor e manter projetos coletivos.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 72)

Pela educação também acontece o compartilhamento de experiências ao longo da história, situando nossas ações na experiência coletiva. A esta cultura acumulada sobre as ações dá-se o nome de prática. “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73) Continua sendo operacional, na medida em que segue organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura; são as ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Dessa maneira, as ações dos sujeitos em dados contextos tornam-se previsíveis porque se unem à tradição. A prática aparece como algo dado aos sujeitos, um legado a eles imposto. A prática, expressa em ritos, costumes, espaços, papéis e formas de organização, carrega o saber fazer, o saber como junto dos motivos e valores coletivos (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

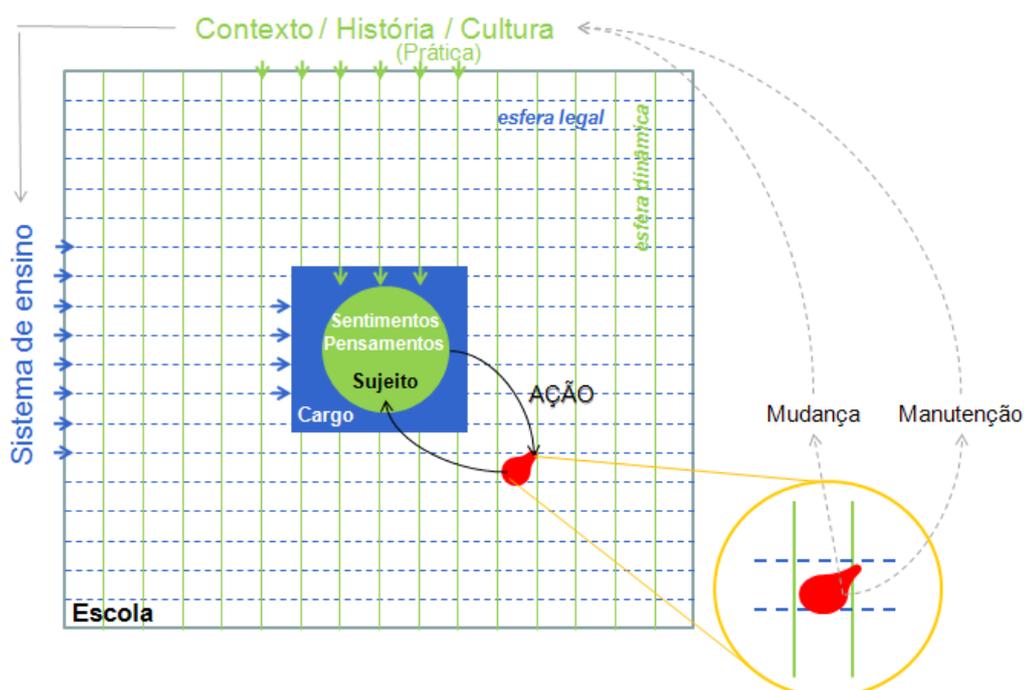
São dois os principais meios pelos quais a ação pode vir a ser prática: pela comunicação de informações e pela institucionalização. A ação codificada pela linguagem

fica disponível no tempo e espaço, ultrapassando o momento de sua realização. No entanto, essas informações que tornam a cultura transmissível são compartilhadas de maneiras e medidas diferentes, permitindo infinitas combinações que dão singularidade aos indivíduos. Observa-se que, mesmo diante das singularidades, tais combinações não se dão ao acaso, mas são distribuídas em conglomerados ordenados em função do *habitus* e da institucionalização (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

O *habitus* produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 84)

Ou seja, é pelo *habitus* que as instituições se mantêm vivas, pois ele permite que os sujeitos habitem-nas e se apropriem delas. Para Gimeno Sacristán (1999), o conjunto de normas que regula a ação social surge justamente na interação de duas ou mais pessoas que buscam caminhos que reciprocamente podem reconhecer. Esse processo libera o indivíduo por oferecer padrões de solução; ao mesmo tempo em que conserva a ordem social, introduz os sujeitos na memória coletiva, controla as ações, permite a interpretação das ações dos outros e facilita as relações sociais. As ações sociais são, portanto, manifestações simultaneamente subjetivas e sociais, tendo em vista serem a expressão do próprio homem enquanto ser social.

Esquema 6 – Elementos envolvidos na ação pedagógica na área pública



O esquema apresentado busca ilustrar os elementos envolvidos na ação e prática dos sujeitos dentro das organizações. A ilustração refere-se a um servidor público, mas, se em vez de um cargo estabelecido por lei fosse um cargo estabelecido por contrato, ou mesmo se as delimitações de sua ação fossem estabelecidas apenas por convenção, a mesma estrutura poderia ser aplicada para os demais agentes do processo educativo em outras realidades.

É a ação individual de manutenção ou mudança que compõe a realidade escolar e das demais organizações. A manutenção é uma forma já consagrada por aquele grupo social de fazer determinada ação, vale-se do saber e das estruturas de pensamento já estabelecidas, encurtando os processos diante daquela realidade. Já a mudança é a ação que se opõe a essas estruturas e práticas, carecendo de novas decisões por parte dos sujeitos e redefinição de acordos pré-estabelecidos formais ou informais, tácitos ou expressos.

É a partir das ações individuais de mudança que as inovações passam a ser coletivas. O que pode fazer a ação dos sujeitos ser diferente são seus próprios sentimentos e pensamentos, as normas e leis a que está submetido, os desafios e propostas que surgem da dinâmica do seu cotidiano e o *feedback* que teve diante de sua própria ação.

Vemos, então, que são variadas as motivações para um sujeito agir de determinada maneira e que a ação sempre estará diante da legislação vigente, das práticas já estabelecidas daquele grupo, bem como da realidade com que já se encontra e de sua identidade. Ou seja, as fontes de estímulo para a ação de manutenção são as mesmas para a ação de mudança. O que ocorre é um jogo interno em que essas diferentes motivações operam, sendo a ação do indivíduo fruto da decisão que tomar diante dessas forças.

Por exemplo, se o indivíduo já se reconhece como sujeito de ações que se chocam com as práticas coletivas, ou seja, alguém que se identifica como inovador ou contracorrente, tomará decisões nesse sentido mais facilmente do que um sujeito que se identifique com as práticas coletivas. Neste caso, este último sujeito pode sentir-se sensibilizado, por exemplo, por alguma dificuldade que esteja presenciando em seu dia a dia e sinta que o desejo de mudança é maior que o de se sentir parte do grupo. E assim diferentemente em cada sujeito, em cada situação.

Na maioria das vezes, é uma combinação de fatores que permite a ação inovadora. Uma situação que cause desagrado, uma ideia que pareça resolver dada situação, um grupo mais flexível diante das atitudes individuais etc.

Para que a inovação se amplie na sociedade, é preciso que novas concepções abranjam as várias esferas de estruturação da ação: novas legislações, novas estruturas escolares, novos discursos (teóricos ou de sensibilização) estejam atuando no contexto dos sujeitos. A mudança do indivíduo pode ser, por sua vez, acolhida pelo grupo e organização, dando início a um processo coletivo semelhante ao subjetivo de tomada de decisão para tornar a instituição inovadora.

Dessa dinâmica resulta um processo com tempos e atores muito diversos. Novas legislações não são início de processos, mas resultado deles, assim como novas estruturas escolares, discursos etc., ou seja, os primeiros casos são quase sempre subversivos ao sistema, até que este passe a incorporar essas variações, estimulando-as. Dessas pequenas conquistas, amplia-se o número de pessoas e instituições envolvidas que conseguem novas conquistas do ponto de vista de suas novas práticas. Os atores também têm âmbitos de atuação diversos. Participam desse processo tanto educadores em si quanto legisladores, gestores públicos, arquitetos, acadêmicos, jornalistas e todos aqueles que irão compor o campo dinâmico de desenvolvimento da ação social.

É sempre do sujeito a decisão sobre sua ação, mas é um processo concomitante à mudança nas organizações e no setor/sociedade. Mudanças organizacionais e sociais necessariamente são resultado de mudanças individuais, mas as várias esferas influenciam e se combinam para resultar na ação social.

Vejamos, porém, que romper com as estruturas da ação não é tarefa fácil. Os indivíduos e grupos precisam reinventar modos de fazer, antes estabelecidos, que facilitavam a dinâmica do grupo. Em um trecho de uma das entrevistas, evidenciamos essa situação:

Tem a escola tradicional, que a gente sabe que não quer. E tem a escola ideal, que ninguém sabe como fazer [...] a gente caiu nesse buraco. O que a gente precisou amadurecer, que não é simplesmente tentar fazer uma coisa nova que a coisa vai acontecer, a gente precisou amadurecer que essa coisa é uma escola, sendo uma escola, o que ela precisa? Essas coisas simples, mas sem perder a visão do sonho. (Professor(a) de escola)

Andrew Van de Ven e Marshall Poole (1995) fizeram o minucioso trabalho de sistematização das teorias de mudança organizacional. Reunindo mais de 20 conceitos de diversas áreas, chegaram a quatro grandes ideias sobre os processos de mudança, conforme quadro a seguir:

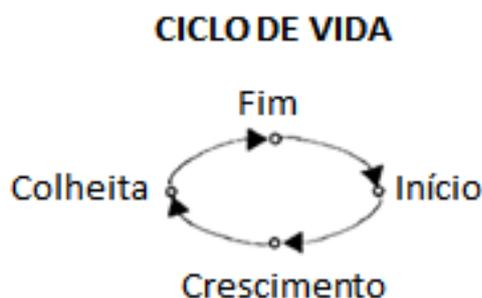
Quadro 4 – Famílias de teorias de tipos ideais de mudança social

Família	Ciclo de vida	Evolução	Dialética	Teleologia
Membros	Desenvolvimentismo, ontogênese, metamorfose, modelos de estágio e cíclicos	Evolução darwiniana, genética mendeliana, saltacionismo, equilíbrio pontuado	Teoria de conflito, materialismo dialético, pluralismo, ação coletiva	Planejamento e definição de objetivo, funcionalismo, construção social, interação simbólica
Pioneiros	Comte (1798-1857) Spencer (1820-1903) Piaget (1896-1980)	Lamarck (1744-1829) Darwin (1809-1882) Mendel (1822-1884) Goul; Eldridge (1977)	Hegel (1770-1831) Marx (1818-1883) Freud (1856-1939)	Mead (1863-1931) Weber (1864-1920) Simon (1916-)
Metáfora principal	Crescimento orgânico	Competição para sobrevivência	Oposição, conflito	Cooperação com propósito
Lógica	Programa imanente, sequência pré-fixada, adaptação complacente	Seleção natural entre competidores em uma população	Forças contraditórias, tese, antítese e síntese	Estado final previsto, construção social, equifinalidade
Progressão dos eventos	Linear e irreversível, sequência de estágios prescritos no surgimento de potenciais imanentes presentes no começo	Sequência recorrente cumulativa e probabilística de eventos de variação, seleção e retenção	Sequência recorrente e descontínua de confronto, conflito e síntese entre valores ou eventos contraditórios	Sequência recorrente e descontínua de definição de objetivo, implementação e adaptação aos meios para alcançar o estado desejado
Força motriz	Programa /regra pré-configurada, regulada pela natureza, lógica ou instituições	Escassez populacional, competição e comensalismo	Conflito e confronto entre forças, interesses ou classes opostos	Manifestação de objetivos, consenso de meios, cooperação/simbiose

Fonte: VAN DE VEN; POOLE (1995, p. 514, tradução nossa).

Bastante explicativa para a análise de organizações é a teoria do ciclo de vida, segundo a qual elas nascem, crescem, entram em estagnação e extinção. Quando observamos uma unidade específica, esta lógica já prescrita de percurso pode ser aplicada. Discursos como “essa escola já se esgotou” têm como fundamento uma lógica de mudança baseada em ciclo de vida, em que as ideias e organizações morrem.

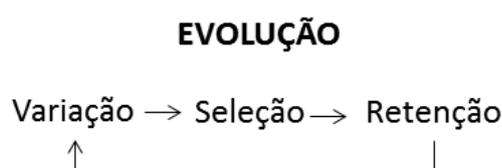
Esquema 7 – Mudança por ciclo de vida



Fonte: a autora, com base em: VAN DE VEN; POOLE (1995).

Já a teoria evolutiva, apesar de também se valer de uma lógica prescritível, em que é possível prever as etapas pela qual a mudança passará antes que ela aconteça, aplica-se melhor a agrupamentos ou setores. É difícil pensar que um setor todo “morra”, mas é possível pensar que, enquanto setor, ele se adapte. Ou seja, ocorre uma variação interna que pode ou não ser selecionada e retida pelo setor. Discursos ligados à “escola do século XXI” ou “escola 3.0” são fundamentados nessa ótica de mudança. Pode haver uma introdução tecnológica, por exemplo, que algumas escolas passem a adotar. Se essas escolas tiverem melhores resultados do que as outras, seguindo os critérios socialmente valorizados (melhorias percebidas, não necessariamente melhorias reais), o setor passa a incorporar essa tecnologia como um todo, tanto porque as outras organizações buscarão adaptar-se quanto pelo fato de apenas as organizações que adotarem essa tecnologia sobreviverem neste setor.

Esquema 8 – Mudança por evolução

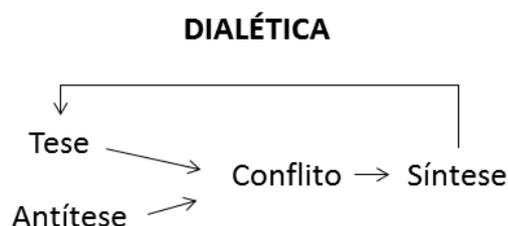


Fonte: a autora com base em: VAN DE VEN; POOLE (1995).

Em oposição a esta visão prescritiva da mudança está o modelo dialético, em que se reconhecem no setor diferentes forças atuando. Não há uma solução melhor a ser adotada ou eliminada: são muitas as visões de mudança possíveis, que por vezes entram em conflito, sendo a transformação um processo de construção, negociação e proposição de novas soluções. A título de exemplo, tomemos a elaboração de uma proposta educativa, como a Base Nacional Comum: existem opiniões contrárias que se enfrentaram diversas vezes, até ser aprovada a necessidade de elaboração de tal documento regendo o currículo de todas as escolas do país. Os diferentes grupos, muitos ainda contrários, passaram, então, a se articular em torno de qual tipo de currículo será este, buscando influenciar as

discussões nas diferentes áreas do saber. O resultado do documento será, portanto, uma combinação entre seu método de elaboração e a capacidade de cada um dos diferentes grupos pautarem a discussão, havendo pontos que podem ser conciliados e pontos que são discordantes, sendo necessária a voz de um grupo se colocar sobre a de outro.

Esquema 9 – Mudança dialética



Fonte: a autora com base em: VAN DE VEN; POOLE (1995).

Por fim, o modelo teleológico apresenta-se como um processo de transformação focado em uma organização, não em um setor, como ocorre com o ciclo de vida. Neste modelo, o processo é construtivo, não prescritivo, e a instituição não está sujeita a crescimento ou falência naturais que lhe seriam impostos. A organização estabelece seu próprio objetivo e constantemente avalia sua proximidade e adequação a ele, o que possibilita que ela se adapte no curso do processo. Como exemplo, uma escola que deseja ampliar suas atividades culturais com as crianças: ela faz adaptações em sua rotina, propõe novas práticas dentro e fora da sala de aula, cria novos espaços e tempos para isso. Conforme essas atividades são desenvolvidas e começam a mostrar resultados, a escola as avalia, eliminando as que se mostrem inadequadas, mantendo as que deram resultados satisfatórios, e adotando novas atividades que se encaixem com seus objetivos institucionais.

Essas mudanças organizacionais podem impactar todo o setor, deixando de ser uma prática isolada ou de algumas poucas instituições e passando a ser de toda a área em questão.

Esquema 10 – Mudança teleológica



Fonte: a autora com base em: VAN DE VEN; POOLE (1995).

Van de Ven e Poole (1995) entendem que essas quatro teorias se relacionam de três diferentes maneiras: temporal, em que uma sucede a outra; em níveis, em que internamente as organizações atuam de dada forma, enquanto o setor atua de outra; ou complementarmente, em que esses vários processos acontecem simultaneamente na sociedade, como é o caso do setor aqui estudado.

Michael Porter e Jan Rivkin (2000), por sua vez, fazem uma análise das inovações que geram mudanças setoriais. Afirmam que elas acontecem especialmente em função de dois fatores: novos atores e “gatilhos”.

Apesar de ter uma abordagem mercadológica, os autores trazem algumas contribuições para entendermos essas mudanças setoriais. Eles entendem por setor “uma intrincada rede de relações entre empresas, clientes, fornecedores, concorrentes, substitutos e produtos complementares” (PORTER; RIVKIN, 2000, p. 1, tradução nossa). Mostram que as mudanças no setor acontecem de forma muito lenta, uma vez que as relações entre os participantes vão se reforçando e gerando resistência. No entanto, seguindo os estudos de sistemas complexos (indústria, ecossistemas, organismos etc.), constata-se que há dois modos naturais de mudança: um evolucionário (gradual e parcial) e um revolucionário (em que mudanças simultâneas acontecem).

As mudanças graduais nas escolas brasileiras são inúmeras, mas as estruturais, por definição, alteram a lógica de funcionamento daquelas instituições. Para a organização são mudanças revolucionárias, mas para o setor, como ainda são poucos casos dentro do grande número de instituições no Brasil, não podemos dizer que já vivemos essa revolução.

Porter e Rivkin (2000) identificam três estágios de transformação no setor: o disparo de gatilhos, as experimentações e a convergência para uma nova estrutura setorial. Apesar de os autores colocarem este processo de maneira linear, temos compreendido, pela dinâmica do setor, que os gatilhos e as experimentações acontecem simultaneamente. Ainda que possamos elencar – como faremos em breve – alguns gatilhos que permitiram o início desse processo, vemos que outros pequenos gatilhos vão-se encadeando, assemelhando-se mais ao processo de explosão nuclear do que ao lançamento de uma flecha.

O movimento gerado por alguns documentários exemplifica esse processo: eles coletam práticas reais e as disseminam. Ao fazerem isso, reforçam a ideia de possibilidade para pessoas que já vislumbravam uma nova educação; estas, por sua vez, dão início a novas práticas educativas (em caráter exploratório), que servem de força motriz a novas

palestras, seminários, encontros, documentários etc. Assim, observamos diretamente gatilhos (maiores e menores) articulados com a fase de experimentação.

Outra questão que nos é apresentada diante da definição dos autores é a convergência para uma nova estrutura setorial. De fato, tal possibilidade não é descartada, mas é importante caracterizá-la neste processo ainda como uma hipótese. Isso porque a mudança que se vem desenvolvendo está caminhando para relações mais fluidas e menos instituídas ou, na linguagem dos autores, estão se reduzindo drasticamente as barreiras de entrada e saída de alguns atores, o que traz como consequência um setor mais dinâmico e instável. O que sustenta, para Porter e Rivkin (2000), a teoria de que o setor caminha para uma convergência é o fato de grande parte dos experimentos falhar. Mas, em nosso caso, o que se tem buscado é uma diversificação de práticas e não a substituição de um modelo por outro, eis que o próprio caráter de experimentação parece ser atraente nos discursos destes agentes. Ou seja, o caráter exploratório do setor não apenas pode ser mais duradouro como pode ser definitivo. Claro que há muitos interessados no estabelecimento de novos padrões, em que determinados fornecedores ganhem espaço, por exemplo, gerando as relações de acomodação, mas a fase em que estamos não nos permite dizer quem vai vencer estas pequenas disputas diárias.

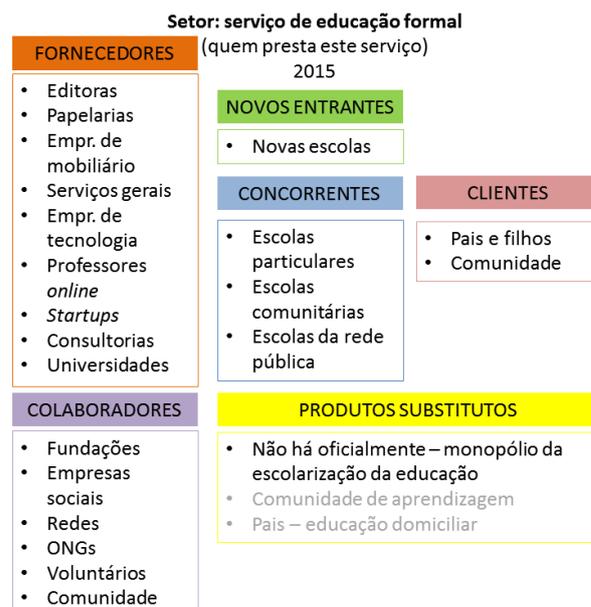
Pela caracterização atual do setor, com base em Porter (1979), é possível comparar o setor décadas atrás (Esquema 12), com o setor atual (Esquema 13).

Esquema 11 – Setor de Educação em 1990



Fonte: a autora (2016).

Esquema 12 – Setor de Educação em 2015



Fonte: a autora (2016).

Como podemos observar pela comparação entre os Esquemas 12 e 13, tivemos a entrada de inúmeros participantes no setor, incluindo uma nova categoria de “colaboradores” que, apesar de fornecerem serviços sem custo às escolas, ganham espaço para definirem a agenda da educação no país. O número de fornecedores também cresceu bastante, inclusive com os serviços de professores, que antes faziam parte da própria escola e agora, com a tecnologia, podem dar escala a seus trabalhos. A comunidade, em muitas realidades, passou a ser alvo das propostas educativas, mas também a integrar os processos formativos. O monopólio da educação segue sendo da escola, mas já constatamos, ainda que em pequena escala, a existência de comunidades de aprendizagem e bairros educadores, bem como de pais praticando educação domiciliar. A perda do monopólio da educação pela escola certamente irá gerar uma enorme instabilidade no setor. Apesar de haver alguma pressão neste sentido por parte de grupos da sociedade civil e até de alguns legisladores, não observamos nenhum indício real de avanço nesta direção por parte do governo brasileiro e de órgãos internacionais.

Chama-nos a atenção a entrada das *startups*, que, segundo Larry Downes e Paul Nunes (2013), são um *big-bang* da inovação. Para os autores, a lógica dessas pequenas empresas é bastante diferente das tradicionais lógicas de mercado, alterando completamente os ciclos de vida dos produtos, a dinâmica do setor e a compreensão do que é inovação. Trata-se de processos muito mais dinâmicos, rápidos e criativos, que rompem com as estruturas como as conhecemos. Atualmente, reconhecemos no setor educacional brasileiro a entrada e os fortes investimentos que estão sendo feitos por empresas da área tecnológica. Em função do monopólio que a escola tem sobre a educação formal, estas empresas ainda se configuram como fornecedores de produtos e serviços para as escolas (ou secretarias). Alguns chegam a trabalhar diretamente com os clientes finais, mas como serviço de apoio ou suporte, não concorrendo diretamente com as instituições escolares. Identificamos, no entanto, que não está distante o momento em que estas empresas possam entrar como substitutos da escola, como se deu no ensino superior com a educação a distância. Tanto editoras quanto empresas de tecnologia e *startups* estão bastante atentas ao mercado, fazendo suas experimentações.

Abaixo trazemos um trecho de entrevista que também sinaliza para a mudança que as *startups* podem trazer para o setor:

Os grandes têm muito a perder, a inovação vai vir pelas *startups* mesmo [...] mudar esse setor, o jeito que ele funciona, hoje ele funciona pra pouca gente, ele tem que funcionar pra mais gente, ele tem que ser mais inclusivo, tem que ser mais disponível, não é só pra quem tem dinheiro, ele tem que ser pra todos, é um projeto de país, não é uma questão de negócio, é uma questão de país. Eu acho que vai mudar, tem gente corajosa, eu acho que tem gente assim, determinada [...] tem aí uma tempestade perfeita, acho

que nunca teve tão propício, acho que também tem um certo romantismo, falando do lado do empreendedorismo, empreender não é fácil, empreender com educação é mais difícil ainda, empreender em inovação na educação no Brasil é um trabalho superdesafiador, mas é por isso que a gente que tá fazendo, são esses empreendedores que tão aí, se fosse fácil já teria sido feito. (Diretor(a) de *startup* de educação)

A fase de experimentação se estende a todas as organizações que compõem a rede/setor. Como Porter e Rivkin (2000) afirmam, é um momento de incertezas, de falta de informações e de assumir riscos. É comum neste estágio que uma organização imite a outra. Podemos observar essa característica entre diversos agentes do setor, tanto em escolas que buscam referências entre aquelas mais maduras quanto em *startups* que até por desconhecimento do setor e da concorrência criam soluções muito semelhantes entre si. O que observamos neste momento, especialmente no que tange às soluções tecnológicas para a educação, é que a concorrência tem-se dado pela prestação do serviço: abrangência, serviços de pós-venda, credibilidade do fornecedor, e não pelas soluções inovadoras ou produtos únicos. Para esta fase, Porter e Rivkin (2000) reconhecem como relevante a análise de cenários em que são identificados os principais atores e suas estratégias, bem como suas posições no setor e a relação das cinco forças de Porter (1979).

Concluímos, então, esta análise do setor com um estudo mais minucioso dos gatilhos. Para Porter e Rivkin (2000), além dos novos atores, são três os principais eventos que podem gerar mudanças no setor: 1) mudanças tecnológicas, 2) mudanças nos desejos e necessidades dos clientes – que, por se tratar da área da Educação, chamaremos neste trabalho de “mudanças no perfil do público” e 3) mudanças na regulamentação. No caso do setor educacional do Brasil, constatamos as três alterações simultaneamente, nas quais nos deteremos a seguir.

1) Mudanças tecnológicas: são de especial importância para compreendermos a crise da educação, não por terem criado avanços significativos nas práticas pedagógicas, como são as mudanças tecnológicas de outros setores, mas porque desconfiguraram a função pedagógica da escola.

O advento do computador e especialmente da internet deu início a uma mudança drástica, para não dizer antropológica, no ser humano. Enquanto as tecnologias até então criadas expandiam nossos poderes sensoriais, ampliando nossos sentidos, com as tecnologias digitais foi a primeira vez que se criou uma ferramenta cujo aprimoramento se dá na inteligência humana, permitindo ampliar o próprio pensamento (FAGUNDES, 2014). São nossas habilidades intelectuais – como memória, processamento de dados, criação de relações e até mesmo de raciocínio – que encontraram subsídios tecnológicos. Ainda estamos num momento em que a tecnologia funciona como complemento do cérebro

humano, mas já se buscam contribuições dessas máquinas bastante superiores às nossas capacidades, não tendo sido experimentado pelo homem o que se é capaz de fazer amparado por tais recursos.

Enquanto meio de comunicação, a incorporação destes aparatos tecnológicos permitiu o acesso a enorme quantidade de informações, rompendo barreiras financeiras e geográficas (BRIGGS; BURKE, 2006).

Assim, a escola, até então a única instituição de distribuição – e, portanto, de controle da distribuição – do conhecimento científico pela sociedade, perdeu seu monopólio, mantendo apenas a exclusividade das certificações.

Vejamos alguns trechos das entrevistas que revelam a tecnologia como propulsora de mudanças nesse setor:

Eu acredito muito na tecnologia tendo esse papel fundamental para democratizar esse ensino de qualidade, eu acho que ninguém sabe ainda como exatamente isso vai acontecer, mas eu acredito que este é o caminho. (Diretor(a) de *startup* de educação)

Acho que o gestor enxerga, porque o gestor tá preocupado com escala. O gestor não tá interessado na experiência da escolinha x que "fez um trabalho incrível e maravilhoso". Ele se pergunta: "Tá bom, mas como é que eu vou fazer isso pra todas?" Então, quando ele vê na tecnologia essa possibilidade de inovar em escala, ele tá muito interessado. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

Então acho que, assim, eu pelo menos vejo assim, o movimento bem concreto e vejo a rede com um papel, a internet, rede social, com um papel fundamental nesse meio, eu não consigo imaginar como eu teria divulgado o evento [...] se não fosse através do Facebook. [...] Eu acho que tá tendo um empoderamento muito grande, me sentir empoderada no meio desse processo por conta da internet, de poder acessar pessoas que eu não acessaria, e vejo a coisa assim, cada vez mais tomando uma forma. (Realizador(a) de evento de educação)

2) Mudanças no perfil do público: identificamos duas grandes mudanças com relação ao público escolar. A primeira decorre da democratização do acesso à educação. Iniciamos o século XXI com quase 100% das crianças de 6 a 14 anos matriculadas na escola. Ou seja, é a primeira vez na história do país que as classes populares passaram a frequentar a instituição escolar, levando para a escola necessidades diferentes das que crianças de classe média alta apresentavam. É bastante significativo, por exemplo, o número de crianças que chega hoje em níveis de escolaridade superiores à de seus pais. Com esta significativa alteração, as escolas passaram a oferecer outros serviços além da instrução, como merenda, material didático, uniformes, exames oftalmológicos. As políticas de inclusão de crianças com necessidades especiais também fizeram as escolas perceberem as

particulares de cada aluno, que muitas vezes continuam sem o devido atendimento em instituições padronizadas.

É claro que a estrutura seriada, disciplinar, burocrática, competitiva e compulsória da escola precisa ser superada para que a inclusão das diferentes formas de aprender, das diversas experiências, dos diferentes desejos e ritmos seja garantida. A escola inclusiva é necessariamente solidária, cooperativa e participativa. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática de todos os estudantes, sem exceção. As escolas inclusivas propõem um modo de organização que considera as necessidades de todos e que é estruturado em função dessas necessidades. (SINGER, 2010, p. 53)

A segunda mudança que destacamos neste público é decorrente da mudança tecnológica, já apresentada anteriormente. As crianças e jovens de hoje são bastante conectados, interativos e multimidiáticos. Alguns autores também associam essas características a fatores geracionais ou mesmo espirituais, referindo-se a essa juventude como “Geração y”, “Geração z”, ou crianças “índigo”. Diversos teóricos têm apontado para a diferença entre os jovens do século XXI e os do século XX, ressaltando seus aspectos múltiplos e dinâmicos, características que se contrapõem à atual estrutura escolar⁵³.

Aliada às diferenças identificadas nas crianças e jovens que hoje frequentam a escola, temos ainda a mudança no mercado de trabalho, colocando novas demandas para a escola. Fala-se agora em habilidades, não mais em conteúdos, e em formação continuada, desalinhando a lógica da escola com a do mercado de trabalho, que até o século passado eram bastante compatíveis.

Destacamos, ainda, que a mudança de perfil não é apenas nos jovens em idade escolar, pois já estão no mercado de trabalho pessoas com concepções de mundo bastante diferentes do costumeiro perfil profissional em sociedades capitalistas. A lógica de cooperação já faz parte de alguns negócios, como ilustrado no trecho da entrevista abaixo:

A gente tem como lema que é tornar o mundo um lugar mais criativo, sensível, subversivo e do bem, então muitas pessoas nos perguntam: “ah, mas vocês não têm medo que alguém vá copiar a [nome do projeto educacional do(a) entrevistado(a)], fazer outra empresa igual?” E a gente: “não, a gente não tem, porque a gente acredita no mundo do bem, então quanto mais empresas iguais à [nome do projeto educacional do(a) entrevistado(a)] tiverem por aí, melhor, né”. (Coordenador(a) de projeto educacional)

⁵³ Lembremos aqui também das ocupações dos estudantes do ensino médio de diversos estados do país que estão no momento de fechamento desta tese pleiteando melhores condições para suas escolas.

Essa mesma lógica está presente em vários coletivos, nas práticas de economia solidária e colaborativa, nos projetos com Creative Commons⁵⁴, entre outros.

3) Mudanças na regulamentação: a Constituição de 1988 é um marco no processo de redemocratização do Brasil, e a partir dela as várias instituições deram início ao seu processo de abertura. A educação é garantida pela Constituição Federal a toda a população, sendo de responsabilidade das famílias e do Estado (BRASIL, 1988).

Já a LDB (BRASIL, 1996) estipula novos patamares para a relação democracia e educação. Ao mesmo tempo que reitera o direito à educação para todos, estabelece a gestão democrática das escolas como o processo pelo qual as instituições devem ser organizadas, estabelecendo vínculos entre a escola e a comunidade. A nova legislação deu maior grau de autonomia às escolas, conforme ilustrado por este trecho de entrevista: “Aí sim, já tinha tido a LDB no final de [19]96 e já se tornaria possível [abrir uma escola democrática] uma coisa que era completamente impossível pela legislação anterior” (Ex-diretora de fundação/instituto).

Ambas as leis estimulam os processos democráticos e garantem uma prática pedagógica autônoma. Não se faz menção à duração de aulas ou às formas arquitetônicas da escola. É importante salientar que tais prescrições acontecem no âmbito administrativo das secretarias e não por meio de leis maiores.

Um exemplo de como se dá este controle ao modelo escolar, ainda que nada seja mencionado nas leis nacionais, é o caso do município de São Paulo, que estabeleceu um sistema de informática em que todas as escolas devem computar as notas dos alunos, dando transparência aos pais sobre o desempenho dos filhos. No entanto, esta política é aplicada a todas as escolas, desconsiderando aquelas que não trabalham com o sistema de notas. Além deste exemplo, são incontáveis as práticas administrativas que cerceiam a autonomia das escolas, passando esta a ser uma das principais bandeiras de grande parte dos projetos aqui pesquisados.

Assim, observamos legislações bastante flexíveis às várias práticas educacionais, mas modos de operacionalização que consideram unicamente a forma tradicional da escola. No entanto, graças a essas leis maiores as práticas de inovação têm surgido e buscado se estabelecer mesmo diante dos mecanismos de padronização da administração pública.

⁵⁴ Licenças autorais que permitem que outras pessoas copiem, distribuam e façam uso do trabalho, ao menos em projetos não comerciais.

Resumindo, estamos diante de diversos gatilhos simultâneos à entrada de novos atores neste setor de inovação educacional, o que configuraria, para Porter e Rivkin (2000), um setor em transformação.

Outra autora que nos traz contribuições para pensar os processos de inovação é Maria Amélia Goldberg (1980), que aborda especialmente questões ligadas à intensidade da mudança que se busca operar, elencando seis tipos de inovação: a conservadora (inovações adaptativas, para manutenção do sistema atual), a reformista moderada (alterações pontuais, que não mexem com a finalidade da educação), a reformista avançada (alterações mais profundas, mas ainda com a manutenção das finalidades), a revolucionária moderada (refutam o sistema, muda-se a natureza da educação), revolucionária avançada (mudanças para além da educação, na sociedade como um todo) e o tipo niilista (negação da instrução). Retomaremos essa classificação na análise dos dados para entendermos em que direção estão sendo propostas as mudanças neste agrupamento.

Diante dessas concepções teóricas sobre processos de transformação, gostaríamos de enfatizar algumas características da rede em questão, ilustrando as observações com trechos das entrevistas realizadas.

A primeira delas é que o processo de transformação no setor de Educação no Brasil tem sido desenvolvido por diferentes atores, com diversas motivações.

Eu acho que tem duas coisas que unem [as pessoas nesse movimento] que são diferentes: nas pessoas que já tão envolvidas nisso há muito tempo, pessoal da escola democrática e tal, é uma missão de vida, eu vejo essas pessoas com uma missão de vida pra educação, uma paixão por isso, uma vontade imensa de transformação nessa área. Para essas outras pessoas que estão se envolvendo com isso eu vejo uma empolgação e uma admiração pelo movimento. Porque como a coisa tá bonita, tá concreta, tá caminhando, eu acho que as pessoas se encantam por isso e começam a perceber o quanto a educação tá de alguma maneira na vida delas, e querem fazer parte disso, mas não como uma missão: “ah eu quero ser professor, eu quero trabalhar na educação, quero fazer isso, quero transformar a educação”, não. Com uma paixão, um entusiasmo pelo movimento, por tudo isso, por alguma transformação que está começando a acontecer. É no caso dos professores de escolas tradicionais, uma curiosidade muito grande de “será que é possível?” Sabe, até uma desconfiança, tipo: quero ir lá ver o que que é. Quem são esses jovens que tão fazendo sucesso com uma coisa que será que é verdade? Será que funciona? [...] Eu acho que está sendo transformado muito o posicionamento das pessoas enquanto assim, “ah eu não preciso por meu filho em uma escola tradicional, existem outras possibilidades” [...] e das escolas que já atuam como escolas democráticas eu vejo uma vontade muito grande delas levarem o movimento até a escola pública. Então acho que são duas coisas: uma as pessoas enquanto indivíduos, se sentindo empoderadas pra dar um futuro diferente pros filhos ou pras próprias profissões delas, e outro movimento de escolas com metodologias diferentes querendo contaminar isso pras escolas públicas [...] pra seguir o

caminho do Amorim Lima, pra seguir o caminho de outras escolas de sucesso. (Realizador(a) de evento de educação)

As universidades de maneira geral, em especial as faculdades de Pedagogia e as licenciaturas, têm papel crucial nesta transformação, mas são pouquíssimos os cursos atentos a isso.

A questão é que os professores são formados no seu quadradinho [...] a questão é que a gente não é formado pra outra coisa, então a gente tem que dar isso que a gente sabe. (Diretor(a) de escola)

Ela [aluna de Pedagogia] falou assim pra mim “ah eu tô com vontade de chorar, porque eu não consigo me entender com essa plataforma”. Eu falei pra ela: “o lugar de chorar é aqui, na formação inicial, porque quando você sair da faculdade o mínimo que você tem que fazer” – que é o que está acontecendo agora na secretaria municipal de Educação (que eles estabeleceram diários e planejamentos online e os professores não sabem usar) – eu falei assim: “não vai ser lá que você vai chorar, isso tem que ser aqui na formação inicial”. Então, esse contato está sendo superimportante. (Coordenador(a) de curso universitário)

Tem pesquisa sendo feita aqui e tal. Então, tem isso. Agora, a academia tá procurando, mas não é no curso [regular], é mais pesquisa do que bibliografia, aula e debate de ideias [sobre as escolas democráticas]. (Professor(a) de escola)

Para suprir essa demanda, as próprias escolas têm promovido a formação de professores⁵⁵:

A gente sabe que não adianta você ir lá e assistir uma conferência, [...] daí você volta e não sabe o que fazer para mudar, fazer aquilo que você acha que é importante, né. Porque você já tem aquilo tão quadradinho na sua cabeça que você só pode imaginar aula, como é que você vai fazer sem aula, né? [...] Eu gosto muito de falar aqui: “primeira coisa que você tem que fazer: você tem que realmente jogar fora tudo aquilo que você tem de conceitos. Você pensa que você joga, mas sempre fica um lixinho lá dentro”. [...] a zona de conforto, ela é mais forte, então por isso tem que ser feito em grupo, porque não tem outro jeito, um avisa pro outro, “olha, você tá... Presta atenção”. (Coordenador(a) de escola)

Os pais aparecem diversas vezes na fala dos entrevistados; alguns destacam que a busca por novas propostas é dos pais, enquanto outros evidenciam a importância de envolvê-los na compreensão dessas mudanças.

Acho que, particularmente, a gente percebe na educação infantil um encanto mesmo pela proposta, recebendo pais na escola, a gente percebe quanto eles já caminharam, já foram a diferentes escolas, às vezes até representantes de diferentes modelos, e o que se busca é algo, de fato, que não seja, por exemplo, tão próximo à memória escolar que esses pais têm, e que não seja só um espelhamento direto daquilo que a sociedade hoje, ou das pressões da sociedade. Muitas vezes tá claro no relato desses pais que eles não querem que os filhos tenham essa *overdose* de tecnologia, essa aceleração contínua na percepção do tempo-espaço, nessa compressão a

⁵⁵ A autoformação também tem sido uma prática comum a alguns grupos, especialmente junto aos que estão iniciando seus projetos educativos. Encontros regulares, alguns com convidados externos, para refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras.

que a gente está submetido. Isso tá às vezes de uma maneira mais consciente, mais direta, às vezes menos, mas isso tá sempre presente, e aparece com muita força, pelo menos no que eu tenho observado nos pais de jardim, que têm esse movimento de proteger os seus filhos, de querer que eles tenham uma experiência social diferente dessa de hoje em dia, que faz parte da vida de um adulto. (Representante de associação de escolas)

Em algumas entrevistas falou-se do contrário, da dificuldade para acessar e processar a inovação por parte de alguns agentes:

Na gestão pública os processos são todos estruturados de maneira a evitar riscos, minimizar consequências não previstas e tem uma lógica pra isso. Então, tem todo um processo de como é que se faz pra uma mesma ideia passar por diferentes filtros para que ela seja implementada. Isso é o fim pra inovação. Inovação é pequenas apostas. Inovação você tem que apostar, avaliar logo, ver o que não funcionou e já corrigir para ir pro outro ciclo. E o setor público tem um ciclo de planejamento, implementação e avaliação muito longo. Ele é quase que uma antítese do processo de inovação. (Ex-secretário(a) de Estado)

Em função dessa dinâmica interna ao setor, alguns agentes preveem mudanças por meio de proposições, enquanto outros acreditam em um processo mais fluido e gradual.

Vou fazer isso, começar a fazer do jeito normal e aos poucos eu vou fazendo a mudança, assim a comunidade vai percebendo que a mudança seria positiva, que daria certo, e vão confiar um pouco mais [...] não tinha profissional pra fazer o que eu queria. Aí comecei nesses moldes tradicionais [...] as pessoas que não estão nesse processo têm dificuldade para entender isso [...] daí começamos a fazer esse trabalho [com portfólio] não exatamente como eu sonhava, mas fui fazendo aos poucos. (Diretor(a) de escola)

E é isso, eu acho que é virtude da transformação, porque depois elas vão vivendo, é muito impressionante e muito bonito, porque a pessoa não percebe que ela tá transformando, a gente não percebe, a gente não percebeu como é que foi isso. Foi difícil no começo, mas aos poucos a coisa vai tomando um caminho que não tem volta, não tem. Se Deus quiser que não apareça outra ditadura, mas acho que não vai dar pra aparecer, acho que agora não. (Coordenador(a) de escola)

Uma forma de se relacionar com o mundo, com as pessoas, uma forma de fazer negócio, uma sutileza nas relações, uma amorosidade, uma relação com a natureza que é diferente, que muda, que traz uma transformação a partir daí, não é algo imposto. A gente quer tocar as pessoas, e como isso vai se expressar na vida de cada um, em cada setor, em cada atividade, a gente não sabe e a gente confia que vai ser da forma que puder e se tiver que ser, vai ser no momento e no ritmo que for, então é essa confiança na semente que a gente planta, mas não exatamente a árvore que vai nascer, a folha que vai crescer, até onde vai crescer, isso não sei, assim, até as atividades que vem surgindo, elas vem surgindo muito... Não sei o que vem, as pessoas perguntam muito, se for pra acontecer, a gente vai sentir o momento, o importante é esse contato entre nós e as pessoas envolvidas, a gente estar sempre trocando, atento para as parcerias, então acho que é isso, a gente estar sempre desenvolvendo essa atenção para o que está se apresentando, e esse *feeling* para que portas vão se abrindo e que passo a gente quer dar, assim, nessa dança. (Idealizador(a) de projeto educativo)

A gente tinha entendido que as tecnologias estavam transformando as nossas vidas, estavam amplificando as possibilidades de estudos. E isso não estava chegando. Nós que trabalhamos com educação sabemos que um dos grandes objetivos da educação é o ensino personalizado. Um monte de iniciativas está tentando entregar esse ensino personalizado. E que não é uma ou outra que vai funcionar, é na verdade o conjunto dessas iniciativas, dessas ferramentas é que vão transformar o segmento educacional. (Diretor(a) de *startup* de educação)

Em todos esses casos, a dicotomia entre autonomia e padronização é bastante presente, não só em discussões da esfera pública, mas também quanto à adoção de modelos de outras escolas. No trecho a seguir, vemos o valor de um projeto gerado no interior da própria equipe:

A gente fez um evento lindo aqui [...] ai nesse evento a gente viu todas essas propostas alternativas, dai enlouquecemos, queríamos quebrar todas as paredes da escola, porque a escola estava indo cada vez mais pro tradicional, apesar de internamente muito bem intencionado ela tava indo [para a segmentação por série] [...] Vamos fazer uma outra coisa! E foi o pior ano das nossas vidas. Foi muito difícil. Os professores não estavam preparados [...] nesse ano que a gente abriu tudo, teve dois meses que tava todo mundo enlouquecido, a gente resolveu voltar praquilo que a gente sabia fazer. Todo mundo voltou, dividiu as turmas, voltamos pras salas, aí a coisa se acalmou. Aí foi aquele ano assim, daí no outro ano teve um outro início de ano com outra iniciativa, que também a gente recuou, até que nesse ano, que teve todas essas mudanças: a escola passou a ter só meio turno, daí sim, tiramos todas as paredes [...], não tá assim a perfeição da perfeição, mas as crianças estão tranquilas, tá funcionando. E o que que foi, isso que tá acontecendo aqui hoje, foi tratado o ano passado todinho. Só falava disso, só nos debruçamos nisso [...] quando tem uma coisa estruturada interna, tanto na escola quanto no professor, a mesma coisa, a mesma situação, com a mesma quantidade de crianças, os mesmos pais, a coisa é completamente diferente. (Professor(a) de escola)

Isso [a Base Nacional Comum] ajuda a alinhar todo mundo, e permite uma inovação ainda maior. Porque, se você tem um ponto de chegada, você abre espaço pro debate sobre como você vai chegar lá, de que maneira, que práticas inovadoras você vai adotar. A Base facilitaria a vida das escolas alternativas [...] O pessoal do Clayton Christensen tem uma frase que eu adoro, em relação à experiência dos padrões americanos, que é “standards are not standardization (padrões não são padronização)”. Pelo contrário, *standards* (padrões) favorecem a inovação. E a quantidade de empreendedores nos Estados Unidos que se alinhou em torno do *common core* (base comum) depois pra desenvolver soluções, porque tinha um guia, tinha um padrão no qual se basear, é impressionante. Então, às vezes, as pessoas perguntam: “você não vê contradição num padrão curricular pro Brasil todo, e a inovação em educação que vocês também defendem?” De jeito nenhum, a gente acha que a Base vai fortalecer a inovação. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

A tecnologia é um meio pra fazer esse tipo de educação em escala. Eu acho que é muito nisso que a gente tá apostando hoje aqui na fundação e é nisso que a gente tá pensando. Não estamos falando da tecnologia pela tecnologia, ou do *hardware* pelo *hardware*. A ideia é muito mais como que a gente acha soluções que permitam uma personalização maior, uma individualização, um percurso próprio na educação, que possa ser replicado em escala, que possa ser adotado em escala. Realmente, é impossível um professor dar conta de personalizar o ensino de 40 alunos numa escola,

dando aula em várias escolas... Isso pode acontecer numa escola superbacana, que tem três professores na sala, que são ultra bem formados... Que não é a realidade da política pública. Então, a gente tá vendo muito a tecnologia como uma possibilidade pra isso. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

Inovação tem que ter uma certa autonomia, se não isso não acontece. [...] não dá pra administrar da mesma forma se você quer inovar na escola. [...] é muito difícil conviver com inovação dentro das administrações públicas da maneira que estão organizadas hoje. (Ex-secretário(a) de Estado)

Seja por uma dinâmica interna, seja por uma dinâmica externa, as mudanças foram comumente atreladas a dificuldades operacionais:

A escola precisa ser uma escola, precisa estar estruturada como uma escola, precisa ter coisas de escola, e isso foi sempre puxando muito pela dor, a gente teve que amadurecer nisso, amadurecer como administradores da escola, como responsáveis por todos os detalhes. [...] pra mim não foi fácil, sempre foi muito exigente, sofrido um pouco, de sonhar com a coisa, ter todas as condições e ver que poderia estar melhor, poderia tá bem melhor. (Professor(a) de escola)

É isso que a gente tá tentando construir, mas assim, a gente tá construindo. Porque, quando a gente começa, a gente se depara com algumas questões que a gente não previu, e que elas são muito importantes. Tem uma que é básica, que é o técnico-operacional. Conseguir um acesso *online* eficiente, estável o tempo todo é uma coisa superdesgastante, do ponto de vista da estrutura institucional também. (Coordenador(a) de escola)

Dá muito trabalho essa transformação, aqui a gente se propôs a fazer porque a gente tem um trabalho em equipe, a gente tem um currículo bem estruturado, se não, não dá. (Coordenador(a) de escola)

Eu acho que falta ver o resultado concreto disso, porque eu acho que falta as pessoas conseguirem experimentar essa mudança de uma forma plena. Então, por exemplo, o que eu quero dizer com isso é que existe o risco de se jogar fora o bebê com a água do banho. Quando a implementação não é bem feita, você joga fora a ideia, o conceito, e isso atrapalha a disseminação desse grande conceito. [...]. Acho que a infraestrutura é essencial, por isso a gente tá com essa bandeira da conectividade. Porque é muito frustrante pro professor, que tá na ponta, que acredita na ideia, que tem a coragem e a ousadia de dizer “vou fazer uma coisa diferente”, e aí chega lá e dá errado, a internet cai, porque tem um computador pra dez alunos, e a experiência não é a mesma. Então, acho que, porque a implementação não é ideal, não é a melhor que poderia ser, entre o discurso do conceito, a comunicação da ideia-força, e a prática, tem uma distância muito grande ainda. Então, acho que tá todo mundo convencido da ideia força por trás, mas quem tá na prática, lidando com esse desafio diário, ainda tá meio cético. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

Para superar tais desafios e fazer com que uma mudança dessa ordem aconteça, é preciso que individualmente ou em pequenos grupos o desejo de mudança exista e motive a ação de inovação. Esse é um aspecto muito presente na fala de diversos entrevistados. Vejamos algumas delas:

Esse momento atual, ele ainda é um momento de descoberta do potencial coletivo das pessoas, uma descoberta individual é claro que sempre vai

acontecer [...] essa descoberta do potencial de cada um, do que eu posso fazer nesse cenário, do que eu e o “João” podemos fazer juntos, e do que eu, o “João” e a “Maria” podemos fazer juntos. Tanto essa descoberta do individual quanto do em grupo. Sem dúvida, se a gente legitimar, valorizar, reforçar esse movimento potente que está em curso, muita transformação pode acontecer, muita coisa positiva pode acontecer. Porque as pessoas estão em movimento até quando elas estão paradas [...] todas essas aberturas que a gente vê nessas contradições, elas são muito muito muito poderosas. (Idealizador(a) de projeto educacional)

Então tô percebendo movimentos de protagonismo, de desobediência civil mesmo, e que eles só tão se ampliando. (Idealizador(a) de projeto educacional)

Do ponto de vista do sujeito, as entrevistas nos revelam motivações bastante diferentes para o processo de mudança, entre elas: busca por significado, desajustamento social, desafio profissional e mesmo o “acaso”. Fizeram parte do processo de transformação desses sujeitos diversas tentativas, esforço individual e dedicação, nem sempre remunerados. Observa-se também um forte alinhamento entre os processos de mudança individual e o desejo de mudança social, em um processo misto de coerência entre discurso e prática individual, com a vontade de que outros sejam ou tenham as possibilidades para serem o que aquele entrevistado se tornou.

Da teoria de ação e prática social, concluímos que o mundo é conservado e transformado por nossas ações diárias, dando continuidade à humanidade. O que ainda não dissemos é que temos um fluxo geracional, isto é, paralelamente a esses processos sociais, coletivos e individuais de mudança, temos o próprio fluxo da vida impondo um ritmo de renovação. Toda uma geração irá se sobrepor à anterior, tendo menos de um século de convivência para fazer essa passagem. Essa é a essência da educação: um encontro geracional, a ação de preservar o passado e a partir dele criar o futuro. A educação é, pois, uma quarta possibilidade de transformação: a introdução do espontaneamente novo ao mundo já existente. Ou seja, existem mecanismos de transformação da prática atual, que são os que aqui abordamos, mas também um processo de transformação de longo prazo, intrínseco às experiências educativas que estão formando pessoas com outra concepção de educação e de escola, cujas memórias escolares serão bastante diferentes da maioria e que, possivelmente, se integrarão ao grupo de pais e interessados em processos alternativos ao modelo vigente.

Quanto a esta quarta forma de transformação, vale lembrar a ressalva feita por Carl G. Jung (1983, p. 176): “Tudo aquilo que quisermos mudar nas crianças, devemos primeiro examinar se não é algo que é melhor mudar em nós mesmos, como p. ex., nosso entusiasmo pedagógico. Talvez devêssemos dirigir esse entusiasmo pedagógico para nós mesmos”.

O encontro geracional, pela tentativa dos mais velhos ou pela rebeldia dos mais novos, gera processos de transformação. Segundo Sebastião Milani (2008, p. 3):

O indivíduo é sempre produto e reflexo daquilo que foram as gerações anteriores, pois uma geração se opõe a outra, sempre na tentativa do avanço espiritual. Essa contradição é gerada pelo comportamento individualista dos seres humanos, que, na tentativa de se oporem ao que lhes é anterior, geram um novo individual que, somando-se a outros indivíduos, cria um movimento coletivo. A coincidência dos valores individuais, que gera a totalidade, está no fato de que, de uma forma geral, todos os indivíduos de uma mesma geração foram submetidos às mesmas condições sócio-culturais impostas pelas gerações anteriores. Assim, no interior dos indivíduos agem cruzadamente a força imposta pelas gerações anteriores e o desejo de mudar, gerando o novo no espírito e fazendo o conjunto progredir.

Na arte literária, de tempos em tempos, alguns indivíduos vêem os mesmos assuntos por novas perspectivas, gerando um novo pensamento. O que garante que tais movimentos não se revertam em perdas para a humanidade está nas características básicas do ser humano, que julga os outros como iguais a si: independentes e livres, e nos laços/amores que, ligando um indivíduo a outros, fazem os indivíduos retornarem ao coletivo do qual eles tentam se diferenciar.

Em todos os processos aqui relatados, observamos que é intrínseco o processo de “contágio”, de “comunicação”, de luta, de transmissão de uma ideia para que ela seja apropriada por outras pessoas, em outros espaços. Vemos, então, teórica e empiricamente, a importância das produções culturais no processo de disseminação de inovação na sociedade. Seguiremos com a apresentação e a análise de algumas produções culturais ligadas à mudança educacional no Brasil.

4.1 Produtos culturais

Parte importante do processo de introdução e ampliação das inovações está na comunicação, tanto dos sujeitos entre si quanto entre organizações e projetos e a sociedade. É a partir da difusão de informações que a inovação vai sendo introjetada em determinado grupo. A velocidade com que isto acontece pode acelerar este processo, bem como dar fim a ele, em função de um enfrentamento direto com resistências. Por outro lado, processos mais “sutis” de comunicação, ainda que levem mais tempo para chegar ao conhecimento das pessoas, posterior simpatia e possível aceitação, enfrentam menor resistência e crescimento gradual de seus adeptos.

Para Peter Burke (2003), o conhecimento não se propaga linearmente. A expansão das ideias se dá especialmente por polos regionais. As cidades universitárias ou os grandes centros comerciais, que por muitos anos foram as cidades portuárias, são as principais

produtoras e circuladoras de informação. A difusão se dá mais rapidamente entre esses pontos dispersos pelo globo do que entre cidades menores geograficamente próximas.

Com o advento da internet, esse processo foi distorcido, tornando-se mais livre e democrático o acesso à informação, mesmo que seus significados e utilidades ainda sejam geograficamente desiguais (BRIGGS; BURKE, 2006).

A difusão de informações é parte do processo descrito nesta tese. Consideramos que a mola propulsora para o encorajamento, para a criação de rede e para a luta por alguns direitos é a comunicação, que neste caso se dá pelo desenvolvimento de produções culturais como filmes, textos, congressos, eventos, enfim, pessoas que fazem o processo de ampliação da inovação para outras instituições, permitindo uma transformação social e setorial por meio da informação e sensibilização de indivíduos que aceitam ou negam este novo conteúdo, permitindo que movimentos internos e subjetivos se processem.

Como já vimos na apresentação das organizações ligadas à inovação, várias delas, em especial as fundações, trabalham com o desenvolvimento de saberes e sua disseminação, tarefa que por muito tempo pertencia apenas às universidades. Observamos que até nisso o sistema educacional contemporâneo tem sofrido modificações. Quem hoje “produz” a “verdade”? A fim de responder a esta questão, analisaremos aqui algumas das produções culturais⁵⁶ sobre inovação educacional a que tivemos acesso ao longo do período de pesquisa.

A produção de conteúdos tem sido uma prática adotada pela maioria das organizações que acompanhamos, seja sistematizando conhecimentos próprios, seja solicitando pesquisas para sustentar suas práticas. Nas empresas, institutos e fundações, por exemplo, é comum uma área dedicada a pesquisa, que pode ser acessada em seus *sites*. Para ilustrar isto, trazemos aqui o exemplo da Geekie, que em 2015 lançou um *ebook* gratuito intitulado *Entendendo o aluno do século XXI: e como ensinar a essa geração* (PRADO, 2015), ou a pesquisa da Fundação Telefônica, *Visões de futuro + 15* (TELEFONICA, 2015). Tais pesquisas posicionam-se como trabalhos científicos e muitas vezes são realizadas por professores universitários ou em parceria com órgãos públicos, sendo apresentadas de modo “acessível”, com recursos visuais e diagramação atraentes, para estimular a leitura e compreensão dos materiais.

⁵⁶ São inúmeras as produções culturais sobre o tema em todo o território nacional; por razões metodológicas (dispersão de informações para uma única pesquisadora coletar em poucos anos, conjuntamente com outros dados de pesquisa), selecionamos algumas que tiveram maior repercussão ou foco direto na divulgação de inovações no modelo escolar, buscando também uma variedade dos conteúdos e tipos de produção.

Em 2013 e 2014 tivemos, porém, a publicação de dois materiais por atores diferentes desses. O primeiro, do coletivo Educ-Ação, que se reuniu com o desejo de conhecer novas possibilidades para a educação e que, viajando pelo mundo, conheceu propostas educacionais bem distintas, sistematizadas no livro *Volta ao mundo em 13 escolas* (GRAVATÁ, et al., 2013), sendo quatro delas no Brasil. O livro está disponível para *download* gratuito e contou com o apoio da Fundação Telefônica para a produção da versão impressa, tendo sido a viagem custeada via financiamento coletivo. Já o segundo partiu da vontade de um jovem jornalista de conhecer melhor a realidade brasileira; ele embarcou numa viagem e foi se deparando com projetos educacionais interessantes pelo território nacional. As experiências, que eram tanto projetos pontuais de professores quanto escolas inovadoras, foram reunidas no livro *Caindo no Brasil*⁵⁷ (DIB, 2014), cuja produção foi financiada coletivamente, e que se encontra à venda pelo *site* do projeto de mesmo nome.

Ainda tratando de produções escritas, temos um documento bem representativo de parcela dos educadores, intitulado *III Manifesto pela Educação: mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país* (apresentado integralmente nesta tese no Anexo A), fazendo referência aos manifestos de 1932 e 1959, ambos seguidos e “abafados” por golpes de Estado. Suas proposições vão desde a comunidade de aprendizagem e o ensino integral em tempo integral até a permissão para o ensino domiciliar.

Este documento teve assinaturas coletadas de modo *online* e está aberto para contínuas contribuições e debate. Foi entregue em outubro de 2013 ao ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Em novembro daquele ano, durante a primeira CONANE, em Brasília, aconteceu a entrega solene, em que o ministro foi representado por Jaqueline Moll, do MEC.

O documento foi redigido de maneira coletiva por cerca de 200 educadores⁵⁸, entregue simultaneamente a autoridades de 35 cidades e segue coletando assinaturas *online*, contando com mais de 4 mil assinaturas no final de 2015.

⁵⁷ O projeto *Caindo no Brasil* em parceria com o Movimento Mapa Educação lançarão em 2016 a plataforma Mombak, reunindo diversas iniciativas educacionais pelo Brasil.

⁵⁸ Participaram especialmente da elaboração deste documento: Alan Dubner; Andréa Luswarghi; Anielle Guedes; Beatriz de Paula Souza; Carla Lam; Celso Sekiguchi; Cláudia Corrêa; Cláudia Duarte dos Santos; Cláudia Passos Sant’Anna; Claudio Estevam Próspero; Deborah Dubner; Denis Plapler; Dirceu Zaleski Filho; Érika Souza Nogueira; Gumercindo Rocha Dória Júnior; Helder Henrique da Silva; Helô Bueno; Jacqueline Lopes; José Pacheco; Leno Pinheiro; Leticia Calmon; Luiz de Campos Junior; Maria Eliza Paschoalick Farinelli; Maria Ely Corrêa Paschoalick; Maria Zelinda Paschoalick; Mariana Rebelatto; Norma Nonato; Patricia Muncone; Patricia Tolmasquim; Rafael Reinehr; Regina Potenza; Regina Pundek; Renata Navega; Ricardo Durigan; Rodrigo Fachinetti; Simone Lima; Suzana Maria de Camargo; Tainá Buzzatti; Tina Carvalho.

Fotografia 27 – Entrega do III Manifesto pela Educação ao Ministro da Educação Aloizio Mercadante



Fonte: MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO (2013b).

Fotografia 28 – Representante do MEC recebe o III Manifesto pela Educação durante a CONANE



Fonte: arquivo pessoal (2013).

Nessa mesma linha de produção de conteúdo escrito, temos entidades cuja finalidade é a divulgação de práticas não tradicionais de ensino. Este é o caso de quatro portais de conteúdo ligados diretamente à Educação: Reevo, Porvir, Portal do Educador e o Centro de Referências em Educação Integral.

A Reevo já foi apresentada ao longo deste trabalho, faltando apenas mencionar seu trabalho de divulgação de práticas alternativas pelo mundo, feito tanto pelo *blog*, com notícias e novidades, quanto pelo diário de ativistas, que escrevem sobre as experiências educacionais que vão conhecendo pelo mundo, e pelos artigos de educadores que fazem reflexões e contribuições teóricas.

O portal Porvir também já foi mencionado, mas vale destacar algumas de suas ações: reportagens, projetos especiais como guias temáticos, *blog* de notícias, glossário de termos da área, *clipping* de notícias de outros veículos de informação e mobilização presencial e *online* de temas relacionados à inovação educacional.

Já o Portal do Educador é uma iniciativa cooperativa e independente de compartilhamento de conteúdo elaborado por diversos educadores, especialmente vinculados à educação democrática. Criado em 2013, tem hoje mais de 100 mil seguidores em sua página de rede social.

Por último, o mais novo portal de conteúdos é o Centro de Referências em Educação Integral, também já apresentado. O centro produz, organiza e armazena diversos tipos de conteúdo sobre educação integral. Possui um banco de experiências nacionais e internacionais, um glossário de termos da área e veicula notícias relacionadas.

Além desses portais que produzem conteúdos e divulgam notícias na área, existem algumas outras páginas da internet que funcionam como repositório de conteúdo, como a

biblioteca da rede Românticos Conspiradores, criada em 2008. Os meios de comunicação de massa também se têm interessado por divulgar conteúdos dessa natureza, sendo incontáveis⁵⁹ os artigos veiculados em jornais e revistas sobre o tema. Além dos grandes veículos de comunicação, como revistas da Editora Abril, os jornais *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *UOL Notícias*, entre outros, temos mídias independentes que fazem uma cobertura, ainda pequena, dessas iniciativas, como *Outras Palavras*, *Revista Fórum* e *Carta Capital*.

Apesar de alguns artigos e notícias terem conteúdos próprios, a grande maioria está divulgando algum outro produto cultural, como lançamento de programas, divulgação de pesquisas, eventos e entrevistas. Acontece aqui um processo interessante de produção cultural sobre produções culturais. Se por um lado, essas produções são de disseminadores de “segunda ordem” (para diferenciarmos as produções culturais elaboradas por pessoas que tiveram acesso direto às escolas ou educadores), a relevância delas para a divulgação dos disseminadores de “primeira ordem” é enorme. Normalmente, os produtores de conteúdo de primeira ordem não possuem capacidade de grande divulgação e se restringem a suas próprias redes. São, portanto, os disseminadores de segunda ordem que permitem que tais produtos cheguem a um público ainda não participante da rede já envolvida em projetos dessa natureza, ampliando as discussões para outros grupos da sociedade. A ideia de transformação setorial passa necessariamente por esses agentes.

As produções audiovisuais também são vastas na área. Desde 2012, o Diálogos em Educação da CO-MO-VER realiza entrevistas semanais sobre educação livre, disponibilizadas em seu canal do Youtube. Das 273 entrevistas do canal, mais de 50 são com educadores e gestores de projetos descritos nesta tese.

Os projetos Grupo Escolar de Mídia Alternativa (GEMA), Pedal e Hora do Recreio levam o audiovisual para dentro de escolas e dão voz às crianças que questionam o sentido do modelo escolar vigente. O mesmo produtor desses projetos dirigiu o documentário *Quando sinto que já sei*, lançado em 2014, financiado pelo Catarse⁶⁰ por 473 apoiadores e lançado de forma independente por colaboradores interessados em fazer a exibição do filme

⁵⁹ Para se ter uma dimensão desse montante, não fizemos uma busca ativa por materiais dessa natureza, mas guardamos os *links* que foram veiculados em redes sociais divulgando escolas aqui tratadas ou artigos sobre inovação educacional. Retirando as duplicidades, em dois anos recebemos 128 *links* referentes a matérias em mídias não especializadas em Educação (grande mídia ou mídia independente).

⁶⁰ Catarse é uma plataforma de financiamento coletivo em que pessoas físicas doam o valor que quiserem para auxiliar na realização de determinado projeto. No caso dessa plataforma, os produtores do projeto sugerem alguns valores e para cada um deles um “prêmio” a ser recebido, como uma palestra com os realizadores do projeto, ou participação no evento de seu lançamento. Segundo uma pesquisa realizada pelo Catarse, o principal interesse das pessoas que doam por esta ferramenta é ajudar projetos de educação; 60% dos doadores são homens, 56% têm de 25 a 40 anos, 74% possuem ensino superior completo, sendo 63% dos doadores da Região Sudeste. Em média, 50% dos projetos financiados arrecadaram 20 mil reais (CATARSE; CHORUS, 2013-2014).

gratuitamente, o que ocorreu em 64 cidades pelo Brasil e em 12 outros países. O filme traz a experiência de sete escolas brasileiras e de diversos educadores que apostam em uma educação não convencional. Hoje o documentário, disponibilizado no Youtube, já tem mais de 350 mil visualizações.

Também em 2014 foi lançado o documentário *Sementes do nosso quintal*, que retrata o cotidiano na escola de educação infantil Te-Arte. Em 2011, já havia sido lançado o documentário *Vocacional, uma aventura humana*, que retrata os colégios vocacionais de São Paulo na década de 1960. Na linha dos documentários, temos ainda o filme argentino com repercussão no Brasil, *Educação proibida*, de 2012, com sua severa crítica ao atual sistema de ensino. Disponibilizado no Youtube, conta com mais de 11.700.000 visualizações em espanhol e mais de 520 mil visualizações em português. Já o *Educação.doc*, de 2014, exibido no programa *Fantástico*, da Rede Globo, traz escolas públicas brasileiras que tiveram bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre elas a EMEF “Campos Salles” e o Projeto GENTE.

Reforçando a ideia de novas práticas educativas, encontramos o oferecimento de alguns cursos, como o Curso de Educação Democrática da Escola Politeia, o curso de Educação Libertária da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), o curso *online* Fazendo a Ponte no Brasil, o programa de estudos *online* Educação tem solução?, o curso de curta duração da Scholé, os cursos e palestras da Escola de Professores Inquietos e o curso de pós-graduação do Instituto Singularidades: Educação Inovadora. Além destes, existem diversas oficinas e treinamentos em ferramentas e metodologias específicas, como *design thinking* para educadores e uso de tecnologias digitais. É interessante observarmos que muitas escolas se envolvem nesse processo de formação em suas próprias pedagogias, como é o caso do curso em Pedagogia Freinet da Escola Curumim, ou o Centro de Formação de Professores Waldorf da Escola Rudolf Steiner. Outras, ainda, avançam em processo de consultoria para outras escolas, como o Projeto Âncora, que desenvolve a Transformação Vivencial (imersão de três professores de uma mesma escola durante uma semana no Projeto Âncora e posterior acompanhamento de seus projetos por um ano).

De todas essas produções culturais, certamente um grupo de destaque são os eventos, que podem ser dos mais variados tipos: congressos presenciais e *online*, encontros, grupos de estudo, competições, palestras e feiras de produtos. Vão de grupos de dez pessoas, que se reúnem para criar um novo projeto para mobilização da área, a centenas de pessoas, que chegam a milhares em eventos com transmissões pela internet.

A CONANE é um dos principais eventos nessa área, por reunir elevado número de iniciativas por todo o território nacional. Realizada a cada dois anos em distintas cidades, a conferência aconteceu pela primeira vez em 2013 em Brasília, com 400 educadores e transmissão *online*. Em 2015 foi realizada no CEU Heliópolis, em São Paulo, com cerca de 600 educadores. A primeira conferência foi efetivada graças aos esforços do Projeto Autonomia e do Coletivo Gaia Brasília, enquanto a segunda contou com a colaboração da Escola Politeia, do Colégio Viver, da Escola Oficina Pindorama⁶¹, da UNICULT⁶² e do Instituto Alana.

Poderíamos citar também eventos como o Fórum Mundial de Educação⁶³, que na edição de 2014 contou com rodas sobre transformação educacional; as Conferências Educação do Futuro (World Education Conferences – WECON), que tanto na edição de 2014 como na de 2015 trouxe inúmeros palestrantes, que falaram de seus projetos educativos transformadores pautados no amor e na paz; e o Congresso Internacional de Educação e Espiritualidade, em 2014, que, além de reunir muitos projetos aqui citados, trouxe palestrantes que apresentaram suas concepções teóricas aproximando Paulo Freire e Rudolf Steiner, anarquismo e espiritualidade etc. O evento foi promovido pela Editora Comenius em parceria com outras instituições, como a Pampédia Educação, que se tornou a Universidade Livre Pampédia. Além destes eventos que congregam diferentes correntes teóricas, existem os diversos eventos específicos dos grupos e redes já citados nesta tese, como as reuniões das cidades educadoras, os encontros da Rede Nacional de Educação Democrática⁶⁴ ou os de educadores Freinet, entre outros.

Existem eventos para a promoção de produtos culturais, conforme já mencionado, mas também aqueles que, diante dessa produção, criam um novo produto cultural, como é o caso do Ciranda de Filmes, dos Institutos Alana e Península, que nos últimos dois anos promoveu encontros, rodas de conversa, oficinas e vivências a partir de filmes sobre infância, aprendizagem e transformação.

Muitos eventos apresentam este novo formato, de interação com o público, com diversos momentos para vivenciar e se expressar, como o Hacketon, evento sobre educação que acontece simultaneamente em diversas cidades do mundo, e a Virada Educação, realizada pela primeira vez em 2014 em São Paulo e que em 2015 aconteceu em

⁶¹ Escola particular de educação infantil e fundamental localizada em Vargem Grande Paulista, fundada em 2008 e que atua com pedagogia de projetos.

⁶² Universidade das Culturas – rede para potencializar ações formativas em cultura.

⁶³ Esses fóruns surgiram em 2001 e fazem parte do Fórum Social Mundial.

⁶⁴ Além dos encontros nacionais que a rede realiza, o Brasil já foi sede, em 2007, da International Democratic Education Conference (IDEC), organizada aqui pelo Instituto Politeia, UNICAMP, Instituto Socioambiental e FEUSP.

13 diferentes locais, reunindo 2 mil pessoas no centro de São Paulo, em suas diversas rodas de conversa, intervenções e exposições.

Vários outros eventos seguem em seu formato palestra, como o congresso Educar, que acontece junto à Feira Bett Brasil e é realizado em diferentes cidades brasileiras, trazendo sempre palestrantes internacionais para falar de educação e tecnologia. Apesar de não ter o foco em inovação, inclui em sua programação algumas das iniciativas citadas, como palestras com o autor do livro *Caindo no Brasil*, com o professor José Pacheco e com muitas empresas de tecnologia, estandes e demonstração de produtos, além de incluir agora uma área para *startups*.

As *startups* ganham destaque em algumas competições promovidas por investidores na área de Educação, como, por exemplo, a Edu4me, que aconteceu no Brasil pela primeira vez em 2015, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Telefônica, entre outras.

O tema da tecnologia entra em eventos que reúnem grandes editoras, como o Contec, que acontece na Alemanha e no Brasil, já em sua segunda edição, trazendo ideias para livros digitais, uso de *softwares* e multimídia na escola.

Com foco específico em inovação educacional, destacamos dois eventos: o Transformar – a Educação Está em Evolução, e o Educação 360°. O primeiro é da Fundação Lemann, Inspirare e Instituto Singularidades, acontece anualmente em São Paulo, desde 2013. O segundo é coordenado pelas empresas Globo em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, o SESC e a FGV. Acontece no Rio de Janeiro desde 2014 e já nesta primeira edição foi acompanhado presencialmente por 3 mil pessoas e mais 6,5 mil pessoas *online* (EDUCAÇÃO 360, 2014). Tanto em 2014 quanto em 2015 contou com palestrantes internacionais e de bastante renome, como Zygmunt Bauman e Edgar Morin, além de Renato Janine Ribeiro, ministro da Educação à época, sua assessora, Helena Singer, e outros que desenvolvem projetos aqui já apresentados, como André Gravatá, Ana Elisa, Anna Penido, Caio Dib, José Pacheco, Tião Rocha, Viviane Mosé e Viviane Senna.

A internet, além de ampliar o público de eventos que em princípio seriam presenciais, permitiu a criação de diversos encontros totalmente virtuais com espaços de interação ainda limitados. São eventos bastante recentes, a maioria em sua primeira edição em 2015, como o Educar Transforma e o Simpósio da Hackademia; este último, depois de sua realização, transformou-se em canal de conteúdos sobre tecnologia educacional, em parceria com o Porvir e a Bett Brasil, entre outros.

Um projeto, um evento é sempre muito rápido e muito potente na questão de ligar esses pontos que estão ali só esperando serem conectados. Eu sei

e estou envolvido com esse tema, você sabe e está envolvida com este tema, mas a gente não se conhece; de repente, num congresso do tema a gente se encontra, isso ficou muito evidente pra gente. (Criador(a) de produto cultural)

Um ótimo exemplo dessa relação entre evento presencial e virtual são os TEDx que, apesar de serem eventos presenciais em que os palestrantes fazem suas apresentações diante de um público, têm como foco gerar pequenos vídeos para a grande rede de conteúdos livres que é o canal TED Talks. O tema educação certamente é um dos mais vistos, em especial vídeos sobre inovação educacional no mundo. A apresentação de Ken Robinson, que gira em torno da afirmação de que as escolas tradicionais acabam com a criatividade, tem mais de 36 milhões de visualizações. No Brasil, tivemos em Porto Alegre o TEDxUnisinos sobre Inovação Educacional, com palestrantes nacionais e internacionais, e já está prevista para 2016 a abordagem do mesmo tema no TEDx de Curitiba e no de São Paulo.

É interessante observarmos o papel da internet e das redes sociais diante das produções culturais. É por meio delas que são divulgados os eventos e lançamentos, semelhantemente ao que já acontecia com a mídia impressa, a televisão ou o rádio. Agora também se abre a possibilidade de acompanhar ou interagir com essas produções virtualmente, aproximando os produtores do público e ampliando nacionalmente o acesso das pessoas a tais eventos e materiais. Mas há uma terceira diferença, que no caso de um processo de inovação torna-se um diferencial: os acontecimentos efêmeros ganham permanência. Há uma produção enorme de registros por meio de vídeos, fotos, textos, *posts* etc., que se materializam e passam a circular nas redes sociais, ficando armazenados na internet para acesso público por tempo indefinido. Torna-se possível ver uma entrevista ou palestra inúmeras vezes. A “potência de impacto” daquele discurso torna-se muito maior, não só pelo acesso e constante contato que algumas pessoas passam a ter com aquela informação (que chega a ela sem que tenha de buscar, seja em um programa na TV, seja no *feed* de notícias das redes sociais), mas por permitir que as pessoas que se interessem pelo tema possam iniciar-se nele. A “barreira de entrada” para a rede de inovação torna-se baixa, reduzindo-se à vontade do sujeito diante de seu contexto.

Com base nas entrevistas, elencamos três pontos relativos ao processo de transformação por meio das produções culturais:

1) trata-se de um processo consciente em que os envolvidos buscam gerar repertório e potencial de transformação;

2) os produtos culturais facilitam a compreensão de práticas inovadoras e incluem novos agentes no processo;

3) os produtos culturais por vezes não são alinhados com os sujeitos do processo educativo, podendo gerar-lhes problemas.

Vejamos os trechos que ilustram tais apontamentos:

Eu sabia da Escola da Ponte, eu sabia da Amorim Lima, a Cidade Escola Aprendiz tinha uma atividade que era chamada clube do saber, e o Gilberto [Dimenstein] trazia experiências *sui generis* de todas as partes do Brasil. Vou lá ver aquilo, “Mas como que alguém pode criar uma coisa dessas? É um absurdo!” Então, meu Deus, a gente pode fazer qualquer coisa. Porque, se esses caras construíram isso do nada, então, né... Vai dando mais coragem etc. e tal. E aí eu sei que o meu trabalho de conclusão de curso foi a implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte. E aí foi todo o segundo semestre de 2004 e todo o ano de 2005 nessa articulação e interação. Apresentei esse projeto pra todas as lideranças que circulam em torno da associação de bairro, apresentei pra um grupo de jovens que a associação de bairro convocou. Na época, se tivesse um grupo de mulheres, teria apresentado pro grupo de mulheres, e os projetos da associação de bairro da época, foi apresentado, foi discutido, além de eu participar em vários locais da cidade de seminários, levando essa proposta. Então, quer dizer, antes de ela se tornar realidade, a gente ia por aí e falava dela e tinha toda uma discussão em cima dela. E aí, quando eu percebi que nós tínhamos clima pra aprovar, aí a gente ligou pro conselho de escola, e em setembro de 2005 foi votada essa proposta aí. (Diretor(a) de escola)

Eu percebo isso [pessoas interessadas por educação que são de outras áreas] crescente, sobretudo agora, pós-anos 2000, sobretudo jovens desses movimentos, jovens empreendedores das novas comunicações, das novas mídias que estão aí questionando a educação que tiveram e que querem poder falar de educação e que têm acesso a criar redes, a mobilizar a rede muito mais que educadores. Você pega um rapaz que faz um *site*, um movimento *crowdfunding* na internet, faz um filme, [...] daí daqui a pouco ele tá falando pra muito mais gente do que o pesquisador da área de Educação que há 20 anos tá na luta, eles têm acesso à comunicação. Aí eles chamam outros com esse mesmo perfil. Eu vejo, eu tô cada vez mais sendo procurada pelo pessoal da Arquitetura, novas áreas criadas, *designer*. [...] eles vão dando luz, vão dando voz, acabam sendo chamados e tão ficando cada vez mais envolvidos. (Diretor(a) de projeto educacional)

A Ashoka parte desse pressuposto, que você não precisa ter 100% das pessoas, 100% das escolas sendo transformadoras. Se você tiver poucos, mas esses poucos ganharem visibilidade, conseguem pautar a mídia, trabalhar em rede, você consegue rapidamente criar um, ter um ganho quantitativo, inclusive, muito grande, porque daí essas pessoas são capazes de influenciar outras pessoas. [...] tem o Porvir né, que divulga uma série de coisas, o Dimenstein, então começam a dar voz pra essas escolas e isso vai criando um trabalho em cadeia, né. Então [...] não é sair por aí tentando reconhecer essas escolas, mas principalmente, uma vez tendo um grupo de dez escolas, vamos ver quantas a gente consegue, que a gente possa ir, através da mídia, trazer luz pra isso e influenciar novas experiências. (Coordenador(a) de fundação/instituto)

A gente percebeu que diversas transformações que estão ocorrendo na Educação não estavam chegando no público final, geralmente os pais, muita coisa chegava na escola, muita coisa chegava para alguns gestores da escola, nos professores, porque eles já têm fóruns de discussão, eles são acessados toda hora, mas não chegava nos pais. Então, a ideia era fazer um simpósio que funcionasse pros pais, que funcionasse pro Brasil

inteiro. Desse modo nasceu um simpósio online e gratuito. (Realizador(a) de evento de educação)

O evento do ano passado, eu acho que foi um evento de classe média alta, não tinha tantos educadores a não ser os que a gente convidou. Acho que tinham pessoas de ONGs [...] curiosos [...] arquitetos, pessoas não da Educação, empreendedores, eram muitas áreas diferentes. (Realizador(a) de evento de educação)

Eu tô numa experiência supernova pra mim também, nesse olhar dessa mudança. (Diretor(a) de escola)

Tá mais fácil hoje você mostrar para uma pessoa, por esses materiais que estão mais disponíveis, você mostra um vídeo TED que tem dez minutos, que te explica [como funciona uma escola não tradicional]. (Idealizador(a) de projeto educacional)

Em geral, quando se faz divulgação, [...] é uma visão romantizada [...] as pessoas veem com uma visão super-romantizada, daí chegam aqui e se decepcionam. Isso expõe a escola muitas vezes, machuca [...] algumas pessoas, apesar das dificuldades da escola, têm uma visão positiva, mas muitas pessoas têm uma visão romantizada. (Professor(a) de escola)

De fato, constrói-se uma lenda sobre o projeto, e não é assim, tem zilhões de desafios, acho que também a expectativa é tão grande sobre a coisa que “mia”. Calma, estamos experimentando, testando. Educação é tempo, ainda mais se estamos lutando contra o sistema. (Coordenador(a) de projeto educacional)

Nós tivemos sorte aqui, né. Até hoje, tudo que saiu [na mídia] foi louvando, de certa forma, o projeto; a única coisa é a superficialidade, a leviandade com que às vezes são colocadas as coisas. (Diretor(a) de escola)

As produções culturais geram nas pessoas o sentimento de que alguma mudança está em curso e, em alguns casos, certo otimismo frente à possibilidade de mudança.

Era raro ouvir alguém que era crítico, argumentava ao sistema tradicional de ensino, uma coisa aqui e ali, mas muito pouco, e hoje eu acho isso cada vez mais forte, vejo cada vez mais documentários, mais textos críticos, mais gente falando disso dentro da própria academia. Então, isso pra mim simboliza que é um caminho que tá se ampliando. (Idealizador(a) de projeto educacional)

Estariamos diante de um movimento de transformação da forma escolar?

5 RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Sem saber como proceder, o povo se divide em quatro acampamentos. O primeiro quer voltar, o segundo quer lutar, o terceiro quer jogar-se ao mar, o quarto se mobiliza em oração. [...]

Aos que queriam se jogar no mar: "Não temais, ficai." Aos que desejam voltar: "Não voltareis a vê-los nunca mais." Aos que se propunham a lutar: "O Eterno lutará por vós." E aos que oram: "Vós vos calareis". Nenhum dos acampamentos representa o futuro e a saída. Todos eles são variações sobre hesitação e a vacilação. [...] "Diga a Israel que marche".

Marchar, dar andamento, a quê? Para onde? Que solução óbvia é essa que a divindade apresenta, pela qual nenhum acampamento, ou nenhuma perspectiva do corpo, consegue dar conta de uma saída?

[...] o futuro existe se vocês marcharem [...] saber abrir mão desse corpo na fé de que outro se constituirá é saber dar o passo que leva até onde "não dá mais pé". Enquanto der pé, estaremos estacionados em acampamentos.

(BONDER, 1998, p. 48)

5.1 Movimento educacional

Os dados de pesquisa, em especial as entrevistas e produções culturais, nos levaram à hipótese de que estaríamos diante de um novo movimento de renovação educacional no país. Para validar tal hipótese, foi preciso compreender a ideia de "movimento educacional", a fim de analisar as semelhanças e diferenças que ele apresenta em relação à dinâmica atual descrita nesta tese.

No levantamento bibliográfico e de pesquisa a bancos de teses brasileiras, encontramos o termo "movimento" sendo empregado majoritariamente em relação a um único momento histórico da educação brasileira: o escolanovismo. Recorrendo a outras fontes, encontramos artigos associando o termo a alguns outros momentos específicos de nossa história da educação, por exemplo, aos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, que, enquanto secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo, tentou

[...] criar um movimento de educação popular que ultrapassasse o sentido das campanhas contra o analfabetismo, promovidas pelo Estado, tornando-se um movimento organizado e autônomo da sociedade civil, capaz de sobreviver às mudanças do poder institucional e continuar lutando pela educação básica. (NÉSPOLI, 2013, p. 30)

Inspirado no Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica da década de 1960, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) dava abertura, estímulo e apoio aos movimentos populares já existentes, criando uma parceria entre a prefeitura e a sociedade civil (NÉSPOLI, 2013).

A proposta de unificar vários movimentos sociais com experiências diversificadas (movimentos de defesa da mulher, institutos de alfabetização, movimento por moradia etc.) em um movimento de educação popular, criado a partir de uma parceria entre Estado e sociedade civil, constituiu a principal contribuição do educador Paulo Freire para o campo das políticas públicas em educação na atualidade. (NÉSPOLI, 2013, p. 38)

Além deste caso, é possível encontrar algumas outras pesquisas que associam “movimentos sociais” ou “movimentos populares” à educação. Na atualidade, temos alguns exemplos, como o Movimento do Campo.

Antônio Munarim (2008) defende a ideia de que hoje, no Brasil, está em curso um movimento de educação do campo. Segundo o autor, trata-se de um movimento sociopolítico e de renovação pedagógica, associado a outros movimentos como o dos trabalhadores sem terra (MST) e o movimento docente.

Esta ideia defendida por Munarim pode ser ilustrada pela seguinte passagem de uma de nossas entrevistas:

Hoje os educadores do campo tem bastante formação nessa área, graças à luta do movimento. Eu sempre digo, e gosto de frisar, que não é nenhum mérito de algum governo que isso acontece; acontece porque o movimento faz a luta, e pela educação que faz, pelo trabalho que faz, é reconhecido pelos órgãos públicos. (Diretor(a) de escola)

Munarim (2008) busca caracterizar o movimento do campo relatando sua história e suas lutas, mas não nos dá uma definição do que entende por movimento.

A dificuldade encontrada foi o fato de que em todas as pesquisas levantadas, ao se analisarem movimentos educacionais, não está definido o que os autores entendem por “movimento educacional”. É semelhante ao que acontece com o termo “movimento social”, cujo significado há pouco esforço para explicar (GHANEM, 1998). Assim, optamos por duas linhas metodológicas para nos ajudar a compreender nosso objeto de pesquisa: 1) buscar esta definição em referenciais indiretos que também se valem do termo “movimento” e 2) levantar como se caracterizava o movimento escolanovista para tentar extrair, a partir dessas características, o que se aproxima ou não do momento atual. A opção por estudar este movimento e não outros se dá por duas principais razões: ele é a grande referência associada a este termo e tem como “mote” a ideia de “escola nova”, semelhantemente ao momento atual.

Iniciemos pela compreensão que se faz deste conceito por outras áreas.

O termo “movimento”, quando não empregado à Física, é associado com frequência a movimentos sociais, culturais, artísticos e literários. Em relação a todos eles, uma vasta bibliografia parte do consenso sobre o termo e já analisa os movimentos em si. Os movimentos literários e artísticos assumem características semelhantes quanto à forma com que são descritos, enquanto os movimentos culturais assemelham-se aos movimentos sociais.

De modo simplificado, os movimentos artísticos e literários dizem respeito a um grupo de artistas ou escritores que em dado contexto (espacial e temporal) popularizaram determinadas ideias e práticas em suas respectivas áreas. Alguns autores atribuem aos movimentos certos objetivos, outros identificam tendências. Para Sylvia Ladic (2012), a diferença entre uma “escola” e um “movimento” é que na escola há um agrupamento voluntário de artistas, enquanto movimento refere-se a uma comunidade mais ampla, iniciada por alguns artistas ao escreverem um manifesto ou definida posteriormente por um crítico.

O conceito de movimento é empregado especialmente no século XX e, no caso das artes, pode ser substituído, e algumas vezes preterido, pelo termo “estilo” ou “gênero”. As críticas que recaem sobre o termo dizem respeito às definições geográficas e temporais que o delimitam, uma vez que há transição e permeabilidade, nunca sendo rupturas totais, soando artificial tal definição. O mesmo se aplica aos movimentos culturais, que dificilmente têm data de início e término ou área geográfica específica. Os movimentos culturais são marcados por comportamentos e determinados eventos, pelo modo de ser daquele grupo; podem estar associados a movimentos artísticos e também a movimentos sociais.

Para a compreensão de “movimentos sociais”, José Cruz (2009) traz algumas contribuições, refletindo inclusive sobre os agentes envolvidos neste processo.

O movimento social é, ao mesmo tempo, um conflito social e um projeto cultural articulado por força de interesses e necessidades que permitem a emergência de sujeitos sociais coletivos, isso porque os movimentos sociais podem ser considerados como índices da democracia real, ou como potência dela, para viabilizar o quadro de liberdades e da humanização do homem, à medida que modificam as relações sociais e, portanto, as de poder nas suas várias formas. [...] Os novos discursos assumidos por empresas e pelo Estado aproximam essas instituições do léxico dos movimentos sociais e das organizações civis, de tal forma que, muitas vezes, suas “funções” se confundem. (CRUZ, 2009, p. 67)

Diante da dinâmica de relações apresentadas nesta tese, observamos que não somente alguns objetivos de curto e médio prazo não se diferenciam claramente, como

também se fundem, são desenvolvidos em conjunto, de forma colaborativa ou por meio de financiamentos e acordos de cooperação. Parte das iniciativas passa a atuar em colaboração, ainda que sejam instituições com macro-objetivos diversos, o que certamente não se aplica a toda a rede, que segue com objetivos e modos de pensar a educação próprios de seus grupos sociais, não ignorando as diferenças de classe e posição política.

Para Ghanem (1998), movimentos sociais não podem ser entendidos apenas como grupos que participam de ações coletivas com uma lista de demandas que lhes confere coesão; é importante considerar que nos movimentos sociais há pressão política, conflito de classes e disputa, ligados a questões sincrônicas e diacrônicas.

Para a pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011), os movimentos sociais partem de diversas estratégias para alcançar suas agendas, o que justificaria essa forma de organização em rede com parceiros tão variados como os aqui apresentados. Para a autora, os movimentos sociais se definem como sendo:

Ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...]. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade. [...] Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados [...] possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. (GOHN, 2011, p. 335)

Vemos, então, alguns pontos semelhantes aos já trazidos aqui na caracterização do objeto de pesquisa: formam uma rede e usam estratégias de comunicação. Mas, diferentemente do apresentado por Gohn (2011), nossos dados não se pautam por uma única agenda comum; ao contrário, suas bandeiras são diversas e, em certos pontos, até contraditórias.

Apesar de não fazer referência a movimentos educacionais ou movimentos pedagógicos, Gohn (2011) inclui em sua lista de movimentos sociais contemporâneos algumas das pautas dos atores investigados nesta tese, conforme segue:

Realização de experiências alternativas – Têm crescido nos últimos anos as análises que afirmam que os problemas da educação formal não se resumem na busca de soluções convencionais dentro das escolas. Articulações da educação formal com a prática da educação não formal têm sido propostas em planos e projetos e implementadas em redes públicas, a

exemplo dos Centros Unificados de Educação (CEUs), da rede de ensino municipal pública da cidade de São Paulo.

[...]

Projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais – Essa demanda refere-se à organização comunitária local, à trajetória das experiências de participação existentes na região, construção de eixos identitários que singularizem as escolas em função da cultura sociopolítica e social local, redefinição do conceito de participação no sentido da ampliação de seu campo e significado.

[...]

Alterações na relação da escola com a comunidade. (GOHN, 2011, p. 349)

Para essa autora, “movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc.” (GOHN, 2011, p. 347). Não sendo novidade no cenário brasileiro, é de responsabilidade, em parte, dos movimentos sociais uma série de garantias educacionais, bem como as próprias legislações hoje vigentes (XAVIER; SIQUEIRA, 2011).

A partir destas definições, compreendemos que nossos dados não se referem a um movimento social – pois os diversos agentes aqui apresentados não possuem uma pauta em comum –, mas sim que estão em curso no país diversos movimentos sociais que lutam por outras relações educacionais, e que teríamos, como consequência de suas agendas, a transformação do atual modelo escolar.

Vale ressaltar que o objetivo dos educadores, projetos e organizações aqui analisados não é a alteração da forma escolar (mesmo este conceito não é comumente empregado por eles): são pautas diferentes e variadas, mas que, para serem concretizadas, passam por uma redefinição do modelo escolar vigente.

Vejamos agora que contribuições as pesquisas sobre o movimento escolanovista nos trazem para a caracterização de um movimento educacional.

O movimento escolanovista, ou de renovação escolar, como ficou internacionalmente conhecido, remonta aos primeiros anos do século XX. Com inúmeros representantes na Europa e nos Estados Unidos, teve repercussão em muitos países, incluindo Brasil, e durou cerca de 50 anos, dando expressiva contribuição à Pedagogia.

Apesar de se constituir por práticas pedagógicas bastante diversas, o movimento se caracteriza pela *educação ativa*.

Os grandes temas da pedagogia do ativismo, resumindo, podem ser indicados: 1. No “puercentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2. Na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades

manuais, o jogo e o trabalho; 3. Na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. Na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. Na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. No “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. No “antiintelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos e exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à conseqüente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente. (CAMBI, 1999, p. 526)

Assim, as experiências escolanovistas rompiam com o formalismo, a disciplina e o verbalismo das escolas tradicionais. Sem um “método” específico, as experiências de vanguarda surgiam em diferentes países, encabeçadas por educadores que viriam a destacar-se no campo educacional, como John Dewey (Estados Unidos), Jean-Ovide Decroly (Bélgica), Édouard Claparède (Suíça), Maria Montessori (Itália) e Célestin Freinet (França). Estas pedagogias foram baseadas em “centros de interesse”, contato com a natureza, compreensão “global” da criança, criatividade e liberdade, buscando adequar a educação às exigências da sociedade moderna (CAMBI, 1999).

Vale destacar do movimento internacional o caráter missionário que os educadores assumiam, o esforço de teorização a partir das experiências escolares e a formação de associações internacionais, bem como de congressos para divulgação e aproximação dos trabalhos pedagógicos realizados. O movimento perdeu sua força diante de mudanças sociais que pregavam ações pedagógicas menos ideológicas e mais técnicas, alegando formação insatisfatória por parte dessas experiências (CAMBI, 1999). Apesar de nunca se terem consolidado como uma prática comum a todas as escolas, tendo ficado restritas a “experiências escolares de vanguarda”, tais iniciativas ficaram conhecidas como um “movimento” educacional de relevância internacional.

[...] essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos. As “escolas novas” são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política [...]. (CAMBI, 1999, p. 515)

Observemos que o movimento internacional, apesar da preocupação democratizante, só passou a assumir ares políticos entre seus últimos representantes, em especial Freinet (1896-1966). No Brasil, o movimento escolanovista sempre se configurou como um movimento político, de caráter liberal, iniciando-se um pouco mais tarde e com menor duração, mas sendo retomado na década de 1960 em algumas experiências

relevantes e trazendo o caráter político-popular para o debate com Paulo Freire (1921-1997). “O Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas.” (VIDAL, 2013, p. 582)

No Brasil, o movimento da Escola Nova teve sua primeira manifestação em São Paulo, em 1920, quando Antônio de Sampaio Dória “conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar” (AZEVEDO, 1963, p. 645). Depois dele, viriam Lourenço Filho no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal, Carneiro Leão e Armanda Alberto no Rio de Janeiro, e Lisímaco da Costa no Paraná. Tratava-se de tentativas locais de reorganização da educação primária, uma vez que o federalismo brasileiro contrapunha-se a uma educação nacional. Nesta época, estávamos diante de um novo regime político que vinha tentando modernizar o país, o qual passava pelo processo de industrialização e urbanização (AZEVEDO, 1963).

Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com representantes de diversas vertentes pedagógicas, realizando-se em 1927 a Primeira Conferência Nacional, em Curitiba, que trouxe o pensamento europeu e estadunidense para o debate nacional, aproximando os educadores das diferentes regiões do país. Em seu quarto encontro (1931), o então presidente Getúlio Vargas e o ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco de Campos, pediram o apoio dos intelectuais para desenvolver a política educacional do Governo Provisório, que não se viabilizou em função da heterogeneidade do grupo. Em 1932 foi lançado, apenas por uma parcela desse grupo de educadores, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, “onde ficou expressa a tentativa de dar o ‘sentido pedagógico’ da Revolução, ou melhor, o sentido educacional da reconstrução nacional, na qual estava proclamadamente empenhado o governo provisório” (WARDE, 1982, p. 8).

O documento foi publicado simultaneamente em diversos órgãos da imprensa, como *O Estado de S. Paulo* e *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, graças à posição de destaque de muitos de seus signatários, neste caso o proprietário do jornal, Júlio de Mesquita Filho, e a colunista Cecília Meireles, respectivamente. Os outros 24 intelectuais⁶⁵ que fizeram parte deste primeiro manifesto destacavam-se como diretores de faculdades, da própria ABE e de

⁶⁵ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Raul Briquet, Mario Casassanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida, José Fontenelle, Roldão de Barros, Noemy Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Edgar de Mendonça, Armanda Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

órgãos de imprensa e rádio. “A força desse personagem coletivo [os pioneiros] advinha principalmente do lugar que cada um desses sujeitos ocupava no cenário educativo nacional à época” (VIDAL, 2013, p. 580).

Ainda se configurando como um documento heterogêneo em função das características do grupo que o formulou, o manifesto apresentava a mesma estratégia de luta política, reivindicando a direção do movimento de renovação da educação brasileira, declarando-se seus signatários como “pioneiros” de um “ato inaugural da educação brasileira”, na tentativa de modernizar a sociedade e organizar cientificamente a escola. Os traços da Escola Nova ficam evidenciados na ideia do “novo” e da pedagogia ativa.

Sob o signo do novo, a fórmula capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança. As metáforas do novo e do velho impregnavam o imaginário coletivo no período [...] ponto final de uma República denominada Velha e fundação de uma República autoconcebida como Nova. (VIDAL, 2013, p. 582)

O próprio Fernando de Azevedo, um dos redatores do manifesto, reconhece que sob o termo “Escola Nova” abrigavam-se concepções muito diversas. Em uma nota de rodapé bastante extensa em seu clássico livro *A cultura brasileira*, de 1940, ele traz sua compreensão sobre essas tendências pedagógicas e suas principais influências. Passo a reproduzir aqui essa nota em função de sua representatividade discursiva:

De fato, por “educação nova” passou-se a julgar toda a variedade de planos e de experiências em que se introduziram idéias e técnicas novas (como métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais) ou que trouxessem, na reorganização de estruturas ou num processo de ensino, o selo da novidade. A expressão, aliás, vaga e imprecisa no seu conteúdo, podia abranger todas as formas de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças. É por isto que se viu figurarem, no mesmo plano de reforma, princípios às vezes divergentes se não opostos, como, por exemplo, a idéia de que a cada um é devida uma educação feita segundo sua medida (“individualização” do ensino) e a de organização de classes homogêneas, selecionadas por medidas objetivas ou testes de inteligência e de aproveitamento. Processos e técnicas novas eram às vezes adotados ou experimentados sem se atender aos fins pedagógicos e sociais a que visavam esses novos “instrumentos” ou meios de educação. Parece-nos, pois, que, se quisermos restituir a essa expressão confusa e deturpada, de conteúdo variável e contraditório, as suas significações mais honestas, temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas idéias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das idéias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Aquela, de tendência individualista, tomando como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola; esta, de orientação social e às vezes mesmo socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo; uma, visando antes a dinâmica

do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos do trabalho escolar; e a outra, dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social. Concepções, de origens e bases diversas, suscetíveis de conduzir a tendências divergentes, mas que em certo sentido se complementam e, em todo o caso, não são opostas por natureza. A educação ou escola nova, na sua primeira acepção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos J. Dewey), orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet, é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente”. A educação nova, na sua segunda acepção, é exatamente na *iniciação* e não no *desenvolvimento* que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (*Schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos. (AZEVEDO, 1963, p. 671, grifos do autor)

Apesar do manifesto ser pautado pelo ideal da Escola Nova, é nele que se estabelecem alguns princípios da educação brasileira, o que o caracteriza como documento de caráter político e não apenas pedagógico.

Falava-se, pela primeira vez no Brasil, em educação pública, laica, única (para homens e mulheres), obrigatória e gratuita para todos (que tiverem aptidões para os estudos). Esse discurso contrapunha-se ao grupo dos católicos e ao autoritarismo, reforçando seu ideal liberal, em que o Estado deve ocupar-se dos serviços essenciais, garantindo o desenvolvimento individual e social pela escolarização (WARDE, 1982).

Vemos o marcado traço político que a Escola Nova assume no Brasil, trazendo bandeiras de caráter nacional, como a laicidade, o direito à educação de meninos e meninas e o monopólio do Estado (AZEVEDO, 1963).

Para além do manifesto, a Escola Nova no Brasil teve inúmeros desdobramentos. No que tange aos aspectos pedagógicos, difundiu a educação integral pelo país e assumiu frentes de mudança também na leitura, na escrita e nas Ciências Naturais.

Com o crescimento urbano, a escolarização das massas, o controle do tempo e a maior quantidade de informações, passou-se a valorizar, por exemplo, a leitura silenciosa, mais rápida e cada um a seu ritmo, e a caligrafia muscular verticalizada. As sociedades modernas, marcadas pelo trabalho produtivo e eficiente, deslocaram as práticas pedagógicas baseadas no “ver” para o “fazer”, bem como do ensino para a aprendizagem, especialmente aquela pautada na experimentação, alocando o professor em atividades de observação. Destacam-se, ainda, os novos recursos de que se dispunha nesta época: o caderno como substituto da ardósia, por exemplo, “aprimorava o controle do trabalho docente e discente, conferindo-lhe maior durabilidade e visibilidade” (VIDAL, 2007, p. 503), além dos laboratórios e museus escolares, ou as carteiras móveis, que permitiam o trabalho em grupo e, segundo uma professora da época, mais liberdade e alegria entre as crianças. Os rígidos horários foram substituídos pelo método de projetos e os ritmos da nova sociedade impregnavam a Escola Nova. “Na reorganização do espaço e reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia” (VIDAL, 2007, p. 515).

Compondo este “período revolucionário”, a Escola Nova buscou trazer as famílias para o diálogo com a escola, novos fins sociais e uma educação mais eficiente para todos. Recebeu, por isso, inúmeras críticas, mas foi capaz de disseminar por diversas regiões do país novas ideias e técnicas pedagógicas. Essa difusão de ideias decorreu de enorme esforço por parte dos entusiastas da educação nos anos 1920, que criaram editais para a publicação de obras inéditas ou traduzidas, a realização de congressos, a participação nas rádios, a elaboração de censos e, destacadamente, a criação de escolas laboratórios (AZEVEDO, 1963).

Apesar do movimento escolanovista no Brasil ser percebido por alguns como passageiro, sem expressiva relevância na história da Educação, outros autores destacam suas contribuições e salientam as profundas rupturas causadas por esse movimento no país.

O movimento da “Escola Nova” não aboliu a escola convencional, muito ao contrário. Ela está aí e constitui o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais. A “escola nova” é que constitui exceção, organizando-se a título de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e destinados a reduzidos grupos de elite. O movimento da “escola nova” não logrou constituir-se em “sistema público de ensino” e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais. (SAVIANI, 1980, p. 22)

A “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”.

[...] Nesse movimento, mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo “modelo

escolar”, mas produziu novas “formas” e alterou a “cultura escolar”. (VIDAL, 2007, p. 497, 515)

Alguns grupos contemporâneos se autodefinem como continuadores (atualizados) desse processo, como o III Manifesto e o CREI. Já outros projetos, ainda que se aproximem dessas mesmas concepções, colocam-se como inteiramente novos, até por terem sido gerados e concebidos fora do setor de Educação. Outros grupos ainda se diferenciaram ao longo da história e voltam a se aproximar, como aconteceu com as escolas democráticas.

Apesar dessa origem comum⁶⁶, o movimento da Escola Nova trilhou um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas radicalizavam a crítica à escola tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova, que a seu ver abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática [...] pelo questionamento que produziram e pelo formato que adquiriram, as escolas democráticas poderiam ser aproximadas das experiências anarquistas em educação. (SINGER, 2010, p. 16)

Na atualidade, a educação integral recupera os teóricos escolanovistas, mas se aproxima da ideia de outros espaços e tempos educativos, e com isso parte do movimento democrático volta a se aproximar. Relembrando que, como ressalta Marcus Cunha (2001, p. 97), o movimento brasileiro não era homogêneo, nem em suas propostas, nem na forma de atuação:

O ideário educacional renovador desenvolvido no Brasil a partir dos anos de 1920 não foi, todo ele, inspirado em concepções deweyanas. Embora Dewey seja mencionado por muitos educadores, a Escola Nova deweyana é apenas uma das muitas faces do escolanovismo [...]. Houve também um escolanovismo francamente taylorista e funcionalista, com marcada ênfase na eficiência dos procedimentos escolares, na simples adequação do indivíduo à ordem social e ao ritmo da indústria em ascensão. Por essa via, fundada na idéia de progresso inevitável e linear da civilização, a ciência era tida como palavra-de-ordem indiscutível, o que reduzia os fins educacionais à mera assimilação dos meios sugeridos pelas revelações científicas. Noções como rendimento, maximização de resultados, minimização de esforços e racionalização de procedimentos voltavam o olhar dos educadores para a sociedade capitalista como ponto final e superior do desenvolvimento humano [...]. Tratava-se de um escolanovismo que também continha apelos à idéia de mundo em movimento. O quadro em que se desenvolveu a Escola Nova foi marcado pelas circunstâncias do avanço da sociedade capitalista, o que pode explicar as diversas faces desse movimento pedagógico. Nenhum outro sistema de produção e circulação de mercadorias confere tanta ênfase à necessidade e urgência de as pessoas aceitarem alterações na ordem existente.

Apesar das diferenças, Cunha (2001) ressalta que há algo em comum nessa corrente, que é a ideia de transitoriedade e mudança. Estimulada pela lógica capitalista ou pelo enfoque modernizador muito presente naquele momento, é notável o estímulo à

⁶⁶ A escola de Yasnaia-Poliana, criada em 1850 na Rússia por Leon Tolstoi.

transformação. Nesta perspectiva, faz sentido o emprego do termo “movimento” a tal esforço pedagógico de mudança.

O que é importante ressaltar nesta breve análise é que noções como movimento, mudança e transformação constantes ocupavam lugar central no pensamento de Anísio Teixeira, traduzindo a idéia de que a escola, a sociedade e o progresso científico jamais assumem formas estáticas e definidas, quando em ambiente democrático. (CUNHA, 2001, p. 90)

Nesta afirmação está uma das possíveis chaves explicativas para a compreensão do fenômeno descrito nesta tese. Esses movimentos só são possíveis de acontecer em momentos e sociedades democráticas.

No artigo em que reflete sobre alguns momentos educacionais europeus, António Nóvoa (2009) destaca três importantes períodos da história da Educação, e um quarto: o futuro, a ser ainda definido.

Quadro 5 – Momentos educacionais

Período	Acontecimento
1870	Difusão do modelo escolar
1920	Movimento da Educação Nova
1970	Movimentos de desescolarização da sociedade
2021	a ser construído

Fonte: a autora, com base em: NÓVOA (2009).

Buscando fazer um paralelo com a análise do autor, elaboramos um quadro com os acontecimentos brasileiros, conforme apresentado abaixo:

Quadro 6 – Momentos educacionais brasileiros

Período	Acontecimento
1889 / 1894	Proclamação da República / Criação do grupo escolar
déc.de 1920 e 1930	Movimento da Escola Nova
1937-1945	Período autoritário
déc.de 1960 e 1970	Experimentação educacional e movimento popular de Paulo Freire
1964-1985	Período autoritário
Início séc. XXI	Investigação desta tese – hipótese: movimento de renovação

Fonte: a autora (2016).

Hoje, evidenciamos uma abertura democrática⁶⁷ para se pensar e fazer uma nova educação, o que significa uma facilitação nos processos de reconhecimento e validação dessas práticas, por parte não só dos órgãos governamentais, mas também dos agentes

⁶⁷ Apesar de existirem projetos conservadores simultaneamente no país, como os colégios militares em Goiás.

educadores e da própria sociedade, na definição do que são práticas legítimas de educação. O que constatamos é a possibilidade de luta e de conquistas, que antes estavam cerceadas, limitadas a casos isolados de resistência garantida pelo anonimato. Hoje, diferentemente, essas escolas estão se reunindo e publicando seus trabalhos em grupos de educadores e na grande mídia, estimulando inclusive um fortalecimento de redes e a consolidação de um movimento de abertura educacional.

Vemos que no Brasil, entre os diferentes momentos, temos períodos autoritários, mais precisamente o Estado Novo de 1937 a 1945 e a ditadura militar de 1964 a 1985.

Eu morro de medo de voltar a ditadura. Tudo indicando pra voltar a ditadura, até o [terceiro] Manifesto, que faz parte do cenário em que se plantou a ditadura: reforma agrária, invasões de terra, divisão de terra, descontentamento do governo, descontentamento do povo, movimento de rua, movimento estudantil. O cenário da ditadura de [19]64 tá se repetindo muito forte hoje, então eu tenho essa angústia. (Liderança de um grupo de educadores)

Não há precisão de quando o movimento da educação nova teve fim. Alguns autores afirmam que na Europa um de seus últimos expoentes foi Freinet, que veio a falecer em 1966. No Brasil, o fim teria ocorrido antes, em função dos processos políticos pelos quais o país passou, em especial o golpe de 1937. Porém, já na década de 1950 foram retomados diversos aspectos desse movimento, incluindo novas experiências pedagógicas e um novo manifesto, novamente sufocado por um regime militar que durou de 1964 a 1985. Não se faz uso do termo “movimento da Escola Nova” para este segundo período da história da educação brasileira, mas há referências diretas das experiências deste período ao movimento da década 1920. De qualquer maneira, entram na década de 1960 e 1970 novas discussões no campo pedagógico, encabeçadas especialmente por Paulo Freire (1921-1997) e Ivan Illich⁶⁸ (1926-2002). Destacaremos aqui alguns aspectos deste segundo período.

O processo que se abre em [19]46 reintroduz o debate sobre a educação, canalizado, na década de [19]50, principalmente, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases.

Nesse revigoreamento do debate já fica evidente a predominância do pensamento renovador sobre as variantes do pensamento tradicional. E vários são os indicadores dessa predominância; [...] só para tomarmos as experiências mais relevantes de São Paulo – os Vocacionais, o Colégio de Aplicação da USP, os Pluricurriculares, o Grupo Experimental da Lapa – é possível captar a mesma orientação que nos permite situá-las no bojo de um mesmo movimento, para além das indiscutíveis diferenças que tiveram quanto à forma de organização, o alcance quantitativo e a evolução.

Essa orientação que está presente na justificativa para a instalação das classes experimentais e que marca efetivamente as experiências que daí se originaram é, em essência, aquela que influenciou os nossos “pioneiros da

⁶⁸ Sua obra mais consagrada é *Sociedade sem escolas*, de 1971. Para saber mais sobre sua vida e obras, ver Canário (2007).

Escola Nova” e marcou o movimento renovador brasileiro na área do ensino regular, desde a década de 20. (WARDE; RIBEIRO, 1980, p. 196)

Uma das razões dessa retomada foi o lançamento do II Manifesto, em 1959, sob o título *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público – mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo*, com a assinatura de 180 educadores, inclusive grande parte dos que assinaram o primeiro manifesto.

Vale destacar que o movimento dos anos 1920 era bastante pautado na escola primária, enquanto o da década de 1950 já aglutinava mais demandas às escolas secundárias.

O Colégio de Aplicação da USP, por exemplo, instalado em 1957, tem como um de seus objetivos os “ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário” (WARDE, 1980, p. 101). Porém, não está pautado exclusivamente nos ideais do escolanovismo brasileiro, mas também nas “classes novas” francesas, seguindo as sugestões da UNESCO, de

[...] favorecer a orientação pelo melhor conhecimento possível do aluno; praticar a coordenação das disciplinas por entendimento regular dos professores; levar o educando a conseguir um método pessoal de trabalho; atualizar o ensino, suprimindo barreiras entre a escola e a vida; dar mais oportunidade às disciplinas artísticas e manuais, criar uma atmosfera de confiança entre os alunos. (WARDE, 1980, p. 113)

Vemos também uma intenção de transformar essas experiências pontuais em referências para outras escolas, adquirindo um caráter mais expressivo nas gestões públicas.

As experiências que seriam promovidas no Colégio deveriam visar à renovação do ensino secundário, senão de todo o país, pelo menos do Estado de São Paulo. Não se tratava de enriquecer o patrimônio da pedagogia, mas de pôr em prática instrumentos, métodos de ensino e outras medidas pedagógicas suscetíveis de serem utilizadas nas escolas secundárias comuns do Estado. (WARDE, 1980, p. 116)

Após um período de crise interna, decorrente de haver muitos entes cuidando da administração do Colégio de Aplicação, cada qual com distintos interesses e formas de gestão, em 1967, alunos, pais e professores foram expulsos por agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e da guarda civil, agravando-se a situação até a extinção do nível secundário, em 1969 (WARDE, 1980).

Semelhantemente, temos a história dos seis ginásios vocacionais localizados em São Paulo, Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul, no estado de São Paulo. Essa experiência se contrapunha ao modelo tradicional “em crise”. Articulava-se em torno de pessoas bastante mobilizadas, influenciadas pelos ideais escolanovistas, cuja

“inspiração [era] puramente pedagógica”, nas palavras de uma testemunha (RIBEIRO, 1980, p. 134). Também se apresentavam como propostas de políticas públicas.

[...] na administração [...] havia pessoas dispostas a favorecerem experiências deste tipo [...] é assim que são realizadas experiências não só em São Paulo, como no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, etc. Por volta de 1966, no entanto, são sentidas mudanças em tal política educacional, com um reforço à tendência centralizadora. (RIBEIRO, 1980, p. 136)

Mas, mesmo estando a divulgação e expansão dessas propostas na agenda pública, os educadores envolvidos viam entraves para isso, alegando inclusive divergência com os gestores com relação à proposta de formação que pregavam.

Havia um grande interesse dos poderes públicos – foi declarado a certa altura da conversa com elementos que participavam da experiência – em generalizar a experiência do Vocacional em forma de publicações [...] e havia da parte de quem estava coordenando [...] de não fazer daquilo modelos escritos só de instrução programada para outros ginásios copiarem, porque isto era a negação de nossas propostas [...] o que tinha que informar era exatamente como se formaram estas escolas, buscando cada uma delas respostas aos problemas da realidade na qual estavam inseridas. (RIBEIRO, 1980, p. 139)

Dentre as mais destacadas práticas dos vocacionais, estão: 1) instalação dos ginásios em diferentes regiões do estado, 2) organização de dois turnos quando necessário (diurno e noturno), 3) levantamento sociocultural junto à comunidade, 4) seleção dos profissionais a partir de curso preparatório, 5) avaliação permanente da experiência dos educandos pelos educadores e pelos próprios educandos, 6) definição conjunta da unidade curricular que definiria as demais atividades, 7) governo estudantil, 8) ação comunitária, 9) Associação de Pais e amigos do Vocacional, Serviço do Ensino e Conselho Pedagógico, 10) Estudos Sociais como área central. Os ginásios vocacionais foram criados a partir de 1962 e descaracterizados a partir de 1970 (RIBEIRO, 1980), alguns deles sofrendo invasão policial e perseguição de professores (VOCACIONAL..., 2011).

Um olhar histórico para estes projetos revela ainda que a própria legislação que regulamentava tais iniciativas atribuía-lhes caráter experimental e que, posteriormente, os órgãos governamentais alegavam “inviabilidade orçamentária” para justificar a interrupção das iniciativas, enquanto aquelas que ficavam fora do sistema convencional ficavam sem garantias de sobrevivência “num meio que pouco valoriza a experimentação e a busca de novos padrões” (GARCIA, 1980, p. 215).

Enquanto a burguesia manteve o “estado Liberal”, o pensamento educacional inovador representou uma direção plenamente compatível com sua proclamada ideologia nacional-desenvolvimentista. Quando à burguesia não interessou mais essa ideologia e a ela se tornou necessária a instalação de um “estado Ditatorial”, com todas as suas implicações irracionalmente repressivas, aquele pensamento, assim como as

experiências onde ele esteve consubstanciado, tornaram-se uma ameaça e passaram a ser acusados de “subversivos” e/ou “tecnicamente ineficazes”, portanto, incompatíveis com a nova etapa do desenvolvimento da sociedade brasileira. (WARDE; RIBEIRO, 1980, p. 202)

A década de 1960, como percebido por Canário (2005), foi farta em experimentações pedagógicas na Europa por parte das políticas públicas, e o mesmo se dava no Brasil. Desse período podemos destacar, além dos vocacionais, iniciativas como o Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” e os ginásios estaduais pluricurriculares experimentais em São Paulo, o Centro Educacional “Carneiro Ribeiro” (escola-classe e escola-parque) e a Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais na Bahia (AZANHA, 1975).

Paralelamente às ações governamentais, surgiram projetos populares, como os programas de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular por Educação de Pernambuco.

O período ditatorial vivido pelo país enfraqueceu ou extinguiu a maioria dessas experimentações, substituindo-as por uma educação mais tecnicista, dando espaço para o surgimento de diversas empresas educacionais, como os grandes sistemas de ensino que na década de 1970 iniciaram e expandiram suas atividades, como o Colégio Objetivo, em São Paulo, o Pitágoras, em Minas Gerais e o Positivo, no Paraná.

Se o repensar da escola já aconteceu em outros momentos históricos e a forma escolar seguiu com seus invariantes, constatamos que o movimento da Educação Nova, por exemplo, não foi um momento de ruptura, mas sim um movimento educacional que deu suas contribuições para a história da Pedagogia sem ter-se tornado a prática predominante das instituições.

São incontáveis as referências ao termo “movimento da Escola Nova”, mas não encontramos nenhum trabalho que se dedicasse a definir “movimento educacional”.

A fim de nos auxiliar nesta definição, retomaremos aqui as diversas características listadas nesta apresentação que fizemos do escolanovismo.

São algumas delas: inúmeras técnicas, métodos e formas de organização sob o rótulo de “novo”; ideias divergentes ou opostas sob o mesmo nome (“Escola Nova”); uma das tendências é pautada na “individualização” do ensino e outra nos processos de seleção e distinção; uma tendência é influenciada pela Biopsicologia, a outra pelos ideais sociais; influência do pensamento europeu e estadunidense; foco na criança, na liberdade, na ação e na espontaneidade e/ou cooperação, criatividade e concepção da escola como uma comunidade de vida; questionamento da forma da escola tradicional; não se constituiu em

um novo “modelo”, e talvez por isso a ideia de “movimento” e não “reforma” ou “ruptura”; diversas experiências pedagógicas, mas que não se converteram no sistema público de ensino, que se manteve “convencional”; envolvimento de intelectuais e dos meios de comunicação; realização de eventos e produção de materiais.

Essas características nos permitem definir um movimento educacional como sendo um conjunto de práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e são ativamente propagadas por alguns educadores e pessoas interessadas, que podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam.

Ou seja, compreendemos que, para se configurar um movimento educacional, é preciso que:

- 1) sejam realizadas práticas educacionais diferentes do modelo vigente, com alguns traços ou ideias comuns a todas essas novas práticas;
- 2) sejam feitas propostas educacionais diferentes do modelo vigente, por diferentes agentes e setores da sociedade, estando estes atores articulados ou não;
- 3) os atores envolvidos busquem formas de difundir tais ideias para mais pessoas e grupos da sociedade.

Apesar de terem uma face política – uma vez que o projeto educativo é um projeto político –, os movimentos educacionais diferenciam-se dos movimentos sociais por conta do tipo de atuação. Trata-se mais da realização de determinado tipo de prática – o que para os pintores seria denominado de estilo artístico – do que de lutas pela garantia de direitos. Há, sim, diversos movimentos sociais articulados a causas educacionais (GHANEM, 1998) e que podem estar envolvidos em um movimento educacional, mas não podem ser confundidos com este porque suas práticas e objetivos são distintos.

O movimento educacional também se aproximaria dos movimentos culturais, vinculando-se, por exemplo, ao movimento de desescolarização, aos grupos ligados ao parto humanizado, à cultura da paz, à sustentabilidade, entre outros, em que se praticam novos estilos de vida, novas formas de relacionamento e comportamento. Todavia, do mesmo modo como acontece com os movimentos sociais, os movimentos culturais apresentam peculiaridades que não nos permitem classificá-los como sendo o próprio movimento educacional.

Trata-se, portanto, de um movimento ligado às práticas e ofícios de determinado grupo (como os movimentos artísticos), que se articula com os movimentos sociais e com os

movimentos culturais. O fato de termos tido poucos movimentos educacionais revela o traço conservador e burocrático da área. São incontáveis as reformas educacionais, mas poucas se articularam a movimentos educacionais.

Passemos para uma análise comparativa de como o momento atual se aproxima ou diferencia das características do movimento escolanovista levantadas.

Quadro 7 – Comparação do momento de 1920-1930 com o início do século XXI

Características do movimento escolanovista (década de 1920 e 30)	Características do momento atual (início do século XXI)	Semelhança entre os momentos
Momento democrático	Fim da ditadura em 1986	Sim
Busca por mudanças	Discursos variados pedindo mudanças na escola e na educação do país	Sim
Propostas heterogêneas dentro do mesmo movimento	Tendências variadas, complementares ou contraditórias, algumas baseadas em tecnologia, outras em integração com a natureza e com o território	Sim
Era composto por algumas experiências pedagógicas que não se apresentavam com um novo “modelo”; variavam entre si, contrapondo-se à escola tradicional	Experiências por todo o território nacional, de diferentes níveis de ensino e diversas propostas pedagógicas, mas que até o momento não alteraram o modelo hegemônico	Sim
As ideias pedagógicas eram veiculadas sob o rótulo de “novas” e valorizavam a centralidade na criança, a criatividade, o processo de individualização do ensino, a compreensão global da criança, a pedagogia ativa, o contato com a natureza e a escola como uma comunidade de vida, buscando adequar a educação às exigências da sociedade moderna.	De forma geral, todas associam a ideia de mudança e de novidade em contraposição ao modelo atualmente vigente. Em seus discursos, valorizam a criatividade, a compreensão global da criança e o processo de individualização, mas com práticas bastante diferentes entre si, evidenciando que há concepções diversas sobre criatividade e integralidade dentre os vários agentes. A personalização do ensino apresenta-se como discurso recorrente, bem como as habilidades socioemocionais. Algumas buscam adequar-se à contemporaneidade (pós-moderna ou modernidade líquida). A natureza é bastante presente em algumas propostas, mas em outras não é citada. Algumas propostas defendem a modernização da educação para a adequação social, enquanto outras defendem uma nova educação para promover nova consciência social	Em parte

Características do movimento escolanovista (década de 20 e 30)	Características do momento atual (início do século XXI)	Semelhança entre os momentos
Há um caráter missionário dos educadores	Os educadores que fazem parte destas propostas em geral apresentam uma “entrega” aos projetos que transcende a ação docente, vinculam-se a projetos de vida e sociedade, por razões espirituais ou de lutas sociais. Já os demais agentes que participam dessas ações, que se vinculam a fundações ou governo, variam o grau de envolvimento, revelando em geral motivação pessoal por seus trabalhos, mas diferentemente dos educadores	Sim
O movimento se estendia para além das experiências pedagógicas, envolvendo gestores públicos, intelectuais e mídia, que publicou, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros	São muitos os envolvidos no processo e a mídia tem participação ativa, ainda que não de forma contundente e exaustiva. Os participantes são em maior número, mas são pessoas de menor popularidade e poder político, sendo pequeno o grupo de intelectuais envolvidos	Em parte
Eram realizados encontros e congressos para divulgação e reflexão sobre as ideias do movimento	Além de diversos grupos em redes sociais e redes presenciais, há alguns encontros e congressos	Sim
O movimento nacional vinculava-se à associação internacional	Há trocas internacionais com outras redes e associações, mas não de forma única e centralizada. São os próprios agentes ou pequenos grupos que se relacionam com a Reevo (América Latina), com a Associação Internacional de Escolas Democráticas, entre outras. Há evidências de que processo semelhante está em curso em outros países, mas isto não foi objeto de estudo desta tese	Em parte

Fonte: a autora (2016).

Diante da definição de movimento educacional a que chegamos e da comparação com o movimento escolanovista, concluímos que a resposta a nossa pergunta de pesquisa é de que há, sim, um movimento de renovação escolar em curso no Brasil.

Um novo movimento pela transformação na educação ganha força, um movimento que se integra à mobilização de novos atores pela reinvenção da democracia nas suas várias dimensões. Trata-se de iniciativas de grupos da sociedade civil que buscam novos modos de fazer, modos criativos e solidários de desenvolver autonomia e cooperação que colaborem para o bem-estar social tanto das gerações atuais quanto as futuras.

Neste novo movimento, educadores, comunicadores, artistas, pesquisadores, estudantes e ativistas de diversos campos vêm criando novas experiências educacionais que resgatam e atualizam propostas de pensadores como Anton Makarenko, John Dewey, Janusz Korczak, Célestin Freinet, Ivan Illich, Paulo Freire, entre outros que se dedicaram à formulação de propostas educativas emancipadoras. (SINGER, 2015, p. 294)

Diante deste quadro comparativo, podemos observar que são próprias do atual momento diversas das características do movimento escolanovista. Estaríamos, então, diante da atualização do escolanovismo ou de um novo movimento pedagógico?

De fato, são muitas as semelhanças com o movimento que se deu há quase um século, mas é possível observar que o atual momento não se caracteriza exclusivamente pelas características acima citadas. Ele traz outras demandas, a atualização de diversas questões, novas dinâmicas internas. Para citar alguns exemplos dessa diferenciação, hoje a questão da tecnologia é muito presente; além disso, o público que frequenta as escolas é completamente diferente, tanto pelo perfil dos jovens quanto por termos garantido o acesso a grande parcela da população, enquanto em 1920 o projeto era para poucos. Hoje a educação atrai muito interesse econômico, sendo tratado também como um mercado. Os principais articuladores do movimento do século XX eram simultaneamente educadores, intelectuais e gestores, enquanto na atualidade raramente esses papéis se sobrepõem, sendo necessária maior articulação entre os vários setores, que agora incluem fundações e ONGs. Por serem os próprios pais e professores importantes agentes deste atual movimento, a ideia de inovação é tão forte quanto a de reforma. Apesar da maioria dos projetos resgatar as bases epistemológicas do escolanovismo, também são identificadas no atual processo práticas variadas, como educação não diretiva e a própria desescolarização. As relações são agora mais horizontais, fluidas, dinâmicas e virtuais. Assim, compreendemos que se trata de um novo movimento de renovação pedagógica – e por isso guarda tantas semelhanças –, mas que não se trata exclusivamente da atualização do movimento da Escola Nova.

Portanto, defendemos nesta tese que o Brasil vive, na segunda década do século XXI, um *movimento de renovação educacional*. Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional (como aqui definimos), valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e pais. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo.

Compreendemos que se trata de um macromovimento de oposição à escola tradicional, principal pauta comum deste grande grupo. Internamente, os projetos de vida e de sociedade que cada um se propõe são muito variados, gerando inclusive ruídos internos para o fortalecimento de uma única pauta. Por outro lado, é justamente nessa heterogeneidade que reside a força do movimento. São pessoas e grupos que, desejosos de um novo projeto educativo para o país ou para seus pares, desenvolvem produtos culturais e projetos concretos de alternativas ao atual sistema, pressionando de vários lados para a quebra das paredes da escola tradicional.

A heterogeneidade deste movimento leva-nos a refletir sobre se estaríamos diante de um único movimento ou de vários processos simultâneos. Mas a análise dos dados levou-nos a defender a existência, neste momento, de um único movimento, por três principais razões:

- 1) quando pedimos para os entrevistados descreverem os agentes envolvidos no processo de mudança ao qual se referiam durante a entrevista, citavam pessoas e organizações que também eram citados em movimentos teoricamente diferentes daqueles a que o entrevistado se referia. Ou seja, se fossem vários movimentos simultâneos, eles estariam se sobrepondo. Quando tomamos como exemplo organizações muito diferentes entre si, podemos identificar dois ou três movimentos paralelos (de escolas tecnológicas ou de educação emancipadora, por exemplo), mas a grande maioria dos atores dessa rede está envolvida em projetos de difícil enquadramento em uma ou outra tendência, pois guardam contradições e superação de contrastes em si. Observamos, inclusive, que os próprios agentes se percebem como parte de determinado movimento, mas seus projetos e ações são interpretados e colocados em outros movimentos por outros agentes. Entendemos que essa discrepância decorre das diferentes percepções sobre a realidade, variando de acordo com as informações que cada um tem sobre a rede e a posição que ocupa dentro dela;
- 2) o recorte desta tese é a contraposição ao modelo escolar hegemônico e, justamente por estes entes terem sido selecionados como dados para esta pesquisa de campo, entendemos que são, em sua totalidade, representantes dessa oposição, ainda que desenvolvam propostas variadas, com diferentes graus de ruptura;
- 3) como o próprio movimento escolanovista era bastante heterogêneo entre si, reunindo projetos diversos sob o guarda-chuva de “nova educação”, compreendemos que diferentes propostas não significam diferentes movimentos.

Se recuperarmos a análise de Goldberg (1980) referente ao impacto que se deseja com a mudança, entenderemos o fator de diferenciação entre os diversos atores. Seus projetos se vinculam, se entrecruzam, focam o mesmo problema; seus agentes transitam na mesma rede, com pequenos graus de separação entre si, mas o que de fato poderia criar camadas internas ao olharmos para essa rede seriam seus objetivos com a transformação.

Podemos reconhecer, neste movimento de busca por alternativas ao modelo escolar, segmentos que buscam três diferentes objetivos:

- a manutenção do *status quo* da sociedade – garantindo que os alunos permaneçam na escola e tenham melhores resultados. Propostas que visam a processos mais eficientes ou que buscam tornar mais atrativo o aprendizado podem enquadrar-se aqui;
- mudanças parciais – criação de comunidades e projetos fora do atual sistema, que buscam trabalhar com um grupo específico de famílias, sem que isso se reverta em mudanças sociais;
- mudança do *status quo* da sociedade – por meio do estabelecimento de novas relações de poder, saber e organização. Propostas que buscam a ressignificação de alguns conteúdos, relações democráticas e a participação de novos atores podem encontrar-se aqui.

É possível que as diferenças internas ao movimento ocasionem sua ruptura, evidenciando melhor as pautas de cada grupo e os membros que compõem cada movimento que surgir desse processo, ou, por outro lado, que eles se aproximem para gerar força discursiva frente a práticas mais tradicionais de educação.

São diversas as ocasiões em que os discursos se mesclam, servindo a múltiplos interesses, sendo esta uma possível justificativa para que se transformem em prática social. A título de exemplo, tomemos a ideia da “educação integral”, que, além de agenda de movimentos sociais, tornou-se política pública. A mesma pauta passou a atender à demanda dos grupos que querem, de um lado, uma educação que abarque outros conteúdos com uma compreensão global da criança, e de outro, a garantia de que os alunos estarão mais tempo na instituição, em vez de estarem “na rua”, inclusive porque trabalhar outros conteúdos também favorece a aquisição dos saberes acadêmicos formais. Ou seja, uma mesma ideia se justifica de forma diferente para grupos diferentes e é justamente diante dessas possibilidades, quando a ideia aglutina forças em lugar de desavenças, que ela se estabelece, ficando a tensão entre corromper a ideia original e inviabilizar o projeto, limite que será dado pela dinâmica entre os grupos envolvidos.

Muitos projetos ou políticas públicas são criticados por conta desse limite entre a ideia original e sua implementação. Por isso, é importante compreendermos que grande parte do que observamos como realidade (e não como proposta) é a solução que dado grupo deu frente aos desafios concretos que se apresentaram, à necessidade de responder concomitantemente a questões ideológicas, operacionais, financeiras, políticas, burocráticas etc., o que resulta por vezes em contradições; mais do que o “ideal”, é o “menos pior” que pauta a decisão. A realidade é complexa, dinâmica, contraditória e suscetível a interpretações.

Assim, à vista do que vimos nos parágrafos anteriores, é importante analisar a visão que os agentes têm deles mesmos, bem como sua visão acerca do próprio movimento. Passemos, então, à análise de alguns trechos das entrevistas.

No que se refere à percepção dos entrevistados quanto à existência ou não de um movimento educacional em curso no país, a maioria se reconhece diante de um, mas com interpretações diversas sobre ele:

[Há] uma profunda mudança da educação e da escola, essa mudança não vai partir de movimentos, muito menos do poder central, ela vai partir de iniciativas periféricas, que se vão articulando em redes, mas não falaria em movimentos, falaria de redes que podem ser físicas ou virtuais, ou as duas coisas, e isso eu estou vendo que está acontecendo. (Liderança de um grupo de educadores)

Nós fizemos um evento em 2013, se ele fosse só um evento, só juntar pessoas e mostrar, isso tinha acabado; muito pelo contrário, as pessoas fortaleceram suas conexões. A sensação que eu tenho é que mais gente entrou, mais pessoas entraram, as pessoas ficaram sabendo que isso existia, uma escola visita a outra, mais gente falando, fazendo dissertação, fazendo tese sobre o assunto, as pessoas buscando mais, divulgando mais o que fazem, então eu acho que hoje já caracteriza um movimento, ainda muito restrito, no Sul, Sudeste, Centro-Oeste [...] pra caracterizar um movimento, pra fortalecer um movimento, você tem que andar, movimento significa se mexer, a gente precisa se mexer, eu acho que a gente se mexeu muito nesses dois anos. (Realizador(a) de evento de educação)

Esse discurso no Brasil não está nada validado ainda, ele tá começando. Mas ele tá começando e ele tá ganhando fôlego, digamos assim, relativamente rápido. Já tem muita gente falando nessas coisas; quando a gente começou não tinha ninguém falando de nada disso, agora já tem um grupo de pessoas, inclusive um grupo de professores experimentando algumas dessas coisas, tem algumas experiências isoladas, tem mais do que a gente imagina [...] tá todo mundo ainda numa fase muito embrionária. (Diretor(a) de fundação/instituto)

Tem uma tendência, eu acho, de transformação do modelo escolar atual, acho que ele tá realmente sendo transformado e vai cada vez de forma mais rápida ser transformado e uma hora vai mudar de vez, porque, principalmente as novas tecnologias, elas deixaram evidente os limites da educação escolar, que sempre foram limitadíssimos, mas agora tá muito claro, tá muito evidente, todo mundo vê o quanto que a escola não dá conta de acompanhar o ritmo de pesquisa das novas gerações, a criancinha

desde pequena tá lá fazendo pesquisa na internet, tá descobrindo coisas, chega na escola não dá conta da curiosidade dela, do interesse dela, e isso vai gerando professores doentes, frustrados, a carreira de professor cada vez menos disputada, falta de professores, alunos cada vez mais desinteressados, indisciplinados, problemas de indisciplina em sala de aula, enfim, uma crise e as escolas em todos os *rankings* – pra quem acredita em *ranking* – vai mostrando que não ensina, alunos não aprendem, então eu acho que essas novas tecnologias estão acelerando esse processo de “vai transformar o sistema”. (Pós-doutor(a) em Sociologia da Educação)

Tenho a percepção de que, sim, há um início de movimento. Porque existem ideias em comum, que ainda não são muito claras, nem aqui nem em nenhuma parte. O desafio é encontrar ideias claras, pra gente também, que estamos o tempo todo pensando em que palavras usar. Creio que sim, um movimento que é parte de algo, primeiro de uma sensação de descontentamento geral pela educação e o que o une é a busca pela autodeterminação, decidir sobre sua própria educação, sendo professor, sendo aluno. Essa é a única cola que agrupa todos: “eu me responsabilizo por minhas práticas educativas”. Isso pode transformar-se ou estar próximo da ideia de comunidades de aprendizagem, próximo da ideia de educação democrática, da desescolarização, educação libertária, alguns vão pra um lado, outros para outros. Mas se responsabilizar me parece ser a principal questão. (Criador(a) de produto cultural sobre educação)

O que fez a educação no Brasil, esse movimento atual que pode ser pela educação integral, educação democrática, comunidades de aprendizagem, esses nomes todos, crescer, eu acho que é, além das questões estruturais, uso de novas tecnologias, como eu já falei, tem a influência do José Pacheco, a visibilidade que o Rubem Alves deu para a Escola da Ponte e isso criou entre os, não entre os alternativos, mas entre os educadores regulares, escolas regulares, públicas e privadas, uma adoração pela Escola da Ponte, vai lá pra Portugal pra conhecer, milhares de pessoas, acaba aos poucos trazendo pra cá, e o José Pacheco com muita legitimidade sendo chamado por secretarias de Educação, por universidades, por movimentos pra falar e ele se dispondo a fazer acabou criando uma rede, que é a rede dos Românticos Conspiradores, então essa rede, não há dúvida que ela é importante nesse processo de transformação no Brasil, da Educação, já tem o Manifesto. Mas eu acho que também tem essa herança que agora a gente começa a resgatar do movimento dos anos [19]60, [19]70, liderado pelo Paulo Freire, da educação popular. A transformação que é uma coisa muito original do Brasil, efetivamente democrática, ligada a movimento social, ligada a um projeto de sociedade, de transformação, só que não tá na escola, tá na educação de jovens e adultos, é da educação dos movimentos da economia solidária, é da educação ambiental, arte-educação, mas não é da escola. E eu acho, é uma hipótese minha, que quando esses dois movimentos se encontrarem, aí vai crescer, aí o movimento vai realmente ganhar relevância política maior. (Autor(a) de livros sobre educação democrática)

Eu tenho colocado bastante esforço para que seja um movimento. Eu acho que existe um crescimento dessas experiências, que não são homogêneas. São bem diferentes, são bem diferentes em vários sentidos, mas todas elas têm alguns questionamentos comuns, questionamentos principalmente com relação à escola tradicional. Uma ou outra vai para algum tipo específico de questionamento, eu acho que são experiências bem diferentes e eu percebo claramente que aumentou a quantidade de experiências. Eu tô chamando de experiências porque tô colocando junto escolas e não escolas. Eu acho que são movimentos de espaços de educação, mas que não necessariamente são escolas. Essas experiências, eu acho que elas têm aumentado o interesse dos educadores e tem um interesse maior de muitas

peças em entender. Eu também vejo muitas pesquisas começando a acontecer nessas escolas. E um interesse também de famílias preocupadas com a educação dos filhos, que se colocam no papel de educadores também, então não são professores de formação, mas questionam a escola, questionam em que tipo de escola os filhos vão estar, eles querem ser mais parceiros. Então, juntado todas essas coisas, eu acho que floresceu, floresce uma rede. (Representante de associação de escolas)

Quanto à composição desse movimento, os entrevistados reconhecem a presença de diversos agentes, com ações e propostas variadas:

Tem movimentos pela transformação que não atingem a essência da estrutura da escola, vão trazendo as novas tecnologias de um jeito que eu chamo mais de panaceia do que de transformação e na verdade com isso vão tentando esticar um pouquinho a sobrevivência desse modelo. Vai trazendo as novas tecnologias no sentido de mais do mesmo, só substituindo a lousa e o giz por um *tablet*. (Pós-doutor(a) em Sociologia da Educação)

No caso do Brasil, eu acho que o movimento tá muito concreto, e ele tá adensando, encorpando. Por exemplo, o pessoal da Educação Democrática, eu acho que eles já discutem isso há anos, a Ely [Paschoalick], que está envolvida no Manifesto, isso pra ela não é novidade, isso pra ela é história da vida dela. Então, eu vejo assim, eu não acho que é uma coisa de agora, eu acho que o adensamento é de agora. Eu acho que o movimento já existe, pessoas nessa luta já existem há muito tempo, ele só tá englobando jovens e isso dá um novo ânimo. [...] Agora, como isso vai efetivamente caminhar daqui pra frente [...] eu não acho que a educação no Brasil vai mudar do dia pra noite [...] é lenta, é gradual, ela envolve processos burocráticos, de aquisição de autonomia por parte da escola pública, então eu acho que é uma luta, acho que o [III] Manifesto tá dando corpo pra tudo isso, o movimento vai de alguma maneira tentar englobar tudo isso [...] ele tem que se difundir pra bater na porta de várias escolas públicas. Eu acho que esse é um encaminhamento importante que tem que ser dado. (Realizador(a) de evento de educação)

São pessoas comuns, não são catedráticos, acadêmicos, como foi em outro momento da História, em que as pessoas famosas que levavam adiante projetos de educação alternativa. Nos últimos cem anos, todos eram autores, importantes, agora são pessoas, pessoas reais, [...] professores que fazem essa prática. Pacheco e Montessori sempre existiram, o desafio são as pessoas. E isso veio muito acompanhado pelos coletivos de comunicação e redes sociais, estamos aproveitando o terreno da Comunicação para impulsionar nossas ideias [...] são pessoas comuns, não é sindicato ou ONG, aqui eles não estão presentes, claro que existem casos pontuais. (Criador(a) de produto cultural)

Durante o ano de 2011, a gente começou a pesquisar muito, foi quando a gente leu o livro da Helena [Singer], foi quando a gente começou a entender que existia um movimento muito forte de educação democrática mundial, tinha os IDECs, tinha vários encontros, a rede dos Românticos Conspiradores no Brasil, e começou a perceber que tinham muito mais escolas, não só ligados à educação democrática, mas a Waldorf e vários outros movimentos que estavam pensando a transformação da escola também. (Criador(a) de produto cultural)

Por conta de a gente começar a mapear, começamos a entender que tinha muito movimento aqui, quer dizer, mundial, que também tinha sua expressão aqui no Brasil, que era o dos negócios sociais em Educação. Pensar que principalmente pessoas mais jovens ou mais idealistas, que

foram muito bem formadas pra irem trabalhar em grandes empresas ganhar muito dinheiro, de repente param e falam assim: “mas não é isso que quero da minha vida, quero empreender, eu quero uma vida com mais sentido”, então juntam essa inquietação e essa capacidade e esse desejo de transformar e vão montando essas *startups* de Educação que buscam de fato um impacto mais profundo em nosso sistema educacional. (Diretor(a) de fundação/instituto)

Acho que em Educação a gente tá correndo atrás há muito tempo, e eu acredito que não vai ter uma iniciativa que vai dar conta de resolver todos os problemas do Brasil [...] a gente vai ter que unir os esforços, vai ter que ter uma direção comum [...] não tem bala de prata, ninguém sozinho, nenhum setor sozinho vai conseguir resolver todos os problemas, mas um mínimo alinhamento, eu acho, a gente tem que ter pra conseguir fazer as coisas [...] agora a gente tem que ser muito pragmático, tem que ter uma visão e alinhar os esforços, cada um fazendo sua parte, é claro, mas alinhar os esforços pra gente chegar lá. (Diretor(a) de fundação/instituto)

Quanto ao tipo de mudança em curso, os entrevistados acreditam ser um processo irreversível e ainda em fase inicial:

Me parece – é uma hipótese – que é uma mudança sem volta, pela possibilidade de acesso à informação que a gente tem, de conexão com o mundo através da internet. Isso possibilita que você veja e você não vai parar de refletir. Como é um movimento que está acontecendo em diferentes esferas, não só na Educação, isso tudo tá virando uma bola de neve, não vai ter jeito, vai descer que nem uma avalanche e já era, vai ter que reconstruir de outro jeito. (Coordenador(a) de projeto educacional)

Acho que, como país, a gente tá iniciando. Acho que têm experiências isoladas [de inovação educacional], muito bem-sucedidas, que já estão avançadas, são bons cases, mas a gente tá ainda bem engatinhando, eu acho. [...] Eu acho que existe um grupo onde isso já está consolidado. Quando eu penso no mundo das fundações, até no mundo dos gestores públicos, eu não vejo nenhuma resistência a essa ideia, eu acho que, pelo contrário, há muita [receptividade], no próprio MEC. Mas eu não acho que isso se capilarizou e tá na ponta, em toda ponta. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

Eu acho que a gente tá no começo, porque a gente não tem políticas públicas voltadas pra isso [...] a gente ainda está lutando contra o sistema, quando o sistema começar a reconhecer essas mudanças e fazer essas propostas e acolher, daí a gente começa a falar de impacto, muito grande, mas até lá acho incrível e fundamental que essas iniciativas todas aconteçam, porque elas vão pressionando o sistema pra que ele se repense. (Coordenador(a) de projeto educacional)

Acho que é um caminho sem volta, só vai se ampliar, porque cada vez mais a gente tem descoberto que não precisa dos intermediários, em relação a tudo, intermediários corporativos, intermediários instituições, que a gente consegue conquistar as coisas só se conectando. O que a gente precisa são pessoas com habilidades complementares com o mesmo propósito. Isso pra tudo, pra aprender, pra financiar um projeto, pra criar uma iniciativa, pra mudar o bairro etc. (Idealizador(a) de projeto educativo)

Alguns reconhecem este processo como inédito, outros o compreendem como a retomada de questões anteriores:

Foi um movimento que aconteceu de escolas nesse sentido, a década de [19]70 foi justamente o início de um movimento, do movimento *hippie*, movimento das mães, uma série de movimentos, e isso refletiu em algumas experiências escolares, a maioria delas não continuou, não teve continuidade, a maioria delas se modificou completamente ou fechou, e uma das poucas sobreviventes de fato é a Te-Arte. (Criador(a) de produto cultural de educação)

Acho que é uma estrutura escolar muito bem construída já, quer dizer, é um percurso diferente, um movimento que vem da década de [19]70, né, e fez uma série de experimentações em alguns aspectos, recuou em outros, e que, enfim, vive num contexto, num espaço tempo muito recente. A proposta das escolas Waldorf, eu acho que ela é muito mais madura, ainda que seja relativamente nova, cem anos, um tempo curto, e no Brasil menos ainda, não chega a 60 ainda, mas é algo que traz certa segurança de fato, sem deixar de ser diferente. Então, nesse sentido, [... essa] pedagogia se diferencia como algo que não é experimental, com tanto por construir ainda, que cada dia é um novo dia, o tempo inteiro. Acho que, por ser uma pedagogia que existe no mundo inteiro, em todos continentes, acho que isso traz uma sensação de pertencimento que também é uma carência nesse nosso contexto contemporâneo. (Representante de associação de escolas)

O momento não é inicial, porque já tem gente aí fazendo coisas há muitos anos; o que acho que é novo é essa rede, esse encontro de educadores, essa rede se fortalecendo, e quanto mais ela se fortalecer, mais a gente tem como fazer a transformação [...] é um processo que tende a ser mais rápido se for incorporado ao poder público [...] pessoas que vão ocupando esses [três] espaços [...] gente dentro dos espaços educativos na transformação da prática educacional, por isso acho que é um momento transformador, hoje nós temos pessoas no Poder Público [...], e dentro da Universidade pessoas que levam uma nova visão [...] na realidade não é a universidade, são educadores dentro da universidade fazendo isso acontecer. (Realizador(a) de evento de educação)

Eu acho que isso começou já faz muito tempo, no mundo na metade do século passado, nos Estados Unidos, por exemplo, todo movimento de educação livre, democrática, teve uma primeira camada na década de [19]20 com Montessori e as escolas Waldorf, uma segunda camada na década de [19]60, com o movimento *hippie* e o movimento dos direitos civis, por exemplo. A maioria das escolas é da década de [19]60, as primeiras, nos Estados Unidos, mas se começar a observar aqui, há algo assim. Na Argentina, as primeiras experiências são da década de [19]30. As experiências anarquistas tiveram suas primeiras experiências na primeira década do século XX, que influenciaram experiências no Brasil, na Argentina, em outras partes. Isso aconteceu nos Estados Unidos também e continuou. Acho que todo o século XX teve essas questões, com seu maior momento nos [19]60 e [19]70, na Argentina também, o maior número de experiências surgiram nesse momento. A isso se soma o trabalho do Paulo Freire, que acrescentou um olhar latino-americano. O problema é que, nesse momento, na América Latina inteira tivemos ditaduras. Hoje alguém me disse no congresso: “estamos discutindo coisas que eram discutidas há 50 anos”. Nós perdemos essa possibilidade. Na Argentina e aqui tivemos algumas escolas, os colégios vocacionais e algumas escolas espíritas também inovadoras. Se você for ver, algumas experiências têm essa idade, experiências que já podem ser compartilhadas. Porém, na década de [19]90 e começo do [século] XXI começou a se diferenciar as experiências, não são somente de educação democrática, são escolas públicas, experiências de educação popular na América Latina, nos últimos sete a 15 anos teve uma grande multiplicação de experiências, e agora estamos no momento

em que mais temos experiências. (Criador(a) de produto cultural sobre educação)

É bastante difícil quantificar a dimensão do movimento, até porque não há um conceito exato acerca de quem seria contabilizado como participante desse processo, se alguns seriam ativistas e outros, apenas entusiastas. Mas algumas falas revelam o maior interesse pelo tema e um grupo de interessados bastante diversificado:

As secretarias regionais iam me pedindo [para apresentar o filme] aí eu fiz umas 15 exposições em CEUS lotados, 450 pessoas, aí eu fui vendo que tinha muito interesse, por isso resolvi organizar o [nome do evento de educação], porque eu sabia que tinha uma demanda pra discutir educação com outro viés. O cinema, ele proporciona uma experiência pras pessoas [...] o universo do cinema, ele te dá outras possibilidades, porque ele fala com o coração das pessoas, fala com a emoção, com o sentimento, aí eu já estava vendo, mas mesmo assim a gente não imagina, o primeiro [nome do evento de educação], durante a semana, terça, quarta e quinta, começava às 9 da manhã a primeira sessão. O primeiro dia que eu cheguei lá e tinha fila às 9 da manhã pra comprar ingresso, eu falei: “não é possível”, foram 3 mil pessoas!. [...] tá rolando um movimento [...] outras pessoas que estão se agrupando, se juntando e se mexendo pra buscar uma nova forma de organização de espaços educativos [...] de fato tem um movimento acontecendo, um social mesmo, buscando outras formas de transmissão de conhecimento, de encontro. (Realizador(a) de evento de educação)

Eu tô achando que tá acontecendo meio que um *boom* nesse tema [repensar a educação] eu não sei se é porque eu estou envolvida com muita gente que está com esse novo pensamento, mas assim, eu acho que tá acontecendo porque os jovens agora, eu tô vendo que tem muitos jovens, por exemplo, você chega pra um educador que tá trabalhando na Educação 20 anos, você fala o nome do professor José Pacheco, eles não conhecem. Aí você chega para um jovem que tá fazendo curso de Arquitetura que tem 25 anos, ele conhece. É muito louco isso. Meu sobrinho é da Geociências [...] todos eles [amigos do sobrinho] conheciam [o nome do professor José Pacheco]. (Diretor(a) de escola)

Os entrevistados revelam uma mudança de papéis dos atuais agentes educativos e um grande envolvimento de outros agentes neste processo de transformação da Educação:

Então, é uma discussão superprofunda sobre o papel do educador, um educador que ele vai de um lugar de propositor constante, de alguém que sempre tem a solução, que sempre tem já a atividade definida, o começo, meio e fim determinado, pra um educador que tem, na verdade, como maior trabalho a observação. Um educador que mais do que fazer, e muitas vezes fazer pela criança, é observar os fazeres da criança. E nessa postura, conseguir entender seu aluno, entender seus interesses, e perceber o que emerge daquele grupo. E aí trazer, sim, toda sua experiência, todo seu repertório para dialogar com as crianças. Então, nesse projeto a gente tem trabalhado com a reflexão sobre qual é o papel do educador hoje, acreditando nesse trabalho grande que ele tem que fazer de observação e de interferência muito mais no ambiente, na escolha dos materiais, no estímulo, do que na ação em si, do que vai ser feito. Então, ao invés de determinar a atividade, eu crio um ambiente, eu crio uma situação como educador, eu interfiro no entorno, mas deixo que, digamos, a ação venha do grupo. (Coordenador(a) de fundação/instituto)

Eu entendo que essas organizações [fundações e institutos] ajudam a trazer mais referências, porque quem tá lá dentro da escola muitas vezes não tem tempo de parar para ver o que está acontecendo em outros lugares, vamos repensar aqui e tudo mais, então elas têm ajudado a trazer muito repertório de fora do Brasil e aqui de dentro também e organizar isso. Acho que tem um papel também de construir e provocar em várias organizações, em escolas e tudo mais e repensar isso, fortalecer, e acho que tem um papel de articulação também importante. Elas têm um poder de articular e acessar pessoas estratégicas, por exemplo, de fazer uma parceria com as secretarias municipal de Educação e botar luz em uma escola. (Coordenador(a) de projeto educacional)

A gente tem feito um trabalho de conectar esses caras [de *startups*] com a realidade da escola pública, que tem sido muito bacana pros dois lados. E acho que é o maior benefício que a gente tem oferecido pra melhorar vários produtos deles, pra que eles sejam úteis para a realidade da escola pública. [...] e fomentar o ambiente desenvolvedor, isso a gente tem feito pra ter melhores soluções no mercado. (Diretor(a) de projetos de fundação/instituto)

Ai surge o segundo programa [...] que é justamente fomentar a criação dessas inovações educacionais a partir do fortalecimento tanto do ecossistema de negócios sociais em educação no Brasil quanto as próprias iniciativas que vão surgindo desses empreendedores, que muitas vezes têm boas ideias, mas de muita dificuldade de implementação. (Diretor(a) de fundação/instituto)

Não é algo novo, pode ser em educação na América Latina. É como uma revolução, pessoas comuns tomando o poder, mas tomando o poder de uma forma distribuída, porque é um poder de decidir suas próprias práticas, não é o poder do Ministério da Educação, é uma revolução distribuída, silenciosa, mas não é tomar o Ministério da Educação. Em Educação tem que ser assim, Educação, diferentemente de outras áreas, é a única que se constrói principalmente pelas relações. (Criador(a) de produto cultural sobre educação)

O processo, para que seja efetivo, para que realmente seja transformador, não pode ser um processo massivo, processos de governo. Quando os governos abraçam esses modelos de educação alternativa, os destroem. (Criador(a) de produto cultural sobre educação)

Tem muita gente empenhada em fazer essa educação, [...] são pessoas que trabalham com Educação, a maioria, e que no seu tempo livre auxiliam quem tá na mesma pegada [...] apresenta um pro outro, vai circulando na rede, vai trocando documentos, visitando escolas e todo mundo vai fazendo o que pode em seus espaços, e temos que pensar também o que mais a gente pode fazer junto, enquanto rede, além disso. Acho que o objetivo comum é melhorar a educação no país. (Representante de associação de escolas)

As escolas que são mais reconhecidas, elas são mais resistentes à mudança, eu acho que a mudança virá mais das escolas que não são tão conhecidas e que querem se diferenciar, eu acho que elas têm mais liberdade pra arriscar. [...] alguém tem que fazer um modelo diferente que consiga ser escalável, pra mostrar pra todo mundo que é possível, acho que quando alguém fizer o primeiro, vai ser em efeito cascata, eu tenho essa impressão. (Diretor(a) de *startup* de Educação)

Diante desse processo de mudança, os entrevistados revelaram alguns pontos contrários à transformação:

Nós estamos enxergando três movimentos. Nós enxergamos os alternativos, que se reuniu no CONANE, que tá no filme [*Quando sinto que já sei*], que tá no [livro] *Caindo no Brasil* [...], que é o movimento democrático, de escolas democráticas, são os alternativos, o [Projeto] Âncora, os projetos dentro das escolas municipais, estaduais, federais e particulares, esse é um movimento, sim, que cresce cada vez mais. Nós enxergamos o retrocesso, que é de Goiás, que é o de Minas, que é o de São Paulo capital. Por que retrocesso? Porque ele busca através da imposição da autoridade, ele busca através da seriação, da igualdade, do meritocrático, ele lança mão dessas coisas como motivadores para a melhora e essas coisas tão comprovadas, já desde 1980, cientificamente, como não são motivadores de uma qualidade, e sim um mecanismo de suposta qualidade. E o terceiro, que são aqueles que deixam como está pra ver como é que fica. [...] [o primeiro grupo] não representa nem 10%, cresce, sim, cada vez mais adeptos, querem fazer e não sabem como, mas eles todos saem do terceiro. Os que tão retrocedendo garantem que está muito bom. (Liderança de grupo de educadores)

Acho que esse movimento dos testes, das provas e tal, finalmente agora está se criando mais uma visão crítica, [...] mas isso continua, cada vez inventam mais uma prova, mais um teste, e um bônus pro professor que faz o aluno crescer na prova e se fala do índice como único indicador, o IDEB como único indicador de qualidade na Educação. Por isso eu falo que a resistência é ao mesmo tempo, talvez a transformação social seja assim mesmo. (Pós-doutor(a) em Sociologia da Educação)

Um dos entrevistados evidenciou que, se por um lado há resistências à mudança por parte do sistema, há também formas de sobrevivência frente a tais discursos: “Uma boa nota no IDEB é uma arma que a gente tem contra os ignorantes [pra quem desconfia desse tipo de projeto]. ‘Você quer nosso IDEB, o IDEB nosso é 7. Pronto, matou’” (Diretor(a) de escola).

Quanto às particularidades do movimento no país, a grande maioria dos entrevistados percebe o Brasil como vanguarda nesse processo:

[O Brasil] está muito mais avançado que o resto do mundo, muito mais além que os Estados Unidos, mas continua a importar modas dos Estados Unidos e a comprar modas. (Liderança de um grupo de educadores)

E acho que é uma contribuição do Brasil. Eu acho que hoje no mundo, o Brasil tem mais condições que os outros países, acho que [em 2013] tá economicamente melhor que a Europa, acho que tem mais possibilidades de invenção do novo, porque nos outros países já tá tudo muito estabilizado, estabelecido, equilibrado, então eu vejo os estrangeiros chegando aqui, fazendo essa volta. Antes a gente ia lá pesquisar o que tinha de novo e trazia e agora tô vendo os estrangeiros vindo pra cá, tentando descobrir o que está acontecendo aqui pra levar pra lá, e se maravilhando com o que vêm aqui [...] eu ouvi isso do próprio José Pacheco, que é por isso que aqui está no Brasil, eu ouvi isso do Yaacov [Hecht], que eu trouxe pra cá em diversos momentos e a última vez que estive foi este ano e falou: “nossa, isso que tá acontecendo agora no Brasil é uma coisa que eu posso dar notícia pro resto do mundo”, porque ele viaja muito, e não tá acontecendo desse jeito em nenhum lugar que ele tem contato. (Autor(a) de livros sobre educação democrática)

Pela primeira vez talvez a gente [Brasil] possa sair mais na linha de frente [em comparação com a maioria dos países] e dar um salto de cem anos. A gente não resolveu ainda os problemas do século XX, mas a gente pode pular direto pro XXI. Pra pular direto pro XXI a gente tem que ter a fé de que não adianta esperar melhorar o século XX primeiro pra depois fazer o XXI, se não a gente vai perder mais cem anos [...] tem coisas que facilitam: a gente é criativo, a gente tem uma certa flexibilidade, a gente tem empreendedores bacanas, a gente tem um terceiro setor, tem investidores interessantes, a gente tem minimamente um Ministério da Educação já mais estruturado, tem várias experiências criativas, uma ou outra que podem servir de referência, mas a gente ainda tem algumas coisas que dificultam bastante, uma delas é essa questão da área da Educação ser uma das mais conservadoras do nosso país. (Diretor(a) de fundação/instituto)

Eu acho que volta nunca tem. Acho que é mais uma espiral. É difícil falar de uma forma geral, o contexto que eu vejo hoje das relações que tão ao meu redor, das pessoas que participam das atividades aqui, e que participam dos cursos, eu vejo muito, eu vejo muita mudança, eu vejo as pessoas muito abertas, eu vejo novos, a gente tá borbulhando de novas atividades, de negócios, com uma criatividade imensa. Eu acho que o brasileiro tem uma abertura muito grande e uma agilidade de resposta muito rápida, eu acho que no contexto político eu acho que isso tá mexendo mais agora, eu não acho que brasileiro é muito... Acho que existe certo comodismo, mas acho que nas suas vidas, onde tem paixão, isso explica muito pra mim essa relação do [projeto educacional do(a) entrevistado(a)] com o Brasil, onde existe uma paixão existe uma mudança, uma mobilização muito rápida, e uma criatividade, uma disposição pra fazer. Então, eu sinto um potencial imenso, e eu acho que as crises vão trazendo isso também, acho que a crise da água, por exemplo, é uma. Tem os dois caminhos: pelo amor e pela dor, isso tá acontecendo em paralelo... E o eixo da pergunta, para onde a gente tá... Eu acho que eu sou bem otimista em relação a isso, eu acho que as pessoas estão se abrindo, eu acho que tão repensando, tão reformulando suas vidas, seus relacionamentos com tudo, eu acho que a gente tá se encaminhando pra uma forma diferente de se relacionar, tá havendo uma quebra. É obvio que isso são várias bolhas, várias erupções num contexto muito maior, mas eu acho que não tem outro caminho, não tem outra forma, acho que a coisa acontece assim mesmo. (Criador(a) de projeto educacional)

Tem muita coisa que tá tentando se organizar em outros moldes, inclusive questionando o modelo de se organizar [...] [no Brasil] estamos pensando em novas formas de organização, que são mais distribuídas, mais em redes, mais colaborativas. [...] me surpreendi que tem muita coisa aqui, eu achava que tinham movimentos mais a frente em outros países, mas acho que a gente tá, que tem muita coisa bacana acontecendo no Brasil. Só tem essa barreira cultural a se superar, de que é muito mais difícil a gente cooperar com pessoas que a gente não conhece, se é amigo de amigo, por mais que nunca tenha visto o cara, beleza, já tenho alguma referência, mas a pessoa que eu não conheço, é um passo muito mais difícil na nossa cultura. (Criador(a) de projeto educacional)

Eu acho que no contexto das estruturas formais, eu acho que a gente tá um pouco atrás, nas pessoas que tão nos ministérios, que ficam fazendo, eu acho que a gente tá muito atrás, acho que tá deixando muito a desejar. Mas na iniciativa das pessoas da sociedade civil eu acho que a gente tá muito na frente. As pessoas ficam impressionadas. Nesse tempo que eu fiquei fora, as iniciativas que acontecem aqui, com o entusiasmo, eu acho que a gente tá à frente nesse sentido, mas eu acho que nas estruturas formais a gente ainda tá, a gente poderia tá muito... Até por conta disso que tá acontecendo nas margens a gente poderia tá aproveitando isso muito melhor, então é

uma situação meio ambígua do que tá acontecendo nessas duas realidades. (Criador(a) de projeto educacional)

Apesar das falas dos entrevistados reforçarem o argumento da existência de um movimento em curso no país, precisamos relativizar as consequências desse processo. Estarmos diante de um movimento não implica necessariamente uma escolarização diferente. Entendemos o fato de os agentes desse processo não colocarem em perspectiva essa questão, pois confiar que a mudança pode e está para acontecer é motivador de sua ação diária, mas neste trabalho precisamos compreender melhor os possíveis desdobramentos desse movimento.

Tanto Vidal (2007) como Saviani (1980), já apresentados aqui, reconhecem que o movimento escolanovista não se tornou o novo modelo escolar, ainda que tenha trazido alterações a ele.

Constatar que seja um movimento não significa nem que se trata de uma ação momentânea nem que suas propostas irão vingar para toda a sociedade. Mas significa, sim, reconhecer que estamos em um território em disputa com potencial para transformação.

Passemos, então, para uma análise mais profunda da dialética existente entre inovação e educação nos próximos itens.

5.2 Educação e inovação: diálogos entre passado e futuro

Conforme já apresentamos ao longo deste estudo, os processos de mudança e inovação encontram-se diante da tensão passado-futuro, tradição-inovação, velho-novo. De maneira geral, é um processo de substituição de uma prática pela implantação de outra.

Os processos educativos também se configuram como uma relação entre o passado e o futuro, normalmente entre distintas gerações, mas de modo diferente do processo acima apresentado. Biologicamente as alterações se dão para a preservação, mas culturalmente é pela preservação que se viabiliza a mudança.

Em uma breve reflexão sobre educação, Hannah Arendt nos traz essa análise, mostrando a contradição da ação educativa, que é conservadora, a fim de ser transformadora:

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. [...] O mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. [...] Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDETT, 2000, p. 242)

Para a filósofa, é pela apresentação deste mundo velho às novas crianças que permitiremos que estas sejam capazes de introduzir mudanças na ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que serão preservados os saberes necessários para a construção e preservação desse mundo. Trata-se de uma tentativa de preservação da herança cultural da humanidade e de seu próprio mundo, simultaneamente à preparação das futuras gerações, que assumirão diferentes papéis em uma sociedade altamente complexa em que suas ações poderão ser incorporadas.

A solução social que criamos para garantir essa transmissão foi a escola. Cabe à escola preservar os saberes práticos e teóricos (garantir que sigam operando naquele grupo social) ao mesmo tempo em que prepara crianças e jovens para assumirem diferentes papéis sociais. Vejamos, pois, que esta é uma solução bastante recente se considerarmos o tempo que o homem existe e, portanto, faz cultura e a transmite, ou seja, educa.

Na escola acontece uma seleção de saberes a serem transmitidos, com base em critérios de relevância para determinado grupo social. Um destes critérios, em práticas intencionais de ensino, é a relação deste saber com o futuro: o que os jovens precisarão saber para desempenhar adequadamente suas atividades. Ou seja, sempre há uma adaptação de método e conteúdo, ano após ano, nas diversas escolas pelo mundo, atualizando, selecionando, criando e produzindo saberes escolares. Essa tarefa se torna cada dia mais difícil, pois os processos de mudança eram lentos e graduais, o que possibilitava tal preparação, mas na atual modernidade líquida antecipar os saberes necessários para os anos futuros tem sido tarefa cada vez mais arriscada.

Em resumo, enquanto a inovação nega o velho para a introdução do novo, a educação apropria-se do velho para a criação do novo. A ideia de inovação educacional guarda, portanto, uma contradição intrínseca: como se relacionar com o velho, negá-lo ou preservá-lo? O comprometimento com o velho é exemplificado quando observamos que a principal crítica que recai sobre muitos destes novos projetos se refere ao currículo. Trata-se

de uma mudança na forma que estabelece outros tempos, espaços e relações, mas cujas preocupações recaem em como os saberes formais estão sendo garantidos. O limite da inovação está na preservação dessa tradição, enquanto o limite da educação está na forma cristalizada que estabeleceu para a transmissão dessa tradição. Por isso, projetos que rompem com diversos invariantes, mas mantêm a relação tradicional com os saberes, apresentam menores entraves do que aqueles que questionam justamente essa relação e que são considerados projetos “de resistência” ou “contra-hegemônicos”.

O desafio que o momento atual oferece à educação é relativo ao conhecimento. O que Bauman (2008) nos traz é que a mudança acelerada do mundo questiona os conhecimentos existentes, ao mesmo tempo em que coloca os estudantes e pesquisadores diante de uma oferta infindável de conhecimento. Relacionando esses fatos aos dados apresentados ao longo desta pesquisa, especialmente àqueles que mostram a disseminação de ideias por outros agentes (de fundações a blogueiros) que não os tradicionais (universidades, por exemplo), vemos que até mesmo o processo de seleção de informações e definição do que é “verdadeiro” foi delegado aos indivíduos.

Bauman (2008) complementa que a educação era pensada para um mundo duradouro e agora a seleção de saberes que serão úteis para o futuro é dificultada, pois o futuro é incerto.

No passado, a educação adquiria muitas formas e demonstrou ser capaz de se ajustar a variadas circunstâncias, fixando novos objetivos e desenhando novas estratégias. Mas, como repito, a mudança atual não é como as mudanças do passado. Em nenhum outro momento de ruptura na história humana os educadores se depararam com um desafio comparável ao que nos apresenta a contemporânea divisão de águas. Simplesmente, nunca antes estivemos em uma situação semelhante. Ainda devemos aprender a arte de viver em um mundo sobressaturado de informação. E também devemos aprender a ainda mais difícil arte de preparar as próximas gerações para viver em tal mundo. (BAUMAN, 2008, p. 46, tradução nossa)

As escolas preparavam novos integrantes para um mundo semelhante; agora, precisam preparar novos integrantes para um mundo distinto, um futuro novo, a modernidade líquida. Em outros momentos, diante do espírito da modernidade, falávamos de mais educação (com maior duração ou para mais pessoas), agora falamos de outra educação.

Em sua obra *Educação e vida*, o teórico Pierre Furter auxilia-nos na compreensão dessa relação entre passado-futuro e inovação-educação, fazendo-nos uma provocação inicial: discutir “como é possível *articular o novo com o velho*, sem cair na pretensão de crer que podemos começar sempre o mundo de novo. Mas, tampouco, sem diminuir o impacto do novo” (FURTER, 1972, p. 5, grifo do autor).

Para o autor, a relação que se estabelece entre o passado e o futuro pode ser variada. Há dois perigos que ameaçam uma educação que legitimamente busca o espírito de seu tempo: a ruptura radical com o passado ou o otimismo ingênuo da novidade.

As ideias educacionais que se baseiam em uma ruptura total com as práticas do passado, segundo o autor, levam a uma “franca demagogia e a um quase terrorismo [...] um verdadeiro processo inflacionário de ‘slogans’, de doutrinas nunca antes vistas, de ideias inéditas e de técnicas ultramodernas [...] na espera da solução que irá resolver, de uma única vez, todos os problemas” (FURTER, 1972, p. 50).

Já as ideias em torno de um otimismo ingênuo, para o autor, são aquelas que se apoiam numa imagem de progresso, cujo foco é a novidade em si. Giram em torno da tentativa de participar de um mundo que por si só passa por um processo de mudança, inebriados por um clima de euforia.

Ambas as posturas dificultam que a educação assuma um papel ativo na construção de seu tempo, responsabilizando-se pela mudança, dialogando com a realidade escolar construída pela tradição. Pierre Furter (1972, p. 61) propõe uma antecipação criadora, “um movimento pelo qual introduzimos, no presente, um futuro esboçado de maneira a dar a este presente uma forma que permita a eclosão do futuro”.

De fato, a introdução da dimensão temporal não se esgota na crítica do passado e na adulação do futuro. Ela modifica a nossa atitude geral, frente à realidade inteira, que deverá ser entendida a partir do *movimento sinusoidal* do pensamento dialético, que retoma o passado para propor o futuro e que busca, no passado, as raízes do futuro, entre o espaço estendido para trás, em que temos as nossas raízes, e o tempo futuro, que nos abre novas perspectivas. A temporalização do espaço far-se-á a partir de um mesmo olhar, que descreverá um momento de ascensão sinusoidal, em que se faz a *revisão do passado numa visualização do futuro*. [...] poderá dar ao passado não só a promessa de sobreviver, mas, ainda, a de renascer sob novas formas. (FURTER, 1972, p. 28, grifos do autor)

Para o autor, a análise da dimensão temporal, mais do que impactar o passado ou o futuro, tem um apelo muito mais forte no presente, e é sobre ele que recai a ação de futurologia.

Vemos, então, que o exercício de criação de cenários e tendências é um dos instrumentos de criação do próprio futuro, ampliando a previsibilidade e o controle das ações de curto e médio prazo. Um exemplo de como essas previsões funcionam no nosso dia a dia é a inflação. A inflação é sempre uma expectativa que se cumpre na medida em que os comerciantes acreditam na expectativa divulgada pelo governo e realizam, a partir dela, o ajuste de seus preços. É como uma profecia autorrealizada. Ao dar nome a esse futuro, mostrar o caminho para se chegar nele, antecipa-se e estimula-se que ele se realize. Ou

seja, talvez dado cenário futuro não fosse o mais provável, mas uma vez proposto e defendido, criam-se as condições necessárias para que os atores sociais realizem suas ações tendo essa proposta como parâmetro, validando, portanto, esta tendência, criando esse futuro.

Os exemplos que traremos de cenários futuros para a educação são tentativas de construção desse futuro por diferentes agentes sociais, ainda que não estejam a salvo das ameaças acima apresentadas. Nas palavras de Canário (2007, p. 49):

O exercício prospectivo não é um exercício de adivinhação do futuro, visa a fornecer-nos orientações para uma ação estratégica que, a partir de uma intervenção na realidade presente, possa influenciar a pluralidade de futuros possíveis. Só assim o futuro poderá corresponder a uma escolha nossa, evitando que sejamos prisioneiros de uma espécie de causalidade do destino.

Vale destacar também que a própria prática de criação de cenários futuros é de algum modo a validação, por parte destes agentes, da compreensão do atual momento histórico como um momento de inflexão ou de abertura a outras alternativas. Não se fala de cenários (no plural) quando se estima uma continuidade, é preciso que haja variáveis atuando em um campo aberto para que seja possível a ocorrência de diversas configurações. Tanto a seleção dessas variáveis quanto a projeção que se faz a partir delas são decisões políticas na tentativa de construção do cenário que se pretende, declaradamente ou não.

São muitos os autores que reconhecem o atual momento como um período de transição (BAUMAN, 2001, 2008; BARROSO, 2001; CANÁRIO, 2007; ENGUITA, 2008; MORIN, 2006; NÓVOA, 2009). Vejamos alguns trabalhos que refletem sobre o futuro da educação:

Iniciemos por Nóvoa (2009) que, valendo-se da proposta de Furter (1972), propõe-se a analisar os cenários possíveis para a educação partindo dos já apresentados marcos da história da Educação. Segundo o autor, em 1870 foi criado o modelo escolar que no século XX seria a base da escola de massas, obrigatória a todos e, no caso europeu, pública. Diante disso, surgem hoje três cenários: 1) o regresso a formas de educação familiar; 2) a substituição dos serviços públicos por serviços privados, cabendo ao Estado apenas o controle de tais serviços e o pagamento de bolsas ou vales; 3) com o avanço tecnológico, a escola passaria a ser virtual, podendo ser acessada em qualquer hora e local.

Estes três cenários são viáveis e há sinais claros de sua emergência nos últimos anos. Eles procuram combater a excessiva intervenção do Estado na educação e ultrapassar os constrangimentos do modelo escolar e de uma organização homogênea dos sistemas de ensino. Pessoalmente,

receio que contribuam para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de “tribalização” da escola. (NÓVOA, 2009, p. 185)

Já em 1920, surgem as pedagogias modernas e a Educação Nova, cujo cerne é a educação integral. O autor vê duas grandes tendências diante destas heranças:

Em muitos países verifica-se um dualismo cada vez mais acentuado: as elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para dimensões sociais e assistenciais. (NÓVOA, 2009, p. 189)

Por fim, em 1970, frente a inúmeras críticas à escola, ganham destaque as propostas de desescolarização da sociedade. Neste sentido, o autor constata três tendências: 1) substituição das instituições escolares pelas redes de aprendizagem; 2) a educação permanente, que se almejava como um direito, passando a ser uma obrigação; 3) libertação da escola de uma visão regeneradora da sociedade, compartilhando esta responsabilidade com outras instituições.

Esta análise do autor se encerra com sua proposta de futuro: uma educação pública com escolas não homogêneas, centradas na aprendizagem com um novo contrato educativo em que diversos espaços públicos assumem outras dimensões da educação (NÓVOA, 2009).

Além de Nóvoa, muitos outros autores e instituições buscam compreender o futuro da educação e se debruçam sobre cenários. A UNESCO, por exemplo, já se dedica à reflexão sobre a educação do futuro há alguns anos. O Relatório Delors (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2010), publicado pela primeira vez em 1996, apresentou os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Já o bem difundido trabalho de Edgar Morin (2006) *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, publicado na virada do século XXI, amplia o espectro dos quatro pilares, trazendo como saberes necessários: compreender os erros e a ilusão inerentes ao processo do conhecimento; trabalhar com conhecimentos pertinentes; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; ensinar a ética do gênero humano.

Barroso (2001), por sua vez, propõe que a transformação na escola seja profunda e abarque as quatro dimensões de mudança (política, cultural, pedagógica e de gestão) para que de fato se consolide como uma mudança institucional. As ideias do autor são sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Dimensões da mudança da escola

Lógica da escola	Lógica proposta pelo autor
De uma lógica estatal	A uma lógica comunitária
De uma lógica da dependência	A uma lógica da autonomia
Da escola como objeto técnico	À escola como lugar político
De uma cultura da subordinação	A uma cultura da implicação
De uma cultura de isolamento	A uma cultura de parceria
De uma cultura da homogeneidade	A uma cultura da diversidade
Do ensinar a muitos como se fossem um só	Ao ensinar a todos como sendo cada um
Do império dos programas	À flexibilidade dos currículos
Da escola de ensinar	À escola de aprender
De uma gestão pela estrutura	A uma gestão pela cultura

Fonte: a autora com base em: BARROSO (2001).

Canário (2007) também reflete sobre o futuro da escola. Partindo das análises de Ivan Illich, propõe que a escola evolua “de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes [... pois] é nessa direção que estará o futuro, reforçando a autonomia do educando, as modalidades de autodidatismo e uma lógica de aprendizagem baseada na descoberta” (CANÁRIO, 2007, p. 44, 47). O autor segue em sua análise reforçando a necessária mudança de tempos e espaços escolares para que outra educação seja possível:

Para que a nova lógica possa afirmar-se, essa profunda transformação exige a ruptura com a organização celular (turma, sala, aula) que marca a escola atual. A sala de aula (como unidade quase exclusiva) terá de dar lugar a uma diversidade multifuncional de espaços que permita o trabalho de aprendizagem individual, em pequeno ou em grande grupo. Esta diversidade de espaços e de modos de agrupamento terá, também, de ser concomitante com uma organização flexível do tempo que rompa com uma grade horária compartimentada e rígida que se repete, semana após semana, durante todo o ano letivo. A duração (e a capacidade de atenção e o interesse) de uma determinada tarefa é, em grande medida, “psicológica”. Nenhum de nós interessado em um tema ou em um projeto, muda de atividade a todo instante. [...]

É nesses termos que a escola, enquanto sistema, pode transitar de uma lógica de entropia (degradação da informação, desordem), para uma lógica de neguentropia, ou seja, de um acréscimo de complexidade. Essa passagem só é possível no plano de um dispositivo de aprendizagem em que todos os intervenientes se assumem como autores, e não como repetidores de informação. (CANÁRIO, 2007, p. 47)

Tal mudança tem implicações nas relações pedagógicas, alterando tanto o papel do professor quanto do aluno:

Esta perspectiva não pode deixar de ter consequências profundas nos modos de organização e divisão do trabalho que, historicamente, estão associados à configuração da profissão e da identidade docentes. [...]

O professor, além de suas várias funções (informação, supervisão, avaliação, etc.), tem como responsabilidade fundamental contribuir para oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao público e ao contexto. Serão cada vez mais os “criadores de sentido” para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como uma “expressão de si”. [...]

Isto significa que o professor não pode restringir-se ao papel de mero executor de ordens externas. Ele terá, também, de viver o trabalho docente como um trabalho de criação, de inventar novas regras e procedimentos, infringindo o que está estabelecido e é rotineiro. (CANÁRIO, 2007, p. 47)

Os demais atores sociais também passam a assumir responsabilidades educativas, permitindo sinergias entre a socialização escolar e a socialização familiar, bem como projetos educativos sustentados por seu contexto, o que inclui não apenas instituições de educação não formal, como museus, mas também instituições e empresas vinculadas àquele território (CANÁRIO, 2007).

Outras duas organizações reconhecem a transitoriedade do momento presente e fazem suas previsões: OCDE (2001) e *Cenários transformadores da educação básica no Brasil* (2015).

O estudo da OCDE, *What schools for the future?* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2001), é de abrangência internacional e apresenta seis possíveis cenários para a educação:

- a) manutenção do *status quo* do sistema burocrático de educação;
- b) substituição do sistema público de ensino pela mercantilização da educação;
- c) reposicionamento da escola como núcleo da coletividade;
- d) redefinição da escola como instituição exclusivamente centrada na aprendizagem;
- e) substituição da escola por redes de aprendizagem;
- f) crise e desintegração dos sistemas de ensino.

Já o *Cenários transformadores da educação básica no Brasil* (2015), desenvolvido pelo Todos pela Educação, UNDIME, Instituto Reos, GIFE, Consed, Ação Educativa e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, apresentou quatro cenários bastante detalhados para a educação básica no país, algumas das ideias que diferenciam um cenário do outro são:

- a) o Estado continua assumindo papel central na educação, a escola segue sendo tradicional com alguns projetos inovadores;
- b) inovação é incorporada na educação e se fortalece a relação público-privada;
- c) oferta educacional se concentra no setor privado;
- d) manutenção do cenário atual.

É interessante notar que em ambos os estudos é considerada como possibilidade futura – ainda que apenas uma entre outras – a manutenção do *status quo*, o que revela haver elementos no atual cenário que são percebidos com força suficiente para mudar a educação mundial e brasileira, mas que nenhum deles é forte o suficiente para garantir a ruptura com o atual sistema.

Vale destacar, ainda, um estudo desenvolvido pelo Porvir, intitulado InnoveEdu (2015), em que são apresentadas cinco tendências para os próximos anos na educação mundial:

- a) competências para o século XXI;
- b) personalização;
- c) experimentação;
- d) uso do território;
- e) novas certificações.

Diferentemente dos cenários, que são estudos específicos de futurologia, estas tendências basearam-se especialmente em estudos de caso. Foram 96 experiências ao redor do mundo que, para os realizadores deste trabalho, caracterizavam-se como conectadas às demandas do século XXI.

Partindo dos dados coletados nesta tese, podemos também evidenciar algumas tendências ligadas às escolas e projetos aqui no Brasil, salientando que são tendências e não categorias, uma vez que um mesmo projeto poderia enquadrar-se em mais de uma delas. A ideia de tendência é apresentada aqui já na perspectiva de que se trata de um movimento crescente na educação brasileira. São elas:

Uso da tecnologia – Por meio dela, novas relações pedagógicas são criadas, uma educação mais personalizada é possível, um amplo universo de conhecimento torna-se acessível aos alunos, independentemente de sua localidade, e a interface parece ser mais atraente aos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais interativo. Encontram-se neste movimento as grandes editoras de livros, que buscam adaptar-se a um setor em fortes transições; as empresas de tecnologia, com destaque para Google e Microsoft; as fundações que investem na tecnologia para mudar o cenário da Educação, como a Fundação Lemann e a Fundação Telefônica; e os projetos educativos de cunho tecnológico, como a Khan Academy, o Geekie e o Projeto GENTE, da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Educação democrática – Além da gestão democrática, já garantida pela própria LDB (BRASIL, 1996), alguns projetos têm ressaltado a importância de uma pedagogia democrática. Nessas escolas, alunos, professores e gestores trabalham juntos na resolução

dos problemas da instituição, avançando enormemente nos saberes conhecidos como “não cognitivos”, fortalecendo o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade e cooperação. Além disso, tais projetos baseiam-se no respeito ao ritmo da criança e a seus interesses, muitas vezes permitindo que o jovem escolha seu trajeto de aprendizagem e que a comunidade tenha especial destaque na constituição do currículo escolar. Encontram-se nessa tendência diversas escolas, como Projeto Âncora, Escola Politeia e a EMEF “Desembargador Amorim Lima”, da prefeitura de São Paulo; movimentos de educadores e alguns coletivos da sociedade civil.

Visão sustentável e integral – A compreensão do homem como ser dotado de múltiplas inteligências, constituído na interação com o outro, na natureza e na cultura de sua comunidade, que se manifesta por meio de um corpo, com sentimentos, emoções e sensações e, para algumas abordagens, dotado de alma e espírito, gera a necessidade de uma educação diferente daquela oferecida convencionalmente. Nesta tendência encontram-se tanto propostas ligadas a grupos religiosos, a exemplo de comunidades budistas ou espíritas, como também projetos ligados a uma nova ordem de produção e consumo, bem como projetos que preparam os estudantes para novos desafios que se apresentam no trabalho e na sociedade, como o programa federal Mais Educação e o CREI, ligado à UNESCO, MEC, Instituto Inspirare, Instituto Natura, entre outros, e a Cidade-Escola Aprendiz, programa reconhecido por UNICEF, WISE e MEC.

Em 2015, especificamente, pudemos acompanhar o debate da inovação acontecendo em torno de três agendas relacionadas aos invariantes aqui estudados: saber e currículo – discussões sobre a Base Nacional Comum; tempos e espaços – discussões sobre infraestrutura e uso de tecnologia na sala de aula, ambos com a pauta da internet nas escolas; e relações de poder – propostas ligadas à autonomia dos educandos, e da escola diante de suas ações pedagógicas e de gestão.

O debate em torno dessas demandas poderia ser resumido nas diferentes concepções que os agentes têm com relação a qualidade, território e personalização da educação, três conceitos também ligados entre si.

Para alguns, a qualidade refere-se à aquisição formal de conhecimentos previamente estabelecidos; para outros, ela estaria associada à possibilidade de percursos variados, dotados de significados para os sujeitos em seu processo de construção de identidade, havendo toda uma gradação de possibilidades entre uma visão e a outra. Já a ideia de território é bastante presente em práticas construídas a partir e em conjunto com seu contexto, diferentemente das propostas pautadas em uma única identidade nacional e em soluções escaláveis. Por fim, a ideia de personalização pode ser interpretada tanto como

respeitar ritmos e formas de aprendizagem de cada aluno, para fazer com que ele adquira um conhecimento específico, quanto compreender que os estudantes possuem interesses variados e, portanto, vão aprender não apenas em outro ritmo, mas com técnicas variadas e também conteúdos diferentes. As soluções que têm surgido tendem um pouco mais ou um pouco menos para essas visões, integrando-as de modos variados.

De modo diverso às perspectivas apresentadas acima, para David Hamilton (2002) a escolarização não passará por mudanças ou, ao menos, não deveria passar. Segundo este autor, estamos diante de um futuro incerto, o que nos permite questionar: “se a escolaridade moderna teve um início, será que também terá um fim?” (HAMILTON, 2002, p. 188) Esse início da escolaridade é considerado pelo autor como o século XVI, quando se deslocou a atenção pública da aprendizagem para a instrução, sendo possível observar nos documentos dos colégios religiosos tal tendência. Hamilton (2002, p. 190, grifos do autor) observa, porém, que na atualidade tal discussão tem sido recuperada diante “da alegação de que a sociedade da *aprendizagem* está substituindo a sociedade *industrial*”, especialmente diante do ensino a distância e dos processos *online*.

Hamilton (2002) levanta diversas características da sociedade da aprendizagem. Algumas delas:

- 1) aprendizagem ocorre por iniciativa do estudante;
- 2) fim das distâncias e dos horários rígidos;
- 3) morte do professor;
- 4) priorização do metaconhecimento e da metacognição;
- 5) avaliação com função formadora e por *softwares*: “os alunos acreditam estar conduzindo a própria aprendizagem” (HAMILTON, 2002, p. 191);
- 6) cursos personalizados: “alunos são estimulados a achar seu próprio caminho pelas ramificações de um hipertexto de conhecimentos” (HAMILTON, 2002, p. 192);
- 7) habilidades no lugar de conhecimentos;
- 8) uso intensivo de tecnologia.

Vemos que os invariantes da escola tradicional são rompidos e que o foco de todo o processo educativo está no aluno. Porém, Hamilton (2002, p. 193) ressalta:

[...] uma coisa é inventar, outra coisa é fazer a invenção funcionar. [...] a sociedade da aprendizagem não passa de uma visão. Seus pressupostos relativos à morte da escolaridade estão inscritos apenas nas palavras, imagens e afirmações dos fazedores de significados culturais – educadores, economistas, peritos em relações públicas, pesquisadores de mercado, escritores de discursos políticos –, que reproduzem, reciclam e formam a opinião popular. Ora, essa visão é comercializada por órgãos que têm um

alcance global e, sendo atraente, reconfortante e niveladora, ela é amplamente aceita.

Para além da descrença de que essas práticas possam funcionar para sustentar a complexa sociedade moderna, o autor associa o foco na aprendizagem aos avanços das liberdades individuais, afirmando que os contextos sociais tornam-se mais evidentes e que há um estreitamento entre aprendizagem e consumo, concluindo que “a sociedade da aprendizagem é um grande negócio [... e que] embora a retórica da sociedade da aprendizagem enfatize o empoderamento pessoal por meio da educação, sua análise sugere uma interpretação contrária” (HAMILTON, 2002, p. 195, 197).

Ainda que a “sociedade da aprendizagem” não se equipare totalmente ao movimento aqui descrito, que inclui práticas de negação à própria tecnologia, tais críticas precisam ser consideradas.

Como vimos pelas dinâmicas de transformação, o cenário futuro não é possível de ser previsto ou determinado, mas é o resultado da ação de inúmeros agentes que, por diálogos e disputas, criam a realidade. Como o futuro será, depende unicamente de como todos nós fizermos com que ele seja.

5.3 Educação e inovação: diálogos com o poder

Compreender o futuro a partir das construções coletivas dos agentes é entender que, simultaneamente, somos sujeitos de ação e vontade, mas que nossas relações são relações de poder. Por isso, encerraremos esta tese fazendo esta última análise: como os mecanismos de poder se relacionam com a inovação educacional.

Como Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001, p. 35) observam: “a sociologia da educação é indissociável de uma sociologia do conhecimento (dos modos de conhecimento) e de uma sociologia do poder (das formas de exercício do poder)”. Estes autores nos permitem uma importante reflexão sobre os processos aqui descritos, retomando alguns pontos tratados ao longo deste trabalho.

Ao analisarem diversos modos de socialização, esses pesquisadores observaram algumas profundas distinções entre as sociedades baseadas predominantemente na oralidade e aquelas baseadas na lógica escritural, como a nossa. Os autores apresentam uma íntima relação entre as formas de transmissão de saber e as relações de poder

estabelecidas no grupo social. Enquanto nas sociedades orais o conhecimento é gerado e transmitido simultaneamente às ações e experiências a ele vinculadas, “a partir de 1815, é possível assistir à constituição de formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Tais relações se caracterizariam por:

- um espaço específico e fechado para aquisição dos saberes, o que implica a separação das famílias e do local de ofício, conferindo à criança a identidade de aluno;
- estabelecimento de saberes escriturais formalizados, ou seja, objetivados, codificados com maneiras de ensinar e aprender definidas;
- maior possibilidade de transmissão de saberes e experiências, aumentando a duração de seus efeitos;
- domínio da língua escrita, ou seja, o estabelecimento de outro domínio simbólico que ordena, julga e reflete sobre a linguagem oral;
- aprendizagem de regras suprapessoais de poder, por meio de relações institucionais e regras impessoais, em que

[...] a disciplina não deve ser suportada, mas compreendida e aceita [...] ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de auto-disciplina, um “self-governement”: “A razão é, portanto, o poder sobre si mesmo que substitui o poder de um outro, exercido a partir do interior” [...]. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 33)

A forma escolar de relações sociais, portanto, constitui-se como uma mudança antropológica, estabelecendo novas formas de compreensão do mundo e de relações de poder (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). É importante ressaltarmos aqui que a análise feita pelos autores não pretende comparar a escrita com a oralidade⁶⁹, mas sim as formas sociais escriturais-escolares com as formas sociais orais, isto é, formas de relações sociais tornadas possíveis pelas práticas de escrita ou de oralidade e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável.

O que os autores apresentam como um dos aspectos da forma escolar já foi apresentado aqui, com fundamento em outros autores, ao nos referirmos às relações de poder: há um duplo diálogo entre a burocracia e a escola moderna, tanto por ela ser uma instituição burocrática quanto por fornecer as bases de pensamento e valorização da

⁶⁹ A oralidade não é exclusiva das antigas sociedades, assim como a escrita não é das sociedades escolarizadas, mas há predominância de cada uma delas especialmente antes e depois da escolarização da sociedade e por isso os autores apresentam como uma variação temporal. Como eles explicam, não se trata de um processo evolutivo, mas sim de uma construção social que passou a reger os modos de socialização dos indivíduos.

linguagem objetiva, impessoal e escrita, simultaneamente ao processo de disciplinamento dos sujeitos, aquisições fundamentais às estruturas burocráticas que viriam a se expandir.

Há, no entanto, destaque dos autores para um segundo mecanismo de poder atuante nesta nova lógica de socialização: o processo de introjeção destas normas, que os autores chamaram de “autodisciplina” e que Ó (2003) chama de “governo de si mesmo”, baseado no conceito de Foucault de governamentalidade. Em sua tese, Ó analisa como a pedagogia moderna foi-se constituindo de modo a fomentar a livre iniciativa e a responsabilidade pessoal do aluno. Em uma linha, o autor resume sua ideia: “a escola fabricou um tipo de actor que devia, ele mesmo, ser sujeito de sua própria educação” (Ó, 2003, p. 3).

A instituição escolar continuou dessa forma um olhar que o século XIX igualmente lançou sobre o criminoso, o louco, o pobre, ou qualquer outro protagonista do comportamento desviante. A sua missão central permanecia a de desenvolver todo um aparato de observação, capaz de documentar objetivamente o caráter *único* desses indivíduos, e avançar com propostas inovadoras para a efectiva disciplinação desses seres em risco. (Ó, 2003, p. 14, grifo do autor)

Em suas conclusões sobre a atual escola hegemônica, partindo de seu estudo sobre os liceus do século XIX, Ó (2003) nos revela que os mecanismos de autorregulação apenas se intensificaram ao longo dos anos.

A comunidade educativa jamais abandonou ou quis abandonar o paradigma concebido em torno dos discursos das pedagogias individualizantes e das suas complexas tecnologias de governo do eu [...] e se a forma da escola pouco mudou na última centúria foi exatamente porque o que nela esteve em causa não foi tanto a questão da instrução, mas, no essencial, um modelo de subjectivação cujos preceitos e práticas morais não só não sofreram concorrência como se foram afinando no decorrer dos anos. (Ó, 2003, p. 160)

Bauman (2001) compreende que na modernidade líquida tais mecanismos se intensificaram. Os sujeitos estão diante de processos cada vez mais profundos de abandono. Sob a aparência de liberdade, os indivíduos encontram-se diante da própria sorte, buscando soluções individuais para problemas coletivos.

Há um grande e crescente abismo entre a condição de indivíduos de *jure* e suas chances de se tornar indivíduos de *facto* – isto é, de ganhar controle sobre seus destinos e tomar as decisões que em verdade desejam. [...] esse abismo não pode ser transposto por esforços individuais. [...] transpor o abismo é a tarefa da Política com P maiúsculo. (BAUMAN, 2001, p. 53)

Hamilton (2002, p. 197, grifos do autor) reforça que “a escolaridade sempre se construiu sobre uma tensão entre *poder* e *empoderamento* [...] mesmo se sua forma e substância são mascaradas por uma camada externa de empoderamento retórico, é o poder que vem em primeiro lugar na sociedade da aprendizagem”. Este autor compreende que

muitos dos processos identificados nesta tese como rupturas com o modelo escolar não tenham de fato alterado o que é essencial dos processos escolares, o que corrobora a visão de Vincent, Lahire e Thin (2001) quando refletem sobre a atual “crise” da escola.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), a instituição escolar tem sido questionada pela sociedade e, em consequência disso, passa por um processo de “abertura”, o que também constatamos nesta tese. Mas os autores complementam dizendo que essa alteração na estrutura da escola não rompe com a forma escolar de socialização que apresentaram; pelo contrário, é justamente pelo fato de a sociedade estar tão condicionada a essa forma de socialização que as organizações escolares podem ser alteradas sem que isso deturpe o já estabelecido modo de socialização, inclusive por vezes intensificando-o. Os pesquisadores defendem essa ideia alegando, entre outras coisas, que um universo separado para a infância já está estabelecido; que se tem evidenciado o prolongamento da escolarização, antecipando cada vez mais o início desse processo e não pondo fim a ele ao longo de toda a vida; que as famílias passaram a adotar formas pedagógicas de se relacionar com seus filhos, transformando cada momento em um instante educativo e instrutivo (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Os mesmos autores observam que a “abertura” da escola, concebida anteriormente como um local separado das famílias e da comunidade, não contradiz a forma instituída de socialização. Tal abertura reduz a resistência à escolarização, e costumeiramente as famílias que mais se aproximam da escola são aquelas que partilham da lógica escolar escritural. A própria interação dos estudantes com o meio segue a lógica de objetivação do saber, expandindo a lógica pedagógica para o entorno da escola.

A “abertura” da escola poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para um outro modo. Ela poderia, ao contrário, contribuir para reforçar a dominância da forma escolar, favorecendo sua difusão fora da instituição escolar. A escola poderia se abrir porque ela socializa menos contra o “exterior” (as famílias, a rua) e porque o “exterior” socializa mais com ela [...] tal monopólio está ameaçado em nome da eficácia pedagógica, isto é, em nome dos resultados escolares, assim como em nome da “integração” das crianças e das famílias “populares” às normas dominantes, enquanto os métodos e o funcionamento da escola são contestados e atacados pelos sujeitos sociais mais escolarizados. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 45)

Foucault (1995, 2012) afirma que na relação de poder há sempre a possibilidade de resistência, e Singer (2010) conclui, investigando escolas democráticas pelo mundo (e que consideramos estender-se à realidade atual brasileira), que algumas práticas educativas se caracterizam como práticas de resistência, pois:

Configuram uma luta transversal, dado que, desde a primeira experiência, surgem nos mais diversos países, de forma difusa e descentralizada; opõem-se a uma instância muito próxima do poder, que é a escola; exigem e colocam em prática uma transformação imediata, já realizando a socialização de crianças sem o dispositivo de moralização; questionam a primazia do saber, que advoga a técnica e a disciplina como os elementos básicos da educação. (SINGER, 2010, p. 159)

A autora esclarece que diversos educadores se colocam “em posição de resistência aos mecanismos de poder, embora nem sempre tenham optado pelo enfrentamento como estratégia de luta” (SINGER, 2010, p. 159), o que também é possível de ser observado na realidade brasileira, em que diversas escolas ou redes de educadores não se posicionam de maneira combativa, ainda que suas práticas sejam formas de contenção e oposição às formas de sujeição atualmente impostas aos alunos.

Resistência às relações saber-poder que produzem um discurso e uma prática escolares baseados na supremacia da disciplina sujeitadora para a formação de indivíduos supostamente autônomos que livremente optariam pela obediência. A crítica mostra o quanto de heteronomia e servidão carrega essa proposta moralizante. A prática apresenta-se como busca indefinida da liberdade no campo da educação porque recusa o estatuto de verdade da pedagogia que, em nome da supremacia do conhecimento, desenvolve técnicas de aprendizado que visam o treinamento de corpos mais dóceis e eficientes. (SINGER, 2010, p. 160)

As contribuições dos autores não poderiam ser mais relevantes para compreendermos os processos apresentados ao longo deste trabalho, mas gostaríamos de nos aprofundar em um aspecto para nós bastante valioso, que é a escola enquanto *locus* de disputa, contradições e conflitos.

Concebemos a escola como um local em que dois mecanismos sociais distintos se encontraram: a educação e a burocracia. Ainda que ambos sejam formas de subjetivação dos indivíduos, seus processos e resultados são bastante distintos.

A escola moderna foi uma solução burocrática de governo para realizar processos educacionais. O que entendemos por isso: que a escolarização é apenas um dos processos educacionais. Esta foi a solução encontrada pelos grupos sociais, em especial os dominantes, para realizar processos educativos que pudessem ser gerenciados. Isso significa que tal organização não nasce exclusivamente com fins educacionais, mas também com intenções de controle de tal processo, o que inclui o controle dos alunos e também dos mestres.

Refiro-me aqui não a projetos educacionais diversos e pontuais que ocorreram ao longo da história da Educação, mas ao projeto que foi selecionado dentre tantos e aperfeiçoado ao longo do tempo, que hoje conhecemos como escola moderna.

Diríamos, inclusive, que a seleção deste projeto e não de outros se deu em função justamente de seus aspectos burocráticos. Não é linear o processo que ocorreu entre as escolas lassalistas até chegar à escola de massa, mas certamente um dos elementos diferenciais para a sobrevivência deste projeto foi seu modelo de gestão, não apenas pelo que Weber (2002) nos diz sobre esta ser uma das formas mais duradouras de organização social, mas por toda a análise que fizemos sobre a relação da burocracia com a escola e os modos de socialização das sociedades modernas. Ou seja, a escola não é um projeto educativo: ela é um projeto burocrático educativo, o que é profundamente diferente.

Weber (2002), e mais especificamente Merton (1978), já evidenciavam que a burocracia gera na sociedade uma tendência à “incapacidade treinada”. Trata-se de um mecanismo de instrução e disciplinamento que se opõe por completo a uma educação emancipadora, que Paulo Freire (1996) apresenta em oposição à “educação bancária”, e que Adorno (2006) expõe como única forma de superação da consciência coisificada que gera a barbárie.

As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecendo a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em subsídio da reflexão intelectual do fatal, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado. [...] Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.

[...]

A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz [...] É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 2006, p. 70, 119)

Portanto, educação (nesta concepção) e burocracia não confluem, mas uma acontece nas arestas da outra, nos espaços vazios ou disputados na dinâmica diária das instituições escolares. É essa convivência conflituosa e antagônica que gera os discursos de autonomia frente a este modelo de organização escolar, que estabelece uma fissura entre o indivíduo de *jure* e de *facto*. Um é resultado da incapacidade treinada, que quer sujeitos que internalizem as normas e sejam disciplinados; o outro é resultado da educação emancipadora, que quer indivíduos que não se sujeitem às normas, privilegiando a vida.

Ressaltemos que não se trata de uma crítica às formas burocráticas de modo geral, mas de uma análise da burocracia em relação à educação.

Diante da divisão taylorista de trabalho, a estrutura burocrática tende a concentrar o conhecimento dos trabalhadores pela hierarquia dos sistemas, devolvendo-lhes um saber já alheio ao local em que foi concebido. Ou seja, a separação do indivíduo de *jure* e *de facto* não se aplica apenas aos alunos, mas aos diversos profissionais do sistema educativo que passam a ser reprodutores de conteúdos e cumpridores de norma, em vez de produtores de saber e protagonistas de suas práticas.

Enquanto a educação emancipadora tem o foco na criança ou no sujeito em formação, pautando-se quase que exclusivamente na relação educador-educando e nessa mediação do aluno com o mundo, a incapacidade treinada é resultado da instrução burocrática cujo foco principal está na funcionalidade do sistema, na gestão de recursos, de processos e de pessoas, nesse enorme complexo que é a rede de ensino.

O que vivenciamos nas últimas décadas foi o crescimento do sistema burocrático de ensino, ou seja, a massificação da educação, desacompanhada dos processos pedagógicos que garantem uma educação emancipadora, o que permitiria a democratização da educação. Conclusão semelhante levou Barroso (2001, p. 2) a afirmar que “a escola foi vítima de seu próprio destino”.

O autor defende que as utopias pedagógicas sempre foram contrárias à forma escolar burocrática pautada em torno das classes.

Todas as utopias pedagógicas passam, aliás, por esta visão de uma “escola sem classes”, desde as propostas mais radicais de Ivan Illich [...] com a “desescolarização” da sociedade, à “educação cooperativa” de Freinet, ou à “pedagogia institucional” [...], ou às várias modalidades de “pedagogia diferenciada” [...] ou de “escola democrática” [...], ou mesmo, da “escola centro de recursos” da sociedade de informação que, um pouco por toda a parte, alimentam o imaginário dos inovadores de todos os tempos. (BARROSO, 2001, p. 7)

O que significa a inovação educacional diante disso?

Vejamos que, semelhantemente à oposição da educação com a burocracia, a inovação também é um processo antiburocrático, ela não acontece sem assumir riscos, dar espaço à criatividade e ao surgimento de diferentes possibilidades, opondo-se, portanto, a uma lógica cartesiana de tomada de decisão. Nas palavras de uma das pessoas entrevistadas nesta pesquisa: “Burocracia não combina com inovação” (Ex-secretário(a) de Estado).

Inovação educacional pode ser, portanto, uma dupla negação ao sistema burocrático. Por meio de métodos não burocráticos, não previstos pelo sistema, que não cabem nele, buscar um deslocamento do foco da escolarização para a educação emancipadora.

Ainda que seja pautada por apenas uma dessas lógicas, ou seja, busca por educação emancipadora dentro dos moldes do sistema ou métodos inovadores sem que a educação seja emancipadora, estamos diante da oposição à lógica burocrática. Nesse sentido, todas as práticas aqui apresentadas são práticas de deslocamento do poder, para resistir a ele ou para tomá-lo.

Se o caráter inovador era para a educação um ponto de contradição em relação à tradição, para a escolarização a inovação (diferenciando-se aqui de reforma) parece ser a única saída capaz de contemplar a educação.

Por isso faz sentido a diferenciação entre inovação e reforma. A inovação como processo de mudança dos próprios sujeitos, assumindo seu protagonismo diante daquela realidade, é antissistêmica. Não é que a solução proposta não seja escalável, mas sim que o processo de inovação (mudanças subjetivas e coletivas de determinada organização) não se escala em um sistema burocrático.

A inovação diante de um sistema burocrático é um sinal da emancipação daqueles sujeitos que até então se limitavam a cumprir ordens. Tão relevante quanto a mudança que este sujeito pode propor à sua organização é seu processo de decisão de se tornar protagonista na construção de sua realidade.

Isso significa uma mudança paradigmática sobre a escola: um projeto que nasceu na Igreja para a formação das almas, passou para o Estado para a formação dos cidadãos e que, já em alguns casos, mas não de forma sistêmica, passou para as próprias comunidades. Ainda que a escola siga sendo pública – única maneira de garantir o direito à educação para todos em um país marcado por desigualdades sociais –, o projeto educacional não é religioso, nem estatal, nem empresarial: é comunitário, vinculado a um território, com sujeitos protagonistas de relações educativas.

As experiências analisadas nesta tese são de naturezas e propostas muito diversas, mas todas são projetos de pessoas que tomaram para si uma responsabilidade perante as futuras gerações, que ativamente foram procurar soluções para os problemas que encontravam, que pensaram, sentiram e tomaram decisões frente ao sistema que se impunha e a prática social existente.

Vejamos, porém, que não estamos falando aqui de inovação em qualquer área; estamos falando de inovação em uma das principais bases de sustentação da forma de socialização moderna. Ainda que Vincent, Lahire e Thin (2001) defendam que a instituição possa deixar de existir sem comprometer a estrutura que ela mesma criou, de fato ainda não experienciamos tal possibilidade.

O risco que se assume diante da mudança real dessa estrutura é romper com a tradição, ou ao menos deixá-la em suspensão, a fim de se estabelecerem outras bases possíveis à manutenção do processo educativo necessário aos homens.

Como a escolarização da sociedade deu as bases para a mudança antropológica de uma forma de socialização oral para uma escritural, juntamente com o modelo burocrático de organização e dominação social, a redefinição dos processos de educação das novas gerações pode resultar em novas configurações sociais ainda não concebidas por nós.

É possível que a mudança na escola não traga de fato mudanças para o já estabelecido modo de socialização, mas observamos que, sem a inovação educacional, tais práticas nunca serão diferentes. Ou seja, não temos indícios de sua superação, mas é impossível que isso aconteça se mantivermos a mesma dinâmica social. A inovação educacional é, portanto, uma possibilidade, ainda que não uma certeza.

Passaríamos, talvez, para uma ampliação da lógica escritural, configurando-se como uma lógica multimidiática, em sentido antropológico e não tecnológico, em que não apenas nos sujeitamos à lógica escrita, mas à codificação de um mundo de múltiplas interfaces. Faria-se possível o nascimento de novas formas de socialização, ainda pautadas no governo das almas, mas cujas relações não seriam mais burocráticas ou lineares, em que a complexidade e multidimensionalidade passariam a ser atributos de um novo tipo de sociedade, cujas bases educacionais ainda estão por ser constituídas. Se serão melhores, não há como saber, mas certamente serão diferentes.

É isso que é relevante e intimidador ao pensarmos na inovação educacional: compreendermos que mudar a estrutura escolar pode não acarretar mudanças na forma de socialização que temos, mantendo as relações mais ou menos como já as conhecemos, mas que também poderemos romper com essas bases. E, do mesmo modo que os antigos não seriam capazes de compreender o que viria a ser a sociedade escritural, nós não temos condições de pensar sobre as possibilidades das sociedades pós-escriturais, reconhecendo inclusive que a mente de quem aqui escreve e dos que leem este trabalho são formas escolarizadas de existir.

Vislumbrar que a inovação nos trará a possibilidade de uma educação emancipadora é o que nos impulsiona a investir pensamentos, esforços e recursos nessa mudança, mas romper com tal estrutura exigirá que nós nos emancipemos antes de criar tais processos. Conduzir esta nau em um mar de possibilidades para que alcancemos formas emancipadas de socialização não será fácil, nem claro, nem certo; impossível de ser feito sozinho e muito menos possível diante das estruturas e ferramentas que já temos. Se realmente quisermos chegar lá, precisaremos de processos coletivos no sentido mais participativo e profundo da palavra, de modo que, antes de chegar à outra margem, precisaremos aprender a lidar com todos em um mesmo barco. Estaria na viagem o destino almejado?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ALMEIDA, Felipe; GOMES, Ivan; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALMEIDA, Gabriela. **Para onde caminham as escolas?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 301-324, 2013a.
- AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governo docente em *Nova Escola*. **Educação: revista da PUC-RS**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2013b.
- ARAÚJO, Monalisa. **A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ASHOKA BRASIL. **Escolas transformadoras**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://brasil.ashoka.org/escolas-transformadoras>>. Acesso em: 21 jan. 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS E PESQUISA DA PEDAGOGIA FREINET. **Nossa história**. 2015. Disponível em: <<http://www.freinet.org.br/nossa-historia>>. Acesso em: 21 jan. 2016.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.
- AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1975.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1963.
- BARBOSA, Luciane. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARROSO, João. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João. **O século da escola: entre a utopia e a burocracia**. Porto: ASA, 2001, p. 63-94.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2008.

BERNSTEIN, Basil. Clase y pedagogías visibles y invisibles. In: GIMENO SACRISTÀN, José; PÉREZ GOMEZ, Ángel. **La enseñanza: su teoría e su práctica**. Madrid: Akal, 1983. p. 54-72.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BONDER, Nilton. **A alma imoral: traição e tradição através dos tempos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, de 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: mapa da adesão**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/videos-2>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica: a iniciativa: frentes de atuação**. Brasília, DF, 27 ago. 2015a. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica: mapa**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em: 4 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica: saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Brasília, DF, 22 dez. 2015b. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronunciamento – Portal Criatividades**. Brasília, DF, 4 set. 2015c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GNzZ6gaWs-0>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Dilma debate projetos de educação com Salman Khan. **Blog do Planalto**, Brasília, DF, 16 jan. 2013. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/dilma-debate-projetos-de-educacao-com-salman-khan/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar**. Brasília, DF, 22 abr. 2015d. BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Tire suas dúvidas sobre o projeto Pátria Educadora**. Brasília, DF, 16 jul. 2015e. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/assuntos/educacao/tire-suas-duvidas-sobre-o-projeto-patria-educadora/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 333-359.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson. Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: BENCOSTTA, Marcus (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-162.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

CAMPOLINA, Luciana. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CAMPOS, Edmundo. Introdução. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. p. 7-14.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto, 2005.

CASA REDONDA. **Sobre nós: imagens relacionadas**. Disponível em: <<http://acasaredonda.com.br/pagina/25>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CATARSE; CHORUS. **Retrato financiamento coletivo Brasil: 2013-2014**. Disponível em: <<http://pesquisa.catarse.me/>>. Acesso em: 6 maio 2014.

CENÁRIOS TRANSFORMADORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. **Comparação dos cenários**. 2015. Disponível em: <<http://cenarioseducacao2032.org.br/tabela-comparativa/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Quem somos**. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CIDADE ESCOLA AYNI – EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE. **[Foto da escola]**. Guaporé, 8 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cidadeescolaayni/photos/a.1431749557115791.1073741827.1431747860449294/1552942398329839/?type=3&theater>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
COLÉGIO BANDEIRANTES. **Conheça o novo espaço HUB**. 2016. Disponível em: <<http://colband.net.br/conheca-o-novo-espaco-hub/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

COLÉGIO MATER DEI SP. **Mater Dei inova com criação da primeira Google Classroom no mundo.** São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.745961962110965.1073741967.227078857332614&type=3>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

COLÉGIO SIDARTA. **Estrutura.** Disponível em: <<http://www.sidarta.org.br/colegio/pt/estrutura>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

COMENIUS. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Presidida por Jacques Delors. Brasília, DF: UNESCO Brasil, jul. 2010.

CRUZ, José. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **EccoS**, São Paulo, v. II, n 1, p. 57-75, jan./jun. 2009.

CRUZ, José. Salman Khan, com o ministro Aloízio Mercadante: parcerias para melhorar a qualidade do ensino. [Foto]. **Tribuna do Norte**, Natal, 18 jan. 2013. Disponível em: <<http://tribunadonorte.com.br/noticia/khan-academy-produzira-conteudos-para-o-brasil/241360>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos.** 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, Marcus. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-154, maio/ago. 2001.

DIB, Caio. **Caindo no Brasil: uma viagem pela diversidade da educação.** São Paulo: Ed. do Autor, 2014.

DOWNES, Larry; NUNES, Paul. Big-bang disruption. **Harvard Business Review**, [s. l.], mar. 2013. Disponível em: <<https://hbr.org/2013/03/big-bang-disruption/>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

EDUCAÇÃO 360. Rio de Janeiro: O Globo: Extra, 2014. E-book.

EISENSTADT, Shmuel. Burocracia, burocratização e desburocratização. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 81-92.

ELEVA busca colégios para aquisição. **Valor Econômico**, São Paulo, 5 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/3938144/eleva-busca-colegios-para-aquisicao>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EMEF “DESEMBARGADOR AMORIM LIMA”. **A escola está um brinco!** Tudo renovado para a volta às aulas. São Paulo, 20 jul. 2012. Disponível em: <<http://amorimlima.org.br/2012/07/volta-as-aulas-escola-limpa/>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

ENGUITA, Mariano. Centros, redes, proyectos. In: ENGUITA, Mariano; TERRÉN, Eduardo (Coord.). **Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos**. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía e Akal, 2008. p. 23-39.

ESCHER. **Ascending and descending**. 1960. Litografia em papel. P&B. 38x28cm. National Gallery of Canada, Ottawa. Disponível em: <<https://www.gallery.ca/en/see/collections/artwork.php?mkey=589>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ESCOLANO, Agustín. La invención del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 34-53.

FAGUNDES, Lea. **Tecnologias e as mudanças no papel de professores e alunos**. Palestra na World Education Conferences. São Paulo, 19 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZdvuytU6s>> . Acesso em: 16 fev. 2016.

FARIA, Ana Beatriz. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Missão e objetivos**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Missao-Objetivos.php>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

FERRETTI, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FLORESTA, Leila. **Escola dos acampamentos do MST: uma pedagogia para a revolução?** 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FORQUIN, Jean. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Lisboa: Presença, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

GALLEGO, Rita. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias no Estado de São Paulo (1850-1890). In: PERANDONES, Pablo Celada (Ed.). **Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica**. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Valladolid/Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011. p. 117-125.

GARCIA, Walter. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 205-234.

GENTE. **Galeria**: fotos. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/galeria.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GENTE. **Sobre o programa**. Rio de Janeiro, [2013]. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/programa.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GHANEM, Elie. A democracia como esforço: experiências brasileiras. In: GHANEM, Elie. (Org.). **Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais: experiências a partir da sociedade civil brasileira**. São Paulo: Ashoka: Avina: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. p. 23-28.

GHANEM, Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012.

GHANEM, Elie. Social movements in Brazil and their educational work. **International Review of Education**, Dordrecht, v. 44, n. 2-3, p. 177-189, fev. 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GLEISER, Marcelo. **A harmonia do mundo: aventuras e desventuras de Johannes Kepler, sua astronomia mística e a solução do mistério cósmico, conforme reminiscências de seu mestre Michael Maestlin**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GOLDBERG, Maria Amélia. Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 235-243.

GOULDNER, Alvin. Conflitos na teoria de Weber. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 59-67.

GOYA, Francisco. **Saturno**. 1823. Pintura com técnica mista em mural transladada para tela. Colorida. 143x81cm. Museu do Prado, Madri. Disponível em: <<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/saturno/18110a75-b0e7-430c-bc73-2a4d55893bd6?searchMeta=cronos>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

GRAVATÁ, André et al. **Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 187-198, abr. 2002.

HERZOG, Ana Luiza; VIEIRA, Renata. Milionários com causa. **Exame**, São Paulo, 27 jun. 2015. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1092/noticias/bilionarios-com-causa>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

HORTA, Patrícia. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas**: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I. 2014. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 45-76.

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

INNOVEEDU. **Sobre**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://innoveedu.org/sobre>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

INSPIRARE. **Histórico**. 2015. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/historico>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

INSTITUTO ALANA. **Prêmio Cidade da Criança**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://alana.org.br/project/premio-cidade-da-crianca>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação para o século 21**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/01/eduLab21-Instituto-Ayrton-Senna.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Data Escola Brasil**: Censo Escolar 2014. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam;jsessionid=A2B4EE6DA56621CDE3EF3D1E44B8F1A9>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

INSTITUTO NATURA. **Nossos projetos**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/projetos/>> Acesso em: 21 jan. 2016.

INSTITUTO PENÍNSULA. **O que é o Instituto Toca?** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.institutopeninsula.org.br/projeto/33/instituto_toca>. Acesso em: 21 jan. 2016.

JUNG, Carl G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Texto, 2011.

LA SALLE, Juan Bautista de. **Guia de las escuelas dividida em três partes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

LADIC, Sylvia. **Qu'est-ce qu'un mouvement artistique?** 11 nov. 2012. Disponível em: <<http://e-cours-arts-plastiques.com/quest-ce-quun-mouvement-artistique/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

LIMA, Uiara. **O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco (2008-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste)–Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa em marketing: uma orientação aplicada.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO. **III Manifesto pela Educação: Mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país.** 2013a. Disponível em: <<http://manifestopelaeducacao.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2016

MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO. **Fotos/vídeos de Manifesto pela Educação.** [página do Facebook]. 2013b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10202542038102338&set=o.689350731078237&type=3&theater>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

MARIN, Alda Junqueira; ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Facetas de formas de organização escolar e a presença da exclusão na escola. In: MARIN Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Excluindo sem saber.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 15-47.

MERTON, Robert. Estrutura burocrática e personalidade. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 107-124.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MILANI, Sebastião Elias. Wilhelm von Humboldt e o conceito de gerações. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, 2. 2008, São Paulo. **Anais...** Organização de Beatriz Daruj Gil, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino São Paulo: FFLCH/USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/63_Sebastiao_EM.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2016.

MIORANDO, Bernardo. Mapeio das redes de colaboração: detectando inovação e mudanças nas teias de conhecimento com o Pajek. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni (Org.). **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

MORAES, Márcia Soman. A pedagogia da brincadeira. **Jornal da USP,** São Paulo, ano XXII n. 779, out. 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2006/jusp779/pag20.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação.** 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. GT 3 – Movimentos sociais e educação. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2008.

NÉSPOLI, José. Paulo Freire e educação popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013.

NOHRIA, Nitin. Is a network perspective a useful way of studying organization? In: NOHRIA, Nitin; ECCLES, Robert G. **Networks and organizations**. Boston: Harvard Business School, 1992. p. 1-22.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Buenos Aires, n. 49, p. 181-199, 2009.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote: IIE, 1995. p. 15-43.

NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS DO Ó, Jorge (Org.). **Sérgio Niza: escritos sobre educação**. 2. ed. Lisboa: Tinta da China, 2015.

NUNES, Greice. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

Ó, Jorge Ramos do. Memória plural e fidelidade à herança: considerações a propósito da intervenção de Victor Mestre e Sofia Aleixo no edifício centenário do Lyceu Passos Manuel. In: NEVES, José Manuel das (Ed.). **Heritage: between time and movement**. Lyceu Passos Manuel. Victor Mestre. Sofia Aleixo. Lisboa: Uzina Books, 2011. p. 198-211.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Rafaela. **Um estudo sobre uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL. **Escolas**. 2015a. Disponível em: <<http://omb.org.br/escolas>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL. **Origem**. 2015b. Disponível em: <<http://omb.org.br/omb/institucional>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **What schools for the future?** Washington, DC: OECD, 2001.

PAIER, Simone. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARO, Vitor. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PENEIREIRO, Fabiana. **Educação na contemporaneidade: nutrindo-se com a experiência da Escola da Floresta, Acre - Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

PEREIRA, João. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIRACANGA. **Escola Inkiri**. Piracanga, 2014. Disponível em: <<http://piracanga.com/projetos/escola-viva-inkiri/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PORTER, Michael. How competitive forces shape strategy. **Harvard Business Review**, Boston, MA, v. 57, n. 2, p. 137-145, mar./abr. 1979.

PORTER, Michael E.; RIVKIN, Jan W. **Industry transformation**. Boston, MA: Harvard Business School, 2000.

PORVIR. **Sobre nós**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século XXI**: e como ensinar a essa geração. São Paulo: Geekie, 2015. Disponível em: <<http://materiais.geekie.com.br/prc-entendendo-o-aluno-do-sec-xxi>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

PRIMA ESCOLA MONTESSORI DE SÃO PAULO. **Trabalho conjunto; Início das aulas**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.primamontessori.com.br/apoiophp.php?pag=noticias#prettyPhoto>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. Grupo público [do Facebook]. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/redenacionaldeeducacaodemocratica/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

REEVO. **Mapeamento coletivo de educação alternativa**. 2015. Disponível em: <http://map.reevo.org/?l=pt_PT>. Acesso em: 2 jan. 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa. O colégio vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 132-149.

RODRIGUES, Alcir. **Historia Waldorf Brasil**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Tathyana Gouvêa em 10 abr. 2014.

ROMÂNTICOS CONSPIRADORES. Rede colaborativa de educadores pela educação democrática. **Sobre o RC**. 2015. Disponível em: <<http://romanticos-conspiradores.ning.com/page/sobre-o-rc>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ROMBOUTS, Theodoor. **Prométhée**. 1620. Óleo sobre tela, colorido, 154x222 cm. Museu Real de Belas Artes da Bélgica, Bruxelas. Disponível em: <<http://www.fine-arts-museum.be/fr/la-collection/theodoor-rombouts-promethee?artist=rombouts-theodoor-1&string=Rombouts>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

SANCHES, Maria Cecília. **Projeto inovador**: uma alternativa para a formação do jovem na escola pública? 2009. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTA ROSA, Cláudia. **Fazer a ponte para a escola de todos (as)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTOS, Fábio. **As crenças docentes sobre criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Edusp, 2008.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado. Acervo. **Álbum da Escola Normal**. 2016. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/escola_normal>. Acesso em: 9 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 15-29.

SEMENTES – Trailer. Trailer do documentário de longa-metragem Sementes do Nosso Quintal. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo. Direção de Fotografia: Rodrigo Menck. Produção: Julie Lockley. São Paulo, 2012. 7 m. 38 s. Disponível em: <<http://vimeo.com/9761112>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Franklin. **O sentido formativo das humanidades**. Palestra. São Paulo: IEA, 2008.

SILVA, Maria Cristiani. **Os pressupostos filosóficos da educação cooperativista no Estado de São Paulo (1989-2011): matrizes pedagógicas e contradições institucionais e políticas**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Pâmela Oliveira da; BLUM, Rodrigo W. Ambiente de criação. **Notícias Unisinos**, Porto Alegre, 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.juonline.com.br/index.php/graduacao/22.03.2013/ambiente-de-criacao/2d6f>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SILVA, Tathiana Gouvêa. Balanço de teses e dissertações sobre diretor escolar utilizando software estatístico e o banco de teses da Capes: contribuição da análise de dados para a área acadêmica. In: FREITAS, Henrique; MARTENS, Cristina Dai Prá; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; ANDREOTTI, Fernando. (Org.). **E-book de casos do Quanti & Quali 2009**. Canoas: Sphinx, 2009. v. 1, p. 231-241.

SILVA, Tathiana Gouvêa. Direito à educação e práticas pedagógicas. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 7-11 ago. 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2011. v. 1. p. 1-14.

SILVA, Tathiana Gouvêa da. **Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Tathyana et al. Organização escolar: ou uma introdução ao balanço de teses e dissertações. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 8-11 jul. 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2009. v. 1, p. 1-8.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da. **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Calendário escolar para 2015 [sugestão]**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.sieesp.org.br/index.php?acao=37&codigo=2925>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SINGER, Helena. Cieja Campo Limpo: escola transformadora de estruturas e trajetórias. **Revista Urbânia**, São Paulo, v. 1, p. 14-20, 2014a.

SINGER, Helena. Encruzilhada de sentidos. **Onda Jovem**, São Paulo, v. 5, p. 24-27, 2009.

SINGER, Helena. **Entrevista**. Entrevistada por Tathyana Gouvêa. São Paulo, 2014b. Gravação digital. 52 min.

SINGER, Helena. **A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes**. Campinas: Unicamp: Fapesp, 2008.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SINGER, Helena. Territórios educativos e transformação social. In: INTERNATIONAL COLLOQUIUM EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH: SOUTH-SOUTH, SOUTH-NORTH AND NORTH-SOUTH GLOBAL LEARNING, 10-12 jul. 2014, Coimbra. **Actas...** Coimbra: Universidade de Coimbra, jun. 2015. v. 1: Democratizar a democracia, p. 293-305.

SOUZA, Rosa Fátima. Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária. In: SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998. p. 121-156.

SOUZA, Rosa Fátima. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerário histórico**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

STUCKERT FILHO, Roberto. **Empresários, artistas e políticos como Bill Gates, George Lucas e Dilma Rousseff já quiseram conhecer Salman Khan pessoalmente**. [Foto]. G1, São Paulo, 18 jan. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/01/educacao-e-algo-que-se-pode-dar-de-graca-diz-criador-da-khan-academy.html>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

TELEFONICA, **Visões de futuro + 15: pesquisa de inovação e tendência na sociedade**. São Paulo: Telefônica Vivo: Fundação Telefônica, 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaotelefonica.org.br/tendencias15/issu.html>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Métodos inovadores**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/metodos-inovadores/>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VAN DE VEN, Andrew; POOLE, Marshall. Explaining development and change in organizations. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, NY, v. 20, n. 3, p. 510-540, 1995.

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jun./set. 2013.

VIDAL, Diana. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processos educativos. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

VIEIRA, Elisa. **A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIVENDO E APRENDENDO. **Galeria de fotos**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://vivendoeaprendendo.org.br/galeria-de-fotos/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VOCACIONAL: uma aventura humana. Direção Toni Venturi. São Paulo: Olhar Imaginário: Mamute Filme, 2011. 1 DVD, 77 min.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WANDERLEY, Luiz. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 30-54.

WARDE, Mirian Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 101-131.

WARDE, Mirian Jorge. O Manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil. **Revista Ande**, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 8-10, 1982.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, Maria Luísa. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 195-204.

WATCHMEN – o filme. Baseado na HQ homônima escrita por Alan Moore. Direção: Zack Snyder. EUA, Reino Unido: Warner Bros. Distribuição brasileira: Paramount Pictures, 2009. 1 DVD, 155 min.

WEBBER, Andrew Lloyd. Phantom of the Opera. In: ORIGINAL LONDON CAST. **The Phantom of the Opera** (musical). London: Polydor Group, 2000. Faixa 6, 5 min.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 15-28.

WEBER, Max. **Fundamentos da sociologia**. 2. ed. Porto: Rêis, 1983.

WEBER, Max. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

WEREBE, Maria José. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 244-264.

WILLMS, Elni. **Escrevivendo: uma fenomenologia rosiana do brincar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

XAVIER, Lena Núbria Bezerra; SIQUEIRA, Edir Veiga. Movimentos educacionais no Brasil e a crise dos anos 90. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 11., 20-21 out. 2011, São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos: Univap, 2011. Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0405_0343_01.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

APÊNDICE A

Sobre o ofício acadêmico

Eis que me deparo com a finalização de minha tese. Confesso que demorei bastante para vislumbrar este momento. Mesmo quando fui para o mestrado, não pensava em seguir na academia. Meus sonhos circulavam entre escolas, escritórios e secretarias; eu me vi por muitos anos como uma mulher “de ação”, mais do que de “pensamento”, e só recentemente comecei a ter consciência sobre o *fazer* de um acadêmico.

O processo de desenvolvimento de uma tese é tão complexo e dinâmico que não pode ser representado nas descrições metodológicas de uma pesquisa. Tomando minha dissertação de mestrado como exemplo, vejo que, depois de inúmeras questões, avanços e retrocessos, apenas com a pesquisa quase finalizada é que alinhei o texto apresentado como “metodologia de pesquisa” e, ao ler o texto final, a sensação é de linearidade e clareza desde o início dos estudos, como se previamente à pesquisa de campo e à escrita do texto eu já tivesse as perguntas, os objetivos e hipóteses. É verdade que eu tinha algumas, mas não foram as que apareceram no texto final. A pesquisa avançou por caminhos desconhecidos até então; aquelas primeiras questões foram estimuladoras da pesquisa, que depois foi ampliada, redefinida, recortada, para então, diante das respostas, eu evidenciar qual pergunta estava respondendo na dissertação.

Na tese, talvez por serem quatro anos em vez de dois, ou pela necessidade de ser um trabalho “original”, esse processo tenha sido ainda mais intenso e distante de um texto final linear. Por esta razão, ainda que tenha apresentado na “Introdução” os procedimentos de pesquisa, acredito ser importante a descrição deste processo e dos avanços conceituais e metodológicos que fui tendo ao longo do trabalho.

Inerente a essa narrativa são os dilemas que foram surgindo. Esta é, inclusive, uma das razões para este texto ser apresentado em primeira pessoa. Os dilemas são questões de ordem pessoal, são nós psíquicos que se refletem nas várias esferas da vida do sujeito em todos os momentos em que se depara com a realidade e, portanto, também na elaboração de um trabalho acadêmico. O que é um dilema para um, talvez não seja para o outro. A pesquisa, na realidade, mostrou-se um trabalho bastante personalizado. Ainda diante do esforço da “objetividade científica”, as relações teóricas que são tecidas, a condução das entrevistas e observações de campo, as análises, as decisões metodológicas, tudo isso é de caráter personalista. Não quero dizer com isso que não temos “técnicas” ou “teorias”, mas quero evidenciar como a escolha de autores, de métodos, do objeto de

investigação, tudo isso é, além de uma escolha pessoal, a manifestação de um sujeito por meio de um trabalho intelectual.

Na descrição deste processo, tornam-se evidentes as pessoas que colaboraram com este trabalho, fazendo desta narrativa também um espaço para reconhecimento de todos eles.

Espero, desta maneira, dar maior transparência aos conteúdos desenvolvidos neste trabalho e trazer aos leitores, especialmente aos pesquisadores iniciantes, um relato sobre o ofício de uma acadêmica. Tenho muito apreço por relatos de época que me permitem entender como era a vida cotidiana de um professor, de um cientista, de alguém em seu ofício. Na atualidade, esta narrativa pode em alguns momentos parecer uma descrição cotidiana sem grande relevância, mas se no futuro um único pesquisador tiver a alegria que eu tenho ao ler sobre esses relatos do passado, terá valido o esforço de registro que aqui realizo.

Início diante do primeiro desafio apresentado: descobrir sobre o que eu pesquisaria.

A definição do tema

Encerrado o mestrado, fiquei com um gostinho de “quero mais”. A experiência de pesquisa tinha sido bem interessante e aprendi muito nas aulas e orientações, especialmente com as professoras Dra. Alda Junqueira Marin e Dra. Helena Albuquerque. Mas meu projeto inicial de refletir sobre os efeitos educativos da forma escolar, propondo uma relação direta entre cultura organizacional e currículo oculto, foi sofrendo tantas variações, especialmente em função do pouco tempo de pesquisa que eu tinha, tendo ainda que aprender a pesquisar, que resultou em um trabalho bastante diferente, com foco apenas nas ações do diretor escolar. Essa inquietação que embasou o projeto era o modo que eu via de articular a Gestão com a Educação, minhas duas formações, e continuou sendo um tema relevante para mim.

Um ano depois da defesa, criei coragem para seguir minhas investigações, propondo para o doutorado meu tema inicial de pesquisa. Não sabia quem poderia orientar esta tese e por isso comecei procurando no Currículo Lattes dos professores até achar uma professora que, apesar de não ter pesquisas sobre esta temática específica, era a professora de cultura organizacional na FEUSP, a professora Dra. Lúcia Bruno. Marquei uma reunião com ela,

que leu meu projeto e me deu sugestões de melhoria. Fui aprovada, sob sua orientação, para iniciar o doutorado em 2012.

Minha orientadora me indicou fazer todos os créditos obrigatórios antes de mexer no projeto, pois já sabia que ele sofreria muitas alterações. Na época eu trabalhava período integral como coordenadora de uma ONG ligada à educação, e uma vez por semana dava aulas para a pós-graduação em Gestão Escolar. Consegui fazer apenas uma disciplina: Metodologia do Ensino Superior, com a professora Dra. Myriam Krasilchik.

Meu marido mudou-se a trabalho para o sul do país e, para que eu pudesse acompanhá-lo sem abrir mão do doutorado, optei por ficar mais um semestre em São Paulo e fazer as outras duas disciplinas, precisando, por isso, afastar-me do trabalho de período integral. Diante deste desligamento, a faculdade em que eu dava aula me propôs assumir três disciplinas da graduação, sendo uma delas Princípios e Métodos de Gestão Escolar. Estimulada por minha diretora, Dra. Gisela Waskop, desenhei um curso com diversas ferramentas de gestão cujas bases conceituais eram pensadas a partir da educação. Na mesma aula em que ensinava a fazer orçamento, explicava sobre mais-valia; diante de uma perspectiva histórica, iniciava a aula com a pesquisa de Bourdieu, para terminar com os estudos de eficácia escolar, ensinando a calcular indicadores e entendendo seus efeitos sobre as práticas pedagógicas. O curso de Administração baseia-se em fundamentos pragmáticos, enquanto o de Pedagogia apresenta aulas de gestão basicamente teóricas, o que, a meu ver, impede um bom exercício dessa atividade nas escolas. O exercício de efetivamente fundir essas áreas permitiu-me aprender muito e ampliar minha compreensão sobre a organização escolar.

Temas que já eram do meu interesse, como tempo e espaço, mas que apareciam como coadjuvantes na dissertação e em pequenas doses no projeto de tese, tornaram-se aulas específicas, ganhando destaque no trabalho das alunas. A criatividade era a baliza para orientar os trabalhos semestrais, buscando rever a então consolidada forma escolar.

Paralelamente, nas disciplinas da FEUSP fui me aproximando de teóricos e de textos que dialogavam bastante com estas novas inquietações. As disciplinas História das Ideias Pedagógicas, ministrada pela professora Dra. Carlota Boto, e Cultura Escolar e Organização dos Tempos de Ensinar e Aprender: Tradições e Imperativos de Mudanças no Ensino Brasileiro, da professora Dra. Rita de Cássia Gallego, foram boas para isso. Na primeira, meu trabalho final foi sobre La Salle, burocracia e forma escolar, e na segunda, sobre cultura escolar. Ambos, ao serem avaliados com a nota máxima, passaram a compor integralmente o texto que viria a ser da qualificação. Meu projeto de pesquisa foi reescrito e passou a focar a forma escolar. Propunha trazer um itinerário de como se constituiu o atual

modelo escolar, encerrando com a possibilidade de haver outros modos para a organização da escola. No mestrado explorei muito o conceito de burocracia, parecendo-me fundamental vislumbrarmos outras formas para a gestão das escolas. Comecei a pensar em um estudo de caso em uma escola que fosse administrada seguindo outra lógica organizativa.

Encerrado o ano, mudei de estado. A mudança foi completa. Passando a viver em uma cidade com população equivalente a 5% da população de São Paulo, minha vida se transformou. De 16 horas por dia fora de casa para o dia todo em casa, de amigos e familiares para uma cidade sem nenhum conhecido... É inenarrável como isso foi bom para esta tese, mas na época ainda não sabia disso. Deparei-me com a possibilidade de começar tudo do zero, um momento ímpar de pensar sobre o que eu gostava de fazer e a que gostaria de me dedicar. Aprendi a cozinhar, desenhar, meditar, cuidar da casa e, claro, lia muito.

No meio do semestre houve a oferta de uma disciplina intensiva com o professor português Dr. Jorge Ramos do Ó, sobre o processo de escrita inventiva. Achei o tema interessante e o fato de ser intensiva adequava-se bem para mim. Eu era uma das poucas alunas que não estava sob orientação do professor Dr. Julio Groppa Aquino, que futuramente integraria minha banca de qualificação e que até então eu não conhecia, mas imaginei ter uma pesquisa bastante próxima do professor Jorge. Era um curso sobre o processo de produção textual, valendo-se de autores que eu até então não tinha contato. Entendi que a base conceitual de ambos os professores era Foucault, e isso me deixou especialmente intrigada. Foucault era um desses autores de que eu já tinha ouvido falar, mas nunca tinha tido um curso ou mesmo uma aula sobre ele. Na graduação em Administração, chegamos a mencionar o panóptico, mas sem nunca ter lido diretamente o autor.

Em suas aulas, o professor Jorge comentava muito sobre a *nossa* pergunta de pesquisa, não aquela que escrevemos no texto a ser entregue, mas aquela pergunta que de fato nos move à investigação. Esse vínculo visceral entre doutorando e tese me pareceu tão central que passei bons dias pensando nisso, mesmo tendo terminado seu curso.

Continuei minha busca por uma escola não burocrática e comecei a perceber que o número de projetos era muito maior do que eu conhecia, e algo em especial me chamava muito a atenção: a grande maioria dos projetos no Brasil eram novos, menos de uma década de existência e vários deles com menos de dois anos de vida, revelando que estavam se ampliando iniciativas dessa natureza. Isso começou a se alinhar com diversos cartazes de divulgação para eventos que eu recebia, falando da “escola do futuro”,

geralmente eventos de tecnologia, mas que muitas vezes eram vinculados a essas escolas “não burocráticas” que eu estava buscando.

Era isso! Em vez de trazer o itinerário histórico da forma escolar e concluir com as possibilidades, eu poderia levar a parte histórica para a introdução e fazer da tese a investigação sobre essas novas escolas. Não um estudo de caso, mas a tentativa de entender por que esses casos estão surgindo no Brasil sob o discurso de “escola do futuro”. Escrevi um novo projeto de pesquisa e levei para minha orientadora, que gostou da nova abordagem, acreditando que isso, sim, traria mais contribuições para a área, justificando uma pesquisa de doutorado. Assim, cheguei finalmente em meu tema de pesquisa, passando para um novo desafio: como desenvolver essa pesquisa.

A pesquisa de campo e o referencial teórico

A experiência de pesquisa que eu tinha era de cunho etnográfico. Desde a primeira graduação, fazia muitas pesquisas de campo, com observação e entrevista, mas nunca havia feito uma análise de algo coletivo. Já tinha certa facilidade em compreender dinâmicas internas à organização, relacionamentos interpessoais e criações/contradições na organização dos espaços, mas ainda não tinha feito uma análise setorial, de como as organizações se relacionam entre si, como se dá a construção de discursos na sociedade etc.

Comecei, então, a buscar as escolas que eu tinha na lista. Como a extensão de nosso território é grande e não seria possível conhecer todas, comecei a levantar materiais que falassem dessas escolas, e foi aí que percebi a quantidade de material que estava sendo produzido, entre filmes, livros ou seminários.

No primeiro semestre de 2013 solicitei bolsa da CAPES e fui contemplada. Com os recursos da bolsa passei a viajar para visitar escolas e participar de inúmeros eventos e congressos. Fui conhecendo os envolvidos em cada iniciativa e passando a integrar as redes sociais, onde eram marcados novos encontros e divulgados conteúdos bastante relacionados a meu tema de pesquisa.

Observando a relevância desses projetos para a divulgação e até fortalecimento das escolas que eu pesquisava, comecei a entrevistar alguns diretores de filmes e autores de livros sobre o tema e percebi que eles faziam parte de um processo maior de repensar a

Educação. O processo que eu estava tentando entender não era exclusivo das escolas, mas envolvia outros interessados, e eles davam maior visibilidade a tal processo. Percebi, então, que minha pesquisa não deveria focar apenas nas escolas, mas em qualquer sujeito que estivesse propondo mudanças à escola tradicional. Diante deste novo olhar, fui incluindo os órgãos públicos, as fundações e institutos, os cineastas, os blogueiros etc.

Passei mais de um ano em intensa atividade de pesquisa, falando com inúmeras pessoas, que me apresentavam outras inúmeras pessoas e projetos. Nada era eliminado a princípio, tudo era levantado para ser mais bem compreendido. Se estivesse se contrapondo à escola tradicional, eu incluía nos dados da tese.

Também neste segundo e terceiro ano de desenvolvimento da tese, em paralelo à pesquisa de campo, comecei a me aprofundar nas sustentações teóricas. Do mestrado eu já trazia uma base de Sociologia da Educação que, junto das disciplinas que cursei no doutorado, deram robustez à compreensão da organização escolar, mas ainda me interessava uma perspectiva histórica que justificasse a consolidação desta forma escolar. Comecei a me aproximar das obras de Foucault e entender seus conceitos de genealogia e arqueologia, passando a nomear meu trabalho de “genealogia da escola do futuro”.

Nessa mesma época, fiquei sabendo que o intercâmbio no exterior não pode ser feito no último semestre do doutorado e que teria de fazê-lo no segundo semestre de 2014 ou no máximo no primeiro semestre de 2015. Pensei em alguns possíveis nomes de professores co-orientadores e lembrei que o professor Jorge Ramos do Ô, que ministrou aquele curso sobre escrita inventiva, trabalhava com Foucault. Mandei um primeiro *e-mail*, na tentativa de ter um professor-orientador no exterior, e já deu certo! Dei início a um processo burocrático de solicitação de bolsa, visto de estudante e outros documentos, tudo isso diante de uma das mais longas greves da USP. Quando já estava dando por impossível conseguir os documentos, que estavam parados em algum lugar da universidade por não estarem sendo distribuídos às faculdades, uma “santa alma” que trabalhava na secretaria e que sabia dos meus prazos e esforços conseguiu achar o documento que me autorizava a fazer o intercâmbio e permitia que eu viajasse em tempo hábil.

Meu prazo para a qualificação vencia durante meu intercâmbio, então comecei a trabalhar no texto. Com a aprovação da viagem, tive de organizar a qualificação às pressas, antecipando em quatro meses a data de sua realização.

O texto foi elaborado com base na disciplina que tive com o professor Jorge: “Os processos de ideação, montagem e execução de uma escrita acadêmica inventiva sob o impacto do pós-estruturalismo”. No curso, buscamos desconstruir a escrita baseada na

releitura de outros autores e passamos a buscar uma escrita livre e criativa, que nos colocasse sempre diante do que está para ser descoberto. Nesta perspectiva, a escrita passa a ser o processo de enfrentamento do desconhecido e da construção autoral do saber, ainda que solidamente embasada por outros autores, o que implica nunca escrevermos sobre algo que não esteja diretamente ligado aos nossos maiores desejos ou medos, àquilo que nos mobiliza energia psíquica suficiente para engendramos tal jornada. O objetivo do texto passa a ser, portanto, um exercício individual de entendimento e aproximação à pergunta que nos mobiliza. Por se tratar de uma tese de doutorado, a intenção de que ela seja reconhecida dentro da academia e seu conteúdo repercutido na sociedade não só existe como cria uma pressão, por vezes inibidora ou aniquiladora da criatividade e da autoria. Desde a escolha do tema, passando pela escolha dos autores até a análise e apresentação dos resultados da pesquisa, o foco nos outros e não naquilo que faz sentido para o autor coloca em risco o processo metodológico de investigação, cuja idoneidade é fundamental, especialmente nas Ciências Humanas. Os objetivos acadêmicos e sociais a que a tese se destina não são deixados de lado, mas sim interpretados como consequência da pesquisa, cujo objetivo primordial é responder à pergunta que a motiva.

Fiz a opção por um texto interativo, em que o leitor pudesse seguir pelo ponto que lhe interessasse, buscando tecer o texto não apenas de forma livre, mas também me preocupando em encontrar formas livres de leitura. Certamente estimulada pela lógica de pensamento e relacionamento das novas tecnologias, em especial dos *links* da internet, busquei um texto dinâmico, sem perder a profundidade e a fluidez no raciocínio, que permitisse ao leitor buscar no texto as partes que o mobilizassem, fazendo com que ele estivesse mais presente ao mergulhar no pensamento durante a interação com esta produção.

Além do texto, muitas imagens compunham o trabalho. Diante de meu objeto de estudo eu me via tentada a romper com as barreiras textuais, propondo outra base para a produção acadêmica. Passei um bom tempo pensando nas imagens e metáforas que ajudariam a avançar na compreensão do tema. Entreguei meu texto da qualificação em que, em vez de apresentar a estrutura, coloquei a imagem de um parquinho de diversões, no qual cada setor se referia a uma parte da tese (terra, para a análise da escola tradicional; água, para as novas escolas; ar, aos disseminadores dessa ideia; e fogo, às análises que eu faria).

Para a qualificação, chamei como titular o professor Julio Aquino e a professora Doris Aciolly, da FEUSP. Como ela não pôde participar, a professora Rita Gallego a substituiu. No exame, fui alertada para alguns pontos como: usar o conceito de cultura para

falar de um agrupamento de escolas, sendo sugerido que eu fizesse um estudo de caso; a dificuldade metodológica de se fazer genealogia; se a origem do modelo escolar atual remontaria a La Salle ou às escolas de massa; e rever meu entusiasmo diante dessas escolas.

Esse entusiasmo foi um ponto de tensão ao longo da tese e me permitiu ampliar minha consciência sobre o assunto. Minhas primeiras incursões no tema deixaram-me fascinada: escolas não burocráticas, que incrível, que libertador! Mas vivenciei duas situações que interpretei como sinais de alerta: uma, quando encontrei um jovem israelense que estava fazendo um “mochilão”. Sabendo que em Israel existem muitas escolas democráticas, perguntei se ele conhecia alguma e o que achava dessas escolas. Ele foi enfático em dizer que achava muito ruim. A sobrinha dele estudava em uma e aos 10 anos “não sabia nada”, coisas que para ele seriam básicas, como a existência do Muro das Lamentações. Essa crítica vinha ao encontro da única tese que eu conhecia sobre o tema, que dizia que essas escolas tinham graves problemas curriculares, mas que eu interpretava como uma pesquisa com pressupostos de análise diferentes dos da escola investigada. A segunda situação ocorreu quando fui visitar uma das escolas e, para chegar lá, pedi o carro do meu pai emprestado. Parei o carro no estacionamento das visitas, dentro da escola. Passei o dia todo lá e, na hora de ir embora, vi que a porta do motorista e a de trás estavam inteiramente riscadas. Chamei o porteiro, que ficava ali perto, mas sem bom ângulo de visão do veículo, e ele chamou uma pessoa da secretaria, que constatou as marcas e me pediu para entrar em contato com a coordenadora por escrito, porque ela já havia deixado a escola naquele dia. Seguindo sua instrução, escrevi para a coordenadora, mas nunca tive resposta. Passados alguns dias, voltei a contatá-la, querendo inclusive saber como procederiam com as crianças diante desse fato, mas continuei sem resposta. Escrevi para o consultor da escola, que também estava lá naquele dia, mas novamente não obtive resposta. Além de devolver o carro riscado para meu pai, fiquei realmente frustrada em saber como a escola lidou com a situação. Minha visão romantizada daquele projeto voltou-se para a realidade.

Com o tempo, fui observando que toda escola, seja ela tradicional ou não, tem seus problemas e que um aspecto importante é como lidamos com eles. Visitar uma escola não tradicional esperando que ela seja perfeita é ingênuo e injusto, o que não significa que apoiemos suas práticas apenas por serem não tradicionais. Refletir sobre esses pontos foi algo que me acompanhou ao longo de todo esse processo, para tentar entender qual é o espaço da crítica acadêmica.

Lendo diversas teses, percebi que há certo apelo à crítica. É como se, ao criticar, estivéssemos observando o que os outros não observaram, criando uma distância daquela realidade e nos colocando como superiores, detentores de um olhar mais próximo da verdade. As próprias leituras de Foucault deixaram-me em uma crise profunda diante disso. Quem somos nós para julgar e criticar algo? Quais as consequências de nossas ações? Estamos propondo algo melhor ou apenas destruindo a ação do outro?

Depois de muito refletir sobre o assunto, cheguei a uma resposta que me ajudou a seguir na tese. Percebi que meu lugar é o de ampliar a consciência sobre o processo que está em curso, o que significa colocar luz e trazer para o debate aspectos confusos, dispersos, incômodos e potentes. Meu esforço foi o de permitir mais ações a partir da reflexão, e não menos.

É muito raro conhecer um projeto e achar que ele está ótimo, que não existem pontos a serem melhorados, seja em fundações sejam em escolas de bairro. Mas é preciso compreender que ele é fruto do trabalho daquelas pessoas diante daquela realidade, e há algo de muito bonito em todos eles: a capacidade humana de criação é algo que me encanta, e isso certamente ficou evidente neste trabalho.

Como se trata de um olhar para o setor, não seria apropriado fazer críticas pontuais, pois seriam embasadas em poucas horas de dedicação a cada projeto. Por isso, atentei-me a ser o mais objetiva possível na caracterização dos agentes. Claro que tenho minhas preferências e até mais empatia com alguns entrevistados, mas, ao tirar o foco das organizações e passar para o setor, encontrei um ponto que me permitia ser mais analítica e menos entusiasta de determinadas iniciativas.

Passada a qualificação, viajei dias depois para Portugal. Eu não conhecia o país e fiquei encantada com a receptividade. Logo no início da viagem, já enviei e-mails para diversas escolas do mapa da Reevo. Minha intenção era conhecer especialmente os projetos que se vinculavam às escolas que eu pesquisava no Brasil e, conjuntamente, compreender como estavam se organizando tais escolas em uma realidade diferente da minha. O objetivo era entender as semelhanças e diferenças do processo que eu acompanhava no Brasil, pois, estando imersa em minha própria realidade, não conseguia identificar certos pontos.

O professor Jorge Ramos do Ó apresentou-me o professor Sérgio Niza, um dos fundadores do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal, a quem tive o prazer de entrevistar. Niza, além de me explicar sobre o movimento – que já tem 50 anos naquele país –, convidou-me para um dos finais de semana de autoformação que realizam, no qual pude

conhecer outros professores, os quais, por sua vez, convidaram-me a vivenciar suas diferentes realidades.

As principais ideias do MEM estão no livro *Sérgio Niza: escritos sobre Educação*, que na época estava esgotado nas livrarias. De volta ao Brasil, dei uma aula como professora convidada e uma das alunas veio pedir-me contatos de algumas escolas para visitar em Portugal. Trocados alguns *e-mails*, pedi a ela para conferir se o livro já tinha chegado nas livrarias. Deu-se início a um processo que demoraria quatro meses, desde que ela encomendou o livro, até que ele fosse entregue na casa de uma amiga dela, que eu não conheço, para então descobrir alguém que viria de Portugal ao Brasil e, enfim, ter o livro em minhas mãos. A todas as queridas meninas que tão generosamente participaram dessa história, muito obrigada! Aproveito para agradecer também a outra amiga portuguesa que, ao vir para o Brasil recentemente, já me trouxe mais livros!

Enfim, as pessoas que conheci no intercâmbio foram todas muito amáveis e abertas a responder minhas perguntas, das mais óbvias, por ser estrangeira, às mais indelicadas, pois precisava entender as miudezas daquela realidade em tão pouco tempo. Reunindo as escolas e projetos educativos visitados, temos a seguinte lista:

a) Portugal:

Sementes de Liberdade - Viana do Castelo

O mundo somos nós - Braga

Escola da Ponte - Porto

Escola Viva - Porto

Jardim de Infância Waldorf - Leiria

Laboratório de Aprendizagens da Junta de Cascais - Lisboa

Associação João de Deus - Lisboa

Florescer - Lisboa

Movimento Educação Livre - Lisboa

Movimento Escola Moderna - Lisboa

Rede Viva - Lisboa

Voz do Operário - Lisboa

Escola Básica Integrada de São Bruno - Lisboa

Escola da Esperança - Tamera - Alentejo

Associação Infância Viva - Lagos

b) Espanha:

Escola Livre Paidéia - Mérida

c) Inglaterra:

Brockwood Park - Bramdean

Schumacher College - Totnes

Summerhill School - Leiston

Entrevista à doutoranda Alys Mendus - Londres

Algumas observações que foram relevantes para compreender a realidade brasileira a partir da realidade estrangeira: nos países em que a educação domiciliar é legalizada, é comum regularizar a situação de crianças que frequentam um projeto alternativo cadastrando-as como se estivessem recebendo educação domiciliar, porque os trâmites são mais simples do que estabelecer uma escola “alternativa”. É por isso que nos países em que é proibida a educação domiciliar encontram-se mais projetos oficialmente reconhecidos como escolas. Tanto lá quanto cá, oficializar-se é uma opção, com riscos para quem não o fizer, mas uma opção.

Projetos mais antigos tendem a ser mais robustos e coerentes, podendo-se observar que há uma curva de aprendizagem coletiva bem acentuada. Projetos com uma equipe fixa há mais tempo parecem até caminhar sozinhos.

As visitas às escolas são uma prática internacional. Inclusive, existem comissões de alguns países viajando exclusivamente para visitar experiências alternativas. Nas visitas em grupo, foi possível até ver gente chorando de emoção por estar em determinado projeto.

As escolas Waldorf, oficialmente declaradas ou que seguem apenas os mesmos princípios, compõem a grande maioria dos projetos de que tive notícias. A fala de uma das entrevistadas foi muito emblemática ao dizer que as famílias não sabem que existe alternativa à alternativa Waldorf, referindo-se a projetos não tradicionais que seguem outras metodologias. Aliás, o Brasil é uma referência para essas escolas, de maneira que algumas educadoras vieram formar-se no Brasil, enquanto outras me informaram que todos os livros de Pedagogia Waldorf em português são produzidos no Brasil e exportados para lá. A entrevista com a doutoranda em Educação Alys foi interessante, inclusive para observar que as escolas Waldorf estão presentes também na Ásia, para onde ela viajou a fim de conhecer tais projetos.

São duas as principais motivações de pedagogias não tradicionais: espiritual ou política. A maioria das escolas tem uma visão sobre um desses temas bastante presente em suas práticas pedagógicas. Isso ocorre no Brasil, mas não na proporção observada na Europa.

Quando indagados sobre como viam o Brasil diante da mudança da educação, a maioria dos entrevistados estrangeiros afirmou que estamos muito avançados e interessados neste processo. Somos, por exemplo, o terceiro maior país em número de

estudantes no Schumacher College, atrás apenas dos estadunidenses e ingleses, mesmo não partilhando a língua local e tendo uma moeda muito desvalorizada para pagar um curso caro na Inglaterra. Tal interesse é justificado por uma entrevistada de outro projeto como “necessário”. Em suas palavras, nós, brasileiros, estamos “no fundo do poço” e por isso precisamos encontrar uma solução. Para alguns dos europeus, a razão para termos tantas iniciativas no Brasil é que enquanto na Europa o sistema público de ensino é considerado bom, de forma que só valeria a pena matricular o filho em outra escola se houvesse um motivo muito forte para isso, no Brasil não temos um sistema de ensino de qualidade, de modo que acaba sendo mais frequente pensarmos sobre o que queremos para a educação dos filhos.

Encerro o relato sobre o intercâmbio trazendo algumas das contribuições que meu orientador português forneceu a esta tese. Ao ler meu texto da qualificação, ele julgou ser relevante a leitura de dois textos: de Hamilton e de sua própria tese de doutorado. Ambos “caíram como uma luva”. Senti que começava a avançar no tipo de análise que gostaria de fazer, cujo objeto era um macroprocesso, não focada especificamente nos processos organizacionais, mas numa possível tendência do setor. Ele me pediu também para pesquisar mais sobre genealogia, de forma que me debrucei sobre Nietzsche e Foucault. Fui ficando cada vez mais animada com a abordagem genealógica, até que finalmente concebi como deveria ser a estrutura da tese: partir da análise do objeto (a organização escolar, suas permanências e mudanças) para então fazer uma análise genealógica, em que buscaria compreender as origens da ideia de “educação do futuro”, e como este discurso se tem estabelecido na realidade brasileira. Pareceu-me que uma macroanálise dialogaria bem com uma microincursão, na qual se evidenciaríamos os pequenos processos de transformação. Assim, a tese seria iniciada pela apresentação dos microprocessos e fecharia com a análise do macroprocesso.

Ele aprovou e sugeriu-me investigar mais sobre a origem do modelo escolar. Questionei os elementos que caracterizam a escola, se seriam mesmo aqueles quatro que eu propunha, e ele me deu muita segurança, dizendo que, se era assim que eu entendia a escola, deveria manter essa ideia, buscando autores que sustentassem minha análise.

Por fim, meu questionamento foi quanto à forma. Minha tentativa de superar a forma acadêmica de escrita trazendo imagens, metáforas etc. O professor orientou-me a escrever o texto todo na forma de ensaio. Ainda assim, segui com a ideia de apresentar algo não textual, inclusive porque as aulas que eu frequentava em Portugal eram multidisciplinares e contavam com muitos alunos do curso de Artes, o que me deixava cheia de ideias. Mas, ainda durante o intercâmbio, eu me dei conta: “dar a César o que é de César”. Por que eu

queria tanto dentro da academia entregar um trabalho não acadêmico? De alguma maneira, isso era fruto de meu envolvimento com meu objeto de estudo, que me levou a pensar sobre toda essa estrutura a que estamos submetidos, mas que dessa vez eu me teria submetido por escolha. Por isso, optei por produzir uma tese acadêmica e enxerguei que deveria destinar toda essa pulsão artística para outras esferas da vida, em vez de tentar juntar tudo em um único trabalho. Assim, voltei à ideia do ensaio.

De volta ao Brasil, levei essa proposta para minha orientadora, que não concordou com uma tese inteiramente nesse estilo discursivo, recomendando que eu reservasse isso à “Introdução”. Decidi, então, escrever a tese com duas partes: uma primeira, acadêmica e formal, e uma segunda, em primeira pessoa, narrando todo o processo metodológico, a escolha do tema, o memorial, os agradecimentos e os demais itens que normalmente aparecem no início da tese e que só costumam interessar ao autor e seu círculo próximo de amizades. Desse modo, eu iniciava diretamente com o assunto, deixando aos que tivessem interesse as partes mais específicas, ao final do texto. Essa estrutura voltou a ser alterada quando a tese foi para a revisão. Estela Carvalho, revisora desta tese, sugeriu diversas adaptações ao texto, seguindo de forma mais precisa as normas ABNT que regem os trabalhos científicos.

Com relação aos conteúdos, de volta ao país no primeiro semestre de 2015, aprofundei-me nas leituras sobre a organização escolar. Apesar do enorme apreço pelo conceito de cultura escolar, sendo esta inclusive minha sugestão de pesquisa para trabalhos que busquem a compreensão da escola, em especial das escolas que adotam outros modelos escolares, optei por não seguir nesta linha teórica. Durante a qualificação, a professora Rita Gallego já havia colocado a necessidade de se fazer um estudo de caso se eu quisesse analisar a cultura escolar, mas acredito que a riqueza deste trabalho esteja em sua generalidade, não sendo possível fazer uma pesquisa setorial e de estudo de caso ao mesmo tempo. O conceito de *cultura escolar* apontado por Azanha, Boto, Julia e Viñao Frago é mais amplo que o de *forma e gramática escolar*, pois considera a vida nas escolas e a dinâmica que acontece em cada uma delas. Porém, para esta tese fazia-se necessário evidenciar aquilo que é duradouro na escola e, mais do que isso, aquilo que é comum à maioria delas; assim, optei por ter como marco teórico fundamental os conceitos de forma e gramática escolar e, partindo deles, consegui chegar aos invariantes.

Faltava, ainda, compreender as origens desse modelo, mas os autores continuavam me levando para La Salle, sem me deixar claro por qual processo a instituição passou para chegar até a forma das escolas de massa. Decidi, então, falar com a professora Carlota Boto, que me recebeu e ouviu minhas dificuldades diante das leituras e do comentário da

qualificação e me disse algo simples, mas importante para mim naquele momento. Perguntou-me por que eu estava me propondo a fazer essa retomada histórica e quanto isso era relevante para minha tese. Segundo ela, não sendo historiadora ou tendo feito pesquisa historiográfica, eu poderia cair em uma retomada histórica superficial, o que deporia contra meu trabalho, que, tendo uma ênfase contemporânea, não precisaria necessariamente dessa introdução histórica. Simples assim, parei de me preocupar com a “real origem” e passei a me dedicar à análise do que se apresenta hoje.

Perguntada sobre referências que falassem de movimento educacional, a professora indicou-me dois autores que falavam de escolanovismo. Eu disse que estava começando a ter como hipótese a possível existência de um movimento atual de contestação à forma escolar. Ela disse nunca ter ouvido nada a respeito e que defender essa ideia já seria um bom conteúdo para uma tese de doutorado. Em poucos minutos de reunião, retirei meu primeiro capítulo (até então chamado “terra”) e passei a ter como hipótese – por enquanto minha e não da tese – se haveria ou não tal movimento na atualidade. Foi curioso que essa palavra “movimento” começou a surgir das entrevistas, na fala de um ou outro entrevistado, e algumas vezes, para explicar meu objetivo de pesquisa na apresentação das entrevistas, acabava usando este termo, mas até então não era um uso consciente.

Para dar continuidade às orientações do professor Jorge, minha orientadora e eu achamos boa ideia tê-lo como co-orientador da tese e ele aceitou o convite. Mas, quando fui regularizar isso na Secretaria da USP, fui informada que isso só seria possível de ser feito antes de 50% do doutorado transcorrido; assim, por formalidades institucionais, não pude seguir com o plano. De qualquer maneira, mais uma vez voltei a procurá-lo, questionando o que achava de separar os sujeitos entre “agentes” e “produtores culturais” e pedindo ajuda com a ideia de movimento. Ele achou interessante a diferenciação dos sujeitos, mas não tinha referências para me indicar sobre movimentos, sugerindo-me alguns bancos de dados. Neles descobri alguns artigos, em especial um de Nóvoa que me ajudou bastante. Além de seu conteúdo, as referências utilizadas eram muito interessantes. Fui lendo essas referências, que me apresentavam mais algumas obras, e essas mais outras, até eu começar a ter compreensão sobre o assunto.

Dos bancos de dados brasileiros, prefiro o Banco de Teses da CAPES, mas ele esteve em atualização por período indefinido, o que me impediu de fazer uma pesquisa com validade utilizando-o. Por isso, fiz o levantamento de teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. De qualquer forma, foi difícil achar teses brasileiras que tratavam deste tema.

Ao longo desses anos, algumas pessoas começaram a entrar em contato comigo, pois tinham interesse em desenvolver seus projetos de mestrado e queriam referências. Para centralizar tais indicações, criei no Facebook um grupo de pesquisadores acadêmicos sobre o tema, e ali compartilhamos alguns materiais. Uma das pessoas que se integrou a esta rede foi Rafaela Oliveira, que estava prestes a defender seu mestrado no Rio de Janeiro sobre o projeto GENTE. Além de recomendar algumas leituras, ela me permitiu ler sua dissertação antes da publicação, o que me ajudou a pensar sobre o texto que eu estava em vias de começar a reescrever. A dissertação de Gabriela de Almeida, de Brasília, também trouxe boas referências, graças ao envolvimento dela e de sua orientadora nesse tema.

Quando voltei da Europa, alguns projetos convidaram-me a falar sobre as experiências que conheci lá, e nesses encontros sempre surgia uma conversa sobre como levar este tema para a academia, que era muito difícil ter orientador interessado, quem era minha orientadora etc. Realmente tenho muito a agradecer a minha orientadora por ter-me incentivado a fazer esta pesquisa e principalmente por ter me dado a liberdade de fazê-la. Alguns colegas relataram terem pesquisado pontos específicos de uma investigação maior de seu orientador, outras que não tinham um tema claro e que o orientador acabou definindo, e eu, por outro lado, tive a sorte (digo sorte, pois não nos conhecíamos) de ter uma orientadora que me deu tempo para pensar, acreditou que eu seria capaz e me permitiu desenvolver uma tese que tivesse “a minha cara”. Nas vésperas da entrega final, dá uma insegurança quanto à qualidade do trabalho, se a banca irá gostar, mas de uma coisa não tenho dúvida: fiz o meu melhor e este trabalho é uma expressão do que fui capaz de compreender, especificamente ao longo desses quatro anos, mas diria que ao longo de toda minha vida.

Foram vários os saberes desenvolvidos em outro momento e aqui empregados, ou conteúdos de outra área aqui relacionados. Por exemplo, quando estava lendo um autor que fez com que eu me lembrasse de uma disciplina que fiz na graduação, de modo que recuperei o caderno daquelas aulas e o consultei. O ponto em si não era interessante, mas folheando o caderno me veio outra ideia e esta, sim, parecia interessante. Busquei na internet novos textos daquele autor e assim surgiu, por exemplo, grande parte do texto sobre mudanças setoriais. O processo de pesquisa e escrita não é linear; pelo contrário, muitas vezes eu tinha de fazer esquemas conceituais para entender o que se relacionava com o que e onde valia a pena investir mais esforços. Fui fixando essas folhas na parede do quarto em que eu trabalhava, e de tempos em tempos limpava a parede para ter espaço para novas ideias.

Foi interessante observar, também, como alguns “achados” acontecem “sem querer”. Conforme fui avançando na coleta de dados, percebi que teria de tratá-los de alguma outra forma, mas não sabia como. Os agentes eram muito relacionados e uma explicação meramente descritiva ficaria cansativa e pouco conclusiva. Como sou uma pessoa mais visual, sinto falta de algo que me permita enxergar o que está acontecendo, e por isso faço tantos esquemas gráficos para uso próprio, e depois os transformo em texto. Quando vou montando esses esquemas, vou percebendo o que está faltando, onde estão os buracos. Um deles era conseguir melhorar a forma de apresentação dos dados. Pesquisando sobre o conceito de movimento na internet, cheguei a uma revista em que um dos capítulos falava de movimento, que não era nem remotamente relacionado ao que eu buscava; mas, lendo o sumário da revista, outro artigo me chamou a atenção. Falava de construção de rede usando o software livre Pajek. Fui correndo ler sobre o que se tratava e lá estava a resposta para o que eu procurava, mas que nunca saberia que seria ali que eu encontraria...

O problema foi que o Pajek não era assim tão simples de ser usado. Eu nunca havia programado na vida. O mês de julho estava chegando e eu ainda não tinha recomeçado a trabalhar no texto desde que havia voltado do intercâmbio, tanto por estar estudando quanto por estar envolvida nas milhares de entrevistas (eu não queria parar de entrevistar as pessoas dos vários projetos que eu ia conhecendo, pois, apesar de já ter informações suficientes, sentia que quanto mais, melhor, e simplesmente não conseguia encerrar essa fase). Calculei que não teria tempo para aprender a programá-lo, lendo manuais e depois computando as informações dos mais de 200 envolvidos na pesquisa. Assim, contratei uma amiga que tinha algum tempo livre para aprender a usar o programa, computar meus dados e me ensinar a programá-lo. Em menos de um mês eu tinha a rede completa, mas, mesmo usando uma folha de papel tamanho A3, não se podia entender.

Foi então que comecei um processo muito trabalhoso de definir critérios para a seleção dos agentes que entrariam na rede e programar a nova rede, até que ela ficasse compreensível. Programar realmente não é difícil; o difícil é conferir todos os dados; se um estivesse errado, tinha de voltar ao início, ajustar tudo e gerar uma nova rede. Para se ter uma ideia, deixei para fazer a última revisão do Pajek quando o texto já estivesse pronto, pois sempre queria incluir um dado a mais, e levei dez horas para concluir essa revisão, com seus respectivos ajustes.

Essa minha “obsessão” pelos dados começou a me incomodar. Trata-se de uma rede dinâmica, na qual são constantemente feitas novas parcerias, novos projetos, novos atores entrando, e eu tentava acompanhar tudo isso. Só em agosto fui me convencer de que eu precisava encerrar minha pesquisa de campo, pois do contrário não teria tempo de

escrever sobre tudo. Mesmo assim, acabava abrindo uma ou outra exceção, dependendo de quão inédito era o projeto. A verdade é que tive de me convencer de que a rede e os dados da tese nasceriam velhos, seria impossível atualizá-los o tempo todo, e entendi que isso faz parte do processo que investigo, sendo esta tese um recorte temporal de algo fluido, dinâmico e intenso. Dei início, então, à escrita do trabalho.

Das muitas versões até a tese final

Iniciei o trabalho recuperando o material da qualificação. Diversas partes ainda se mantinham interessantes, mas precisavam ser apresentadas seguindo outra lógica. Então esbocei o que seria um índice de argumentos e fui encaixando as partes da qualificação dentro dessa sequência.

Os exemplos de mudança dos invariantes já estavam escritos e só acrescentei uma ou outra citação, mas optei por priorizar partes que eu não tinha nem começado. O resultado é que apenas poucas escolas das que tenho material estão descritas ali. Mesmo se eu tivesse descrito todas as que pesquisei, trataria apenas de alguns exemplos de uma realidade muito maior. A tese não fica comprometida por estas ausências, mas senti que tenho muitos dados que não foram aproveitados neste trabalho, dando oportunidade de o serem em futuros artigos.

Havia uma confusão teórica no modo como eu apresentava o texto, parecendo que as escolas que rompiam com os invariantes eram ligadas à modernidade líquida. Precisei deixar mais evidente na tese que se trata de um mesmo momento histórico, mas que podem ou não se encaixarem no que é apresentado por Bauman.

Estudei novamente meus escritos de burocracia da dissertação e comecei a comparar com o que estava lendo de Foucault. Minha relação com este último autor não estava clara, eu lia vários textos dele próprio, assim como textos dos professores Julio Aquino, Jorge do Ó e Alfredo Veiga-Neto sobre ele, que iam me proporcionando um olhar para os dados e para a própria construção do texto, mas que, por alguma razão, não viravam conteúdo direto. Segui escrevendo outras partes que me pareciam mais articuladas.

Agrupava todos os autores relacionados ao tema que iria tratar. Relia-os montando um único esquema conceitual em folha branca. A partir dela, escrevia o argumento que queria, e no ato da escrita acontecia aquilo que o professor Jorge falava da escrita inventiva:

é como se, ao começar a explicar uma ideia, novos argumentos fossem surgindo e novas perguntas (mentais) a partir deles, de forma que o texto vai caminhando por um fluxo próprio e inicialmente imprevisto.

Revedo minha dissertação e em contato com outras, percebi que não queria manter a estrutura-padrão do texto. Seria um texto acadêmico, conforme já tinha decidido, mas não faria sentido nesta tese apresentar uma introdução teórica para depois fazer um capítulo com descrições de dados, para depois analisá-lo e tirar uma conclusão de tudo. O que era muito forte para mim é que meus dados não eram apenas dados: eles já eram produto de uma concepção de rede, de um movimento etc., ou seja, a apresentação dos meus dados já seria uma das minhas conclusões. Daí veio a ideia de trabalhar com núcleos argumentativos.

O primeiro seria sobre organização escolar; o segundo, processos de transformação; e o terceiro, a parte genealógica. E em cada um deles apresentar fundamentação teórica, dados empíricos e análise de dados. Esse esquema, apesar de constantemente rabiscado e acrescentado, manteve-se com essa lógica até a penúltima versão da tese, então é possível ver bastante dessa estrutura no texto, ainda que não em sua totalidade. Como até então buscava leituras que me explicassem o que eu estava observando no campo, comecei nesse ponto a pensar no processo inverso: que dados empíricos ilustrariam meus argumentos teóricos em cada parte, e esse passou a ser um primeiro recorte para a análise dos dados.

Levei o texto que tinha para minha orientadora, que sugeriu alguns ajustes e me propôs perguntas a serem feitas aos meus dados empíricos. Eu tinha realmente muitos dados e ainda não tinha começado a análise deles.

Foi nessa época que meu marido chegou em casa e disse ter sido transferido, agora para o Paraná. Era uma mudança que queríamos, mas que não esperávamos naquela hora. Eu menos ainda, em função do momento em que me encontrava da tese. Começou um processo de irmos à nova cidade para conhecê-la, escolher um bairro para morar, escolher um apartamento, fazer a mudança, despedir-nos dos amigos queridos que fizemos na antiga cidade e ir, literalmente “de mala e cuia”, para o novo lar. Nisso tudo, fiquei afastada quase 30 dias da escrita, ou seja, meu planejamento tinha se atrasado em muito e eu precisei entrar em “modo emergencial”. Chegando na nova cidade, descansei por um dia, montamos minha escrivaninha, liguei o computador e comecei a jornada. Foram 38 dias trabalhando 15 horas por dia, alguns até 18, parando apenas no dia de Natal e parcialmente no Ano Novo. Meu marido assumiu todas as responsabilidades da casa, que costumeiramente dividimos. Sem ele, a tese não teria saído. Além de cuidar de tudo,

desfazer a mudança e me dar o apoio para dar conta de tantos dias seguidos de trabalho intenso, ele sempre foi meu grande companheiro de debate de ideias. Conforme vou lendo algum novo autor, comento com ele suas ideias e debatemos sobre o assunto. Ao longo de todos esses anos eu sempre ia levando minhas hipóteses para nossos cafezinhos, e ele ia dando sua visão. Era uma espécie de “pensar em voz alta” e, nas diversas vezes em que eu me sentia estagnada em alguma ideia, tais conversas me oxigenavam, dando ganchos para seguir adiante.

Conversar sempre foi muito bom para colocar as ideias no lugar. Não é todo mundo que gosta de falar sobre esse tema ou de conceitos, autores e tal, mas com os que gostam é muito bom. Foi numa dessas conversas, por exemplo, que uma amiga me indicou diversos textos de Elie Ghanem. Ele tinha sido meu professor de Sociologia na graduação, mas eu não sabia que ele trabalhava com os conceitos de inovação. Ela me passou alguns textos, eu procurei outros por conta, e fui vendo que nossas pesquisas estavam muito relacionadas: inovação, movimentos, escolas democráticas. Pelo tempo restrito que eu tinha, não pude falar pessoalmente com ele sobre a tese como gostaria, mas por seus textos consegui diversas contribuições. Aproveito aqui para agradecer aos demais queridos amigos do grupo Educação de Alma Brasileira, por nossos aprendizados coletivos, que também contribuíram com minhas reflexões para esta tese.

Voltando ao período emergencial, passados esses 38 dias cumpri grande parte dos objetivos que tinha me proposto e reduzi as horas diárias de trabalho. Nesse período, fiz mudanças drásticas no texto.

Meu trabalho era sobre a genealogia da escola do futuro, mas a ideia de “escola do futuro” tinha sido pouco desenvolvida. Diversos materiais ligados à produção cultural empregavam esse termo, e eu precisaria ter feito uma análise da apropriação e uso desse discurso, mas me ative muito mais a casos concretos e à realização dessas produções do que ao discurso em si. Então, achei que essa análise também deveria ficar para outro momento.

Eu ainda precisava “limpar” o trabalho para deixá-lo mais coerente, sem pontas soltas. Com a penúltima versão impressa, isso foi ficando mais claro. Na tela do computador não é tão fácil visualizar o trabalho, por isso preferi imprimir. Marquei com cores algumas partes, vi que algumas ficariam melhor se apresentadas junto com outras, que algumas ideias mereciam ser aprofundadas. Recuperei minhas folhas de anotação ao longo dos últimos meses, em que eu marcava ideias e hipóteses, selecionei algumas e fiz marcações em partes do texto para reflexão. Então, voltei para o computador e remontei toda a tese.

Eu continuava sem saber se o que eu fazia poderia ser chamado de genealogia. Ainda que tenha sido meu olhar para os dados, havia algumas questões conceituais que me deixavam insegura quanto ao uso deste termo, que costuma ser empregado para momentos históricos com resultados no presente, não para fatos atuais com resultados futuros. Assim, achei melhor me desapegar desse termo e deixar claro no texto o que estou fazendo, seja isso genealogia ou não. Diante dessa decisão, senti-me mais leve e pude dedicar-me a aparar as arestas do texto. Escrevi as duas últimas partes do texto, finalmente finalizando-o. A alegria foi imensa! Ainda havia todo um trabalho de revisão pela frente, mas a emoção de terminar os argumentos da tese foi realmente grande. Tirei o resto daquele dia para descansar.

No dia seguinte, enviei o texto para minha orientadora e comecei a revisão. Só de reler já pude observar possíveis melhorias no texto e algumas falhas em função do reposicionamento das partes, como mencionar um autor que agora só está sendo apresentado mais adiante. Terminei essa revisão e minha orientadora me retornou, pedindo que eu reforçasse a diferença entre os agentes, que apesar de comporem uma única rede são essencialmente diferentes entre si, e para rever a parte II que, por ser apresentada na sequência da parte I, rompia com a ideia de fechamento da tese. Toda essa parte metodológica eu trouxe, como apêndice, ao final do trabalho, podendo ser lida a qualquer momento, tanto inicialmente, quando apresento este apêndice, ou ao finalizar a tese, sendo opcional e independente do corpo central em que, de forma muito objetiva e sucinta, já se encontram as informações aqui detalhadas na sequência.

Estrutura da tese

A tese se inicia com uma apresentação sucinta, escrita posteriormente à finalização do resto do texto. Na sequência, é apresentado o conceito de inovação, tema central deste trabalho e onde esta tese se insere nas produções acadêmicas.

O terceiro e maior capítulo é sobre a organização escolar, a definição de seus invariantes, a compreensão da escola diante da modernidade líquida e a análise detalhada de cada um dos invariantes, com os exemplos de mudança em suas categorias. Nesta parte também são apresentados os agentes que compõem a rede.

Foi uma decisão difícil definir os critérios para o Pajek, pois a maioria das escolas foi deixada de fora da rede. Mas acredito que tenha sido de fato o mais adequado, uma vez

que os tipos de relação que os entes estabelecem são realmente muito diferentes. Optei por manter apenas as relações institucionais, ou de parentesco e grupo econômico, vinculadas a projetos de inovação. Separei também os agentes das produções culturais, pois eles criavam uma falsa relação na rede. Por exemplo, ao vincular as escolas a um filme, parecia que essas escolas tinham algum tipo de vínculo, mas na realidade esse vínculo se restringia ao fato de todas serem mencionadas no filme. Os projetos institucionais ganharam destaque frente a outros tipos de relacionamento, como os de amizade ou de busca de um objetivo em comum, como é o caso da maioria das redes de escolas. Como estes são vínculos pessoais, eu entraria em um campo muito ligado a percepções ou com base exclusivamente nas entrevistas. Não há como garantir quem é amigo de quem ou quem de fato está frequentando alguns encontros, mas consigo informações precisas de qual empresa é proprietária de outra, por exemplo. As entrevistas certamente ajudaram muito a entender a rede, mas para montar o Pajek sempre busquei informações que me atestassem o que foi dito em entrevista, nos *sites* institucionais e em revistas e jornais de grande circulação.

Sempre me preocupou muito o fato de estar falando de pessoas e organizações vivas e reais. Não é um trabalho em que eu possa retirar o nome das instituições pesquisadas, como é possível fazer em estudos de caso. Apesar de ter o termo de consentimento das escolas visitadas e dos entrevistados (estes sim, com os nomes preservados), muitos dos sujeitos aqui descritos não sabem da existência desta pesquisa, nem seria possível que soubessem, sendo tantos participantes de universos tão diversos. Assim, tive o cuidado de utilizar apenas informações públicas para fazer essas citações. No caso de redes sociais, eu saía do meu *login* e buscava a informação de forma pública, para garantir que o que eu estava acessando não era restrito ao meu perfil de amizade com aquela pessoa ou organização.

Gostaria de me alongar um pouco neste aspecto, pois sempre foi um tema de muita preocupação para mim. Ainda que seja uma pesquisa acadêmica, com número de leitores muito menor que publicações em mídia, entendo que se trata de um trabalho sobre pessoas, dotadas de sentimentos, vínculos e responsabilidades. Academicamente temos liberdade de criticar, mas sendo um trabalho setorial, não se faz necessária a exposição de nenhuma pessoa. Por se tratar de uma rede, entendo que não há ninguém nela que não pudesse ser omitido se assim fosse necessário. A rede seguiria sendo uma rede. Então, os que aqui se apresentam é porque compreendi que, com as informações públicas e diante de uma descrição objetiva, seriam inteiramente respeitados.

Vivi uma situação antes de entrar no doutorado que me marcou muito. Foi uma banca em que a pesquisadora fazia severas críticas à escola pesquisada, mas preservava o

nome da instituição em todo o trabalho. Eu era muito próxima de uma das professoras da banca, então soube do desenrolar da história. A instituição ficou sabendo da defesa e se sentiu muito ofendida. Disse sempre ter dado liberdade para a pesquisadora desenvolver seu trabalho. Segundo a escola, ela rompeu com um vínculo de confiança estabelecido entre eles. A escola dava abertura para ela mostrar os resultados de seu trabalho e nunca tinha sido feita crítica alguma, mas na tese essas críticas apareceram. A pesquisadora tinha todos os termos de autorização, garantiu o sigilo de todos os envolvidos, tinha liberdade acadêmica para fazer tais apontamentos etc., mas a escola não deixava de ter razão, e isso sempre me pautou na realização de trabalhos acadêmicos. Não se trata de um trabalho histórico em que vamos hoje repensar nossas percepções sobre pessoas e projetos que já não existem; estamos lidando com o presente e, portanto, temos de ter consciência de que nossos trabalhos impactam o presente. É diante desse compromisso ético que escolho para minha banca algumas das pessoas tratadas nesta tese, e me responsabilizo em enviar este trabalho às escolas visitadas e às pessoas que entrevistei. É apenas uma pequena parte de todos os que aqui foram citados, mas é uma forma de reconhecê-los não como objetos de estudo, mas como sujeitos que constroem essa realidade que eu escolhi estudar.

Retomando a estrutura da tese, o quarto capítulo traz teorias de mudança concomitantemente aos trechos das entrevistas, ilustrando como esse processo teórico se apresenta na realidade em questão.

As entrevistas foram transcritas por mim e as autorias foram retiradas. Apesar da maioria dos entrevistados ter autorizado o uso do nome da instituição, mais de um acabou tratando de questões mais delicadas. Como a exposição das pessoas é desnecessária neste trabalho, optamos por retirar a autoria de todos, adequando-nos às orientações éticas para pesquisas com seres humanos. Três pessoas autorizaram o uso dos nomes, mas pediram para ter acesso ao respectivo trecho na tese antes de sua publicação. Enviei para cada uma delas os trechos: uma retornou solicitando alterações e a retirada de duas partes da entrevista, e as outras duas não responderam.

O quinto e último capítulo traz a compreensão sobre o conceito de “movimento”, a que foi realmente muito difícil de chegar. A falta de bibliografia definindo o conceito deixou-me pasma, considerando-se ser um termo tão recorrente. Minha ex-professora de literatura, Bel Cabral, ajudou-me a entender um pouco melhor a ideia e indicou algumas fontes que me permitiram avançar na compreensão dessa terminologia. As semelhanças com o movimento escolanovista me surpreenderam. Eu já havia estudado em diversas circunstâncias este movimento, mas sabia pouco sobre como se dava sua dinâmica interna, o que me deixou

bastante intrigada, levando-me à análise de várias fontes diferentes que falavam sobre o assunto.

A ideia de um único movimento também me foi custosa. Como os agentes são tão diferentes, com objetivos diferentes, eu tendia a achar que eram movimentos simultâneos, mas não o mesmo. Contudo, não conseguia uma definição que fizesse tal distinção. O ideal seria que a distinção fosse relativa aos resultados dos projetos e propostas, mas desse modo eu precisaria analisar caso a caso, não sendo possível generalizar as experiências em função do recurso ou discurso que adotam, pois cada prática varia muito de acordo com o contexto, com os agentes envolvidos, com o processo de criação da solução, então não é possível fazer distinções objetivas *a priori* de cada projeto. Isso me levou a constatar que se tratava de uma única realidade, com as várias distinções mencionadas e importantíssimas de serem consideradas, mas eu não tinha argumentos para defender a existência de mais de um movimento, enquanto a existência de apenas um eu tinha: os próprios dados e entrevistas. No entanto, optei por não nomear o movimento. Pensei em alguns nomes, mas achei que todos poderiam parcializar o movimento e rotular as iniciativas. Neste trabalho de cunho acadêmico, em que busco compreender esse processo, o conceito de movimento torna-se operacionalizador, permitindo ter uma macrovisão da situação, comparar com outras realidades etc., de forma que seu nome é apenas a descrição objetiva do observado: um movimento de renovação educacional.

As demais partes desse capítulo são reflexões a partir dessa constatação. Fecham o trabalho, mas não são conclusões. Entendo que este trabalho como um todo é a conclusão que cheguei depois desses quatro anos. Sua estrutura, a definição do tema, o encadeamento teórico, tudo isso não é um retrato do processo, é a sua conclusão. Um processo que se encerra por ter um tempo determinado: 7 de março de 2016, mas que poderia se estender por anos, coletando mais dados, fazendo novas análises, entendendo melhor um conceito, lendo um outro autor, e assim indefinidamente. Se uma canoa nunca está sobre as mesmas águas em um único rio, o que dizer de uma canoa no oceano que é o saber humano?

Na esperança de colaborar com nossas reflexões sobre o mundo que temos e o mundo que queremos, encerro esta tese.

ANEXO A

III Manifesto pela Educação



Brasil, 01 de outubro de 2013.

Caro Cidadão,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) diz que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos **princípios de liberdade** e nos ideais de **solidariedade humana**, tem por finalidade o **pleno** desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”.

Dezessete anos decorridos desta legislação, temos trinta milhões de brasileiros analfabetos e uma evasão escolar que já ultrapassa os três milhões de jovens por ano. 47% de nossos universitários abandonam os bancos escolares.

O desperdício de recursos atesta a ineficácia do sistema e perpetua a desigualdade e a exclusão.

Interpelamos o poder público, as universidades, as escolas, professores, estudantes, pais e a sociedade porque urge romper definitivamente com o fatalismo da reprodução do insucesso e realizar transformações fundamentadas e responsáveis em todo o sistema educacional.

Creemos que as comunidades escolares podem se transformar em espaços de humanização. O Brasil dispõe de produção científica, de educadores e de práticas que provam a possibilidade de uma escola que a todos acolha e dê, a cada um, condições de realização pessoal e social.

Disponibilizamos-nos para contribuir na **construção** de um sistema educacional que, efetivamente, cumpra a LDBEN e apresentamos o documento “*Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País*”, por considerarmos que o mesmo poderá constituir-se num instrumento de debate e em **efetiva mudança**.

Em comunidade

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*
Paulo Freire

“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”

<https://www.facebook.com/manifestopelaeducacao>

contato: manifestopelaeducacao@gmail.com



PREFÁCIO

O documento **“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”** foi elaborado de forma colaborativa, utilizando as metodologias Google docs, rede social, e-mail, fórum de debates pela internet e reuniões presenciais. Ao longo de dois anos, teve a efetiva colaboração dos membros do movimento Românticos Conspiradores (<http://romanticos-conspiradores.ning.com/page/sobre-o-rc>), de educadores atuantes nas diversas redes de ensino e de cidadãos que assumem a sua responsabilidade pela qualidade da educação.

Sabemos que no Brasil já existiram dois manifestos da educação: um, de 1932, sufocado pela ditadura Vargas. Outro, de 1959, que esteve na origem das Escolas Experimentais e dos Ginásios Vocacionais, sufocado pela ditadura militar.

Este documento vem anexo ao *Terceiro Manifesto Pela Educação* no intuito de servir como instrumento para iniciar intenso debate nacional e efetiva mudança que, no lugar de ser sufocada por uma ditadura, floresça no fértil campo da democracia.

Neste documento, denunciemos e anunciemos. Denunciemos, lembrando algumas estatísticas e realidades de nosso atual sistema educacional. Anunciemos, oferecendo possibilidades de mudança fundamentada e responsável já praticada, desde há anos, com eficientes e comprovados resultados, em mais de 100 espaços educacionais brasileiros.

Meu papel foi o de fomentar o diálogo, reunir os contributos e sintetizar a fala e os escritos das pessoas que se dispuseram a refletir, discutir e expor suas vivências, críticas, crenças, esperanças... Deseja-se que este documento seja a base para a construção de um carinhoso e macio ninho que abrigue, aqueça e fortaleça a enfraquecida educação brasileira, desenvolvendo uma cultura de Paz, que possibilite aos moradores do “ninho” alçarem livres voos, cada vez mais altos.

Os envolvidos neste *Terceiro Manifesto Pela Educação* almejam que nosso governo possibilite que o documento **“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”** se desdobre em diversos grupos de reflexão e pesquisa, para que, de maneira fundamentada e responsável, provoque uma mudança de paradigmas na educação nacional a partir da discussão em cada comunidade da federação.

Muitos atos de desdobramento já se iniciaram voluntariamente e, entre eles, está a confecção colaborativa entre crianças e adolescentes de um documento que, afetuosamente, estamos chamando de “Manifestinho pela Educação”.

A você, que ama a educação e concorda que é possível fazer uma educação diferente da que aí está, fazemos um convite: Arregace as mangas e venha desdobrar o Manifesto pela Educação em ações concretas, que beneficiem nossos estudantes, suas famílias e a sociedade brasileira.

Boa leitura!

Ely Paschoalick e mais uma multidão de educadores e cidadãos
que se dedicaram à elaboração deste documento.

“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”

<https://www.facebook.com/manifestopelaeducacao>

contato: manifestopelaeducacao@gmail.com



MUDAR A ESCOLA, MELHORAR A EDUCAÇÃO: TRANSFORMAR UM PAÍS

Os resultados obtidos pela escola que temos não correspondem à proposta da LDBEN vigente, porque o sistema escolar está pautado em um modelo ultrapassado. Mudanças foram feitas, certamente. Porém, os educandos não têm tempo de aprender, quando estão apenas a serviço de obter boas notas. Embora a informação esteja acessível aos jovens, como nunca antes esteve, através de livros, internet, jogos, pessoas, organizações e comunidades, as escolas mantêm-se presas nas formas arcaicas de transmissão de ensino. E seguem utilizando estratégias como aulas frontais coletivas, para alunos enfileirados, estáticos e impedidos de se expressar e de compartilhar suas ideias. A escola ainda não percebeu que a aprendizagem só é possível quando há relação entre as pessoas, e estas estejam intermediadas pelo mundo.

Urge que os educadores e atuais gestores políticos entendam que escola é também estudo e esforço, mas que, para além disso, aprendizagem pressupõe criação de vínculos afetivos. Como cultivar amorosidade no atribulado cotidiano das salas de aula e nas agendas lotadas dos professores?

Nesta perspectiva, indicamos ao poder público melhorias para uma nova construção social de escola, servindo como diretrizes para uma Educação do século XXI na direção de uma sociedade solidária, justa e sustentável:

1- Políticas Públicas em Educação **previamente discutidas, aprovadas e supervisionadas pela comunidade**, atendendo às necessidades específicas locais e de cada estudante em sua singularidade, cumprindo assim a LDBEN 9394/96;

2- assegurar às escolas a **dignidade de um estatuto de autonomia** estipulado e regulamentado no artigo 15 da LDBEN;

3- a revisão do tipo de gestão das escolas, passando de uma tradição hierárquica e burocrática para **decisões colegiadas, coletivas, colaborativas e horizontais, envolvendo a participação da comunidade**, dos familiares, dos educandos e dos educadores. É urgente e emergencial garantir gestão democrática, conforme o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Somente assim teremos transparência, autonomia e solidariedade, valores que só se pode garantir com o quadro de uma gestão democrática;

4- implantação de **comunidades de aprendizagem** concebidas por um projeto educativo coletivo, baseado num projeto local de desenvolvimento, consubstanciado numa lógica comunitária, que pressupõe uma profunda transformação cultural e concretiza uma **efetiva diversificação das aprendizagens**, tendo por referência uma política de direitos humanos, que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos. Assenta, outrossim, na **solidariedade**, operando transformações nas estruturas de comunicação, intensificando a colaboração entre instituições e agentes educativos locais;



5- uma **educação integral em tempo integral** para todos os estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, garantindo liberdade de organização do trabalho escolar, contemplando a **heterogeneidade**, não tendo como referência a faixa etária ou intelectual, mas a socialização na complementaridade, afetividade e autonomia. Que se extinga a seriação, a segmentação cartesiana do conhecimento, a disciplina isolada e exposta por um especialista em cinquenta minutos, substituindo-a pela **prática de trabalhos em equipes, orientados por educadores, garantindo a construção da aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um**;

6- que a instituição escolar ressignifique seu papel, passando a atuar como *locus* de construção de conhecimentos e vivências, voltado para a felicidade das suas comunidades, desfazendo-se de imposições de currículos e métodos herdados do passado enciclopedista, seja fabril ou bancário. Somente assim **extinguir-se-á a diferenciação hoje existente entre os estudantes dos sistemas público** (municipal, estadual e federal) **e privado**;

7- durante o **período de transição** de uma escola do século XIX para uma do século XXI, se garanta aos profissionais da Educação, que assim o desejem, prevenção, assistência e apoio terapêutico, gratuito e constante, com objetivo de administração emocional e crescimento pessoal. Tais serviços devem ser prestados por profissionais de psicologia capazes de identificar os impactos de tal transição nas vivências dos educadores atendidos;

8- a formação de uma rede colaborativa de comunicação, onde participem a família, os educadores, educandos, membros de comunidades de aprendizagem, representantes da mídia falada, escrita, televisiva e digital, que tenham como objetivo alavancar, promover e divulgar fóruns de debate, núcleos de reflexão, rodas de conversa, círculos de estudo, auxiliando a sociedade a discutir suas vivências, relacionamentos, convivência, comportamento afetivo, ético, moral, emocional, educacional, intelectual, artístico e físico. E que **não se permita** nesta rede a **competição e premiação**, mas sim oportunidades para todos;

9- considerar que não pode ser descurado o **desenvolvimento afetivo e emocional do educando**, nem ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência a um quadro de valores subjacentes ao **projeto educativo**, isto é: **currículo subjetivo**. Neste sentido, todo educando tem necessidades educativas especiais, manifestas em forma de aprendizagens sociais e cognitivas diversas. A escola é espaço-tempo de relações sociais, isto é: **currículo de comunidade**. E, se a **inclusão escolar é também social**, não se processa em abstrato, passa por uma gestão diversificada do currículo. Reconhecer o educando como único, recebendo-o na sua complexidade; descobrir e valorizar sua cultura, ajudando-o a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do **ato educativo** e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem;

10- universalização do ensino e **garantia da matrícula em todos os níveis** da Educação, extinguindo o corte etário, o cadastramento escolar, as provas externas, os vestibulares, as provas do ENEM e outros recursos utilizados como critérios de reservas de vagas, que constituem instrumentos de exclusão;

11- que a **Universidade** se distancie de **práticas de formação incompatíveis** com necessidades educacionais do nosso século. Que substitua o predomínio das aulas expositivas e de outras práticas destituídas de fundamento teórico ou de mero bom senso (como, por exemplo, as avaliações como fim e não como meio, a disposição enfileirada das cadeiras dos estudantes etc.), por uma diversificação de processos que promovam a experiência de que todos podem aprender e provem que a **excelência acadêmica** não é incompatível com a inclusão social;



12- reelaboração da cultura pessoal e profissional do educador através da vivência de práticas inovadoras em Educação que lhe possibilite uma **transformação isomórfica**, pois o modo como o professor aprende é como ele ensina e a teoria não precede a prática;

13- **reconhecimento público** aos profissionais da educação, traduzido também em salários dignos. Que seus **salários** estejam à altura de sua importância social, encontrando-se entre os **mais altos** do serviço público;

14- **fim do desperdício** decorrente de más Políticas Públicas em Educação que, por exemplo, segundo o Relatório FIESP, em 2010 desperdiçaram 56 bilhões de Reais. Que cesse o **abuso do uso do dinheiro público em propagandas** que mascaram a realidade educacional do país e servem também de promoção eleitoral;

15- erradicação da evasão escolar no Ensino Fundamental, Médio e Universitário, retirando o **Brasil da terceira maior taxa de abandono escolar** entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (**IDH**) – veja-se o Relatório de Desenvolvimento 2012 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD);

16- implantação efetiva de uma **política da juventude** que contemple o espírito empreendedor, o **protagonismo** juvenil e o desenvolvimento dos valores humanos. Que se compreenda que a sociedade organizada do século XXI requer do cidadão produtivo autonomia, capacidade de escolhas, pro atividade, trabalho em equipe, autodidatismo, clareza na comunicação, controle e organização do tempo. Por conseguinte, tais habilidades, atitudes e caráter devem ser desenvolvidos na prática educacional do jovem, também no **Ensino Médio**, em conjunto com os conhecimentos específicos dessa etapa educacional;

17- que a **Educação Domiciliar** e outros modos de desenvolver aprendizagem sejam permitidos às famílias que assim o desejarem, desde que garantida a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem do educando à luz de um projeto educativo;

18- substituição da reprovação, da aprovação automática e da recuperação, paralela ou ao final de um período, pela prática de uma **avaliação formativa, contínua e sistemática** capaz de permitir que o aprendizado caminhe junto com o desenvolvimento do pensar, a formação do caráter e o exercício da cidadania; e

19- ampliação do uso da Mediação Escolar, da Justiça Restaurativa e de técnicas similares, para que os conflitos sejam resolvidos pela própria escola dentro da proposta da **Cultura de Paz**(UNESCO), proporcionando ambiente educativo motivador, que estimule cada estudante a superar-se a si mesmo, e não a superar os outros, promovendo a solidariedade e garantindo o **direito de aprender a todos e a cada um**.

O Brasil dispõe de **produção científica** e de práticas que provam a possibilidade de uma escola que a todos acolha e dê, a cada um, condições de realização pessoal e social. **Resgatemos** teses e práticas que viabilizem a construção de uma **sociedade solidária, justa e sustentável** (Agostinho da Silva, Alceu Amoroso Lima, Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Aparecida Joly Gouveia, Armanda Álvaro Alberto, Azeredo Coutinho, Bertha Lutz, Cecília Meireles, Celso Suckow da Fonseca, Darcy Ribeiro, Durmeval Trigueiro Mendes, Eurípedes Barsanulfo, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Frota Pessoa, Gilberto Freyre, Heitor Villa-Lobos, Helena Antipoff, Humberto Mauro, José Mário Pires Azanha, Julio de Mesquita Filho, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Manoel Bomfim, Manuel da Nóbrega, Maria Nilde, Nísia Floresta, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Roquette-Pinto, Rui Barbosa, Sampaio Dória, Valnir Chagas e tantos outros).



Se o governo, através de suas políticas públicas, apoiar a execução das indicações, propostas e considerações acima expostas, estaremos rompendo definitivamente com a interiorização da incapacidade, com o fatalismo da reprodução do insucesso e da exclusão. Estaremos construindo um sistema educacional inclusivo, de qualidade informativa e formativa para cada cidadão brasileiro. Estaremos, também, caminhando no **cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN, nº 9394/96 e das diretrizes curriculares nacionais. Estaremos, por fim, criando condições efetivas para **transformar um país**.

De Brasileiros para Brasileiros que desejam:

“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”

“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”

<https://www.facebook.com/manifestopelaeducacao>

contato: manifestopelaeducacao@gmail.com



CARTA DE PRINCÍPIOS

1. Educar-se para a Integralidade

A educação deve contemplar a humanidade dos educadores e educandos em sua totalidade, sendo coerente com a indivisibilidade das dimensões biológica, mental e espiritual de cada pessoa. Assim como cada ser humano possui diferentes limites, possui também diversas potencialidades que poderão, ou não, ser desenvolvidas e expressas a partir das formações e transformações que ocorrem durante toda a vida. Para isso a educação deve ser um processo intencional, contínuo e transformador, que leve a integralidade e que repercuta durante toda a vida.

Desdobramentos: *educação integral (2), transdisciplinaridade, currículo aberto, aprender a conhecer-fazer-conviver-ser, educação continuada.*

2. Educar-se em Solidariedade

A educação é um processo relacional, possuindo um caráter social que deve ser assumido nas práticas educativas. A solidariedade, mais do que um objetivo ético a ser atingido, é uma condição primordial para a realização do trabalho educativo. Portanto, este só se desenvolverá plenamente se considerar e incluir as diversas relações entre todos os atores envolvidos: educandos, educadores, gestores, famílias e comunidades. No caso da escola, é indispensável que abra suas portas à comunidade, a fim de constituir-se em polo integrador e irradiador do saber e do esforço social pela educação, também cabe a escola incentivar a integração dos agentes e espaços comunitários a esse mesmo esforço.

Desdobramentos: *comunidade educadora, docência compartilhada, ensino-aprendizagem colaborativo, pedagogia de projetos.*

3. Educar-se na Diversidade

A educação deve contemplar a originalidade e a criatividade das pessoas, valorizando a diversidade humana em todos os seus aspectos: físicos, psicológicos, culturais, etc. As práticas educativas devem ser coerentes com o fato de que as pessoas aprendem melhor segundo seus interesses e motivações, em diferentes ritmos e de diferentes formas. A noção de educação na diversidade, associada aos conceitos de integralidade e solidariedade, permite o reconhecimento tanto de nossas singularidades quanto das nossas igualdades, resultantes de nossas condições humanas e socioculturais. As diferenças, nesse contexto, devem ser consideradas como algo inerente ao ser humano, rompendo-se a lógica binária que nos fragmenta em “iguais” de um lado e “diferentes” de outro.

Desdobramentos: *educação inclusiva (3), pedagogia da escuta, ensino não seriado, grupos multietários, educação para a paz, pedagogia da autonomia, educação multicultural.*

“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”

<https://www.facebook.com/manifestopelaeducacao>

contato: manifestopelaeducacao@gmail.com



4. Educar-se na Realidade

A educação deve servir para a melhora objetiva da realidade na qual ela ocorre, contribuindo para o chamado desenvolvimento local. Para tanto, ela deve ser contextualizada, integrada à vida dos educandos e de suas comunidades, aberta para a troca de experiências e conhecimentos. A educação só possibilitará à pessoa atuar efetivamente na transformação da sua realidade se proporcionar condições de autotransformação. Em outras palavras, é somente através da promoção de aprendizagens significativas que a educação contribuirá para a transformação humana e social.

Desdobramentos: *contextualização, extensão comunitária, ensino ativo, aprendizagem significativa.*

5. Educar-se na Democracia

A educação que prepara para a democracia deve se dar através de práticas não-autoritárias, que permitam a ampla participação de educandos, dos educadores, das famílias e da comunidade. Só é possível uma educação para a ação cidadã se a educação for pela e na ação cidadã. As práticas educativas promotoras da liberdade, autonomia, respeito, responsabilidade, equidade e solidariedade devem estar associadas aos princípios anteriores para permitir que atinjamos o objetivo maior da auto-responsabilização social (4).

Desdobramentos: *educação democrática, não-coercitiva, educomunicação, protagonismo juvenil.*

6. Educar-se com Dignidade

A dignidade específica do ofício do educador é derivada da dignidade reconhecida na pessoa do educando. O educador deve ser cômico do seu importante papel como agente social, assumindo sua missão como tutor dos educandos e facilitador de suas aprendizagens, entendendo que a educação deve ser solidária e coletiva e a aprendizagem um processo de dupla-via – entre o educador-aprendente e educando-ensinante. O tão almejado resgate da autoridade e a revalorização social e profissional do educador passam, necessariamente, pela reformulação das formações iniciais, pela reflexão e atualização permanente das práticas educativas e, principalmente, pela constante busca da coerência entre o fazer pedagógico e as necessidades educacionais dos educandos, suas comunidades e das sociedades em geral.

* Esta Carta de Princípios é produto do trabalho coletivo dos membros do núcleo RC-SP, realizado através de fórum virtual de discussões e reuniões presenciais durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2008 e aprovada em assembleia no dia 18/10/2008. A versão desta carta com as assinaturas de adesão pode ser consultada em: <http://rcsp.wikidot.com/carta-de-principios>

(1) A educação pública é por nós entendida como aquela voltada para a população em geral e que a todos dê garantias de acesso, sucesso e realização pessoal e social, seja ela de caráter estatal ou privado.

(2) A educação integral é vista aqui como aquela que considera as diversas dimensões da experiência humana: sensorial, cognitiva, emocional, moral, ética, política, cultural, estética, artística, etc.

(3) O termo educação inclusiva é aqui utilizado com ressalvas, uma vez que seu uso só faz sentido em um contexto excludente.

(4) A auto-responsabilização social refere-se à conscientização de que os contextos sociais são responsabilidade de todos e de cada um, visando que as pessoas e comunidades tenham condição de se apropriar das suas realidades e transformá-las.

8

“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”

<https://www.facebook.com/manifestopelaeducacao>

contato: manifestopelaeducacao@gmail.com

ANEXO B

Lista do MEC de iniciativas inovadoras e criativas

UF	Município	Nome
AL	Atalaia	Escola Municipal Antônio Vieira da Costa
AM	Manaus	Escola Municipal Alberico Antunes de Oliveira
AM	Manaus	Oficina Escola de Luteria da Amazônia
AM	São Gabriel da Cachoeira	Escola Pamáali
BA	Barra do Choça	Centro Educacional Professor Jorge Delano
BA	Brumado	Centro Integrado de Educação Professora Maria Sônia e Professor Sá Telles
BA	Itacaré	Tribo Inkiri de Piracanga
BA	Juazeiro	Projeto Escola Verde - Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)
BA	Jussari	Escola Amélia Amado
BA	Lauro de Freitas	Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos
BA	Lençóis	Associação Avante Lençóis
BA	Morpará	Colégio Nemisia Ribeiro dos Santos
BA	Prado	Vila-escola Projeto de Gente
BA	Salvador	Associação Educacional Salva Dor
BA	Salvador	Centro Juvenil de Ciência e Cultura
BA	Salvador	Colégio Estadual Antonio Sérgio Carneiro
BA	Senhor do Bonfim	Centro Juvenil de Ciência e Cultura Senhor do Bonfim
CE	Brejo Seco	Escola Padre Pedro Inácio Ribeiro
CE	Fortaleza	Centro Municipal de Educação Infantil Hilza Diogo Cals
CE	Fortaleza	Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba
CE	Fortaleza	Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra
CE	Fortaleza	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Osires Pontes
CE	Fortaleza	Escola Vila
CE	Fortaleza	Escola Waldorf Micael
CE	Maranguape	Escola Municipal José de Moura
CE	Meruoca	Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Furtado
CE	Milagres	Escola de Ensino Médio Dona Antonia Lindalva de Morais
CE	Monsenhor Tabosa	Kulika - Conselho do Povo Indígena Potiguara da Serra das Matas
CE	Santa Quitéria	Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Catunda
DF	Brasília	Centro de Ensino de 1º Grau nº 1 do Planalto
DF	Brasília	Centro Educacional São Francisco
DF	Brasília	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga
DF	Brasília	Escola Classe 204 Sul
DF	Brasília	Escola da Árvore
DF	Brasília	Jardim Pequizeiro
DF	Brasília	Vivendo e Aprendendo
ES	Jaguare	Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco
ES	Vitória	Escola Municipal de Ensino Fundamental Edna de Mattos Siqueira Gaudio
GO	Alto Paraíso de Goiás	Escola Vila Verde
GO	Goiânia	Centro Municipal de Educação Infantil Tempo de Infância
MA	Cantanhede	Escola Municipal José de Melo e Silva
MA	Matinha	Centro de Ensino Aniceto Mariano Costa
MG	Belo Horizonte	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
MG	Belo Horizonte	Coaching Kids
MG	Belo Horizonte	Escola da Serra

UF	Município	Nome
MG	Belo Horizonte	Escola Municipal Anne Frank
MG	Belo Horizonte	Escola Municipal Prof. Paulo Freire
MG	Belo Horizonte	Oi Kabum Escola de Arte e Tecnologia
MG	Bocaina de Minas	Associação Brasileira de Amigos do Movimento Internacional ATD - Quarto Mundo
MG	Diamantina	Escola Municipal de Educação Infantil Professor Celio Hugo Alves Pereira
MG	Divinópolis	Centro Municipal de Educação Infantil Maria Lucia Gregório
MG	Itaguara	Casa de D. Dorica
MG	Itanhandu	Escola Municipal Ana Carlos da Silva
MG	Itanhandu	Instituto Superação
MG	Juiz de Fora	Colégio de Aplicação João 23, Universidade Federal de Juiz de Fora
MG	Leopoldina	Conhecer Educação e Cultura
MG	Liberdade	Escola Municipal Augusto Pestana
MG	Pavão	Centro Educacional para a Infância e Adolescência João Batista Becchi - CEIA
MG	Poços de Caldas	Associação Casa da Árvore
MG	Poços de Caldas	Criativa Idade Sistema Educacional
MG	São Domingos do Prata	Fundação Monique Leclercq
MG	Tiradentes	Escola Municipal João Pio
MG	Uberlândia	Casa da Árvore - Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre
MG	Uberlândia	Centro Educacional Maria de Nazaré
MS	Ivinhema	Escola Estadual Angelina Jaime Tebet
MS	Ivinhema	Escola Estadual Reynaldo Massi
MS	Ivinhema	Escola Estadual Senador Filinto Muller (extensão)
MS	Sidrolândia	Escola Família Agrícola de Sidrolândia
MS	Três Lagoas	Escola Estadual Dom Aquino Correa
MT	Colíder	Escola Municipal Professora Ivanira Moreira Junglos
PA	Belém	Instituto Peabiru
PA	Santarém	Associação Cristo Rei
PA	Santarém	Casinha de Leitura
PA	Santarém	Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental
PA	Santarém	Saber Cuidar Maicá
PB	Bananeiras	Escola Nossa Senhora do Carmo
PB	João Pessoa	Projeto Beira da Linha
PB	Monteiro	Escola Estadual de Ensino Médio Bento Tenório de Sousa
PB	Picuí	Escola Professor Lordão
PE	Recife	Movimento Pró-Criança
PE	Recife	Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis
PE	Ibimirim	Escola Técnica do Serta
PI	Parnaíba	Grupo Cultural Raízes do Nordeste
PR	Clevelândia	Centro Municipal de Educação Infantil Professora Madelaine Bahls
PR	Curitiba	Casa Labirinto
PR	Curitiba	Centro de Educação Integral Júlio Moreira
PR	Curitiba	Escola Municipal Júlia Amaral di Lenna
PR	Jacarezinho	IFET Paraná, campus Jacarezinho
PR	Toledo	Escola Municipal Miguel Dewes

UF	Município	Nome
RJ	Campos dos Goytacazes	Colégio Santos Dumont
RJ	Duque de Caxias	Escola Mariana Nunes Passos
RJ	Niterói	Escola Professora Alcina Rodrigues Lima
RJ	Nova Friburgo	Oficina Escola de Arte Granada
RJ	Paraty	Escola Comunitária Cirandas
RJ	Paraty	Projeto Casa Escola
RJ	Petrópolis	Escola Municipal Alto Independência
RJ	Rio de Janeiro	Associação Redes de Desenvolvimento da Maré
RJ	Rio de Janeiro	Casa da Arte de Educar
RJ	Rio de Janeiro	Centro de Criação de Imagem Popular
RJ	Rio de Janeiro	Escola Abadá-Capoeira
RJ	Rio de Janeiro	Escola Municipal André Urani
RJ	Rio de Janeiro	Escola Municipal Professor Souza Carneiro
RJ	Rio de Janeiro	Escola SESC de Ensino Médio
RJ	Rio de Janeiro	Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna
RJ	Rio de Janeiro	Instituto A Árvore
RJ	Rio de Janeiro	Jardim do Joá
RJ	Rio de Janeiro	Pólen - Espaço Cria
RJ	Rio de Janeiro	Rede de Ações e Interações Artísticas - Raiar
RJ	Teresópolis	Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento
RN	Natal	Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
RN	Natal	Terramar
RO	Ariquemes	Escola Francisco Alves Mendes Filho
RS	Alvorada	Escola Estadual de Ensino Fundamental Brigadeiro Antônio Sampaio
RS	Cruzeiro do Sul	Escola Municipal de Educação Infantil Dona Maria Julieta
RS	Erechim	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei
RS	Giruá	Escola Estadual de 1º Grau São Miguel Arcanjo
RS	Igrejinha	Centro Municipal de Atividades Educacionais Aprender
RS	Marcelino Ramos	Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Ferri
RS	Novo Hamburgo	Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha
RS	Porto Alegre	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
RS	Porto Alegre	Colégio La Salle Dores
RS	Porto Alegre	Escola Amigos do Verde
RS	Porto Alegre	Escola Sesi de Ensino Médio Regular Eraldo Giacobbe
RS	Viamão	Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Lopes de Castro
RS	Viamão	Escola Canadá
SC	Blumenau	Escola Básica Municipal Visconde de Taunay
SC	Garopaba	Associação Comunitária Amigos do Meio Ambiente para Ecologia, Desenvolvimento e Turismo Sustentáveis
SC	Joinville	Escola Municipal Professor Aluizius Sehnem
SC	Pinhalzinho	Trilha do Saber
SC	São João do Sul	Centro de Educação de Jovens e Adultos Vereadora Rita Quadros
SP	Águas de Lindóia	Escola Municipal Luiz Barbosa
SP	Águas de Lindóia	Escola Municipal Professor Ivan Galvão de França
SP	Atibaia	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldemar Bastos Buhler

UF	Município	Nome
SP	Bom Jesus dos Perdões	Escola Estadual Professor José Manoel Álvares Rosende
SP	Botucatu	Dyuna-Rosa Casa do Brincar, Sonhar e Saber
SP	Campinas	Escola Curimim
SP	Campinas	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti
SP	Carapicuíba	Casa Redonda
SP	Carapicuíba	Oca - Escola Cultural
SP	Cotia	Centro de Educação Infantil Kid's Home
SP	Cotia	Colégio Viver
SP	Cotia	Escola Projeto Âncora
SP	Guarulhos	EPG Gianfrancesco Guarnieri
SP	Guarulhos	EPG Manuel Bandeira
SP	Itirapina	Instituto Fazenda da Toca
SP	Jandira	EMEB Professor Antonio Gonçalves
SP	Monteiro Lobato	Instituto Pandavas
SP	Peruibe	INSTITUTO EDUCACIONAL INTEGRAÇÃO SABER
SP	Ribeirão Preto	Interativa
SP	São José do Rio Preto	Escola Maria Peregrina
SP	São José do Rio Preto	Escola Municipal Prof. Dr. Carlos Roberto Seixas
SP	São Paulo	Associação Brasileira de Incentivo à Ciência
SP	São Paulo	Associação Novolhar
SP	São Paulo	Associação Vaga Lume
SP	São Paulo	Cenpec-Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
SP	São Paulo	Centro de Educação Infantil Suzana Campos Tauil
SP	São Paulo	Centro Social Marista Irmão Justino
SP	São Paulo	CIEJA Campo Limpo
SP	São Paulo	Colégio Elvira Brandão
SP	São Paulo	Colégio Guaiauna
SP	São Paulo	EMEF anexa ao Educandário Dom Duarte
SP	São Paulo	Escola Estadual Ítalo Betarello
SP	São Paulo	Escola Italiana Eugenio Montale
SP	São Paulo	Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul
SP	São Paulo	Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes
SP	São Paulo	Escola Municipal de Educação Infantil Guia Lopes
SP	São Paulo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima
SP	São Paulo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles
SP	São Paulo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Munck
SP	São Paulo	Instituto Sylvio Passarelli
SP	São Paulo	Politeia - Escola Democrática
SP	São Paulo	Teia Multicultural Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental
SP	São Paulo	Viração Educomunicação
SP	São Paulo	Wish Educação Infantil Bilíngue
SP	São Roque	Escola do Pontilhão
SP	Ubatuba	Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria da Glória
SP	Ubatuba	Projeto Araribá - Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado
SP	Vargem Grande Paulista	Escola Oficina Pindorama