

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.004)

INOVAÇÃO E PRÁTICAS COSTUMEIRAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR: FATORES DE DIFERENCIAÇÃO¹

Fernando Gomes de Oliveira Tavares

Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, fgomestavares@gmail.com

RESUMO

O debate em torno do conceito de inovação indicou a ausência de uma investigação mais consistente na dimensão educacional. Tornou-se comum considerar mudança, reforma, renovação e inovação educacional como sinônimos que determinam uma mesma realidade. Neste trabalho, emprego o conceito de inovação educacional para denominar práticas que seguem uma lógica. Por essa lógica, tais práticas se diferenciam de outras que são costumeiras em certo lugar, com certo grupo social. A presente pesquisa se orientou pelo seguinte problema: quais são os fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar? A hipótese era a de que, dentre tais fatores, são preponderantes: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar. Para averiguar tal hipótese, observei a rotina de uma escola no município de Cotia: a Escola Projeto Âncora. As informações foram coletadas através da observação direta, entrevistas e registros de conversas informais com diferentes agentes do universo escolar. Os resultados fundamentam-se na descrição das características

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

marcantes das diferentes práticas educacionais em educação escolar. Concluo que a hipótese levantada foi confirmada.

Palavras-chave: Inovação educacional, Práticas educacionais, Educação escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho dedicou-se ao seguinte problema de pesquisa: quais são os fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar? A hipótese era a de que, dentre os fatores que distinguem as práticas educacionais inovadoras das práticas costumeiras, são preponderantes: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Inicialmente, o que se pretendia e foi proposto pelo projeto de pesquisa era realizar um estudo comparativo entre duas escolas no município de Cotia, na região metropolitana de São Paulo (SP). A primeira, Escola Estadual Fernando Nobre, foi escolhida por apresentar características educacionais consideradas costumeiras e a segunda, Escola Projeto Âncora, por representar os aspectos inovadores. Porém, já nos primeiros desdobramentos do percurso investigativo, essa opção foi se mostrando inviável. Primeiramente porque, após um trabalho de campo inicial, constatei que a instituição Fernando Nobre não era uma escola convencional, pois apresentava alguns fatores inovadores como, por exemplo, a participação ativa da comunidade na definição dos projetos educacionais e a construção coletiva dos diferentes documentos pedagógicos (Projeto político-pedagógico, planejamento anual, apostilas, planos de aula).

Percebi que era mais viável adotar um modelo prévio, baseado na literatura, na minha trajetória docente e na minha própria formação escolar “tradicional”, para o que julgo serem as práticas educacionais costumeiras. Por fim, a visita à Escola Projeto Âncora apontou para um quadro de observações bastante complexo, que demandaria um exame minucioso para a caracterização das práticas educacionais desenvolvidas ali. A partir dessas constatações, decidi concentrar a coleta de dados apenas nessa unidade escolar. Adotei-a de antemão como um modelo de práticas educacionais inovadoras e estabeleci uma posterior comparação com o que chamei de práticas costumeiras em educação escolar.

Penso que práticas educacionais são as diferentes ações entre os agentes do universo escolar que visam fornecer as condições necessárias para a aprendizagem. Tomo o devido cuidado

para dissociar a concepção das práticas consideradas inovadoras das que são costumeiras. Entendo inovação educacional, amparado na acepção proposta por Ghanem (2012, 2013a, 2013b), como uma tentativa de alteração das práticas educacionais consideradas costumeiras em um determinado local. Portanto, as práticas de inovação educacional não se distinguem por serem criativas, originais ou muito menos “tecnológicas”. Estão caracterizadas por serem diferentes de outras práticas educacionais que são comuns em um contexto social circunscrito.

Assim sendo, reservo esse termo para as intervenções que têm lugar “embaixo”, em nível local ou micro e que nada têm a ver com a ação reformadora dos governantes. Nesse sentido, a escola que inova é aquela que traz modificações nas práticas educacionais que são costumeiras dentro de um determinado grupo social. Levo em conta também que, conforme formulou Cândido (1964), toda escola é um grupo social, ou seja, detém uma sociabilidade própria resultante da ação combinada dos seus membros.

Costumeiras são aquelas práticas educacionais nas quais a principal preocupação é a de organizar o trabalho pedagógico na direção de uma transmissão de saberes considerados indispensáveis e legítimos, embora sejam dissociados das exigências mais cruciais dos diferentes grupos sociais. Geralmente, esses costumes seguem os modos contemporâneos de educação que estão baseados nos aspectos mais marcantes da chamada pedagogia tradicional. Nas escolas que operam segundo essa dinâmica, a ênfase é dada ao ensino e à aquisição do conhecimento. O professor é o centro desse conhecimento. Tal conhecimento é processado, preparado, aceito como verdadeiro e livre de dúvidas. O saber não é visto como o efeito de uma pergunta ou de uma busca pessoal, mas sim como um presente dado pelas autoridades aos estudantes. Assim, os conteúdos disciplinares estão no topo, são o fim da aprendizagem e não um meio para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Notei que muitos trabalhos que tratam da inovação educacional apresentam dificuldades conceituais. Na maioria das vezes, utilizam uma linguagem extremamente técnica e demonstram uma tendência a entender a inovação como um processo administrativo, desconsiderando a importância do quadro social, cultural, histórico

e político em que operam todas as inovações. Em trabalhos como *La aventura de innovar: el cambio en la escuela* (Carbonell, 2001) e *Innovar au coeur de l'établissement scolaire* (Thurler, 2000), os empenhos têm se dirigido mais a difundir e modelizar experiências do que a compreendê-las em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições. Com esta investigação, preencho essa lacuna ao promover uma investigação no sentido de contribuir para uma melhor compreensão das lógicas nas quais se situam os principais agentes envolvidos nas práticas educacionais, tanto as inovadoras quanto as costumeiras, dentro do universo escolar.

Para atingir tal propósito, divido o presente texto em quatro partes. Na primeira, discorro acerca do percurso metodológico desta investigação, demonstro os procedimentos e as técnicas utilizadas na coleta de informações e, para arrematar, elaboro um paralelo entre o estudo de caso e a pesquisa educacional. Na segunda parte, apresento uma descrição sobre a origem e o fim da Escola Projeto Âncora. Na terceira, descrevo as práticas educacionais inovadoras e costumeiras e faço uma comparação segundo a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar. Na quarta e última parte, concluo, a partir dos resultados obtidos, confirmando a hipótese inicial levantada por esta pesquisa.

METODOLOGIA

A princípio, realizei um exame da literatura específica, não só para me aprofundar no assunto, mas também para entender os possíveis sentidos atribuídos ao conceito de inovação em educação, uma vez que percebi que este termo era empregado indeliberadamente em diversos estudos. Essa primeira etapa exploratória também foi importante para delimitar as unidades de análise e para elaborar uma estratégia de abordagem do objeto pesquisado.

A segunda etapa consistiu na coleta de informações em campo. Guiado pela necessidade de encontrar fatores distintivos entre práticas inovadoras e costumeiras, a intenção inicial foi escolher dois casos que pudessem representar esses aspectos para, depois, estabelecer uma comparação entre ambos. Essa escolha

não foi feita ao acaso e se deu a partir de algumas características do que estou chamando de inovador e de costumeiro.

Chamo de inovadoras as práticas educacionais que alteram condutas comuns em um grupo social específico, conforme propõe Ghanem (2012, 2013a, 2013b). Denomino costumeiras as práticas educacionais que se preocupam em organizar o trabalho pedagógico no sentido de difundir saberes considerados imprescindíveis e legítimos, mesmo que estejam dissociados das necessidades mais vivas de um determinado grupo social. Adoto também essa ideia de grupo social acompanhando Cândido (1964), que vê toda escola como um agrupamento social dotado de uma estrutura própria, visto que sua formação é o resultado da ação combinada dos seus diferentes agentes a depender do contexto em que se insere. Com base nesses pressupostos teóricos, elegi a Escola Estadual Fernando Nobre como um possível caso de práticas costumeiras e a Escola Projeto Âncora como um possível caso de práticas inovadoras, ambas localizadas no mesmo bairro, na cidade de Cotia, em São Paulo.

Definidas as escolas, entrei em contato primeiro com a Fernando Nobre e consegui agendar a primeira visita. Ao chegar ao local, conversei com o diretor e pedi sua autorização para acompanhar as diferentes atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Ele me concedeu permissão sem nenhum tipo de restrição. Assim, pude observar e registrar, durante três semanas seguidas, práticas como atribuição de aulas, definição do planejamento anual, aulas de diferentes disciplinas, reuniões de pais, oficinas, assembleias de estudantes e, até mesmo, um encontro da associação de pais e mestres (APM).

Tudo isso foi o bastante para notar que a instituição mostrava diversos aspectos que não se encaixavam no rol das práticas costumeiras conforme eu havia previsto. Descobri que a Fernando Nobre era a única escola pública da região que tinha conquistado o direito, no ano de 2006, de ser uma escola em tempo integral, após um longo e intenso processo de lutas com o apoio da comunidade. Soube também que o diretor do estabelecimento recebeu o prêmio “Referências de Gestão e Liderança” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo trabalho exercido frente a essa transição escolar. Segundo ele, “o prêmio foi uma forma de recuperar a

autoestima da comunidade e dos alunos. Sem eles, eu seria um gestor do vazio com um trabalho sem sentido”. Outros fatores também ajudaram a descartar a opção dessa escola como uma amostra de práticas educacionais costumeiras como, por exemplo, a proposição de oficinas extracurriculares pelos moradores do bairro, a produção de um jornal estudantil e o cultivo de uma horta orgânica destinada para o consumo na merenda escolar.

Contudo, antes de descartar por completo essa unidade escolar, resolvi visitar a segunda instituição, a Escola Projeto Âncora. As informações sobre essa escola, possibilitadas por amigos que a conheciam, pelos anúncios presentes na página do Ministério da Educação (MEC)² e pela tese de Quevedo (2014), apresentavam fortes indícios de que poderia se tratar de um caso exemplar de práticas educacionais inovadoras. Para verificar o que de fato ocorria nesse local, realizei minha primeira visita em fevereiro de 2018. Nessa ocasião, participei do que eles chamavam de “vivência de um dia”. Tratava-se de uma visita guiada, com sete horas de duração, na qual o visitante tinha contato com todos os ambientes de aprendizagem, conhecia a história do projeto e participava de uma roda de conversa mediada por alguns educadores.

Mesmo sendo aquela a primeira aproximação, e levando em conta que uma inovação não conduz necessariamente de uma situação considerada insatisfatória para outra melhor, foi possível ponderar que o caráter inovador do Âncora residia na participação ativa dos diferentes agentes do universo escolar na construção dos projetos educacionais. Confesso que fiquei impressionado com esse primeiro contato com a escola. No entanto, definido o local de observação para entender a inovação educacional, faltava por outro lado decidir o que seria feito para examinar as práticas educacionais costumeiras, já que a minha primeira opção havia se demonstrado inexecutável.

A revisitação das minhas memórias escolares solucionaram essa questão. Em outras palavras, decidi resgatar minhas experiências como estudante e professor de escolas convencionais para determinar um parâmetro comparativo, sem a necessidade

2 A Escola Projeto Âncora foi considerada, no ano de 2015, pelo Ministério da Educação como uma das 178 instituições legais, inovadoras e criativas do Brasil.

de eleger e descrever outras experiências educativas consideradas costumeiras. Essa opção se tornou mais viável não só por ajudar a revelar as diferenças e semelhanças entre o que se entende por essas práticas educacionais, mas também por acomodar melhor a dimensão do que se pretendia, desde o projeto de pesquisa, com a coleta de informações: realizar descrições densas a partir do método do estudo de caso.

Optei pelo estudo de caso devido à vantagem que oferece para ajudar a interpretar realidades educacionais dentro de um contexto cultural circunscrito. Os trabalhos de André (2005) e Yin (2014) apontam os benefícios dessa opção devido à sua adequação a uma análise profunda e minuciosa de um ou de poucos objetos, sempre com ênfase na singularidade. Dessa forma, procurei me distanciar da ingênua pretensão de generalização e me preoquei com o rigor descritivo das situações vivenciadas em campo, pois, embora acredite que a reconstituição do quadro real feita pelo pesquisador não seja a única correta ou possível, tenho a expectativa de que possa fornecer materiais suficientes para que o próprio leitor possa avaliar a fidedignidade do relato e a pertinência das interpretações.

Em um segundo momento, escolhi os procedimentos técnicos adequados para apoiar essa perspectiva. Além de ações próprias do estudo de caso, como a observação e o registro de anotações, também fiz uso da análise documental e de conversas informais com estudantes, professores(as), gestores(as), funcionários(as) não docentes e familiares.

A preferência por esse tipo de conversa causou um grande impacto na forma como procedi em campo e no modo como estruturei este trabalho. As conversações seguiram a linha do reposicionamento do pesquisador no cotidiano, proposto por Spink (2008), e foram pautadas por um roteiro de observação baseado em duas variáveis analíticas: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais no cotidiano escolar. A primeira via me ajudou a compreender os procedimentos de ensino, os modos de utilização do espaço escolar, a elaboração dos documentos pedagógicos, as formas de avaliação, a preparação do corpo docente e a concepção das suas finalidades educativas.

Já a segunda facilitou meu entendimento sobre os conflitos, a relação da escola com os interesses da comunidade local, as

atividades cooperativas e desagregadoras, o modo de formulação de decisões e as formas de participação dos diferentes agentes do universo escolar. Seus efeitos iniciais foram tão significativos e determinantes que acabei eliminando, no decorrer do processo, a realização de entrevistas semiestruturadas. Percebi que a ausência de um plano fixo e de um gravador facilitava a aproximação das pessoas. Estas se sentiram mais confortáveis e produziram certos discursos aos quais, possivelmente, eu não teria acesso por meio da entrevista formal.

O período de visitação se deu no decorrer do ano de 2018. Presenciei muitas atividades como oficinas extracurriculares, assembleias, projetos comunitários, rodas de conversa, entre outras. Ao finalizar a coleta de dados empíricos, a primeira tarefa foi organizar o registro das conversas informais. Dessa forma, pude analisá-las a partir da mesma abordagem, citada anteriormente, indicada por Spink (2008). Refere-se à separação das anotações em categorias temáticas, depois ampliadas, estabelecendo-se uma relação entre essas. Tal procedimento facilitou também a articulação dos discursos apreendidos com o que estava presente nos diversos documentos e vídeos institucionais que foram analisados.

Feita essa análise comparativa de todas as informações encontradas em campo, procurei identificar os principais fatores que diferenciam as práticas educacionais costumeiras das práticas educacionais inovadoras. Penso que a descrição robusta de tais aspectos contribuiu para verificar a hipótese inicial. Vale ressaltar também que a realização de leituras adequadas ao tema prosseguiu durante todo o percurso investigativo, de modo a ampliar o referencial teórico.

Um último alerta, antes do início do próximo item, se faz necessário. Optei pela omissão dos nomes de alguns entrevistados para evitar qualquer tipo de transtorno no interior da instituição educacional pesquisada. Apesar do fato de que todos no local estavam cientes da minha função de pesquisador e, por isso, compartilharam informações conscientes de que seriam divulgadas, muita coisa foi obtida informalmente, fruto de uma audição aguçada, para não dizer intrometida. Dessa forma, as identidades foram substituídas pelos postos ocupados no local durante o período de vigência desta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

GÊNESE E FIM DE UMA ESCOLA INOVADORA

Conto agora um pouco da história de uma escola diferente, que nasceu em 2012. Entretanto sua origem é mais remota, pois, antes de se tornar uma escola, o Projeto Âncora funcionou como uma entidade assistencial durante 17 anos. Seu nome foi devido à paixão do fundador catarinense pela navegação. Uns diziam que esse nome trazia uma ideia de estagnação e não combinava com os objetivos da instituição. Outros, mais otimistas, acreditavam que o nome era coerente, porque carregava uma ideia de mudança no sentido de sempre “levantar âncora à procura de novos mares”. Independente da discussão sobre o batismo, o fato é, posso afirmar, que essa era uma escola que se transformava com uma rapidez intensa. O próprio panfleto de divulgação da escola se encarregava do alerta: “Se você conhece o Âncora, a dica é ir revisitar, já não somos mais os mesmos. Nossa reinvenção é diária”.

Seguindo a recomendação do anúncio, revisei a escola inúmeras vezes ao longo do ano de 2018. Dessa forma, conheci um pouco mais não só da escola, como também do seu entorno. O Âncora estava localizado no município de Cotia, zona oeste da Grande São Paulo, local de antigas chácaras e de condomínios fechados de classe média alta que contrastam com a presença massiva dos barracos de famílias em situação de alta vulnerabilidade social. A região conta com aproximadamente 250 mil habitantes e registra um dos cem melhores Índices de Desenvolvimento Humano do estado de São Paulo (IBGE, 2019). Conta também com alguns postos de saúde, comércios de pequeno porte e shopping centers de luxo. No aspecto religioso, a comunidade é privilegiada: por ali há diversas igrejas católicas e protestantes, casas espíritas e terreiros de umbanda. Coexistem nesse espaço, predominantemente urbano, 194 unidades escolares, que atendem a mais de 40 mil estudantes (INEP, 2019).

A Escola Projeto Âncora era mais uma presente nesse contexto. No início a instituição oferecia atividades na área de cultura, esportes e lazer para as crianças da região, apenas no contraturno escolar. Segundo a esposa do fundador, que era filho de austríacos,

ele sempre dizia que quando se aposentasse “iria devolver para o país [Brasil] tudo que sua família havia recebido”. Aos 55 anos, o empresário do setor de turismo cumpriu a promessa: vendeu a empresa e utilizou o dinheiro para fundar o Âncora. A pressa era tanta que em apenas um ano o local já estava de pé. Mesmo com o sonho realizado, após um período o casal percebeu que era importante oferecer condições para que as crianças pudessem permanecer na entidade em tempo integral. Para tal objetivo, desejavam construir uma escola. Quando questionei a fundadora acerca dessa inquietação, ela disse que antes de o projeto virar uma escola eles “estavam enxugando gelo”, porque trabalhavam de uma forma no Âncora e a escola de origem das crianças operava de outra.

O novo sonho do casal foi concretizado apenas em 2012, mas, dessa vez, apenas com a presença de uma das partes, pois o empresário faleceu. Ou então, como me disseram alguns estudantes mais poéticos, “ele morreu e renasceu como escola”. Após sua dedicação de 16 anos ao projeto, suas cinzas foram espalhadas sob um pau-brasil localizado dentro da própria instituição. Uma estudante me contou que a cachorrinha do fundador, chamada Tila, também foi enterrada no mesmo local e, por isso, segundo a criança, ele “virou natureza e está se divertindo” com o seu animal de estimação. No entanto, apesar da sua ausência na inauguração, ele havia conseguido participar ativamente da trajetória de ampliar a atuação da ONG para uma escola de ensino formal. Frequentou vários eventos pedagógicos e se reuniu com alguns intelectuais como Rubem Alves, Mário Sérgio Cortella, Frei Betto e José Pacheco, o educador português que alterou definitivamente o rumo das coisas.

O casal precursor só tomou conhecimento da existência desse professor lusitano após a leitura do livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, publicado em 2001 por Rubem Alves. No texto, o autor descreve as experiências educacionais inovadoras vivenciadas durante sua visita à Escola da Ponte³, local onde José Pacheco trabalhou durante 30 anos antes de se aposentar e vir para o Brasil. O contato com essa história de transformação da

3 A Escola da Ponte é uma instituição pública localizada na Vila das Aves, no distrito do Porto, em Portugal. Sua filosofia pedagógica, baseada nos princípios das denominadas escolas democráticas, inspirou inúmeros projetos educativos ao redor do mundo.

escola portuguesa fez com que os fundadores constatassem que o modelo das escolas brasileiras, segundo eles, “estava falido, ultrapassado e com data de validade vencida”. E, por esse motivo, teriam que encontrar um meio de construir “um outro tipo de escola”, que educasse para a “modificação das injustiças sociais”. Segundo eles, uma escola ideal teria que educar para a cidadania e para o pensar autônomo, “uma escola feita com e para a criança”.

A Escola da Ponte representava essa possibilidade para os fundadores, algo que pode ser notado no trecho de uma *Carta mensal* divulgada em junho de 2003:

Isso existe na Escola da Ponte, então é possível também entre nós, em Cotia. Queremos terminar o ano com esta reflexão que certamente dará frutos para os próximos anos. E queremos mostrar a você o quanto somos dinâmicos e o quanto queremos de fato fazer acontecer mudanças que tornem mais justa e fraterna a vida neste país, neste planeta (PROJETO ÂNCORA, 2003).

Após alguns anos e várias conversas através de e-mails, José Pacheco, que já estava assessorando alguns projetos em território brasileiro, resolveu aceitar o convite do casal, em 2011, para orientá-los na construção da escola. Um motivo que facilitou a anuição foi a opção do professor português, de instalar-se, após andar franciscanamente pelo país, na cidade de Cotia. Como esse acordo adveio, por coincidência, duas semanas antes do falecimento do fundador, os esforços em dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho se duplicaram: disse a fundadora que “muita gente resolveu se unir em solidariedade à memória do fundador” e que “assumiram com muita vontade a incumbência de dar continuidade ao sonho de construção de uma nova escola”.

Nessa continuidade, oficialmente, no ano de 2012, surge a Escola Projeto Âncora. O espaço continuava praticamente o mesmo, mas agora era preciso romper com uma tradição assistencial, que havia beneficiado mais de 6 mil crianças desde 1995, para chegar a uma outra forma de relação com a comunidade. Assim, a entidade se tornava escola mas, como disse a fundadora, “não pensavam em fazer qualquer escola: o desejo era criar uma educação diferente”. Segundo ela, “a Escola da Ponte foi a inspiração, mas não o modelo”.

Até mesmo porque as críticas do casal fundador em relação ao que chamavam de educação tradicional foram sempre incisivas, e eram anteriores ao seu conhecimento sobre a Escola da Ponte.

Cientes do tipo de escola que não queriam, agora era preciso focar em um modelo alternativo. Para isso contrataram e reuniram professores, funcionários e voluntários que, segundo José Pacheco, “entenderam que manter o modelo educacional do século XIX não era mais possível”. O único pré-requisito adotado para trabalhar na instituição foi a boa vontade para mudar. Nenhum tipo de formação específica ou “experiência em escolas alternativas” foi exigido. Não havia necessidade nem de conhecer o discurso dos teóricos do construtivismo, pois, ainda nas palavras de Pacheco, “não estavam procurando fofoqueiros”. Claro que essa fala irônica do educador português não representa a ausência total da adoção de teorias no processo educativo: apenas retrata a importância dada por ele à prática escolar cotidiana em detrimento de um modelo teórico previamente estabelecido. Se não for esse o motivo, seria difícil explicar que todos os projetos assessorados por ele aqui no Brasil possuam um referencial teórico – aliás, um multirreferencial teórico, composto apenas por brasileiros.

Antes da alcunha de ufanista, ele se defende dizendo que é uma “questão de bom senso”: em vez de “ler um Piaget vamos ler o Lauro de Oliveira, em vez de ler John Dewey vamos ler o Anísio Teixeira, em vez de ler Claparède vamos ler o Lourenço Filho”. Segundo ele, esses autores nacionais reinterpretaram os autores estrangeiros para uma versão brasileira. Ele também quis se livrar de outro julgamento antecipado, o de colonizador, ao dizer que “resolveu esquecer a Ponte” e, sexagenário, voltar à escola “para ver uma educação feita por brasileiros, sem o mínimo contributo da Ponte, romper com a educação tradicional”.

Outra questão que pude perceber, quando entrevistei aqueles que participaram dos primórdios da escola, foi a crença unânime na inovação como algo que aporta melhoria na educação. A pessoa que ocupava a coordenação afirmou que “inovação é tudo aquilo que apresenta caminhos melhores ao modelo educacional vigente”. A própria fundadora relatava que a inovação educacional consiste de uma “proposta contemporânea de transformação da escola que busca torná-la um espaço para formação de indivíduos

capazes de realizar seus projetos de vida”. Alguns educadores do projeto enxergavam a inovação como algo que possibilita a vivência dos educandos em um ambiente mais democrático. José Pacheco, apesar de também ter corroborado essa perspectiva, foi um pouco mais radical e declarou que “inovação é tudo aquilo que é inédito, logo não é inovação melhorar a aula, pois ela não pode ser melhorada e sim erradicada”.

Imbuído dessa crença do “fazer diferente”, José Pacheco contou que se reuniu com os professores do Âncora apenas uma semana antes de começar a transição para o projeto se tornar uma escola. Quando chegou na sala onde todos estavam reunidos, segundo ele, “havia um pânico generalizado na turma de educadores”. Todos estavam com um papel sobre a mesa esperando que ele dissesse algo relevante para a formação de professores. Ao perceber essa ansiedade, Pacheco disse: “Escrevam nessa folha os valores que comandam a vida de vocês”. Olharam para ele apreensivos e questionaram o motivo daquilo. Ele emendou: “Escolas são pessoas e pessoas possuem valores que comandam a vida de vocês. Por isso, quero saber se existem valores comuns entre vocês”. Todos escreveram, ele recolheu os papéis e, quando olhou, percebeu que havia cinco valores presentes em todas as folhas: afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade. Dessa forma, José Pacheco concluiu com uma indagação: “Se estes são os valores, quais serão as práticas educacionais compatíveis com eles?”

Os valores obtidos nesse encontro embrionário tornaram-se os principais norteadores das finalidades educativas da escola. Ficaram grafados nos muros da instituição, e na ponta da língua de toda a comunidade escolar. Qualquer um que conhecia e participava do projeto, conforme relatou uma estudante, tinha que “saber e praticar os valores de cor e salteado”. Constituíam-se nos verdadeiros pilares da instituição, pois a partir deles é que foram criados todos os outros documentos que regiam os princípios da organização. Foram tão importantes que serviram até mesmo para pautar a conduta dos diversos agentes no cotidiano escolar. Percebo aqui a diferença crucial ao comparar o nascimento da Escola Projeto Âncora com aquilo que é costumeiramente praticado nas demais: seu planejamento inicial se deu a partir de uma atividade coletiva

de pessoas envolvidas com o processo, e não de um ato individual e isolado.

Para finalizar este capítulo, vale evidenciar os meios pelo qual a instituição tentava se manter financeiramente. No que diz respeito à fase inicial de construção, o fundador não aceitou nenhum tipo de doação. Segundo sua esposa, apesar das ofertas de alguns amigos empresários, ele sempre recusava dizendo que “iria edificar com o próprio dinheiro, da forma que desejava e com o melhor material de construção possível”. No entanto, no que concerne à permanência do projeto, a história foi bem diferente. Contou com um conjunto de aproximadamente 160 pessoas físicas e jurídicas. Esse grupo contribuiu com a entidade, especialmente no tocante à criação de estratégias para captação de novos recursos. Outra forma de captação vinha da autorização do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para angariar fundos dedutíveis do Imposto de Renda devido.

No final de 2019⁴, a instituição começou a enfrentar sérios problemas financeiros. Segundo a diretora da instituição, o Âncora estava sobrevivendo apenas porque o fundador havia deixado uma reserva para ser acessada mensalmente, mas esse dinheiro acabou e os esforços de captação de recursos não foram suficientes para suprir as demandas. Como forma de angariar novos apoios financeiros, a escola iniciou a cobrança de mensalidade para novos alunos, mas essa ação também não surtiu o efeito desejado. Houve também um forte apelo por novas doações, mas o montante arrecadado foi suficiente apenas para cobrir os custos básicos de manutenção. Ainda assim, a escola conseguiu, mesmo que por um breve tempo, manter algumas oficinas funcionando.

Segundo o relato de alguns ex-funcionários, ainda “havia uma esperança” de retomar as atividades, mas a situação ficou ainda mais insustentável com o início da pandemia de coronavírus em 2020. Todos os contratos profissionais foram rescindidos e as famílias tiveram que ser instruídas a procurar vagas para suas crianças

4 Já havia encerrado o meu período de acompanhamento do trabalho desenvolvido pela escola. Portanto, as informações referentes ao fechamento do Âncora são apresentadas aqui com base naquilo que foi noticiado nas Cartas Mensais, nos diferentes veículos de comunicação e no relato de ex-funcionários.

em outras escolas da região. Em outubro de 2021, a escola passou a se chamar Cidade Âncora e transformou-se em um parque de negócios sociais, decretando o fim das atividades escolares.

Ressalto que a chamada Cidade Âncora ainda está muito aquém daquela proposta inicial desenhada pelos fundadores: “uma cidade onde a experiência educativa colabora para o desenvolvimento da cidadania e inspira um sentido comunitário mais profundo.” Aquilo que é apresentado, atualmente, consiste apenas em um agrupamento de, autodenominados, “empreendedores sociais”. Para ser mais específico, a escola fechou e cedeu espaço para uma cervejaria artesanal, uma oficina de mosaico, uma academia de esporte, uma agência de comunicação e para uma loja de panificação artesanal.

Penso que acreditar no potencial transformador de um coletivo de pessoas e não se acomodar perante as injustiças sociais é algo urgente e necessário. De fato, é imprescindível a presença dessa autoestima, no discurso das pessoas que foram entrevistadas, ainda mais quando aquilo que se quer fazer é diferente do que se apresenta ao redor. Mesmo com o fim dessa escola, ainda confio na boa vontade do “fazer diferente”, tão almejado por essas pessoas. Pode parecer, algumas vezes, que seguiam por uma via utópica, mas a lucidez estava muito mais presente. Lucidez não pelo fato da criação ou difusão de um tipo inovador de educação. Lucidez porque demonstravam respeito e preocupação com as diferentes demandas das pessoas envolvidas com a comunidade escolar.

Se depender dos números apresentados pela instituição, o objetivo inicial foi atingido. O Âncora foi citado mais de 6 mil vezes nas diferentes redes sociais, 300 vezes em sites e 325 em mídia impressa. Foi objeto de 30 trabalhos acadêmicos. Pautado por 21 programas de televisão. Visitado por mais de 15 mil pessoas de diferentes nacionalidades. Reportado em 2 documentários⁵. Figurou entre as 100 melhores ONGs do Brasil segundo o Instituto Doar. E, por fim, fez parte de uma lista mundial (InnoveEdu) de 96 escolas que apresentavam soluções para demandas do século XXI, com

5 Documentários com a participação da Escola Projeto Âncora: *Quando sinto que já sei* estreou em 2014 e *Destino educação: escolas inovadoras* estreou em 2016.

curadoria em quatro países: Brasil, Estados Unidos, Reino Unido e Catar.

A Escola Projeto Âncora foi uma organização educativa composta por pessoas que buscavam, constantemente, oferecer condições para o desenvolvimento dos diversos propósitos pessoais requeridos. Não enxergavam a escola como um método replicável, mas sim como algo singular que faz parte de cada contexto, de cada lugar. Dessa forma, veremos a seguir como o Âncora conseguia se afastar de algumas práticas que ainda são costumeiras dentro da maioria dos ambientes educativos. Práticas voltadas, cada vez mais, para a transmissão de um conjunto de conhecimentos alheios às reais necessidades dos indivíduos implicados no processo educacional.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES PESSOAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A Escola Projeto Âncora situava-se na parte mais alta de um terreno e chamava a atenção com seu muro decorado por mosaicos coloridos, mas um visitante desprevenido, ao chegar aos arredores da instituição pela primeira vez, poderia ter dificuldades para conseguir identificar o lugar. Sei que pode parecer estranho o que vou afirmar, mas o Âncora não era uma escola com “cara de escola”. Deixe-me explicar o que quero dizer com essa expressão. Costumeiramente, as escolas se assemelham a grandes gaiolas. Possuem inúmeras grades e portões para se ter acesso às salas de aula. E a própria sala de aula é um ambiente fechado, para não dizer sufocante. Geralmente, para conseguir acesso ao que chamam de sala dos professores, é necessário obter uma autorização que é dada após percorrer a sala da secretaria ou da direção. Às vezes a obtenção de um simples documento ou de uma simples informação acaba se transformando em uma tarefa hercúlea, dado o número de restrições a serem enfrentadas.

Volto ao que mencionei acima sobre a dificuldade em reconhecer o Âncora como um ambiente escolar. Quando lá cheguei pela primeira vez, o portão estava aberto e sem nenhum tipo de vigilância. Andei um pouco mais em direção ao que seria o centro da escola e fui abordado por um funcionário, que pareceu ter

notado que eu estava perdido e, gentilmente, perguntou se poderia me ajudar. Disse-lhe que tinha um horário marcado para visitação. O funcionário se dirigiu até um prédio amarelo e, dentro de poucos minutos, voltou com uma jovem de 10 anos de idade. Descobri que aquela seria a minha "guia turística". A garota, que apresentava sua escola com muita alegria, transparecia uma sensa o de prazer naquela atividade que pude notar raríssimas vezes em estudantes durante minha carreira docente. A menina apertou minha mão e disse: "Oi, Fernando. Tudo bem? Estava te aguardando ansiosamente. Desculpe a demora, mas ainda bem que estou dentro do horário combinado, n . Vamos começar o passeio?" Concordei apenas com um monoss labo, pois estava realmente impressionado com a capacidade de comunica o e responsabilidade presentes em uma criança tão pequena.

Enquanto caminhávamos, ela apontava para as diversas instala oes da escola e falava sem intervalo: "Você está gostando?", "Nossa escola   muito bonita, n ?", " s vezes tenho vontade de ficar aqui para sempre", "A hora mais triste do dia   quando minha mãe vem me buscar, porque em casa não tenho muito o que fazer". Depois de conversar com outros estudantes, vi que essa sensa o de pertencimento não era exclusiva da minha guia: pelo contrário, a maior parte das crianças demonstrava bastante orgulho em fazer parte da escola. Gostavam de anunciar pela vizinhança que estudavam no  ncora. Aliás, a escola era bastante admirada pela comunidade.

Não     toa que a lista de espera para a matricula ultrapassava o número de 900 pessoas. Pelo reconhecimento conquistado, famílias de todo o país almejavam uma vaga para os seus filhos. No entanto, localiza o e renda eram os principais cr terios para matricular-se no projeto. Tais requisitos foram estipulados pelo serviço social, por se tratar de uma ONG. Mas, segundo a funcionária responsável pela capta o de recursos, havia "um real interesse da institui o em receber todo mundo". Ela declarou ainda que existia "um esforço coletivo que poderia trazer para o âncora novos perfis socioecon micos". Assim, cumpriam com o que a funcionária dizia ser o "verdadeiro papel social da escola", que não se realiza de maneira segregada.

Seguimos com nosso passeio pela escola. Um lugar amplo e agradável. À primeira vista, existia uma espécie de “bagunça organizada” aos olhos do estrangeiro. Olhava para um lado e via alguns adolescentes cantando um funk cuja letra exaltava o movimento LGBT. Olhava para o outro lado e via algumas crianças andando de skate, enquanto outros liam tranquilamente sentados em círculo no gramado. Entrevi o que parecia ser um professor conversando com algumas crianças, vestindo um traje descontraído, chinelo e bermuda jeans. Testemunhei também uma cena de um rapaz, que aparentava ter uns 14 anos, sendo advertido, após jogar um papel no chão, pela menina que me acompanhava. Ela disse a seguinte frase: “Se continuar fazendo isso vou levar o caso para a próxima assembleia⁶. Estamos de acordo?” O rapaz se lamentou e disse que aquela ação não mais se repetiria. Enquanto o garoto se distanciava, ela arrematou, dizendo: “Já é a segunda vez nesta semana que vejo ele jogando lixo no chão”.

Naquela altura do passeio nada mais me impressionava, pois tudo consistia em novidade. Continuei admirando as diversas instalações da instituição e não parei para refletir, naquele momento, no significado do “confronto” geracional pacífico que havia presenciado. Mas agora vejo que aquele comportamento só pode se fazer presente em um ambiente regido por acordos consensuais. Como seria possível exigir que estudantes cobrem regras de conduta, nas quais não tiveram nenhuma participação? Algo que é comum presenciar nas escolas convencionais são alunos respeitando ou se revoltando contra as ordens formuladas de cima para baixo. O que resulta em uma agressividade exagerada.

Nesse sentido, concordo com as palavras de Neill (1970) que, ao ser questionado sobre o comportamento das crianças na escola de Summerhill, respondeu:

Mostram tendência agressiva, coisa habitual nas crianças comuns? Bem, toda criança deve ter alguma agressividade, para forçar seu caminho através da vida. A agressividade exagerada, que vemos nas

6 As decisões tomadas na instituição, seja no plano financeiro, no pedagógico ou em qualquer outro tipo de segmento, sempre eram discutidas, de forma participativa, nas assembleias escolares.

crianças não-libertas, é um protesto exagerado contra a animosidade que se demonstra em relação a elas. Em Summèrhill, onde criança alguma se sente detestada pelos adultos, a agressividade não é necessária. (p.18)

Fica fácil reconhecer que um estudante dará muito mais valor a uma sala limpa quando ele também for responsável pela manutenção da limpeza. Assim como dará mais valor à alimentação quando participar do processo de preparação. Na Escola Projeto Âncora, não era a direção que cuidava dos computadores ou dos livros da biblioteca. Não era a direção que organizava o jardim da escola. Professores, alunos, funcionários e pais compartilhavam responsabilidades e tarefas.

Conforme afirmou uma das educadoras do projeto: “Qualquer atividade que acontece na escola é pensada de forma pedagógica, seja na limpeza, alimentação ou na secretaria. Pensamos e trabalhamos juntos a todo momento”. Isso resultava em uma democratização do espaço escolar. O que não significa uma nivelção dos distintos lugares de seus agentes, ocultando a diversidade que lhe é característica; longe disso, é por meio da diferença dos seus agentes, partilhada e assentida entre as partes, que é possível garantir um espaço e uma vida mais coletiva.

Quase ao fim da minha visita pela escola, não conseguia identificar a presença de certos espaços que são comuns em outras escolas. Questionei a minha atenciosa acompanhante sobre a localização da sala dos professores, da sala dos coordenadores e da mais famosa, conhecida como sala da diretoria. Ela me respondeu de forma simples e objetiva: “Fique tranquilo, você não conseguiu enxergar essas salas porque aqui, na nossa escola, elas não existem”. Antes que eu pudesse colocar outra indagação, a jovem arrematou: “Aqui qualquer sala pode ser utilizada por todos”. Fiquei surpreso, pois em escolas comuns é fácil reconhecer essas instalações, porque geralmente são muito diferentes e se destacam em relação às demais. Já no Âncora, o espaço era circular e não havia nenhum tipo de distinção entre o lugar dos estudantes e o lugar dos professores. Além do mais, não ficava claro qual ambiente possuía “mais valor”: a biblioteca não se destacava como uma edificação

especial, o ateliê de artes não era diferente da sala de música ou dos laboratórios.

Encontrei nessa escola a expressão da igualdade manifestada em sua arquitetura, o que fazia parte da sua ideologia, um círculo sem níveis hierárquicos. Creio que é assim que se constrói um lugar que manifesta uma profunda conexão entre as crenças e a infraestrutura. Essa conexão foi atestada pela fundadora e também arquiteta do projeto. Declarou-me que sua intenção, ao pensar o projeto arquitetônico, foi balizada pela ideia de formação de cidadãos, onde a “missão era ser um espaço, um lugar, onde você aprende na prática e depois multiplica a cidadania”.

O propósito arquitetônico pensado a partir da ideia de uma cidade também foi aludido no Planejamento Estratégico (1998) da escola. O documento informa que a Escola Projeto Âncora foi pensada, desde o início, para além de uma “entidade social”, com o objetivo de ser a “Cidade Âncora”, o que acabou se confirmando, mais tarde, com o desfecho das atividades escolares. Tal cidade possibilitaria uma experiência educativa de desenvolvimento da cidadania e inspiraria “um sentido comunitário mais profundo”. Nas palavras da fundadora, esse planejamento foi gerado a partir da seguinte indagação: “Como seria uma cidade democrática?” A resposta a questão possibilitou iniciar a construção do projeto.

Nossas escolas, por muito que me perturbe a afirmação, ainda são, como outras organizações, abrigos de micropoderes, mais ou menos ocultos, extremamente resistentes aos processos de mudança e de democratização. Acredito que as manifestações de indisciplina são consequências da impotência que advém da perda de credibilidade das instituições. Por exemplo, na determinação de que “não é permitido fazer isso ou aquilo”, a maioria dos alunos lerá essa frase como um desafio: “Vamos fazer isso só para chatear os professores”. Na Escola Projeto Âncora, não identifiquei situações desse tipo. Ao contrário, encontrei uma escola que foge aos moldes da punição. Encontrei uma escola que tem barulho, que tem uma pulsão de vida. Que não se permite ser uma escola silenciosa, pois “onde há muito silêncio”, segundo as palavras de uma gentil professora, “há muita repressão”.

No Âncora havia de fato a adoção da liberdade como um valor fundamental para o processo de aprendizagem. As crianças não

precisavam chegar no mesmo horário. Não precisavam tirar férias no mesmo mês. Não precisavam aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo. E, para que a exemplificação fique no âmbito do espaço físico, as crianças podiam circular livremente pelas diversas instalações da escola. Mesmo quando existia algum tipo de impedimento, este era precedido por um debate. Como quando, por exemplo, pude presenciar dois grupos de alunos antagônicos que discutiam o uso do circo. De um lado, uns defendiam a utilização do espaço e dos seus instrumentos de maneira autônoma, sem a presença de um educador. Do outro lado, o segundo grupo rebatia argumentando que o espaço circense não estava sendo usufruído com responsabilidade por alguns estudantes e por isso necessitava de controle e supervisão.

Outro exemplo de preocupação coletiva sobre a utilização do espaço foi a questão da alimentação. Um estudante me contou que antes havia um grande desperdício de comida durante as refeições da escola. A descoberta desse fato foi realizada de maneira prática ao resolverem reunir todos os restos de alimentos desperdiçados durante um almoço. Incomodados com o fato, todos se comprometeram em alterar esse cenário. Estudantes e professores também se reuniram para pesquisar os índices de desperdício de alimentos na sociedade. E, com os dados em mãos, descobriram que o Brasil figurava entre os principais países em quantidade de alimentos desperdiçados. O mesmo estudante disse que se sentiu empoderado após participar desse processo de renovação do espaço e que passou a controlar o desperdício na sua própria casa.

Esses bons exemplos de organização pedagógica a partir dos interesses das crianças demonstram que a escola não pode mais se reduzir a um mero local de transmissão de conhecimentos. Cabe à escola ser um espaço de valores, de convivência, de ressignificação, de visão crítica do mundo, de criação e protagonismo. Cabe à escola ser um espaço de valores, de convivência, de ressignificação, de visão crítica do mundo, de criação e protagonismo. Alguns agentes escolares colocam a culpa dessa limitação no que chamam de “burocracia excessiva”. De fato, não nego sua existência, mas não penso que a burocracia necessariamente bloqueia ideias. Pelo contrário, às vezes podem se encontrar maneiras criativas que autorizem as “burocracias excessivas” a dar suporte a novas ideias.

Vale ressaltar que as dificuldades de modificar certas práticas nas escolas são de natureza diferente. Nas escolas da rede pública, por exemplo, identifiquei uma ampla escassez de recursos e interferências de burocratas. Nas escolas da rede privada, noto, em sua maioria, a interferência dos burocratas e as exigências e caprichos de certos pais. Contudo, a maior dificuldade é comum. Ambas carecem de espaços de convivência reflexiva. Faz-se necessário compreender e conhecer melhor as pessoas presentes no cotidiano escolar, saber quais são as suas necessidades e interesses específicos. Considero que o conceito de cidade educadora, aplicado pelo Âncora, acompanha esse pensamento. A ideia é pensar, aprender, viver e resolver questões em comunidade. Cada uma das pessoas que pertence a essa cidade reconhece a sua importância enquanto educadora. Todos os saberes, todos os fazeres e todas as oportunidades que se apresentam em uma comunidade fazem parte da vida de todos. Assim, para sabermos como atuar na nossa comunidade, é fundamental o conhecimento do lugar em que estamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Âncora foi uma instituição obrigada a encerrar suas atividades escolares por falta de uma sustentabilidade financeira. E, nesse ínterim, defrontou as dificuldades comuns a qualquer instituição escolar que almeja inovar, ou seja, fazer diferente das demais. A primeira dificuldade foi a substituição de uma cultura assistencial, que durou 17 anos, por uma cultura de integração comunitária. Esta última dependeu da mudança de uma série de fatores para que houvesse uma melhor compreensão dos agentes educativos em torno das ações que alteraram as práticas educacionais costumeiras, e para que construíssem outras formas de aprendizagem. A segunda dificuldade foi a da reelaboração da cultura profissional dos educadores, processo, por vezes, um tanto doloroso e que nem todos conseguiram ultrapassar. No entanto, os educadores que permaneceram na Escola desenvolveram dispositivos essenciais que asseguraram práticas educativas baseadas em valores cooperativos. Houve uma adaptação da organização escolar às diferenças individuais.

Nas outras escolas o tempo costuma ser algo fixo e a aprendizagem, algo variável. Por exemplo: os estudantes têm um prazo de uma semana para aprenderem sobre geomorfologia. Com o término desse prazo altera-se o assunto, tendo a criança aprendido ou não. Ou seja, o tempo foi fixado em um prazo de sete dias e a aprendizagem foi variável. Na Escola Projeto Âncora, isso acontecia de forma contrária: a aprendizagem era fixada e o tempo variava. Não existia a opção de não aprender, por isso cada estudante possuía o tempo que fosse necessário para estudar qualquer tema. Por esse motivo, a Escola foi definida como um modelo de práticas educacionais inovadoras. Inúmeros os dispositivos que comprovavam essa afirmação e que permitiam que a aprendizagem caminhasse de forma responsável: assembleias gerais, rodas de reflexão, grupos de responsabilidade, reuniões, planejamentos quinzenais, roteiros de aprendizagem, entre outros.

Entretanto, não eram apenas esses dispositivos que conferiam ao Âncora um ambiente que rompia com práticas educacionais costumeiras. Em primeiro lugar, havia as relações horizontais entre estudantes, pais e professores, sem esquecer a responsabilidade dos adultos em oferecer condições para que os imaturos enfrentassem as suas próprias ignorâncias. Em segundo lugar, a concepção e utilização do espaço escolar como um espaço público, onde levava-se todos os acontecimentos do cotidiano escolar ao entendimento de todos, que eram requisitados a se responsabilizar por tudo.

Creio que as experiências vividas em campo e o contato com a literatura específica foram suficientes para responder ao que apresentei como a questão principal deste livro: quais são os fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar? Concluo que a hipótese levantada inicialmente é verdadeira; que, dentre os fatores que distinguem as práticas educacionais inovadoras das práticas costumeiras, são preponderantes: a organização do trabalho pedagógico e as relações pessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Com os resultados das análises sobre a organização do trabalho pedagógico, encontrei diferenças entre aquilo que se fazia no Âncora e aquilo que é praticado comumente em outras escolas. Essa diferença reside principalmente em aspectos como: dispositivos de ensino-aprendizagem voltados para o interesse dos indivíduos,

utilização do espaço escolar segundo os objetivos da própria instituição, elaboração colaborativa dos documentos pedagógicos, avaliação baseada em competências atitudinais, concepção multirreferencial das finalidades educativas, formação contínua do corpo docente no próprio ambiente escolar e a posição central ocupada pelos estudantes no processo de aprendizagem.

No que diz respeito às relações pessoais no cotidiano escolar, encontrei entre os seus integrantes: diferentes capacidades de comunicação, atividades que estimulam a cooperação em detrimento do individualismo, maior grau de autonomia para adoção de inovações, aptidão consolidada para a resolução de conflitos, ações baseadas nos interesses da comunidade local, diferentes dispositivos para estimular a participação e a colaboração de todos na formulação das decisões institucionais.

Estudos futuros precisam ser desenvolvidos com outras escolas para avaliar a generalização do caso relatado neste trabalho. No entanto, a junção dos elementos observados em campo possibilitou uma análise efetiva dos traços distintivos entre as práticas educacionais inovadoras e as práticas educacionais costumeiras em educação escolar. Contudo, ainda há um vasto campo a ser descoberto, que envolve outras dimensões da inovação em educação escolar, como: por que se inova, de que forma se inova, o que se inova e quem inova. Espero ter contribuído, com esta investigação, para uma compreensão melhor da lógica a partir da qual se situam os principais agentes que atuam na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mercani (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

CARBONELL, Jaume. **La aventura de innovar**: el cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 123-124, set. 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/jpHUV>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, jun. 2013a. Disponível em: <encurtador.com.br/ilnLO>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação em educação ambiental na cidade e na floresta: o caso Oela. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 1004-1025, dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44523>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IDH**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo escolar**. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1970.

PROJETO ÂNCORA. **Planejamento estratégico**. Cotia, 1998.

PROJETO ÂNCORA. **Carta mensal junho**. Cotia, 2003.

QUEVEDO, ThelmeLisa Lencione. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, p. 70-77, 2008. Número especial. Disponível em: <encurtador.com.br/do148>. Acesso em: 20 jan. 2022.

THURLER, Monica Gather. **Innover au coeur de l'établissement scolaire.** Paris: ESF Editeur, 2000.

YIN, Robert. **Case study Research: design and methods.** Califórnia: Sage, 2014.