

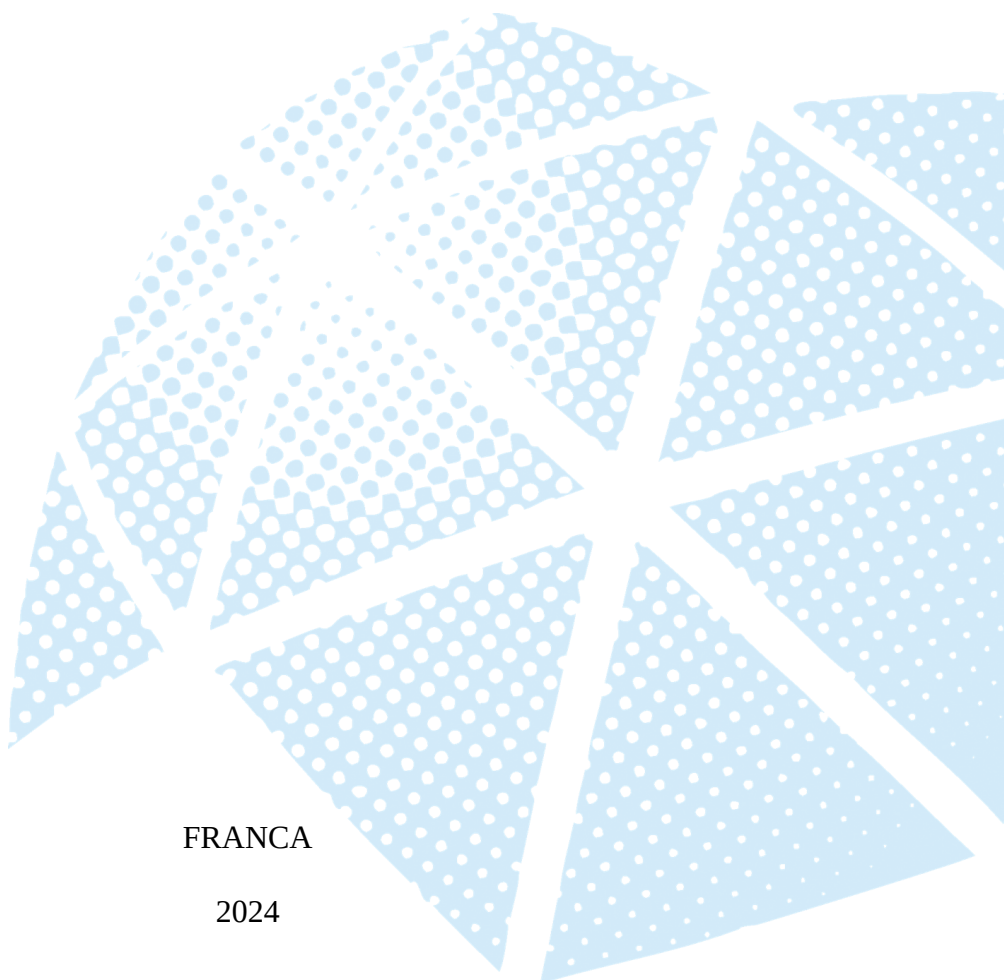
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

LARISSA PRADO ROITBERG

**PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS INOVADORAS?
UM ESTUDO SOBRE A SUSTENTABILIDADE DA ESCOLA PROJETO
ÂNCORA**

FRANCA

2024



LARISSA PRADO ROITBERG

PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS INOVADORAS?
UM ESTUDO SOBRE A SUSTENTABILIDADE DA ESCOLA PROJETO
ÂNCORA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Formação na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca.

FRANCA

2024

R741o	Roitberg, Larissa Para onde caminham as escolas inovadoras? : Um estudo sobre a sustentabilidade da Escola Projeto Âncora / Larissa Roitberg. -- Franca, 2024 135 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientador: Genaro Fonseca 1. Inovação educacional. 2. Escolas alternativas. 3. Projeto Âncora. 4. Sustentabilidade. 5. Políticas Públicas Educacionais. I. Título.
-------	---

LARISSA PRADO ROITBERG

PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS INOVADORAS?
UM ESTUDO SOBRE A SUSTENTABILIDADE DA ESCOLA PROJETO
ÂNCORA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, PAPP - UNESP – Campus de Franca/SP

1º Examinador: _____

Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli, PAPP - UNESP - Campus de Franca/SP

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na FCLAr/UNESP - Campus de Araraquara/SP

Franca, 20 de agosto de 2024.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O desenvolvimento de práticas educacionais libertadoras é considerado fundamental para a construção de uma sociedade crítica, democrática e transformadora. Assim, espera-se que este trabalho, ao investigar uma instituição reconhecida e consolidada por seu caráter inovador, possa somar-se aos estudos na área ao propor parâmetros e referências para a formulação de políticas públicas de incentivo à inovação na Educação Básica, além de contribuir na busca de caminhos possíveis para enfrentar os desafios de sustentabilidade que afetam as escolas alternativas no país.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The development of liberating educational practices is considered fundamental for the construction of a critical, democratic and transformative society. Thus, it is expected that this work, by investigating an institution recognized and consolidated for its innovative character, can enhance studies in the area by proposing parameters and references for the formulation of public policies to encourage innovation in Basic Education, in addition to contribute to the search of possible ways to face the sustainability challenges that affect alternative schools in the country.

*Aos que sonham e lutam em favor de uma
Educação transformadora e emancipatória.*

AGRADECIMENTOS

Embora a escrita do trabalho acadêmico seja, essencialmente, um processo solitário, o suporte de muitas pessoas foi fundamental para a conclusão desta dissertação.

Agradeço ao Genaro, meu orientador, por me encorajar e inquietar desde a graduação. Sua resistência e dedicação à licenciatura me fizeram acreditar que é possível humanizar a vida acadêmica.

À Vânia, inspiração como mulher, professora e pesquisadora, por me ajudar a olhar para dentro e me apresentar à Educação. Sem você, nada disso seria possível.

À minha mãe, Margarete, pelo amor incondicional e por cultivar minhas conquistas com sua força e dedicação. Aos meus irmãos, Guilherme, minha primeira referência, pelo incentivo e companheirismo; e Lucas, pela calma e risadas que iluminam meus dias. À Fátima, por trazer sensibilidade e zelo à nossa família.

Aos meus primeiros educadores, meu pai, Marco Antônio (*in memoriam*) e minha avó, Maria Antônia (*in memoriam*), por guiarem meu caminho e permanecerem vivos em memória e coração.

Aos meus amigos, de perto e de longe, por tornarem a caminhada pelo mundo mais leve e divertida, e por todos os alentos que me permitiram ser quem eu sou.

Aos colegas do mestrado, os proletários do mundo, por dividirem as agruras de ser um trabalhador em meio aos desafios impostos pela pós-graduação.

Aos meus alunos, por preencherem minha vida de caos, afetos e esperança; a força bruta que me faz acreditar no poder transformador de estar no chão da escola.

Aos meus gatos, Salém e Odara, pelo amor inesgotável e genuíno.

À Profa. Dra. Madalena Gracioli e ao Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, por todas as sugestões e críticas que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

À UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), por me inserir no universo da docência no Ensino Superior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, por possibilitar meu retorno institucional à pesquisa.

À UNESP e a Franca, por me acolherem desde a graduação e, anos depois, ainda parecerem casa.

Por fim, agradeço ao Vinícius, meu companheiro, por semear, nutrir e fortalecer meus sonhos diariamente. Seu cuidado e apoio integral em todas as etapas deste processo foram as asas que me permitiram alçar voos maiores do que eu imaginei ser possível.

*Não haveria cultura nem história sem inovação,
sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade
sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo
negada, se luta.*

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos dois séculos, vivenciamos transformações científicas e tecnológicas em diferentes âmbitos da sociedade, enquanto a escola tradicional pouco modificou-se – principalmente em suas estruturas e métodos. Assim, o sistema de ensino dominante, inadequado às demandas sociais do século XXI, tem alimentado uma crescente insatisfação coletiva entre os sujeitos escolares. Como resposta, desde o início do século XX, especialmente após a ascensão da Escola Nova no Brasil, emergem teorias pedagógicas que contestam o modelo escolar hegemônico. Esse fenômeno, intensificado nas últimas duas décadas, integra um movimento de “renovação educacional brasileiro”. De acordo com essas transformações, em 2015, o Ministério da Educação lançou a *Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica* com o objetivo de mapear e fortalecer as organizações que apresentavam propostas pedagógicas inovadoras. Para tanto, promoveu a criação dos parâmetros para a formulação do que seria a primeira política educacional de fomento à inovação em território nacional. Após uma chamada pública, 178 instituições de ensino foram reconhecidas como inovadoras. No entanto, em 2016, logo após o Golpe Político, o programa foi descontinuado. Ainda, a partir de um levantamento de dados do mapa produzido pelo MEC, onde constam essas organizações, identificamos que grande parte delas foram extintas. Observamos, portanto, um problema comum entre as escolas alternativas no país: a dificuldade de manutenção a longo prazo. Diante disso, para investigar quais problemas de sustentabilidade afetam essas instituições, realizamos um estudo de caso na Escola Projeto Âncora (Cotia-SP) — referência nacional e internacional na área e que encerrou suas atividades em 2020. Mais especificamente, buscamos entender como a escola investigada se mantinha economicamente, identificar os fatores que levaram ao seu fechamento e verificar se outras instituições fundadas enfrentaram os mesmos desafios de autossustentação. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa nos documentos produzidos sobre a Escola Projeto Âncora (de 2012 até 2020). Por fim, diagnosticamos que as dificuldades na mobilização de recursos financeiros, a burocratização dos sistemas de ensino, o isolamento e a falta de sistematicidade em rede marginalizam essas iniciativas, limitam o alcance de sua atuação e, em última instância, podem levá-las à extinção.

Palavras-chave: Inovação educacional. Escolas alternativas. Projeto Âncora. Sustentabilidade. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

In the last two centuries, we have experienced scientific and technological transformations in different areas of society, while the traditional school has changed so little in its structures and methods. Thus, the dominant education system, unadapted to the social demands of the 21st century, has fueled growing collective dissatisfaction among school subjects. In response, since the beginning of the 20th century, especially after the rise of the New School in Brazil, pedagogical theories have emerged to contest the hegemonic school model. This phenomenon, intensified in the last two decades, is part of a “Brazilian educational renewal” movement. In accordance with these transformations, in 2015, the Ministry of Education launched the Initiative for Innovation and Creativity in Basic Education with the aim of mapping and strengthening organizations that presented innovative pedagogical proposals. To this end, it promoted the creation of parameters for the formulation of what would be the first educational policy to promote innovation in the national territory. After a public call, 178 educational institutions were recognized as innovative. However, in 2016, shortly after the Political Coup, the program was discontinued. Furthermore, based on a survey of data from the map produced by the MEC, which contains these organizations, we identified that a large part of them were extinct. We therefore observed a common problem among alternative schools in the country: the difficulty of long-term maintenance. Therefore, to investigate which sustainability problems affect these institutions, we carried out a case study at Escola Projeto Âncora (Cotia-SP) — a national and international reference in the area and which closed its activities in 2020. More specifically, we sought to understand how the school investigated was maintained economically, identify the factors that led to its closure and verify whether other closed institutions faced the same self-sustainability challenges. To this end, we carried out research on documents produced about the Escola Projeto Âncora (from 2012 to 2020). Finally, we diagnose that the difficulties in mobilizing financial resources, the bureaucratization of education systems, isolation and the lack of systematic network marginalize these initiatives, limit the scope of their action and, ultimately, can lead them to collapse and extinction.

Keywords: Educational innovation. Alternative schools. Projeto Âncora. Sustainability. Educational Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese de um processo inovador	34
Figura 2 - Frentes de atuação	48
Figura 3 - Mapa da inovação e criatividade na educação básica	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inovação e Reforma educacional.....	21
Quadro 2 - Características das pedagogias alternativas no Brasil	31
Quadro 3 - Os princípios da sustentabilidade	68
Quadro 4 - Comparação entre a escola tradicional e a Escola Projeto Âncora.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CSA	Comunidade que Sustenta a Agricultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EFASIDRO	Escola Família Agrícola de Sidrolândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Mato Grosso
FUCONDI	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho Nacional
ICMAP	Instituto Caminho do Meio Alto Paraíso
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MinC	Ministério da Cultura
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PECIM	Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares

PNE	Plano Nacional da Educação
SEADS	Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo
SEBMEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

Sumário

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO	17
1.1 EDUCAÇÃO REINVENTADA: O QUE SIGNIFICA INOVAR?.....	17
1.2 CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS NO BRASIL	24
1.3 O QUE É UMA ESCOLA ALTERNATIVA?.....	32
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DIÁLOGOS E RUPTURAS COM A INOVAÇÃO.....	38
2.1 COMO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ABORDAM A INOVAÇÃO?.....	38
2.2 <i>INICIATIVA PELA INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA POLÍTICA EMBRIONÁRIA</i>	46
CAPÍTULO 3. SOBREVIVER PARA TRANSFORMAR: A SUSTENTABILIDADE DAS ESCOLAS ALTERNATIVAS	56
3.1 DESAFIOS E CAMINHOS PARA AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS	56
3.2 A MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS NO TERCEIRO SETOR	72
CAPÍTULO 4. A ESCOLA PROJETO ÂNCORA	78
4.1 DO CIRCO FEZ-SE O SONHO	78
4.2 ESCOLAS QUE RESISTEM: A LUTA PELA AUTOSSUSTENTAÇÃO	89
4.3 QUANDO UMA ESCOLA FECHA AS PORTAS: QUAL O FUTURO DAS ORGANIZAÇÕES ALTERNATIVAS?	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE – PRODUTO.....	129

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasceu a partir da seguinte inquietação: *“Como estão os projetos educacionais que o Ministério da Educação havia reconhecido e mapeado¹ como inovadores?”*. Para minha surpresa, ao realizar uma busca inicial no mapa, descobri que, entre 2015 (ano do mapeamento das escolas pelo MEC) e 2022 (quando surgiu o problema de pesquisa), muitas dessas escolas haviam fechado. Entre elas, estava o Projeto Âncora, uma referência nacional e internacional em inovação educacional e fonte de inspiração para muitos educadores e defensores de outra escola possível.

Além disso, constatei a descontinuidade do que viria a ser a primeira política pública de incentivo à inovação na Educação Básica – cuja formulação acompanhei com grande interesse durante meus anos de graduação. Neste momento, o sentimento foi desalentador. Então, indaguei: *“Se até mesmo o Projeto Âncora, com sua visibilidade e reconhecimento, fechou, para onde caminham as escolas inovadoras do país?”*.

Anos antes, na busca por refletir sobre minha prática pedagógica, aproximei-me dos princípios filosóficos do Projeto Âncora. Realizei o curso “Fazer a Ponte no Brasil”² e, em seguida, com o desejo de vivenciar de perto a experiência que conhecia apenas através de documentos, viajei para Cotia-SP para participar da “Transformação Vivencial”³

Após identificar o fechamento das organizações reconhecidas por seu caráter inovador, surgiram os seguintes questionamentos: A dificuldade para se manter a longo prazo, é um problema comum entre as escolas alternativas no país? Quais são os desafios de autossustentação enfrentados por esses projetos? O fechamento do Projeto Âncora está relacionado com dificuldades de sustentabilidade financeira?

Para investigar essas questões e outras que emergiram ao longo do processo investigativo, propomos o desenvolvimento desta pesquisa.

¹ O mapa das escolas inovadoras elaborado pelo Ministério da Educação será abordado na subseção “3.2. *Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica: uma política em descontinuidade*”.

² O curso “Fazer a Ponte no Brasil” era uma iniciativa em que os participantes entravam em contato com as concepções, metodologias, documentos e com a equipe do Projeto Âncora, mediado por José Pacheco, fundador da Escola da Ponte.

³ A “Transformação Vivencial” era uma experiência imersiva em que os participantes, geralmente professores, passavam uma semana no Projeto Âncora vivenciando o dia a dia da escola, em contato com as concepções filosóficas, as práticas pedagógicas, entre outras atividades voltadas à compreensão prática de como funcionava o projeto de educação alternativa. Esse programa compunha uma das fontes de renda da escola.

INTRODUÇÃO

A partir de uma reflexão crítica acerca da história da educação brasileira, constata-se a importância da instituição escolar na sociedade moderna. Da mesma forma, sabe-se que poucas modificações ocorreram — sobretudo em sua estrutura e métodos. Por essa razão, ainda é considerada como um instrumento de reprodução dos ideais do sistema capitalista, alinhando-se aos interesses das classes dominantes e organizando-se de maneira acrítica, mecanicista e opressora.

Desde sua fundação, a escola tradicional, ou “escola moderna”, tem se caracterizado como uma organização burocrática e disciplinadora. Através da sujeição dos indivíduos, preserva as estruturas de poder e se coloca a serviço da manutenção da ordem social. Nessa perspectiva, o ensino tradicional é entendido como aquele em que o educador, considerado repositório da cultura, transmite conteúdos vazios de significados ao educando, que os assimila passivamente. Como descrito por Paulo Freire (1997), uma educação alienada e alienante, que propositalmente impede o desenvolvimento da emancipação e autonomia.

O modelo de escola tradicional tem recebido críticas de ordens diversas, as quais compartilham da ideia de que ela não dialoga com o seu tempo e com os sujeitos que compõem o seu tecido social. Segundo Adorno (1995), quando a escola é impassível frente ao processo de refletir-se criticamente, ela porta-se tal como as fábricas, posicionando-se distante dos estudantes e tratando-os como se fossem objetos. Verifica-se, dessa maneira, que este modelo de educação, fundamentado no autoritarismo, impede o aluno de emancipar-se.

Do mesmo modo, Foucault (1987) tece críticas à estrutura da escola moderna, fundada na sociedade disciplinar, que, desde o século XIX, pouco se modificou. Para ele, a escola como espaço disciplinarizador produz a relação docilidade-utilidade dos corpos e mentes e, assim, possibilita um maior controle dos indivíduos — submissos e produtivos. Portanto, diante de uma nova economia de aprendizagem, mede-se o grau de rendimento, eficiência e produtividade dos estudantes, tal qual numa fábrica.

Para Nóvoa (2019), a escola moderna parece desnorreada e inadaptada às conjunções do tempo presente — como se ainda não tivesse ascendido ao século XXI, além de evidenciar, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro:

A escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente (NÓVOA, 2019, p. 2).

Diante das grandes transformações da sociedade contemporânea — como os avanços tecnológicos, a globalização econômica, as mudanças no mundo do trabalho e os debates sobre o desenvolvimento sustentável — constata-se a ampliação da discussão (ao menos no âmbito discursivo) entre governantes, acadêmicos, educadores, estudantes e outros sujeitos da educação, sobre a inadiável busca por novos modelos de escolas. Assim, para avançarmos rumo à educação do futuro, é preciso que consigamos lidar com o surgimento do novo e com as incertezas históricas (MORIN, 2011).

Nietzsche (2012), através de Zarathustra, relata a dificuldade que temos para criar novos caminhos. Para ele, a criação e o surgimento de novos valores só são possíveis a partir do rompimento com os valores sociais solidificados. Dessa forma, mudanças, ainda que insurgentes, fundamentadas na transformação de mentalidades, constituem um determinante papel nas transformações da sociedade.

Logo, diante da crise sistêmica pela qual passa a educação no país, urge outra escola que busque romper com a lógica do capital e reveja o papel social da instituição escolar e dos sujeitos que a compõem. Ainda, é preciso questionar a tradição hierárquica e burocrática em que se estruturou para buscar, através da construção coletiva, uma escola democratizada, participativa e comunitária. Portanto, como afirma Dewey (1959), é chegado o momento em que a educação, através do uso de métodos educativos apropriados, deve criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que se deseja realizar.

Apoiamos, neste trabalho, a ideia de que a educação pode ser um instrumento de libertação das classes dominadas e não apenas um instrumento de dominação das classes dominantes (junto a outras instituições da sociedade civil, como as religiosas, os meios de comunicação em massa, a família, entre outras), ao instaurar novos métodos pedagógicos dos oprimidos (GRAMSCI, 1982).

Pensadores como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes somam-se aos críticos acerca da ineficácia da escola tradicional, incapacitada de dialogar com o seu tempo e sujeitos. Nesse sentido, o investimento em inovação educacional surge como um caminho para se pensar em outros modelos escolares possíveis.

Diante disso, nas páginas que se seguem, nosso objetivo central é analisar a sustentabilidade financeira da Escola Projeto Âncora por meio de um estudo de caso. Como objetivos específicos, buscamos entender como a escola investigada se mantinha financeiramente, identificar os fatores que levaram à sua extinção e verificar se outras

instituições que encerraram suas atividades enfrentaram os mesmos desafios de autossustentação. Para tanto, a dissertação está organizada, basicamente, em quatro partes.

Inicialmente, conceituamos o termo "inovação educacional" para compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos que o sustentam. Em seguida, apresentamos uma breve contextualização das pedagogias alternativas no Brasil, analisando os movimentos educacionais que, desde o início do século XX, desafiaram o ensino dominante no país. Definem-se, também, quais as características que distinguem uma escola alternativa de uma escola tradicional.

No segundo capítulo, analisamos como a inovação e a criatividade estão previstas nas políticas educacionais no Brasil. Exploramos, também, como a visão empresarial tem se apropriado da concepção de inovação e a crescente influência da iniciativa privada na formulação das políticas para a Educação Básica. Além disso, investigamos o programa "Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica", desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), desde sua concepção até sua extinção.

Em seguida, no terceiro capítulo, buscamos conceitualizar a definição de sustentabilidade no contexto das escolas alternativas e identificar os problemas associados à manutenção dessas propostas pedagógicas. Nesta etapa, destacamos as instituições de ensino reconhecidas como inovadoras que foram extintas, assim como os motivos que levaram a isso. Abordamos também as principais dificuldades enfrentadas pelas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) na mobilização de recursos financeiros — e as possibilidades de superação desses desafios.

No último capítulo, intitulado *A Escola Projeto Âncora*, buscamos analisar, inicialmente, quais foram os princípios pedagógicos e filosóficos que orientaram a instituição, bem como sua importância no cenário da educação alternativa brasileira. Para compreender o problema da manutenção desses projetos, realizamos um estudo de caso e examinamos a possibilidade de generalização dos resultados; além de sua aplicabilidade em outros contextos, sem, no entanto, desconsiderar a singularidade do objeto de estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Para tal, além da pesquisa bibliográfica, com o objetivo de entender como a instituição se sustentava financeiramente e quais problemas levaram ao seu fim, realizamos uma análise nas documentações da escola, visando levantar dados onde os fenômenos ocorrem (LAKATOS; MARCONI, 2003). Esses documentos incluem os recursos internos gerados, parcerias estabelecidas, financiamentos recebidos e nível de envolvimento com os órgãos reguladores de ensino, como a Secretaria Municipal de Educação. Também abordam as crises internas e o fechamento da instituição.

Para a coleta de dados por meio da pesquisa documental, foram analisados documentos desde 2012 (fundação da escola) até 2020 (fechamento), tais quais: i) Cartas mensais⁴ redigidas à comunidade (escritas por Regina Steurer, fundadora do Projeto Âncora), com o objetivo de entender como a crise financeira agravou-se com o passar dos anos; ii) Notícias em jornais: com o propósito de identificar quais foram as últimas campanhas de arrecadação desenvolvidas pela escola; iii) Relatórios Anuais de Atividades (2012, 2013, 2014 e 2015), onde se divulgava à comunidade os balanços financeiros (receitas e despesas); iv) Cartilhas de incentivos fiscais, nos quais constam as campanhas de arrecadações recorrentes, bem como as doações; v) Atas de reunião de conselho, que contém as propostas de geração de recursos internos, a saber: Visitas Pedagógicas agendadas, “*Ações de sustentabilidade financeira: Transformação Vivencial*” e o Curso Online “*Fazer a Ponte no Brasil*”; vi) Atas de reunião de conselho, que abrangem os dados dos resultados financeiros arrecadados por doações de Pessoas Físicas e Pessoas Jurídicas (Petrobrás, Nota Fiscal Paulista, Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUCONDI), Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo (SEADS)); vii) Folhetos de incentivos fiscais destinados às empresas, em que expõem-se algumas campanhas como o “Selo Nós Investimos na Criança”, a ação “Você que é Âncora, puxe a corrente” e o “Apadrinhamento”; viii) “*Almanaque 25 anos do Projeto Âncora*” (2022), com a intenção de compreender como ocorreu o rompimento das parcerias mais duradouras, bem como se sucedeu o processo decisório de encerramento.

Os arquivos foram encontrados em antigos domínios virtuais da escola (disponíveis para acesso público), e foram analisados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1978) e à luz do referencial teórico.

Por fim, concentramo-nos na análise dos resultados alcançados e nas proposições finais. Nesta última etapa do trabalho, propomos a criação de um mapa interativo que destaca as experiências educativas inovadoras no Brasil. O objetivo é mapear, divulgar e conferir visibilidade às instituições que sobreviveram da iniciativa do Ministério da Educação, além de outras que compõem o cenário da educação alternativa no país.

⁴ As cartas foram escritas mensalmente por Regina Steurer desde 1997 com o objetivo de justificar o trabalho desenvolvido na instituição para a comunidade e seus colaboradores, incluindo, também, a contextualização das notícias que aconteciam no Brasil e no mundo à época.

CAPÍTULO 1. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

1.1 EDUCAÇÃO REINVENTADA: O QUE SIGNIFICA INOVAR?

É comum encontrarmos cursos, eventos e notícias voltados para a importância da inovação na educação básica que possuem como público-alvo a escola e seus profissionais. Isso se deve, dentre outros aspectos, porque vivemos em uma era marcada pela “cultura da inovação” na educação, que está intimamente associada à melhoria do trabalho docente e à inserção de novas tecnologias digitais na sala de aula.

No âmbito educativo, os termos inovação e tecnologia quase se confundem, embora inovação não signifique, necessariamente, adoção de tecnologias digitais. Na sociedade da informação⁵, a tecnologia mostra-se como panaceia para a resolução de qualquer tipo de problema na educação, alicerçando-se em estratégias de marketing — sobretudo na iniciativa privada — e na premissa de que a simples adoção de tecnologias fará com que o aluno aprenda mais. Não à toa, vemos instituições de ensino, sejam elas de Educação Básica ou de Ensino Superior, orgulharem-se de sua cultura digital “inovadora”.

Carbonell (2002) afirma que dominar algumas habilidades tecnológicas e ter acesso ilimitado às informações é insignificante frente ao que deveria ser prioridade no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), uma vez que o fundamental “não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la; ou seja, para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído” (CARBONELL, 2002, p. 20).

Segundo Bauman (2013), a educação mais avançada seria aquela que possibilitaria superar o excesso de informação, a memorização e a oclusão mental. Portanto, o estímulo à resistência e ao espírito crítico dentro da educação, associado à crença de que a juventude possui capacidade criativa, seriam essenciais para uma “revolução cultural”.

Nas produções científicas como teses, dissertações e artigos sobre inovação em educação no Brasil, percebe-se que uma parcela significativa delas compreende a inovação educacional como sinônimo de adoção de tecnologias digitais. Isso porque grande parte desses trabalhos estão associados à inserção tecnológica em sala de aula. No estado da arte sobre

⁵ O sociólogo espanhol Manuel Castells descreve a sociedade da informação como um momento histórico definido por uma revolução tecnológica, influenciada pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação. Segundo o autor, essas ferramentas deram luz a um novo paradigma social chamado de “sociedade em rede”, na qual as tecnologias digitais tornaram-se instrumentos imprescindíveis no domínio da informação e na construção do conhecimento pelos sujeitos.

produções científicas em teses e dissertações no Brasil, Campolina (2012, p. 42) concluiu que a maioria dos trabalhos encontrados até 2012 associam o termo inovação educacional às tecnologias digitais. Da mesma forma, Barrera (2016, p. 29) revela que 34% das pesquisas levantadas até 2015, sobre inovação na educação, tem como tema central o uso de tecnologias na escola.

Neste trabalho, reconhecemos a importância do uso de TICs na educação, especialmente considerando que essas tecnologias estão amplamente integradas ao cotidiano da maioria dos estudantes brasileiros. Inclusive, sabe-se que a aquisição de habilidades no uso das tecnologias digitais pode ser um fator de inclusão social. Isso se deve ao fato de que nem todas as crianças e adolescentes têm acesso à internet em casa, portanto, o contato com essas tecnologias na escola pode ajudar a reduzir as desigualdades informacionais. Entretanto, entendemos que o conceito de inovação pode ou não envolver a inserção de tecnologias digitais em sala de aula, uma vez que esse uso não é fator condicionante para as transformações na educação.

Em um levantamento das produções científicas nas bases de dados e plataformas de pesquisa como *Scielo*, Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), em uma revisão da literatura da área, ao utilizar o descritor “inovação educacional” são encontrados trabalhos relacionados à conceitualização do termo, ao uso de tecnologias digitais e estudos de caso em escolas que se diferenciam do modelo dominante. Ao utilizar a palavra-chave “escolas alternativas”, os trabalhos voltam-se, principalmente, às práticas e metodologias de ensino alternativas (aos métodos tradicionais) e estudos de caso. No que tange o termo “sustentabilidade”, ao realizar o cruzamento com os descritores anteriores, são encontrados trabalhos que trazem definições teóricas sobre a autossustentação de escolas inovadoras e que analisam estudos de casos — em sua maioria, realizados na Espanha. Em relação às “políticas educacionais”, verifica-se que, ao cruzar com as palavras-chave anteriores, há poucas pesquisas desenvolvidas sobre o tema e, portanto, é mais difícil encontrar produções que relacionam a educação inovadora/alternativa e políticas educacionais.

A adoção do termo “inovação” neste trabalho justifica-se, pois, a iniciativa do MEC, que embasou o desenvolvimento da pesquisa, utiliza esse conceito para definir aquilo que é produzido pelas escolas que fogem ao modelo tradicional de ensino. Entretanto, há outras definições para essas escolas que são empregadas por teóricos da área e igualmente adotadas neste trabalho, como: escolas alternativas, escolas democráticas, escolas livres, escolas criativas, escolas contra-hegemônicas e escolas emancipadoras.

A inovação é um conceito comum às Ciências Econômicas e à Administração e não pode simplesmente ser replicada de forma acrítica para a Educação, tornando-se imprescindível conhecer como esta tem sido teorizada no contexto educacional. No Brasil, há uma fragilidade teórica na literatura acerca do conceito de inovação educacional, uma vez que o termo abrange múltiplos significados e diferentes concepções ideológicas e epistemológicas sobre o processo educativo (TAVARES, 2019). Além disso, há divergências entre os teóricos da área sobre os componentes que caracterizam uma educação alternativa e, portanto, a interpretação do sentido e o valor atribuído à inovação não é universal.

Entretanto, na maioria das conceituações teóricas, o aspecto compartilhado é a oposição em relação à educação tradicional (CANÁRIO, 2005; CARBONELL, 2002; GHANEM, 2007; HARGREAVES, 2002; HERNANDÉZ, 2000; HUBERMAN, 1973; PACHECO, 2019; SINGER, 2016). Assim, adotamos aqui o termo inovação de forma comparativa com os métodos convencionais de ensino, ou seja, como aquele que se opõe à escola moderna tradicional.

Segundo Pacheco (2019), se nos posicionarmos sob a égide da transformação social que a escola é capaz de prover, concluiremos que a superação do modelo de ensino tradicional é uma utopia necessária, pois,

No campo da educação, [inovação] será um processo transformador que promoverá ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento (PACHECO, 2019, p. 50).

Proposto por Bartholo e Cipolla (2012, p. 199), o termo “inovação social” é definido enquanto “conceito, processo, estrutura ou metodologia que enfrenta os desafios do presente visando melhorias para os indivíduos e coletividades”. Dessa forma, a inovação educacional pode ser entendida como uma intervenção que ocorre a nível local e criada por iniciativa de estudantes, educadores e comunidades que, fundamentada no contexto social, atua no enfrentamento dos desafios de uma determinada realidade (SINGER, 2016). Assim, sob uma perspectiva política, a inovação social é um fenômeno que surge da iniciativa de diversos atores que, ao colaborar em rede, introduzem novas práticas sociais e contribuem para a formulação de políticas públicas (MULGAN *et al.*, 2007).

Ela é intencional, deliberada e planejada e, portanto, não pode ser concebida como algo espontâneo uma vez que, segundo Carbonell (2002), é um “conjunto de intervenções, decisões

e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas" (CARBONELL, 2002, p. 19). Além disso, deve ser vista como um processo e não como produto, visto que não é uma atividade pontual, mas sim, um longo processo cheio de conflitos e contradições (CARBONELL, 2002). Logo, não deve ser decretada ou imposta, mas vista como uma atitude de ser e estar na educação (NÓVOA, 2019).

A inovação não deve ser considerada a solução definitiva para os problemas da educação, pois está mais associada à mudança do que à melhoria. Ela não carrega, por si só, uma carga valorativa e, “como qualquer outra noção educativa, é condicionada pela ideologia, pelas relações de poder e controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas” (CARBONELL, 2002, p. 19).

Autores como Huberman (1973), Ghanem (2007), Hernández (2000), Carbonell (2002) e Canário (2005) afirmam que, necessariamente, uma inovação na educação deve partir “de baixo”, ou seja, das necessidades locais da escola, e deve ter os sujeitos escolares como produtores e não apenas como executores de mudança. Segundo Canário (2005), utiliza-se “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 direta entre os que concebem, decidem e executam” (CANÁRIO, 2005, p. 93). Do mesmo modo, Ghanem (2013) afirma que

a inovação educacional tende muito mais ao endógeno que ao exógeno, diz respeito a práticas que se caracterizam pelo isolamento, fragmentação, descontinuidade no tempo, baixa visibilidade das ações e forte voluntarismo de educadores (as). São práticas que se originam tipicamente na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. Essencialmente, as práticas de inovação não se caracterizam pelo ineditismo, mas por serem atividades diferentes daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e grupo social. São inovadoras em relação a este costume (GHANEM, 2013, p. 427).

A reforma educacional, por sua vez, pode ser considerada como a mudança que acontece externamente à escola, e geralmente é instituída de maneira verticalizada e hierarquizada pelo governo, além de não contar com os sujeitos escolares em sua produção, apenas na execução. Para Canário (2005), reserva-se a designação de “*reforma* para processos de mudanças planejada 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” (CANÁRIO, 2005, p. 93). Nessa perspectiva, a

instituição escolar é vista como um “laboratório da inovação”, tal como salientado por Ghanem (2013):

Eu emprego a expressão “reforma educacional” para designar a lógica que preside práticas não criadas por agentes diretos de sua execução. Tendem muito mais ao exógeno que ao endógeno, já que são prescritas por autoridades (em geral, autoridades estatais do Poder Executivo e autoridades acadêmicas das universidades) e sua sustentabilidade lhe dá permanência, sobretudo por contar com recursos orçamentários do poder público. O caráter destas práticas é normativo e impositivo, sua abrangência é ampla, seu formato é homogêneo e sua visibilidade é alta (GHANEM, 2013, p. 427).

Quadro 1 - Inovação e Reforma educacional

Inovação	Reforma
Mudanças heterogêneas em cada unidade escolar	Mudanças homogêneas a todo o sistema educacional
Geralmente é instituída por meio de mudanças estruturais nas instituições escolares	Geralmente é instituída por meio de política pública
Os principais agentes são as comunidades escolares (atores endógenos)	O principal agente é o governo (atores exógenos)
Ocorre no nível micro (escola)	Ocorre no nível macro (sistema de ensino)
Pouca visibilidade	Alta visibilidade
Baixa sustentabilidade (dificuldade em se manter em longo prazo)	Baixa adesão dos sujeitos (resistências pelos agentes executores)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Segundo Nóvoa (2014), é mais recorrente as escolas mudarem as reformas do que as reformas modificarem substancialmente as escolas. Assim, é possível concluir que as reformas educativas não necessariamente estão associadas à melhoria, à mudança ou à inovação na escola (CARBONELL, 2002; HUBERMAN, 1973; CANÁRIO, 2007; GHANEM, 2013). Como exemplo, há o caso da Reforma do Novo Ensino Médio, política educacional que não contou com a participação da sociedade civil em sua formulação⁶ — sobretudo os professores e estudantes, indicando-nos sua possível intenção de manter o *status quo* e reforçar ainda mais as

⁶ Dentre as críticas tecidas ao Novo Ensino Médio, promulgado pela Lei nº 13.415/2017, está o fato de que, em sua elaboração, não houve diálogo com a sociedade civil, sobretudo com os professores e com os mais afetados por ela — os jovens das escolas públicas do país, que ficaram à mercê de uma política educacional fomentadora de desigualdades entre as juventudes brasileiras.

desigualdades sociais. Devido às pressões sofridas por diferentes setores, como especialistas e profissionais da educação, a reforma teve seu cronograma de implementação suspenso⁷.

Mészáros (2010) argumenta que as reformas educacionais, quando realizadas dentro do sistema capitalista, tendem a ser meros ajustes superficiais que não alteram o seu âmago. Assim, o autor busca revelar os motivos e interesses por trás dessas reformas, destacando que muitas vezes elas perpetuam as relações e estruturas capitalistas, em vez de promoverem mudanças profundas que visem uma transformação radical da educação.

Nesse contexto, defendemos uma perspectiva crítico-emancipadora sobre o conceito de inovação em educação, tendo em vista que o processo de inovar apenas ganha significação quando atua no enfrentamento dos desafios sociais, na transformação de um sistema educacional excludente e na construção da autonomia de seus sujeitos. Portanto, é necessária cautela para que essa compreensão não culmine em um ideário pedagógico neoliberal — que tem na inovação um instrumento para a modernização e o progresso, em uma busca cada vez mais acelerada por tecnologias de informação que atendam às demandas econômicas do capital.

Faz-se necessário questionar, ainda, a forma como a elitização tem envolvido o conceito de inovação. Acreditamos que, no campo educacional, a inovação deve acontecer de maneira acessível, democrática, universalizada e pública, principalmente entre as camadas populares, posto que as elites já têm acesso às “pedagogias alternativas”. Todavia, o termo “inovação” tem sido usado como lema nas teorias econômicas e administrativas de caráter neoliberal, que atuam na constante disputa pela formulação de políticas educacionais no país. A inovação, portanto, é apontada como recurso para assegurar a competitividade e o desenvolvimento das instituições, inclusive das escolas e, por essa razão,

(...) também pode ser alienada e alienante, quando a nosso ver, segue uma lógica economicista que reduz as instituições educacionais a empresas, e as pessoas, professores e estudantes, a títeres inovadores que, competindo e excluindo, sirvam apenas para concretizar ainda mais a reprodução sociometabólica do capital. Logo, partimos do pressuposto de que, para além de ‘educar para inovar’, o importante é educar para emancipar, com possibilidades de também inovar, mas sempre a partir de uma perspectiva crítica (FERREIRA, 2013, p. 31).

De acordo com os governos neoliberais, a sociedade da informação passa por mudanças progressivas e, por isso, as instituições e seus sujeitos também precisam se “atualizar”. Nessa concepção, não há espaço para a criação, apenas adequação aos novos tempos. Logo, o “velho”

⁷ BRASIL. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235> Acesso em: 10 jan. 2024.

deve ser descartado para que emergja o “novo”, até que também se torne obsoleto e seja substituído, devido à sua incapacidade de atender às demandas produtivas da educação no desenvolvimento econômico (em uma contraposição dualista e como parte de uma “evolução social”).

Se entendemos a educação como uma atividade humana e, portanto, histórica, sabe-se que sua complexidade não pode ser reduzida à lógica efêmera do lucro e da produção de mercadorias. A inovação educacional, a partir de uma perspectiva crítica, fundamenta-se na valorização dos conhecimentos historicamente acumulados e, “ao contrário do que propõem a economia e administração/gestão neoliberais, a atividade inovadora, em nossa compreensão, não descarta a história, não descarta o velho, mas dialeticamente, pode também nascer dele” (FERREIRA, 2013, p. 70).

Para Furter (1972), é preciso cuidado com a suspensão absoluta do passado e com a euforia inocente da novidade. Nessa perspectiva, a inovação é vista como uma forma de progresso e que tem um fim em si. Assim, diante da dicotomia entre passado e futuro, entre a conservação e a inovação, devemos nos questionar: qual a possibilidade de se associar o novo e o velho sem a utopia de que devemos recomeçar sempre do zero? E como fazer isso sem minimizar os impactos do novo? (FURTER, 1972).

O tema da inovação educacional é abordado tanto por autores críticos como os de visão liberal progressista. Estes primeiros, sobretudo os de orientação marxista, não consideram possível inovar na educação sem a transformação absoluta da realidade social. Deste modo, para esses autores, a inovação só é efetiva se está a serviço da revolução social (SAVIANI, 1980). Já no caso dos liberais progressistas, inovar limita-se ao âmbito material e metodológico da prática pedagógica. Geralmente, são fantasiosos em relação à realidade educacional brasileira.

Alguns teóricos da perspectiva crítica como, por exemplo, Demerval Saviani⁸ (1980), compreendem que mudanças feitas apenas em concepções metodológicas não podem ser classificadas como inovações, na medida em que esta apenas tem propósito se servir à mudança estrutural da educação. Segundo o autor, “dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao

⁸ Dermeval Saviani (1943) é um dos principais críticos à “pedagogia reformadora” ou à “pedagogia nova”, em referência às pedagogias alternativas que, segundo ele, assumem um caráter elitista ao manter a educação como bem restrito a um grupo privilegiado da sociedade e aos interesses das classes dominantes. Precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, Saviani acredita que a educação deve se contrapor à teoria liberal e voltar-se aos interesses e necessidades da classe trabalhadora em que “busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 2008, p. 59).

tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1980, p. 21).

Assim, entendemos o conceito de inovação como uma forma de resistência à homogeneização do processo educativo e ao mero reformismo pedagógico que mantêm incólume a estrutura societária. Encaramos a inovação como uma superação ao paradigma dominante que tem, por fim, o sistema educacional como o alvo de toda a ação transformadora.

Em suma, a inovação neste âmbito só é efetiva se for empreendida de forma colaborativa por aqueles que dela se beneficiarão: a comunidade escolar. Ela deve ser produzida por seus atores sociais a partir das necessidades locais e, por isso, é única, não replicável e deve atuar no enfrentamento das desigualdades e exclusões, rejeitar a ótica tecnocrática e funcionalista e, por fim, ter a emancipação de seus sujeitos e a transformação social como finalidade.

1.2 CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS NO BRASIL

As chamadas “pedagogias alternativas” devem ser pensadas como parte de um processo sócio-histórico e, portanto, não podem ser analisadas de forma separada das transformações sociais e econômicas de seu tempo.

Ao compreender a História como um processo não linear, marcada por rupturas e permanências, conclui-se que sempre existirão pedagogias alternativas ao padrão educacional hegemônico, coexistindo de forma dialética com as práticas dominantes, na busca por respostas às novas demandas sociais. Assim, faz-se necessário refletir sobre os momentos em que essas concepções contra-hegemônicas emergiram na história da educação brasileira, a fim de compreender quais as semelhanças e as diferenças com as pedagogias alternativas atuais. Para tal, mostra-se importante a realização de uma breve periodização desses momentos⁹.

Essa delimitação temporal não deve ser pensada de maneira linear, dado que, em todos esses momentos, concepções discordantes e convergentes coexistiram dialeticamente no âmbito educacional. Também, essa periodização descreve apenas os debates no campo acadêmico e teórico e, certamente, não abrange as práticas pedagógicas que ocorriam no chão da escola.

Segundo Cambi (1999), as manifestações educacionais contra-hegemônicas começaram a emergir no Brasil no final do século XIX. Por volta da década de 1890, surgiram, no plano

⁹ Essa periodização tem caráter ilustrativo e não pretende investigar todas as correntes pedagógicas alternativas que emergiram no cenário da educação brasileira ao longo da História. Isso demandaria outra pesquisa mais específica e aprofundada (o que escaparia da intenção desta dissertação).

teórico, as primeiras representações de contestação ao modelo tradicional de ensino. Contudo, esses discursos se levantam apenas como opiniões de intelectuais independentes, sem se materializar como um movimento social.

Saviani (2008) relembra que os anarquistas brasileiros sofreram influência de expoentes da pedagogia libertária no início do século XX, tal qual o francês Paul Robin¹⁰ e seu conceito de “educação integral”, bem como o catalão Francisco Ferrer Guardia¹¹ e seu “ensino racionalista”. Além da tradução e divulgação dessas obras na imprensa operária, foram criadas escolas, centros de estudos sociais e universidades populares, com ênfase nas Escolas Modernas, inspiradas por Guardia e perseguidas até a sua total extinção¹².

Desde o início do século XX, as obras de autores como Anton Makarenko¹³, Alexander Neill¹⁴ e Ivan Illich¹⁵ têm grande influência nas concepções pedagógicas que questionam as práticas sociais hegemônicas. Cada um deles, à sua maneira, é considerado uma referência para as pedagogias alternativas que ousaram repensar a escola tradicional.

¹⁰ Paul Robin (1837-1912) foi um educador e reformador social francês do século XIX, conhecido por suas ideias pioneiras em educação integral e pelo compromisso com a pedagogia libertária. Diretor da escola orfanato de Cempuis de 1880 a 1894, ele implementou métodos educacionais inovadores, promovendo uma educação mista, laica e focada no desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças. Robin também defendia a educação sexual e o planejamento familiar, conceitos radicais para a época. Suas práticas influenciaram movimentos educacionais progressistas, mas também geraram controvérsias e resistências, que acabaram levando à sua saída da escola.

¹¹ Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) foi um educador e anarquista espanhol do início do século XX, conhecido por fundar a Escola Moderna em Barcelona. Ele promovia uma educação racional, laica e libertária, sem dogmas religiosos ou políticos, para incentivar o pensamento crítico e a liberdade intelectual. Suas ideias inspiraram movimentos educacionais libertários pelo mundo, mas Ferrer foi preso e executado em 1909, acusado injustamente de instigar uma revolta popular, o que fez dele um mártir do movimento anarquista.

¹² Saviani (2008) destaca que as Escolas Modernas e as experiências de educação libertária no Brasil foram perseguidas especialmente nas primeiras décadas do século XX. Essas escolas defendiam uma educação laica, livre de dogmas e voltada ao desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos, o que as colocava em oposição aos valores conservadores e autoritários da época. Assim, essas práticas educacionais foram vistas como subversivas pelo governo e pelas elites, sendo frequentemente associadas a ideias anarquistas e comunistas, o que motivou perseguições. Além disso, com a Revolução de 1930 e o fortalecimento do Estado Novo de Getúlio Vargas, essa repressão se intensificou. O governo buscava centralizar e controlar o sistema educacional, reprimindo práticas consideradas ameaçadoras à ordem social, o que dificultou a continuidade dessas iniciativas libertárias no país.

¹³ **Poema Pedagógico** (1933), escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Makarenko (1888 –1939), descreve a profunda experiência do autor no período em que ele conduziu uma instituição imcumbida pela reintegração social de jovens soviéticos marginalizados, chamada de *Colônia Gorki*. A Colônia Gorki foi uma instituição pedagógica rural responsável pela transformação de menores excluídos em trabalhadores e cidadãos modelos da sociedade revolucionária emergente na União Soviética no início do século XX.

¹⁴ **Liberdade sem medo - Summerhill** (1960), é uma obra de autoria do educador escocês Alexander Neill (1883-1973) e defende, a partir da observação das experiências de 40 anos da escola Summerhill, os princípios da liberdade das crianças na educação a partir da aplicação das teorias sobre autogoverno e da gestão democrática escolar.

¹⁵ **Sociedade sem escolas** (1970), do pensador austríaco Ivan Illich (1926-2002), é referência dentro do movimento de desescolarização da educação. O paradigma disciplinar escolar universalizado, sobretudo no Ocidente, é colocado à prova a partir da proposta de se desescolarizar as instituições escolares e, dessa forma, investir na efetiva potencialidade de educar a partir das habilidades a serem desenvolvidas em qualquer espaço e tempo.

Se analisarmos o contexto histórico da inovação na educação brasileira, é possível verificar que o Movimento da Escola Nova, surgido no início do século XX, pode ser considerado um marco de ruptura sobre o que se entendia até então por educação. Dentre as diversas propostas que compunham os novos métodos pedagógicos, tinha-se como premissa comum a saída do magistrocentrismo à centralização da atividade no aluno. O movimento escolanovista teve como precursores no cenário internacional nomes como Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet e, no Brasil, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, datado de 1932 e escrito por um grupo de 26 pensadores da elite intelectual brasileira, ficou conhecido como sendo o símbolo inaugural do projeto de renovação da educação no país e tinha como propósito elaborar diretrizes para uma nova política educacional laica, obrigatória e gratuita, como se vê¹⁶:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas" (AZEVEDO, 1932, p. 416).

Neste movimento, as pedagogias eram fundamentadas em “centros de interesse” e previa o contato com a natureza, o desenvolvimento da criatividade e liberdade e a concepção integral da criança. Segundo Freinet (1996, p. 9), “a escola tradicional era centrada na matéria a ser ensinada e nos programas que definiam essa matéria [...]. A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade”.

As “escolas novas” se opunham aos valores da sociedade industrial e tecnológica da época e nutriam-se de princípios democráticos e progressistas, com o objetivo de se repensar a educação brasileira a partir de um movimento de renovação educacional. Com o tempo, o

¹⁶ **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo** (1932). Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

movimento entrou em declínio frente às mudanças sociais que almejavam práticas pedagógicas menos idealistas e mais tecnicistas¹⁷. Singer (2010, p. 16-17) relata o caminho seguido pela Escola Nova:

[...] apesar da origem comum, o movimento da Escola Nova acabou trilhando um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Com o objetivo de formar o homem capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo com o trabalho, como elemento educativo, ao passo que os teóricos das escolas democráticas radicalizaram a crítica à escola tradicional, incluindo nessa também a Escola Nova, que a seu ver abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática (SINGER, 2010, p. 16-17).

Na obra *“Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas”* (1980), os autores criticam o aspecto elitista e liberal do movimento escolanovista. Segundo eles, grande parte das experiências realizadas até a década de 1980 praticava um transplante cultural acrítico, na tentativa de uma modernização que se restringia apenas às mudanças superficiais nas práticas pedagógicas, sem interferências substanciais na estrutura social (FERRETTI, 1980; GARCIA, 1980; RIBEIRO; WARDE, 1980; SAVIANI, 1980).

Para eles, a maioria das propostas desenvolvidas até a década de 1980, como o movimento escolanovista e as classes experimentais, não foram verdadeiramente inovadoras, pois não romperam com os aspectos historicamente burgueses e elitistas da educação brasileira (FERRETTI, 1980; GARCIA, 1980; RIBEIRO; WARDE, 1980; SAVIANI, 1980), tendo em vista que

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 10 e 11).

¹⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692/71), foi uma reforma educacional que alterou a organização do ensino no Brasil, estabelecendo que todo o ensino de nível secundário (atualmente chamado de Ensino Médio), deveria orientar o aluno para a obtenção de uma qualificação e profissionalização técnica.

Segundo os autores, a verdadeira transformação educacional começou a se concretizar apenas com os movimentos que emergiram da educação popular, sendo Paulo Freire o pioneiro desse processo. Nesse período, destacam-se as experiências desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁸ e pelo Movimento de Cultura Popular (MCP)¹⁹, além da campanha de alfabetização de Paulo Freire durante a ditadura civil-militar, e que foram suspensas pelos militares (GARCIA, 1980; WANDERLEY, 1980).

Essas iniciativas, promovidas por grupos sociais engajados com os interesses das classes populares, os transformaram em atores ativos no campo da educação, o que possibilitou o desenvolvimento de métodos e práticas pedagógicas voltados para as massas (WANDERLEY, 1980). Assim, a inovação era entendida como um ato de ruptura e revolução das estruturas sociais, e não apenas como uma atualização das metodologias e currículos. À parte disso, nenhuma mudança seria transformadora, mas sim conservadora.

Os Ginásios Vocacionais Estaduais²⁰ (1962-1969) foram considerados experiências inovadoras para época, sobretudo por questionarem a educação cívico-militar vigente. Entre suas características destacavam-se a interdisciplinaridade, a adoção da democracia como prática pedagógica, a participação da comunidade e dos estudantes nos processos decisórios, e a ênfase nos Estudos do Meio e Estudos Sociais. Além disso, buscavam aproximar teoria e prática, promover a formação integral dos indivíduos, implementar práticas avaliativas diferenciadas e apresentavam baixos índices de reprovação e evasão (MASCELLANI, 1999; NAKAMURA, 2017). Para Mascellani (1999),

¹⁸ O Movimento de Educação de Base (MEB), instituído em 1961, é uma entidade sem fins lucrativos vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Realiza trabalhos na educação de jovens e adultos, sobretudo no que diz respeito à alfabetização e a educação popular, e segue os preceitos filosóficos de Paulo Freire. Sua missão é “contribuir para promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida, servindo sempre e em primeiro lugar os mais pobres”. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>

¹⁹ O Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em Recife no ano de 1960 e extinto no ano de 1964, tinha por objetivo criar uma consciência política e social nas classes trabalhadoras com a intenção de habilitá-las para uma ativa participação cidadã no país. Com a contribuição de diversas parcelas da sociedade como educadores, artistas, intelectuais, estudantes e militantes, “a entidade criou então uma rede de mobilização popular com vistas ao desenvolvimento do espírito comunitário, estimulando a emancipação política dos trabalhadores e a busca dos direitos trabalhistas. [...] A diretriz do movimento era oferecer à população analfabeta e marginalizada formas de acesso à educação e à cultura que lhe permitissem transformar, por si mesma, o contexto social no qual vivia”. Disponível em: [http://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revoluciona-educacao-popular#:~:text=%C3%89%20criado%20no%20Recife%20o,Partido%20Comunista%20Brasileiro%20\(PCB](http://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revoluciona-educacao-popular#:~:text=%C3%89%20criado%20no%20Recife%20o,Partido%20Comunista%20Brasileiro%20(PCB)

²⁰ Iniciativa educacional pública paulista de ensino secundário, instituída em 1962 e extinta em 1969 pela ditadura militar. Ao todo, eram seis colégios, um na capital do Estado de São Paulo e os demais disseminados pelo interior.

no caso dos Ginásios Vocacionais, convencionamos entendê-la como uma pedagogia social, crítica e transformadora. Por quê? Porque tomamos a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo. Nessa pedagogia, os sujeitos da educação são entendidos como seres em movimento no plano social e cultural. Os procedimentos pedagógicos, de acordo com esta concepção, se caracterizam como instrumentos de ensino a partir de situações problematizadoras, sempre renovadas e situadas na realidade social. É uma pedagogia que valoriza as relações de sociabilidade como suporte da comunicação e a socialização como prática de partilha solidária, ao mesmo tempo que pretende situar o processo de avaliação como indicador de valores vivenciados e aprendidos (MASCELLANI, 1999, p. 104).

O período ditatorial no país eliminou a maioria dessas experiências e as substituiu por práticas orientadas por uma educação nacionalista-tecnicista. Durante a transição do período militar à redemocratização do Estado brasileiro, houve mudanças nas concepções de inovação na educação, em razão de que as propostas se transformaram de uma compreensão aplicacionista, “embasada em uma racionalidade instrumental, comum nos anos da ditadura civil-militar, para uma concepção de protagonismo dos professores amparada no argumento da complexidade do ato educacional e da prática docente, a partir dos anos 1980” (FERREIRA, 2013, p. 260).

A partir da segunda década do século XXI, multiplicam-se no Brasil instituições com diferentes propostas alternativas, muitas das quais inspiradas nas experiências da Escola da Ponte²¹ e têm José Pacheco²² como mentor. Barrera (2016), ao tratar das escolas alternativas que ganharam visibilidade após os anos 2010, sustenta a tese de que está em curso no país um movimento educacional que questiona o modelo escolar dominante, e, apesar das diferentes propostas, se trata de um movimento único:

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, valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em

²¹ A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino, fundada em 1976, na Vila das Aves (Porto) em Portugal, por um grupo de educadores insatisfeitos com a educação tradicional, entre eles José Pacheco. Difundiu-se no Brasil a partir da publicação do texto “*A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*” (2001), de Rubem Alves. É reconhecida mundialmente por seu projeto alternativo, democrático e inclusivo, em que suas práticas educativas se afastam do modelo tradicional. Segundo a escola, “Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação”. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>

²² José Pacheco (1951) é um educador português, crítico ao sistema tradicional de ensino, que acredita na gestão democrática e nas comunidades de aprendizagem como modelos educativos. Mudou-se para o Brasil e, a partir daí, percorre o país impulsionando pessoas e projetos que buscam uma educação compatível com as demandas sociais do século XXI.

suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governos, 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 de educação no campo (BARRERA, 2016, p. 193).

Segundo a autora, esse movimento é viável devido ao período de maior amplitude democrática que vivenciamos, o qual possibilitou a aspiração e a prática de uma nova abordagem educacional. Esse cenário facilitou o reconhecimento e a validação desses projetos pelos órgãos governamentais, além de fortalecer a ação dos agentes educadores e da própria sociedade civil no processo de legitimação dessas práticas educativas. Singer (2015) afirma que essas escolas, antes limitadas a casos isolados de resistência, hoje se reúnem e compartilham suas experiências, fortalecendo o trabalho em rede e a consolidação de um momento de abertura educacional. Do mesmo modo, também reitera que

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 das 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).

Nesse contexto, desde o início do século XX, emergem no país teorias pedagógicas antagônicas ao padrão educacional hegemônico, com a intenção de questionar as bases que sustentam o modelo de educação dominante. Incluem-se nesse campo diferentes especialistas, que, por meio de princípios variados, tornaram-se referências para o desenvolvimento teórico de uma educação alternativa.

Apesar de contar com bases epistemológicas semelhantes, essas propostas diferenciam-se, sobretudo, porque são produtos de seu tempo e devem, portanto, ser analisadas à luz de seu contexto histórico. Isso porque nenhuma dessas concepções representou um momento de ruptura com o ensino tradicional, mas sim de contestação, sendo as ideias incorporadas às experiências educacionais inovadoras pelo país.

Quadro 2 - Características das pedagogias alternativas no Brasil

Características do movimento escolanovista (início do século XX)	Características do movimento de educação popular (1960 - 1970)	Características do movimento de renovação educacional (segunda metade do século XXI)
Propostas pedagógicas heterogêneas; a centralidade volta-se para a criança, e não mais ao professor; valoriza-se o contato com a natureza, a individualização do ensino; o desenvolvimento da criatividade, o ensino integral, o humanismo e as pedagogias ativas.	Propostas pedagógicas de caráter popular, pensadas para as classes historicamente excluídas, inclusive, para o trabalhador, tendo como foco a perspectiva crítica, libertária, emancipadora e fundamentada na transformação social.	Propostas pedagógicas de tendências variadas, espalhadas por todo o território nacional, adaptadas ao contexto social, cultural e regional de cada instituição; o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, da gestão e participação democráticas são comuns nessas experiências.
Desenvolveu-se, em sua maioria, nas instituições de ensino privadas da educação básica brasileira.	Difundiu-se na educação formal e não-formal, em escolas públicas, centros culturais e comunitários, em ONGs, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Estão distribuídas entre escolas da educação básica, públicas e privadas, de educação formal e não-formal, em todas as etapas de ensino.
Teóricos como Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Anísio Teixeira influenciaram o movimento.	Teóricos como Paulo Freire e Ivan Illich são as principais referências do período.	Teóricos como José Pacheco, Edgar Morin e António Nóvoa são vistos como referências, além dos pensadores já citados.
Crítica à sociedade industrial, à educação tecnicista e ao magistrocentrismo.	Crítica à educação bancária, à escola burocrática, à transmissão de conteúdos, à memorização, ao verbalismo e às diferentes formas de opressão.	Crítica à estrutura da escola tradicional, sobretudo ao que diz respeito aos métodos, ao espaço, ao tempo, aos recursos pedagógicos e à avaliação.
Participação de intelectuais do contexto educacional nacional e internacional, de gestores públicos e dos meios de comunicação.	Participação ativa dos movimentos sociais e culturais, dos educadores populares e das classes trabalhadoras.	Participação de grupos heterogêneos da sociedade civil, incluindo, sobretudo, as comunidades escolares (gestores, professores, profissionais da educação, famílias e alunos).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Se o repensar das práticas educativas ocorreu em diferentes momentos históricos, com as propostas alternativas coexistindo de forma dialética com o sistema vigente, há de se

imaginar que esse é um movimento em voga no cenário educacional brasileiro, principalmente no que tange ao questionamento da estrutura da escola moderna. Para entender melhor esse fenômeno, é essencial que compreendamos o que caracteriza uma escola alternativa, o que faremos a seguir.

1.3 O QUE É UMA ESCOLA ALTERNATIVA?

Sabe-se que a inovação é um processo relativo à educação e não apenas à escolarização. Entretanto, esta pesquisa situa-se especificamente no campo das mudanças ocorridas no ambiente escolar e, portanto, a inovação é abordada a partir da compreensão de que a escola é o objeto de transformação. Dessa forma, as práticas pedagógicas e as metodologias alternativas não são o foco dessa investigação.

Sobre o potencial transformador da instituição escolar, sabe-se que “a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos” (CARBONELL, 2002, p. 18). Assim, é no cenário da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolverem-se (NÓVOA, 2019).

Segundo Gadotti (2000), existe uma predisposição em desvalorizar o que é produzido pela escola por meio de uma busca por fórmulas exteriores, quando, em verdade, ela mesma deveria governar-se: “[...] A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro” (GADOTTI, 2000, p. 9).

Para entendermos o intuito de uma escola alternativa, primeiro, é necessário conhecermos quais são os padrões da escola tradicional que ela busca romper. Permeada pela “concepção utilitária da cultura, da crença na virtude exclusiva do aprendizado formal” (FREINET, 1996, p. 8), a educação convencional é definida pela transmissão de conhecimentos, na qual o aspecto mais importante é o conteúdo que os professores transmitem aos alunos (PARO, 2016).

Aliado a isso, o modelo de ensino vigente preconiza o enrijecimento da aprendizagem por meio da análise de desempenho e rendimento, ancorado no desenvolvimento de habilidades e competências congruentes com o mercado. Dessa forma, a autonomia e a singularidade do aluno são diluídas em propostas pedagógicas generalistas ou em função da representatividade dos interesses do capital (RECH, 2021). Isso favorece um processo de exclusão e fracasso

escolar para aqueles que não conseguem se adaptar ao modelo padrão de ensino e aprendizagem:

A escola então comete, possivelmente, entre outros, o que identificamos aqui como cinco equívocos: 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141).

Diante disso, além de romper com a lógica tradicional, uma educação transformadora deve problematizar as “monoculturas do saber”, que incluem: i) o *saber válido*, originado com a Ciência Moderna no século XVII, que considera todo conhecimento não científico como inválido²³; ii) o *tempo linear* e progressivo, que produz dicotomias como “civilizado x selvagem”; iii) a *produtividade*, na qual a capacidade de execução é ditada por um ciclo de produção capitalista — e aqueles que não seguem esse ritmo são rotulados como atrasados (SANTOS, 2002). Assim, é necessário que essas escolas adotem uma “sociologia das emergências”²⁴, para que as experiências e os saberes emergentes sejam de fato valorizados.

Do mesmo modo, Barrera (2016) afirma que a escola tradicional se constitui por quatro invariantes: o tempo (e sua organização fragmentada); o espaço (controlador de corpos); o saber e o currículo (elegido *a priori* e massificante); e as relações de poder (submissão e competição). Portanto, considera-se uma escola alternativa aquela que rompe com esses padrões e não apenas realiza mudanças “epidérmicas”, pois,

A simples modernização da escola nada tem a ver com inovação. Assim, encher as classes de computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou realizar oficinas são frequentemente simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar, mas que não modificam absolutamente as concepções sobre ensino aprendizagem estabelecidas no mais rançoso conservadorismo. São mudanças meramente epidérmicas que, isso sim, se vendem muito bem nas escolas privadas - e nas escolas públicas que também competem no mercado - para estar na moda e atrair mais alunos. Outras vezes, a inovação é um simples rótulo, pois já se sabe que em educação, como em outros âmbitos

²³ Neste caso, o autor trata dos saberes historicamente marginalizados, como os conhecimentos ancestrais e populares, a exemplo das populações indígenas e periféricas, sobretudo nos países da América do Sul, não se referindo ao negacionismo científico impulsionado pelo movimento da pós-verdade.

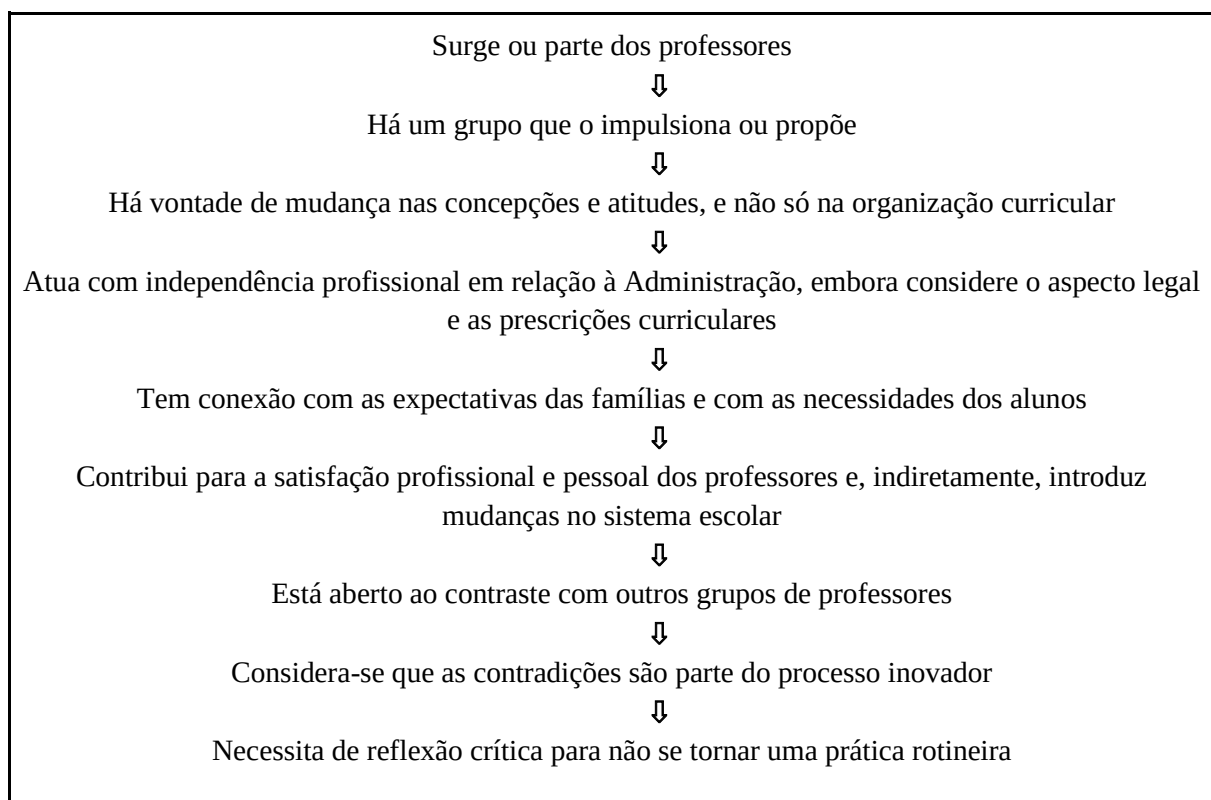
²⁴ Sociologia das emergências é um conceito elaborado por Boaventura de Souza Santos que propõe a busca por alternativas contra-hegemônicas para as práticas sociais e para epistemologias que aspirem à emancipação social através da superação dos paradigmas dominantes que, fundamentados na racionalidade ocidental eurocêntrica e etnocêntrica, levam à submissão e ao silenciamento de povos e culturas, sobretudo as dos países ao Sul. Para o autor, é preciso transformar as ausências em presenças.

Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF

sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual (CARBONELL, 2002, p. 20).

Necessariamente, uma escola alternativa deve responder às necessidades sociais contemporâneas e estar relacionada ao contexto e à cultura local. Por conseguinte, a inovação não pode ser um modelo importado, mas deve ser produzida internamente por seus sujeitos (HUBERMAN, 1973; PACHECO, 2019; WANDERLEY, 1980). Em suma, uma escola pode ser considerada inovadora quando envolve as seguintes etapas:

Figura 1 - Síntese de um processo inovador



Fonte: Hernández *et al.* (2000, p. 298).

Além disso, um projeto inovador é sempre um ato coletivo (HARGREAVES, 2002; PACHECO, 2019). Por isso, é preciso que o trabalho seja feito em equipe, posto que o trabalho isolado do professor não produz mudanças estruturais, mas sim, a presença de uma cultura colaborativa capaz de promover transformações profundas e eficazes. Sobre essas comunidades, Huberman (1973) afirma que, ao contrário do que ocorre na maioria dos países industrializados, nos países subdesenvolvidos os sujeitos insatisfeitos com o modelo tradicional de educação geralmente estão à margem do sistema e, talvez por isso, são os grandes produtores de mudanças:

Os inovadores marginais são em geral indivíduos imperfeitamente “socializados” que ignoram, por consequência, o que se supõe que devam fazer em dada situação. Pode-se tratar igualmente, de indivíduos que viviam num sistema social em que eles compreendam que não poderiam atingir as metas socialmente legítimas pelos meios aceitos e que são, portanto, impelidos a empregar meios novos e indiretos para realizar seus objetivos (HUBERMAN, 1973, p. 73).

Sabe-se que muitos dos sujeitos inovadores dentro da educação são os professores. E, também, a grande parcela da resistência às mudanças. Dessa forma, uma questão fundamental a ser debatida ao se inovar na escola é a formação de professores.

Hoje, diante das grandes transformações sociais, do rápido desenvolvimento tecnocientífico e das demandas socioemocionais que afetam o ensino básico no país, é crucial que os professores estejam preparados para atuar nesse novo cenário. Para tal, é necessário reconfigurar o papel tradicional do professor, que frequentemente se limita à transmissão dos conteúdos acadêmicos descontextualizados e acríticos, para um papel motivador e facilitador da construção do conhecimento. Para alcançar isso, é fundamental uma transformação paradigmática na formação inicial e contínua dos professores.

Nóvoa (2019) afirma que as mudanças na educação impactam diretamente a formação de professores, exigindo uma transformação estrutural nas instituições de Ensino Superior, como as universidades. Essa transformação deve incluir a reformulação dos currículos das licenciaturas, do ensino de Didática e da Psicologia Escolar. Segundo ele, não adianta ter uma escola do futuro se os professores não estiverem capacitados a transpor o ensino tradicional. Portanto, é essencial que os cursos de licenciatura no país passem por um processo de ressignificação da formação docente. Embora essas questões sejam nevrálgicas e mereçam uma investigação mais aprofundada, elas excedem o escopo desta pesquisa.

Atualmente, muitas escolas alternativas brasileiras admitem-se como escolas democráticas, ao reconhecerem que a democracia é seu fundamento político e filosófico. À exceção de educar para a democracia, distinguem-se pela execução de práticas que viabilizam uma vivência real desta entre os gestores, estudantes, professores, famílias e demais atores escolares em espaços como as assembleias, em que as decisões relativas à comunidade escolar são tomadas coletivamente (SINGER, 2010). Portanto, a gestão democrática²⁵ também pode

²⁵ A gestão democrática, ou a ideia de contar com a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no compartilhamento das responsabilidades, tem ganhado cada vez mais espaço no campo da discussão sobre educação. Segundo Paro (2007), no caso da escola pública, é de suma importância que a instituição escolar se organize democraticamente para atender aos interesses das classes trabalhadoras, tendo o Estado que se responsabilizar para criar essas condições. Para o autor, não existe gestão democrática sem a participação da comunidade e, para que isso aconteça, é preciso ressignificar o papel do diretor escolar que, em última instância, tem toda a responsabilidade assentada sob sua figura.

ser vista como uma forma de subversão da lógica das relações de poderes hegemônicos intrínsecos à escola tradicional.

Nesse sentido, é possível afirmar que essas escolas estão reformulando o ensino tradicional ao oferecer experiências que se concentram em problemas reais e desafios socialmente relevantes. Elas integram momentos de estudo individual e coletivo, além de promover o desenvolvimento de projetos tanto pessoais quanto em equipe e, para tal, “exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos” (MORÁN, 2015, p. 19).

Os obstáculos à implementação de mudanças estruturais em instituições escolares formais são significativamente maiores do que aqueles enfrentados em projetos de educação não-formal, que não se deparam com as mesmas exigências e barreiras do sistema burocrático de ensino. Assim, superar a lógica da burocratização na escola formal é, também, uma forma para democratizar o acesso a uma educação emancipadora. Como afirma Barrera (2016), as transformações na escola podem não contribuir na alteração do funcionamento do sistema de ensino, mas, sem elas, tampouco haverá mudanças, “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” (BARRERA, 2016, p. 224).

É importante destacar que há uma grande diversidade de escolas no Brasil, e, portanto, elas não podem ser classificadas apenas em dois modelos: tradicionais ou alternativas. Entre esses extremos, existem instituições que, embora não alterem suas estruturas, buscam modificar seus métodos de ensino por meio de metodologias ativas, sala de aula invertida, e trabalho por projetos. Essas escolas também se preocupam com a diversificação de materiais, como o uso de tecnologias digitais e jogos, promovem visitas a diferentes espaços da cidade, utilizam variadas ferramentas de avaliação e realizam a contextualização do conteúdo e a adaptação curricular. Isto é, mesmo sem romper com o *modus operandi*, procuram implementar mudanças dentro do modelo convencional de ensino.

Por fim, pode-se dizer que uma escola alternativa, apesar da natureza e propostas diversas, caracteriza-se por se opor ao sistema educacional dominante; romper com as invariáveis do tempo fragmentado e do quadriculamento do espaço²⁶; articular mudanças

²⁶ Foucault (1987), em “Corpos Dóceis”, no livro *Vigiar e Punir*, afirma que o quadriculamento do tempo significa usá-lo de maneira integralmente útil, sem desperdícios, enquanto o espaço disciplinar, comum às escolas modernas, às fábricas, aos presídios e aos hospitais, encarrega-se em distribuir os corpos individuais no coletivo, tendo como vigiá-los, localizá-los e controlá-los de uma só vez. Trata-se de um espaço celular, analítico e solitário.

estruturais nas metodologias de ensino; valorizar os conhecimentos historicamente acumulados e adequar o currículo ao mundo contemporâneo; questionar as relações de poder a partir do fortalecimento do protagonismo dos sujeitos escolares e da participação da comunidade na construção de um projeto coletivo, vinculado ao território e às necessidades locais; promover a autonomia dos estudantes em suas trajetórias de estudo e projetos de vida; resistir contra a massificação e heteronomia da educação pautada no sistema burocrático de ensino; propor uma transformação paradigmática sobre o que fundamentou a escolarização moderna e conceber outros caminhos possíveis para a construção do processo educativo.

Ao compreender os fundamentos da inovação na educação e a definição de uma escola alternativa, surgem os seguintes questionamentos: a inovação na Educação Básica está contemplada nos parâmetros e diretrizes educacionais do país? Existem políticas públicas que incentivam essas escolas? Para responder a essas questões, propomos a elaboração do próximo capítulo.

Segundo o autor, “determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 134).

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DIÁLOGOS E RUPTURAS COM A INOVAÇÃO

2.1 COMO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ABORDAM A INOVAÇÃO?

No Brasil, as políticas educacionais estão condicionadas à Constituição Federal (1988) e à Lei de Diretrizes e Base da Educação — LDB (1996). De acordo com a LDB, o objetivo principal dessas políticas é garantir uma educação de qualidade através da produção de conhecimentos — capazes de garantir ao educando autonomia de pensamento e amplo desenvolvimento intelectual e social. Para o Estado, isto se refere à habilidade individual e coletiva dos cidadãos de formarem uma sociedade produtora de bens e serviços e de promover o fortalecimento e a consolidação da nação.

A compreensão sobre a necessidade de formulação de novos métodos, configurações e parâmetros para a Educação Básica ampara-se na legislação brasileira, que, por meio da LDB, demonstra flexibilidade quanto às diferentes possibilidades de organização e estruturação do ambiente escolar. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) é sugerido que a formação dos estudantes deve ser contextualizada com as suas trajetórias de vida. Por sua vez, o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014) preconiza práticas pedagógicas inovadoras quando se refere à qualidade na educação básica.

As ações de fomento à inovação na Educação Básica respaldam-se, em primeiro lugar, na LDB, principalmente no que diz respeito à liberdade de organização escolar que os sistemas de ensino detêm. Sobre isso, o art. 15 garante que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996). Da mesma forma, o art. 23 assegura que a educação básica poderá organizar-se “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). Assim, quando se fala em autonomia, defende-se que

[...] a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia a dia da escola (BRASIL, 2004, p. 47).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) reiteram que a qualidade na educação básica requer de gestores e professores, e todos comprometidos com a escola, habilidades inovadoras e a capacidade de adotar novos métodos e tecnologias de ensino. Ainda, indicam que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem prepará-los para atuar em um cenário educacional do século XXI, desenvolvendo competências fundamentadas na inovação (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabelece objetivos para as políticas educacionais no período de 2014 até 2024, delineando diretrizes e orientações para a educação no país. Entre as estratégias para se chegar aos objetivos, propõe-se o incentivo às práticas pedagógicas inovadoras, bem como à premiação de professores com práticas que estimulem o conhecimento científico por meio da inovação (BRASIL, 2014). Portanto, percebe-se que a legislação brasileira, além de oportunizar a inovação nas práticas pedagógicas e nos métodos de ensino, além de fomentar a autonomia na organização escolar, as emprega como elemento fundamental para o avanço das melhorias na educação no país.

Diante disso, pode-se pensar na seguinte questão: se a legislação brasileira respalda a existência de escolas alternativas, o que tem sido feito no campo das políticas educacionais para o incentivo à inovação na educação básica? Para responder a essa pergunta, é preciso compreender quais fatores interferem no processo de formulação e implementação das políticas públicas no país, especialmente no âmbito da Educação Básica.

Para Thomas Dye, política pública engloba tanto as ações quanto as omissões dos governos (DYE, 1984 apud SOUZA, 2006), sendo que a inação é uma escolha institucional que pode refletir o interesse em manter o *status quo*. Outros autores, que veem a política como uma diretriz, consideram que a não-ação pode ser simplesmente a ausência de um problema na agenda formal (SECCHI, 2011).

Nesse contexto, é importante destacar que o campo de elaboração das políticas públicas é um espaço de constante disputa, influenciado pelos grupos de interesse envolvidos. Existem dois tipos principais de políticas: a) política de governo, que é de curto a médio prazo, frequentemente eleitoreira, e pode ser interrompida com mudanças no governo; b) política de Estado, que é de longo prazo e tende a persistir apesar das mudanças eleitorais. Em ambos os casos, há um jogo de poder sobre quais políticas serão continuadas ou descontinuadas.

A formulação de políticas públicas é influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto histórico da nação. Embora os governos sejam os principais formuladores, outros grupos de interesse e movimentos sociais também participam do processo, com diferentes níveis de influência dependendo do tipo de política. Assim, o Estado não é o único ator na

formulação de políticas públicas, embora deva assumir um papel ativo na abordagem dos problemas públicos (SECCHI, 2011; SOUZA, 2006).

Em relação ao protagonismo na elaboração de políticas públicas, a abordagem multicêntrica (ou policêntrica) estabelece que junto ao Estado existam outros atores que protagonizam a elaboração das políticas públicas, como as organizações privadas e não governamentais. Nessa concepção, a tomada de decisões pode deslocar-se de diferentes núcleos em prol de um ponto em comum: o enfrentamento de um problema que, este sim, deve ser público (SECCHI, 2011).

Está em curso a transformação do papel do Estado moderno e a suspensão dos entraves sobre a busca coletiva por soluções aos problemas públicos, viabilizando o fortalecimento de uma gama plural de atores nesse processo, que podem ser os *policymakers* (agentes decisores e formuladores de políticas públicas), *policytakers* (beneficiários ou os destinatários das políticas públicas), os analistas de políticas públicas, a mídia e os cidadãos em geral (SECCHI, 2011). No entanto, o Estado moderno ainda é o ator principal na formulação de políticas públicas, uma vez que possui o monopólio da força legítima e logra grande parte dos recursos nacionais (SECCHI, 2011).

Do mesmo modo, há uma divergência sobre quem devem ser os implementadores de políticas públicas nos quais disputam dois sistemas: o modelo *top-down* (de cima para baixo) e o modelo *bottom-up* (de baixo para cima). O primeiro é definido pela fragmentação de funções entre os tomadores de decisão (políticos) e os implementadores (administradores), e a implementação das políticas públicas adquire um caráter funcionalista e tecnicista. No segundo, reconhecido por seu aspecto mais horizontalizado, a implementação é um exercício compartilhado e realizado por planejadores e executores com base na avaliação dos resultados obtidos a posteriori e não apenas na subordinação aplicacionista (LASCOUTES; LE GALÉS, 2012).

Logo, reconhecer o problema é o primeiro passo para a elaboração de uma política pública. Por sua vez, um problema se torna público quando um grupo o notabiliza como interesse coletivo, de modo que haja intencionalidade para dar resposta a uma questão relevante e abrangente. Dessa forma, mostra-se necessário compreendê-lo antes de buscar uma solução, posto que ele é criado na medida em que é colocado na agenda política, definida como "o instrumento que reflete a priorização de temas e problemas a serem trabalhados por um governo" (SERAFFIM; DIAS, 2012, p. 125).

Mediante a crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos 1970, com o objetivo de responder ao contexto de reestruturação do capital e da globalização econômica, agências

como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) começaram a orientar as políticas educacionais em países considerados em desenvolvimento, como as nações que integram a América Latina e Caribe. Assim, a educação passou a ser explorada como estratégia para a regulação social, e como resolução dos problemas econômicos através da formação de uma nova massa de trabalhadores técnicos adaptados às recentes exigências da reorganização dos processos produtivos.

A discussão sobre o recente modelo de regulação das políticas educacionais na América Latina revela um projeto de organização e controle do sistema educacional nesses países, que limita a democratização da educação a uma mera expansão do acesso à escola. Esse projeto carrega uma lógica ambígua: ao mesmo tempo em que atende à demanda por mão de obra de acordo com os padrões atuais do mercado, também controla uma pobreza crescente, deixando-a presa a um ciclo sem perspectiva.

Especificamente sobre a inovação educacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pode ser considerada uma grande influenciadora na área, devido ao fato de que “vem discutindo essa temática desde a década de 1960 quando, então, se criou o *Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement* (CERI)” (FERREIRA, 2013, p. 26). Ela responde também pelas principais políticas de avaliação internacionais (geralmente instituídas através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), que outorga aos países cumpridores das diretrizes educacionais e econômicas a visibilidade dos investimentos privados. Portanto, a elaboração das políticas educacionais de inovação no país deve considerar as orientações propostas por esses órgãos e a exequibilidade pelo poder público.

No contexto de abertura política da sociedade brasileira, nos idos dos anos 1980, começa a se projetar uma política educacional contrária à da ditadura militar e em consonância com as aspirações de uma sociedade que rumava ao processo de democratização. Em 1988, a nova Constituição, nomeada de “Constituição Cidadã”, levanta temas relacionados à educação como: gestão democrática, financiamento da educação e valorização docente. Cria-se, portanto, um ambiente propício para se refletir sobre as políticas que integrariam o novo projeto nacional de educação.

A partir de 1995, com a Reforma do Estado proposta por Luiz Carlos Bresser-Pereira, buscou-se a transição de uma administração pública burocrática para uma abordagem gerencial, destacando-se mudanças no Brasil com o objetivo de expandir a intervenção privada nas políticas públicas com a premissa de transformar o serviço público em um órgão mais eficiente.

O modelo gerencial ou a “Nova Gestão Pública”, alternativo à gestão burocrática — reconhecida pela lentidão e onerosidade —, tem como fundamento a prestação de serviços pautados na rapidez e na transparência voltados para o interesse do cidadão e, ainda que mantenha as bases na administração burocrática, baseia-se na gestão da administração privada (ABRUCIO, 1997). Nesse modelo, as políticas públicas voltam-se para a busca de eficiência, sendo o poder delegado a diferentes grupos de interesses, em especial na fase de implementação (SOUZA, 2006). Críticos desse modelo preocupam-se, entre outros fatores, com as inclinações das empresas privadas na formulação das políticas públicas — principalmente as educacionais.

Desde os anos 1990, as políticas educacionais têm refletido uma nova configuração na relação entre o setor público e o privado. A parceria público-privada destaca o potencial de intervenção do setor privado na administração pública, assumindo responsabilidades que anteriormente eram inteiramente outorgadas ao poder público (PERONI, 2012).

Na mesma década, surgiu uma “nova direita” no Brasil, que, segundo Freitas (2018), substituiu o controle público das instituições pelo domínio de grupos econômicos privados. Isso levou à “reforma empresarial da educação”, que declarou a ineficácia do Estado na área e transferiu a gestão educacional para empresas privadas, instituições religiosas e organizações sociais, transformando a escola em uma corporação focada na competitividade, produtividade e melhores resultados — uma empresa (FREITAS, 2018).

Segundo Libâneo (2018), há um movimento de descentralização do Estado em relação à manutenção das políticas públicas sociais. Ao transferir responsabilidades para a comunidade e outras instâncias, o Estado reduz seus gastos sociais e alinha-se aos interesses neoliberais. Isso leva à crença de que instituições privadas são mais eficientes que os serviços públicos, induzindo, inclusive, à privatização da escola pública.

Críticos da descentralização estatal das políticas educacionais argumentam que, nessa perspectiva, a educação é tratada como uma atividade a ser ofertada por seu caráter de eficiência e desenvolvimento econômico do país. Nesse modelo mercadológico, a escola se transforma em um espaço de lucro e controle por grupos financeiros, passando de uma organização social para uma empresa fornecedora de serviços. Dessa forma, a escola pública começa a operar como uma corporação gerida por acionistas, inserindo as juventudes na lógica do livre mercado.

No caso da inovação educacional, nos últimos anos, esses interesses podem ser observados mediante a atuação e os investimentos da iniciativa privada nesse campo, principalmente no que concerne à inserção de tecnologias digitais na escola. Instituições como a Fundação Telefônica Vivo e a Fundação Lemann são algumas das grandes empresas promotoras da inovação educacional no país.

Segundo a Fundação Telefônica Vivo, suas ações na educação básica estão voltadas ao desenvolvimento de “projetos nas áreas de educação, empreendedorismo social e voluntariado, investindo em iniciativas com foco em inovação, tecnologia e conhecimento” (ESCOLAS CONECTADAS, 2015a).

Alguns exemplos de programas desenvolvidos pela empresa são: i) O programa *Inova Escola* e o programa *Práticas inovadoras*, que têm o objetivo de “estimular experiências e práticas pedagógicas com uso de tecnologias” (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2018a); ii) *Escolas Conectadas*, voltadas à formação de professores, que “em parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a iniciativa dissemina e estimula a inovação educativa com cursos online gratuitos de formação continuada” (ESCOLAS CONECTADAS, 2015b); iii) o *Desafio Inova Escola*, uma iniciativa que “oferece a educadores assessoria técnica, intercâmbio com escolas inovadoras e R\$ 10 mil para executar plano de inovação” (OLIVEIRA, 2019); iv) e o *Programa Pense Grande Tech*, em que a Fundação Telefônica Vivo “investe no apoio à implementação do Novo Ensino Médio por meio do desenvolvimento de competências digitais em educadores e estudantes” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022).

A Fundação Lemann, comandada por Jorge Paulo Lemann (atualmente a pessoa mais rica do Brasil²⁷), pode ser considerada uma das iniciativas privadas mais atuantes no campo da educação e, não à toa, nos últimos anos, esteve à frente da formulação das principais políticas educacionais no país²⁸. Segundo a fundação, “destinamos apoio técnico e financeiro a iniciativas que geram impacto positivo na qualidade do ensino. Investimos em soluções inovadoras e ajudamos a construir políticas públicas educacionais por um Brasil mais justo e avançado” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023).

Dentre as suas iniciativas, uma das mais relevantes (que se transformou em política nacional²⁹) é o *Programa de Inovação Educação Conectada*, instituído junto ao Itaú Social e o

²⁷ FERNANDES, V. Jorge Paulo Lemann volta a ser a pessoa mais rica do Brasil. **Revista Forbes**, 31 de março de 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/03/jorge-paulo-lemann-volta-a-ser-a-pessoa-mais-rica-do-brasil/> Acesso em: 24 mai. 2024.

²⁸ Segundo a Fundação Lemann: “Apoiamos organizações e fazemos parte de coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil. [...] Trabalhamos em articulação com Consed e Undime no monitoramento do avanço da implementação da BNCC. Produzimos insumos técnicos e orientações para orientar gestores públicos e ainda atuamos com instituições de pesquisa de ponta no Brasil e no exterior para avaliar a implementação da BNCC e propor recomendações”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/politicas-educacionais>

²⁹ De acordo com o Ministério da Educação, a *Política de Inovação Educação Conectada*, em parceria com instituições governamentais e não governamentais, após 20 anos sem nenhuma política na área, busca elaborar “diretrizes nacionais que garantam a todos os estados e municípios condições de implementar ações de inovação e uso de tecnologia nas escolas”. Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/266_1.pdf

Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) por meio do Decreto 9.204/2017, “[...] com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017), além de “auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias” (BRASIL, 2017). Para esse fim, foram articulados “esforços entre diferentes órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil” (BRASIL, 2017).

Percebe-se, na atuação sistematizada da Fundação Lemann — que perpassa desde o “chão da escola” às instâncias de maiores poderes de decisões no Estado, o processo de mercantilização da educação e suas políticas, em que “o novo empresariamento tem como característica central a noção de ‘parceria público-privada’, na qual as tradicionais reivindicações locais estão integradas com a utilização dos poderes públicos locais para atrair fontes externas de financiamento” (HARVEY, 1996, p. 52-53 *apud* BRITO; MARINS, 2020, p. 13). Portanto, entende-se que a competição pelos recursos públicos desperta o interesse de grupos empresariais que empreendem no setor educacional, utilizando-se da técnica de *advocacy*³⁰ para alcançarem os resultados almejados.

Não porventura, grande parte das empresas que investem na inovação educacional são as mesmas por trás da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reiterando a atuação da iniciativa privada na formulação de políticas educacionais no país. Especialistas afirmam que o processo de elaboração dessa política privilegiou os interesses de economistas, empresários, da indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil. Entre os apoiadores estão: Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, site Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna entre outros que integram o “Movimento pela Base”³¹ (CÁSSIO, 2019).

Diante disso, emerge o seguinte questionamento: quais são as intenções dessas empresas no investimento em inovação educacional? A resposta não é simples, mas parece caminhar para o mesmo sentido do porquê a iniciativa privada se interessa pela formulação de políticas

³⁰ *Advocacy* é uma atividade política geralmente utilizada por associações ou grupos de interesses que, através de estratégias de pressão, agem dentro das instâncias do sistema político, com o objetivo de influir na formulação de políticas e a destinação dos fundos públicos.

³¹ O Movimento pela Base se descreve como “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 10 mai. 2024.

públicas na Educação Básica: a lógica empresarial entende a inovação como um negócio voltado ao lucro; uma nova mercadoria que atribui às tecnologias digitais o papel transformador da educação em uma visão instrumentalizante dos próprios sujeitos educacionais.

Uma política pública não pode ser considerada revolucionária, na medida em que está inserida na lógica capitalista. Logo, por mais que tente estabelecer cenários de rupturas, ainda opera em uma relação dialética com o capital, em um processo de regulamentação política e social. Entretanto, sabe-se que o Estado não totalitário é, também, a representação da sociedade civil e, portanto, é palco de negociações, pressões, conflitos e disputas: “ele é ao mesmo tempo, produto e catalisador das relações sociais” (SERAFIGIM; DIAS, 2012, p. 123).

Portanto, entendemos o conceito de políticas públicas como a reparação de problemas de ordem pública, visando atender às demandas da sociedade. Embora diversos agentes possam participar da formulação e execução, o Estado deve desempenhar um papel central, especialmente no financiamento e regulamentação, enfrentando interesses empresariais em favor das causas populares. Além disso, essas políticas devem ser guiadas pela transparência, inclusão e democratização nas decisões entre o poder público e a sociedade civil.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental ampliar e horizontalizar a elaboração das políticas públicas, promovendo debates entre o poder público e a população. É essencial diligenciar mecanismos de negociação que incluam a participação dos cidadãos na esfera pública — em especial àqueles historicamente alheios às tomadas de decisões do poder político (como os profissionais da educação). Em oposição ao modelo neoliberal corroborado pelos últimos governos, a inclusão da comunidade escolar nesses processos decisórios deve ampliar a representação desses sujeitos, fortalecendo a cidadania ativa e a ação coletiva.

Nesta conjuntura, desde a década de 1990, um discurso se fortalece até os nossos dias: a democratização da sociedade e, conseqüentemente, das políticas educacionais. O cerne da democratização da educação são as relações internas da escola, tendo como escopo a gestão participativa e democrática — regulamentada, inclusive, pela LDB. Assim, a democratização das relações educacionais converte-se em uma condição legal, gerida por toda a comunidade escolar.

As políticas educacionais, comprometidas com os interesses democráticos, necessitam apontar os mecanismos apropriados para a execução desses objetivos. Dentre eles, podemos citar as transformações na estrutura escolar e, porventura, uma mudança paradigmática na organização didática e administrativa da instituição (PARO, 2007).

Diante desses fatores, surge a pergunta: é possível criar políticas de inovação na educação que atendam às demandas sociais atuais, se baseiem em experiências locais, rejeitem

interesses tecnocráticos e empresariais, e incluíam a participação dos sujeitos educacionais? Para explorar essa questão, o próximo passo será investigar um programa de fomento à inovação na educação básica que se aproximou desse modelo.

2.2 INICIATIVA PELA INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA POLÍTICA EMBRIONÁRIA

Seguindo as transformações no cenário brasileiro e o movimento de renovação educacional (BARRERA, 2016), o MEC lançou em 2015 o programa “*Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica*”. Reconhecido pela Portaria³² aprovada pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, teve como finalidade fomentar as experiências inovadoras em educação por todo o território nacional. De acordo com o ex-ministro, em entrevista dada ao Movimento de Inovação na Educação,

[...] inovar na educação é importante e pode ser o caminho para universalizar o acesso à escola e garantir a qualidade na aprendizagem. [...] É impossível que todo conhecimento seja prazeroso, mas dentro dessa impossibilidade, basicamente o que eu queria dizer era que o MEC apoiava experiências de uma nova educação por todo o Brasil, centrada na ideia da alegria e no prazer de conhecer. [...] Como também que a educação seja mais afinada com o mundo das pessoas (RIBEIRO, 2018 *apud* MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2018b, s/p).

A proposta teve como objetivo “conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira e fortalecer as organizações que têm propostas pedagógicas inovadoras” (BRASIL, 2015a). Para tal, lançou-se uma chamada pública que, segundo o MEC, no art. 1º, buscava a criação das bases para uma “política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação básica, que estimule as escolas, instituições e organizações que ousaram romper com os padrões educacionais tradicionais para criar uma nova escola que forme cidadãos integrais” (BRASIL, 2015b).

Segundo Helena Singer, assessora especial do MEC, o propósito era descobrir experiências que fortalecessem a inovação e a criatividade não apenas na educação escolar formal, mas também na Educação Básica de forma geral: “Estamos em busca de organizações que procuram o desenvolvimento integral do estudante, não só o acadêmico e intelectual, mas também o desenvolvimento ético, afetivo, social e cultural” (BRASIL, 2015c). Neste sentido,

³² BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 751 de 21 de julho de 2015**. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília: DOU, 2015.

de acordo com o art. 2º do regulamento, a Chamada Pública para Inovação e Criatividade na Educação Básica (BRASIL, 2015b) visava, especificamente,

- I – Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica brasileira.
 - II – Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica.
 - III – Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
 - IV – Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além do seu polo inicial.
- Art. 3º - Com o objetivo de fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas serão realizadas ações de:
- I – Divulgação das organizações nos veículos de comunicação do MEC.
 - II – Constituição de rede colaborativa e de permuta de educadores (BRASIL, 2015b).

Com a intenção de estabelecer as bases para a elaboração de uma política pública de fomento à inovação e à criatividade na Educação Básica, a iniciativa se fundamentava na ideia de que a escola seria uma instituição depositária do ideário educativo da sociedade e, logo, as transformações sociais perpassam a ela.

Para tal, foi instituída uma Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para a Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC intitulada como Grupo de Trabalho Nacional (GT). A Comissão foi constituída pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEBMEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI-MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representante do gabinete do ministro da educação, representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e seis especialistas da sociedade civil indicados pela SEB-MEC³³. Dessa forma, as funções do GT eram: I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica; II – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na educação básica; e III – organizar grupos de trabalho regionais (CAVALLO, 2016).

Composto por representantes de diferentes instâncias do MEC e lideranças educacionais de todas as regiões do país (a fim de assegurar o olhar local para a inovação, evitando-se padrões universais), formou-se oito Grupos de Trabalho Regionais³⁴, com o compromisso de elaborar agendas de debate e mobilizar as organizações educativas em torno da pauta da inovação. Além

³³ Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 1154 de 23 de dezembro de 2015**. Institui a comissão de orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério de Educação (MEC). Brasília: DOU, 2015.

³⁴ Criados pelas Portarias 001 a 008 publicadas no Boletim Interno do MEC em 13 de agosto de 2015.

disso, com o propósito de definir as concepções de inovação e criatividade para o programa, sete frentes de atuação foram formadas, sendo elas: 1. Criação de referências; 2. Mapeamento e sistematização; 3. Fortalecimento das Organizações; 4. Ampliação de Experiências; 5. Ampliação da demanda social; 6. Formação de Educadores; e 7. Orientação de Políticas Públicas (VIEIRA, 2017).

Figura 2 - Frentes de atuação



Fonte: BRASIL, MEC. Programa Inovação e Criatividade na Educação Básica, 2015 *apud* Vieira, 2017, p. 73.

De acordo com o regulamento da chamada pública feita pelo MEC, os critérios para a caracterização de organizações inovadoras são aqueles que fizeram transformações estruturais em: a) gestão; b) currículo; c) ambiente escolar; d) métodos e estratégias pedagógicas; e) intersetorialidade. No capítulo II do documento, em “critérios de inovação e criatividade”, disposta no art. 4º, essa caracterização é descrita como:

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:

Desenvolvimento integral: Estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana -afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

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.

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 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 atender aos critérios estabelecidos, as instituições educativas precisavam implementar transformações paradigmáticas em suas estruturas pedagógicas — e não apenas alterações superficiais em áreas específicas. De acordo com o art. 5, a Chamada Pública foi direcionada

I - Às organizações educativas que já atuam de forma inovadora e criativa

II - Às organizações educativas que estão desenvolvendo planos de ação para inovar e criar estratégias e práticas pedagógicas com o intuito de promover o aprendizado e o desenvolvimento de seus estudantes de maneira integral (BRASIL, 2015b).

Art. 6º - Poderão participar desta Chamada Pública:

I – Escolas públicas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e EJA) das redes públicas federal, estaduais/distrital e municipais.

II – Escolas privadas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e/ou ensino médio integrado e EJA).

III – Associações, organizações sociais (OS) e organizações da sociedade civil que atuam no campo da educação com crianças, adolescentes e/ou jovens.

IV - Instituições educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais que atuam com crianças, adolescentes e/ou jovens (BRASIL, 2015b).

Durante os dois meses em que as inscrições estiveram abertas, foram avaliadas 682 instituições. Dentre essas, 178 foram reconhecidas como inovadoras e criativas pelo MEC, englobando organizações de ensino públicas e particulares, tanto de educação formal quanto não formal. Destas, 136 já possuíam experiência inovadora, enquanto 42 apresentaram planos de ação consolidados em direção à inovação e criatividade (CAVALLO, 2016).

As instituições selecionadas estão disseminadas por todas as cinco regiões brasileiras, tal qual a distribuição populacional. Mais da metade (50,8%) está na Região Sudeste, seguida do Nordeste (21,9%), Sul (13,7%), Centro-Oeste (8,7%) e Norte (7,6%) (BRASIL, 2015a). As propostas de inovação estão disseminadas tanto nos territórios rurais quanto urbanos, incluindo centros e periferias das cidades, comunidades agrícolas e tradicionais, como a educação escolar indígena e quilombola (BRASIL, 2015a).

Figura 3 - Mapa da inovação e criatividade na educação básica



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, 2015a.³⁵

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação. **Portal de Notícias do Ministério da Educação**, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao> Acesso em: 24 set. 2023.

As escolas foram as principais participantes, com 74,3% das inscrições. Os 25,7% restantes equivalem a organizações educacionais direcionadas à formação de crianças, adolescentes e jovens, muitas das quais com foco em áreas como educação ambiental, cultura, comunicação e tecnologias digitais. Destas, 52,5% são públicas e 47,5% são particulares (BRASIL, 2015a).

As instituições selecionadas compreendem todos os níveis da educação básica: 83 organizações implementam projetos com crianças da Educação Infantil, 135 trabalham com alunos do Ensino Fundamental, 73 atendem adolescentes do Ensino Médio e 40 se dedicam à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Médio, as escolas escolhidas incluem tanto a modalidade regular quanto o ensino técnico (BRASIL, 2015a).

Entre as escolas selecionadas no programa e reconhecidas por seu caráter inovador, se sobressaem: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo – todas localizadas na cidade de São Paulo. Também se encontra a escola Vivendo e Aprendendo (DF), a Associação Redes de Desenvolvimento da Maré (RJ) e o Projeto Âncora (Cotia-SP).

Em grande parte das organizações mapeadas, a gestão é descrita como democrática, com as decisões e a elaboração de regras desenvolvidas coletivamente junto aos estudantes, familiares, professores, profissionais da educação e demais atores das comunidades escolares (CAVALLO, 2016).

Não há uma homogeneidade metodológica entre essas escolas, mas algumas características são comuns à maioria. Muitas transgridem o monopólio das aulas expositivas e priorizam a aprendizagem que vincula a teoria e a prática, sobretudo por meio da investigação científica, promovendo processos de reflexão e criação alicerçados na experiência. Além disso, rompem com a estrutura rígida de divisão do conhecimento por disciplinas, buscando formas mais integradoras de trabalhá-lo (CAVALLO, 2016).

As ferramentas de avaliação vão além de provas e notas, pois reconhecem que a mera memorização e reprodução de conteúdo (hoje facilmente acessíveis), são pouco eficazes para a aprendizagem. Entre os diversos instrumentos utilizados, a autoavaliação destaca-se por promover a superação da competição e do individualismo, facilitando o desenvolvimento do autoconhecimento, da cooperação e do processo de metacognição (CAVALLO, 2016).

Sobre a distribuição geográfica, gestores e educadores dos territórios rurais e urbanos submeteram suas propostas de inovação, revelando como essas organizações desenvolvem localmente a criação de novos caminhos para garantir uma educação alternativa à tradicional,

nos centros e nas periferias das cidades, entre as comunidades agrícolas e na educação escolar indígena (BRASIL, 2015a).

Além disso, as atividades artísticas e corporais, a filosofia, a cultura popular, os temas relacionados à espiritualidade, bem como o tempo livre para o brincar, também são valorizados pela maior parte dessas instituições (CAVALLO, 2016). Esta pluralidade de projetos propicia ao MEC e demais agentes da gestão pública estruturarem referências para a formulação de políticas públicas de currículo, avaliação e gestão inovadoras ao exaltar a diversidade cultural do país e valorizar as experiências de educadores, estudantes e comunidades.

No entanto, em 2016, a iniciativa foi descontinuada e o intuito de criar referências para a elaboração de políticas públicas para a inovação na Educação Básica foi interrompido.

Como visto anteriormente, a formulação ou a extinção de uma política, sobretudo uma política de governo, está diretamente atrelada ao contexto político em que ela está inserida. Portanto, para compreender os motivos que levaram à descontinuidade do programa, é necessário contextualizar o cenário do país politicamente à época.

No mesmo ano em que a iniciativa foi encerrada, a então presidente eleita Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment*, resultado de um golpe político que visava reverter os direitos sociais historicamente conquistados. A educação, inclusive, passou a seguir uma pauta mercadológica para atender às demandas do capital e à agenda neoliberal.

Erundina (2016) argumenta que o retrocesso em relação às conquistas obtidas pelas lutas do povo manifestou-se na forma de um governo golpista, antes rejeitado nas urnas (JINKINS; DORIA; CLETO, 2016). As manifestações de 2016 revelaram as divisões políticas em um cenário marcado pelo enfrentamento da classe média — aliada à nova massa de trabalhadores — contra a corrupção política e favoráveis à restauração da “ordem e progresso”, alimentadas pelos meios de comunicação em massa e partidos de oposição (CHAUÍ, 2016).

Com a ascensão de Michel Temer (ex-vice-presidente de Dilma Rousseff) ao poder, abriu-se espaço para um processo de ataques ao Estado de Bem-Estar Social, sobretudo às

classes trabalhadoras, com a aprovação de medidas como a PEC 241/55³⁶, a proposta da Reforma da Previdência³⁷ e a Reforma Trabalhista³⁸.

Toda prática educativa contém, necessariamente, uma dimensão política, bem como toda prática política abrange, inevitavelmente, uma dimensão educativa (SAVIANI, 2008). Dessa forma, muitos retrocessos na educação brasileira, entre eles, a extinção de importantes programas de políticas educacionais — como a da inovação, ocorreram a partir do golpe político de 2016.

Outro exemplo foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95/2016 que congelou os gastos com educação por 20 anos e modificou o artigo 212 da Constituição Federal³⁹, inviabilizando o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024. O recrudescimento das condições para alcançar essas metas reforça a lógica neoliberal, que atesta a ineficiência do Estado na promoção de uma educação de qualidade e, assim, respalda os discursos que ensejam a privatização da educação pública.

A Reforma do Ensino Médio, na mesma época, implementada com celeridade através da Medida Provisória 746/2016, reforça a subordinação da prática educativa aos interesses políticos do capital em tempos de crise, acentuando ainda mais as desigualdades entre as juventudes. Aos filhos das classes trabalhadoras é ofertado o acesso aos conteúdos básicos, considerados suficientes para a formação de mão de obra destinada à rápida inserção no mercado de trabalho. Em oposição, às elites são oferecidas uma ampla gama de possibilidades para uma formação humana integrada.

³⁶ A PEC 241/55 (transformada na Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos) institui um Novo Regime Fiscal que limita o aumento dos gastos públicos à variação da inflação. Segundo a oposição, “a iniciativa impedirá investimentos públicos, agravará a recessão e prejudicará principalmente os mais pobres, ao diminuir recursos para áreas como educação e saúde”.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao> Acesso em: 10 jul. 2024.

³⁷ A Reforma da Previdência foi uma proposta instituída em 2016 com a PEC 287/2016, no governo de Michel Temer, e estabelecia modificações no sistema previdenciário brasileiro, alterando as determinações sobre a aposentadoria e os benefícios sociais. De acordo com o governo, a intenção da reforma era combater a crise econômica no país. A Nova Previdência só foi promulgada em 2019.

³⁸ A Reforma Trabalhista, decretada pela Lei 13.467 de 2017, alterou as normas relativas à remuneração, ao plano de carreira e à jornada de trabalho. Segundo seus formuladores, a reforma foi sancionada com a premissa da flexibilização do mercado de trabalho e da facilitação das relações entre trabalhadores e empregadores, atuando no combate ao desemprego causado pela crise econômica. Para os críticos, a reforma trabalhista agrava ainda mais a terceirização e a precarização do trabalho, atingindo sobretudo as classes trabalhadoras mais vulneráveis.

³⁹ De acordo com o Art. 212: A União iria aplicar anualmente, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos, incluindo transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam aplicar, no mínimo, 25% da mesma receita. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=463742#:~:text=Art.,manuten%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20ensino

Esse mesmo contexto político deu vazão à ascensão de movimentos reacionários na educação, como o "Escola Sem Partido"⁴⁰, que classificou o professor como inimigo público, a fim de instituir um controle ideológico por meio da censura e da restrição ao direito à liberdade, à diversidade e ao pluralismo nas escolas.

Portanto, ao analisar os retrocessos na educação brasileira após o Golpe Político de 2016, conclui-se que não era interesse do governo à época — tampouco de seu sucessor — dar continuidade a uma política de incentivo à inovação e à criatividade na Educação Básica.

Assim que o programa saiu da agenda política, seu site foi permanentemente desativado e muitas informações, que estavam disponíveis apenas online, foram perdidas, incluindo o acesso detalhado aos documentos. Atualmente, no site, mantém-se apenas o mapa⁴¹ das escolas reconhecidas como inovadoras.

Até então, o programa foi o que mais se aproximou de uma política de fomento às escolas alternativas na Educação Básica, uma vez que até a sua construção foi inovadora. Isso porque a iniciativa partiu da experiência concreta, ou seja, do que já estava sendo realizado nas escolas brasileiras para se construir os parâmetros e as orientações para todo o país (CAVALLO, 2016), como se vê:

- A. Os sujeitos da criação são os educadores e suas organizações; o MEC atuará para estimular e fortalecer estes sujeitos.
- B. A educação não se restringe à escola e a inovação não é necessária apenas na escola pública, por isso esta iniciativa valorizará as organizações escolares públicas e privadas e as organizações voltadas para a educação não-formal.
- C. A elaboração desta política será feita com base em constante debate democrático envolvendo todos os grupos sociais afetados por ela.
- D. O desenvolvimento desta política se baseará em estratégias de avaliação e monitoramento, cujos resultados serão debatidos em todos os níveis – das organizações educativas às instâncias governamentais, garantindo-se a transparência de todo o processo (VIEIRA, 2017).

Além disso, o acompanhamento do MEC tinha o objetivo de estimular as organizações a partir da articulação com outros agentes, como as Universidades e as Secretarias de Educação,

⁴⁰ O movimento "Escola Sem Partido", que ganhou destaque a partir de 2015, busca implantar uma agenda conservadora na educação brasileira. Em teoria, defende uma educação apartidária, isenta de doutrinação e ideologias. No entanto, críticos argumentam que, promovido por políticos de extrema-direita e influenciado por princípios ultraliberais e fundamentalismo religioso, o movimento pretende instaurar uma "lei da mordada" que limita a prática pedagógica e restringe a diversidade de pensamentos nas escolas.

⁴¹ A lista com todas as organizações selecionadas pode ser encontrada no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php

e contribuir na divulgação dos projetos com a intenção de criar referências para uma transformação significativa na educação de base (VIEIRA, 2017). Sobre isso,

[...] alguém escreveu que existe uma cultura de inovação entre nós que fica reprimida por agendas presas ao passado ou por falta de visão no futuro. Exemplo da justeza dessa afirmação é o desfecho da chamada pública para projetos inovadores, iniciativa que, em boa hora, o MEC desenvolveu. Mudança de elencos ministeriais deixaram os projetos inovadores à espera de avaliação e acompanhamento, que o MEC prometeu, mas não realizou (PACHECO, 2019, p. 54-55).

Assim, algumas perguntas ecoam: O que poderia ter sido realizado pela gestão pública com as referências coletadas? Uma política de incentivo à inovação na Educação Básica ajudaria na autossustentação das escolas alternativas? O que se pode afirmar é que, após a extinção do programa, a falta de acompanhamento e avaliação das organizações selecionadas inviabilizou a atuação em rede, prejudicando a mobilização de novas instituições e a consolidação dos projetos em andamento.

Para explicar os motivos que levaram ao fechamento desses projetos alternativos em educação, propomos a elaboração do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. SOBREVIVER PARA TRANSFORMAR: A SUSTENTABILIDADE DAS ESCOLAS ALTERNATIVAS

3.1 DESAFIOS E CAMINHOS PARA AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Após um levantamento de dados no site do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) (BRASIL, 2015d), onde estão mapeadas as 178 instituições de ensino reconhecidas por seu caráter inovador, constatou-se que muitas escolas do mapa decretaram fechamento ou descontinuidade de suas práticas inovadoras entre o período de 2015 (mapeamento) e 2024 (conclusão da pesquisa). Inclusive, projetos reconhecidos como referência nacional e internacional em inovação educacional encerraram suas atividades.

O Projeto Âncora (objeto de estudo de caso desta dissertação), localizado no município de Cotia (SP), é descrito pelo MEC como uma “ONG que atende 180 crianças e adolescentes de três a 16 anos em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2015e). Busca um novo paradigma em que a aprendizagem é valorizada tanto quanto o ensino. Isso implica realizar o trabalho educativo com base na interdisciplinaridade, permitindo que o estudante compreenda os conteúdos de maneira contínua, reflexiva e crítica, e os reformule em estruturas cognitivas mais complexas. Além disso, adota princípios pedagógicos como gestão democrática, trabalho por projetos, dinamização curricular, trabalho reflexivo dos educadores e avaliação processual (BRASIL, 2015e).

Sobre o fechamento do Projeto Âncora (ocorrido em 2020) e de outras instituições de ensino mapeadas, José Pacheco (um dos idealizadores da escola e participantes da iniciativa do MEC), afirma que “[...] Soçobrou, ao cabo de dezenas de anos de sofrimento e resiliência [...]. Em meados de 2020, poucos restavam. Quase todos foram extintos, ou se degradaram, deixaram de ser inovadores” (PACHECO *apud* MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2020). Os motivos do encerramento da escola serão aprofundados *a posteriori*.

A Escola Indígena Pamáali, localizada na Terra Indígena Alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), é descrita como uma escola municipal de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que atendia cerca de 100 alunos da etnia Baniwa e Coripaco. Era reconhecida como modelo de inovação na educação escolar indígena no Brasil. A proposta curricular era diferenciada “pois seus fundamentos estão em práticas dos conhecimentos Baniwa, acessados na língua indígena e articulados aos conhecimentos tradicionais” (MEC, 2015f), além do trabalho com projetos, organizados por conteúdos comuns (currículo nacional)

e "temas transversais, que abrangem desenvolvimento sustentável, política e educação e política dos direitos e movimento indígena" (MEC, 2015f).

Segundo André Baniwa (2018), uma das principais lideranças Baniwa, "com a infraestrutura deteriorada após 16 anos de funcionamento no meio da floresta amazônica — mais exatamente no Rio Içana, um afluente do Alto Rio Negro, a escola fechou seu *campus* no fim de 2016", porque

Sem verba para custear obras e com recursos insuficientes para merenda e transporte, 107 jovens indígenas ficaram sem aulas no local. Muitos alunos não quiseram ser deslocados para outras escolas porque não existe na região um ensino como o da Pamáali. Os repasses do poder público são insuficientes e a reforma prevista pelo Ministério da Educação (MEC) não atende a todas as necessidades estruturais da escola (BANIWA *apud* RADLER, 2018).

A Escola Família Agrícola de Sidrolândia (EFASIDRO), localizada no município de Sidrolândia (MS), especificamente no Assentamento do Capão Bonito II, atendia em média 80 estudantes oriundos de 24 assentamentos locais, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. A escola era mantida por uma associação de pais através de convênios municipais e estaduais, em uma gestão coletiva (a direção da escola era definida pelos pais, professores e estudantes), e baseada na educação do campo e no modelo pedagógico da alternância (BRASIL, 2015g). Os estudantes eram divididos em grupos para trabalhos diários, como organização e limpeza do espaço físico, e o currículo era estruturado "de forma dinâmica e integral na interdisciplinaridade dos componentes curriculares do eixo comum em conjunto com as aulas técnicas: agricultura, zootecnia e práticas agrícolas" (MEC, 2015g). Além disso, a escola articulava-se a movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Mato Grosso (Fetagri) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Tendo suas atividades encerradas após 14 anos de funcionamento, a organização era uma entidade sem fins lucrativos que se sustentava por meio de doações e parcerias governamentais. No entanto, desde 2016, "(...) não recebia recursos do Estado e da Prefeitura, que em 2018 se limitou a oferecer a merenda escolar e parte do material didático. Nos últimos três anos os professores trabalharam de forma voluntária, sem receber remuneração" (PAES, 2019).

A *Oi Kabum!* BH Escola de Arte e Tecnologia, localizada no município de Belo Horizonte (MG), era uma escola de Ensino Médio Técnico, que atendia em média 120 estudantes egressos da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, entre

2008 e 2016. O currículo era adaptativo, a gestão colaborativa e os estudantes, além de participarem do conselho gestor, experimentavam diferentes tipos de linguagens com foco em arte e tecnologia, espaços flexíveis e turmas multietárias (BRASIL, 2015h). Segundo o projeto, “as atividades promoveram o incremento das capacidades de ação autônoma e coletiva das juventudes, abrindo espaço às mais variadas formas de expressão criativa. O objetivo principal era gerar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos jovens” (AGÊNCIA DE INICIATIVAS CIDADÃS, 2023).

A escola, voltada aos jovens de baixa renda, era uma iniciativa do *Instituto Oi Futuro* (que também criou e manteve escolas no Rio de Janeiro, Recife e Salvador) em parceria com a ONG Associação Imagem Comunitária - Grupo de Pesquisa e Experimentação em Mídias de Acesso Público (AIC) e o PLUGMINAS - Centro de Formação e Experimentação Digital do Governo de Minas. Teve o seu fechamento decretado pois

Os recursos financeiros provinham de uma empresa privada que, como tal, estava sujeita às intempéries do mercado financeiro e do cenário político. Como todo projeto social, artístico ou cultural no Brasil, pelo menos da forma como se desenha atualmente o incentivo à arte e à cultura em nosso país, a Oi Kabum também se fragilizou diante do cenário econômico nacional. Por isso, há algum tempo vínhamos nos mobilizando para buscar outras formas de financiamento e diversificar as fontes de recursos. Nosso desejo era tornarmos-nos autossustentáveis, gerar renda com serviços e produtos que a equipe da escola e os estudantes pudessem desenvolver (e, de fato, já desenvolviam), ampliar nossas parcerias e estabelecer parcerias institucionais já existentes informalmente, abrir o espaço e os laboratórios da escola para o uso externo, além de várias outras estratégias. O ideal, a nosso ver, seria que um projeto como a Oi Kabum! se tornasse uma política pública, tendo assim garantida sua continuidade e um maior poder de ação (e de discussão) por parte da sociedade civil. Infelizmente, não houve tempo e estas ações foram interrompidas no meio do caminho, quando o Instituto Oi Futuro anunciou, no fim de 2015, o encerramento total do programa. Por falta de tempo, mas, sobretudo por dificuldades burocráticas e institucionais, não foi possível garantir a continuidade das nossas ações. Assim, a Oi Kabum! BH fechou suas portas em agosto de 2016 após a formatura de sua quarta turma (BRAUN *et al.*, 2018).

A *Tribo Inkiri de Piracanga* era uma escola comunitária localizada no município de Itacaré (BA), pertencente à comunidade de Piracanga, uma ecovila onde vivem mais de 200 pessoas de 23 nacionalidades distintas (BRASIL, 2015i). Os espaços são estruturados de acordo com as atividades desenvolvidas, como as salas destinadas aos estudos, às histórias, às artes, à marcenaria, à música, ao circo, além dos ambientes externos integrados à natureza. As atividades são divididas entre as programadas pela equipe pedagógica — com uma metodologia baseada em projetos e processos de investigação, e os momentos em que os estudantes são livres

para escolher seus afazeres diários, todas em consonância com a preservação ambiental (BRASIL, 2015i).

A escola funcionou de 2009 a 2021, quando grande parte das atividades desenvolvidas foram extintas e “em 2020, sob o impacto da Pandemia, muitos destes projetos pereceram, pois, as atividades presenciais foram suspensas. A própria Comunidade acabou por se dissolver. No ano seguinte encerramos as atividades do Centro Inkiri, alugando as instalações e o espaço para outro grupo” (INSTITUTO INKIRI, 2022).

A Vila-Escola Projeto de Gente, localizada no município de Prado (BA), na Vila de Cumuruxatiba, era reconhecida como uma associação da sociedade civil organizada e atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, definindo-se como “um espaço não formal onde acontecia uma experiência de educação libertária, democrática e gratuita. [...] Aliás, o perfil das crianças da V-E era, também geralmente, o mesmo da população da Vila: crianças do povo pataxó, filhos e filhas dos nativos [...]” (VILA-ESCOLA PROJETO DE GENTE, 2022). A aprendizagem era realizada através de projetos de interesse dos estudantes, com base na construção da consciência coletiva, social e ambiental.

Com mais de 14 anos em funcionamento, a escola, que recebia apoio financeiro de parceiros, editais públicos e, eventualmente, de organizações e fundações de apoio à educação, fechou as portas por dois principais motivos: a dificuldade em obter recursos financeiros (e a necessidade de ter que entregar a sede) e os efeitos do distanciamento causados pela pandemia de COVID-19, que abalou a “consistência coletiva; tensões surgiram e, sem o encontro cotidiano, esgarçaram o tecido afetivo” (VILA-ESCOLA PROJETO DE GENTE, 2022).

A Escola Vila Verde, situada na Chapada dos Veadeiros, no município de Alto Paraíso de Goiás (GO), adotou como metodologia a pedagogia de projetos, aliada a uma visão espiritual baseada no budismo, em “[...] uma estratégia de salas bisseriadas, com o objetivo de desenvolver o espírito de solidariedade e cooperação entre os estudantes” (BRASIL, 2015k).

A instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental era gerida pelo Instituto Caminho do Meio Alto Paraíso⁴² (ICMAP) e dependia de arrecadações para se manter. De acordo com os comunicados, a organização foi afetada pelo isolamento social e “Com a continuidade e seriedade mantida pela Pandemia, viemos passar a tigela para que consigamos honrar nossos compromissos ao longo desse 2º ano de crise” (INSTITUTO CAMINHO DO MEIO, 2023). Assim, em 19 de junho de 2023, decretaram o fechamento: “A Escola Vila Verde,

⁴² Segundo a organização, o “Instituto Caminho do Meio Alto Paraíso (ICMAP) é uma instituição sem fins lucrativos que realiza ações sociais beneficiando pessoas no mundo e atuando para gerar ambientes mais saudáveis, coletivos e sustentáveis”. Disponível em: <https://www.icmap.com.br/> Acesso em 10 ago. 2024.

depois de 13 anos beneficiando um grande número de crianças, adolescentes e famílias, está encerrando suas atividades. O objetivo desta rifa é arrecadar valores para honrar nossos compromissos com os professores e profissionais da escola [...]” (ESCOLA VILA VERDE, 2023).

Também é o caso da Escola Municipal João Pio, em Tiradentes (MG), reconhecida por sua prática em que o estudante escolhia suas áreas de interesse e, através dos roteiros de estudos elaborados pelos professores, desenvolvia a aprendizagem dos conteúdos de maneira autônoma (BRASIL, 2015l). O projeto de ensino em tempo integral era baseado na metodologia da Escola da Ponte, em Portugal.

O professor Dener Luiz da Silva, coordenador do programa de extensão “Psicoeducar”, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), e voluntário do projeto desde o seu início, afirma que “Se é fato que há muitas fragilidades na incorporação das novas pedagogias (pedagogia de projetos), por outro lado vinha observando grandes avanços no aprendizado das crianças” (RESENDE, 2017). Da mesma forma, Ralph Justino (ex-prefeito de Tiradentes), considerava a escola como uma semente que poderia se espalhar por toda a região: “O formato inovador transformou as crianças imensamente nestes últimos três anos, fico emocionado toda vez que vou à escola e vejo a qualidade na formação das crianças, que são diferentes de todas as outras das escolas de nossa região” (RESENDE, 2017).

Com o título “*Projeto inovador pode ser encerrado em escola em Tiradentes*”, o jornal regional relata que como a escola “tem mais alunos da cidade de São João del-Rei e a prefeitura de Tiradentes tem realizado um intenso corte de gastos, o projeto não teria mais verba para continuar atuando sem a parceria da Prefeitura de São João del-Rei, a fim de repartir as despesas⁴³” (VERTENTES AGÊNCIA DE NOTÍCIAS, 2017). No fim das contas, não houve acordo entre as prefeituras e “[...] funcionando de forma precária, com várias atividades suspensas e, mais recentemente, o fim do período integral [...] na prática, significa a extinção do projeto educacional inovador” (RESENDE, 2017). Após muita mobilização das famílias, “o fim do projeto pedagógico original levou muitos pais a desistirem”⁴⁴ (RESENDE, 2017).

Algumas dessas escolas, além de extinguirem seu projeto alternativo, se transformaram em algo totalmente diferente. Como é o caso do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Lucia Gregório (CMEI), em Divinópolis (MG). A escola, que atendia em média 70 crianças,

⁴³ De acordo com o jornal, “As medidas seriam basicamente contratação de professores para o turno da tarde e ajuda na alimentação” (RESENDE, 2017).

⁴⁴ Em média, 35% das famílias deixaram a escola logo depois que o decreto de extinção do projeto inovador foi emitido (RESENDE, 2017).

foi reconhecida por oferecer “experiências que estimulem os aspectos motores, emocionais, cognitivos e sociais das crianças”, como a criação de brinquedos pela própria criança (BRASIL, 2015m). Atualmente, no mesmo endereço fornecido pelo Ministério da Educação, funciona um posto de saúde⁴⁵. A escola, por sua vez, foi fechada e as crianças foram transferidas para uma nova instituição⁴⁶. A justificativa para o desativamento da CMEI foi o corte de gastos e a baixa quantidade de alunos⁴⁷.

A única organização de Rondônia reconhecida como inovadora pelo MEC foi outra que alterou seu rumo. Na cidade de Ariquemes (RO), a Escola Estadual Francisco Alves Mendes Filho (em homenagem ao ativista ambiental Chico Mendes), contemplando o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, contava com uma “[...] ampla participação da comunidade escolar e do entorno da escola. Sua forma de trabalho contribuiu para melhoria significativa dos índices de permanência na escola” (BRASIL, 2015n).

A escola, que atendia 900 alunos em tempo integral, em uma área periférica e de vulnerabilidade social, foi transformada no Colégio Militar Tiradentes III, administrado pela Polícia Militar — promovendo, inclusive, um capitão como diretor (JORNAL TUDO RONDÔNIA, 2017). A decisão de militarizar a escola, que funcionava há 23 anos, ocorreu “por conta da localização e altos índices criminais”⁴⁸ (CARLOS, 2017).

Como uma escola reconhecida por práticas de ensino emancipatórias se militarizou? Essa mudança, apesar de parecer um contrassenso, reflete uma tendência crescente⁴⁹ no país nos últimos anos, mesmo após o encerramento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), criado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. O modelo de militarização das escolas, que ganhou destaque no governo anterior, continua a receber apoio em Estados com

⁴⁵ O posto de saúde é chamado “Estratégia de Saúde da Família (ESF) Maria Lúcia Gregório”.

⁴⁶ Segundo a Diretoria de Comunicação da Prefeitura de Divinópolis, as crianças foram transferidas para a Escola Municipal Antonieta Fonseca. Disponível em: https://divinews.com/2017/12/01/reclamaram-de-vladimir-e-cometem-o-mesmo-erro-querem-fechar-cmei-e-colocar-criancas-em-risco-de-bullying-e-abuso-sexual/#google_vignette

⁴⁷ Na época do fechamento, a escola tinha 78 alunos e funcionava há 12 anos.

⁴⁸ Entre os critérios para selecionar instituições de ensino que passarão do modelo regular para o cívico-militar está a localização em áreas com altos índices de vulnerabilidade social (QUEIROZ, 2014).

⁴⁹ No Brasil, em dois anos do PECIM, foram criadas 223 escolas cívico-militares, de acordo com dados do MEC acessados pela Agência Pública via Lei de Acesso à Informação (LAI).

gestões conservadoras, como Paraná⁵⁰ e São Paulo⁵¹ (QUEIROZ, 2014). Nem é preciso dizer que Estados bolsonaristas, como Rondônia, seguem o mesmo plano.

A Casa da Árvore – Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre, localizada no município de Uberlândia (MG), foi gerida por um coletivo de pais e educadores e direcionada a estudantes de 4 a 18 anos. Era uma escola particular que adotava o modelo Sudbury⁵² e funcionou entre 2014 e 2020. Nessa proposta pedagógica, o currículo não é pré-estabelecido, as regras são criadas coletivamente, não há hierarquização entre os saberes e habilidades e os princípios filosóficos baseiam-se na liberdade, na autogestão e na democracia (BRASIL, 2015j). Entretanto, por meio de um pronunciamento, a escola decreta seu fechamento e justifica: “Depois de seis anos e muita aprendizagem livre, convivência com pessoas de diferentes idades e histórias de vida, de democracia na prática, de amizades e desafios, a Casa da Árvore encerra suas atividades” (CASA DA ÁRVORE, 2020). Os motivos que levaram ao encerramento não foram descritos.

O Instituto A Árvore, no Rio de Janeiro (RJ), uma escola particular de Educação Infantil, seguia a pedagogia Waldorf⁵³, com “os princípios da horizontalidade e compartilhamento das responsabilidades, em uma gestão democrática e participativa, que envolve também os pais” (BRASIL, 2015o). Quando em contato com a página oficial da instituição, uma mensagem automática informa o seu fechamento: “Agradecemos o contato e seu interesse. Infelizmente não estamos mais ativos. Deixamos a página no ar para ficar como registro de nossa história e proposta, como um impulso que possa inspirar outras educadoras e educadores” (INICIATIVA A ÁRVORE, 2024).

⁵⁰ O projeto foi uma das promessas de campanha da gestão de Ratinho Júnior (governador do estado do Paraná): “Atualmente, o estado tem 312 escolas cívico-militares, todas ligadas ao programa estadual, segundo a Secretaria de Educação do Paraná. Durante o PECIM, foram criadas 12 escolas do modelo, que eram administradas pelo MEC e pelo Ministério da Defesa. Entre 2021 e 2022, ainda durante o funcionamento do programa federal, outras 217 escolas regulares se tornaram cívico-militares, dentro do programa do governo do Paraná. Depois do fim do PECIM, mais 83 escolas do modelo militar foram criadas, também vinculadas à rede estadual” (QUEIROZ, 2014).

⁵¹ No estado de São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) pretende implementar ao menos cem escolas cívico-militares até 2026 (QUEIROZ, 2014).

⁵² A Sudbury Valley School foi fundada em 1968, no estado de Massachusetts (EUA), quando um grupo de pais e educadores, desejosos por um ambiente em que as crianças pudessem se desenvolver de maneira libertária, apostaram na autorresponsabilização e autogovernança como princípios norteadores para concretizá-la. É gerida democraticamente por todos os membros escolares - principalmente os estudantes -, não possui seriação, provas, notas e o currículo é flexível. Disponível em: <https://sudburyvalley.org/> Acesso em: 10 ago. 2024.

⁵³ A Pedagogia Waldorf, criada em 1919 na Alemanha, está presente no mundo inteiro. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, orientada a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo fundamentados na Antroposofia. Nela o ser humano é apreendido em seu aspecto físico, anímico (psico-emocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma perfeita integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer.

Outros projetos, também reconhecidos como inovadores pelo MEC, não fecharam as portas, mas sobrevivem com dificuldades (em grande parte devido à busca de recursos financeiros). É o caso do Instituto Pandavas, localizado na área rural do município de Monteiro Lobato (SP), descrita como uma associação civil, sem fins lucrativos e econômicos, de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, que tem como propósito oferecer uma educação humanizada, transformadora e comprometida com o meio ambiente e que atende, atualmente, quase 100 estudantes (INSTITUTO PANDAVAS, 2021).

Com 45 anos de experiência, a escola adota o modelo comunitário para sustentar e gerir a organização, chamada Comunidade que Sustenta a Educação (CSE)⁵⁴; possui o selo de Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, concedido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que confere à escola importância na conservação e no desenvolvimento socioambiental na região da Serra da Mantiqueira; contribui no desenvolvimento regional ao elaborar projetos coletivos como a construção de hortas e canteiros comunitários no município; o trabalho de interação com os idosos da cidade; a criação de redes de internet comunitária acessíveis a toda a população e sua organização enquanto *Comunidade que Sustenta a Agricultura* (CSA)⁵⁵ (INSTITUTO PANDAVAS, 2021).

Segundo notícias da região, “a escola enfrenta uma de suas piores crises financeiras e ganhou uma campanha na internet para levantar fundos para seguir atendendo crianças da cidade” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2017), isso se deve ao fato de que “a escola passa por dificuldades desde 2009, quando perdeu sua principal mantenedora (uma gráfica de São Paulo). Desde então, sobrevive de doações e de trabalho voluntário feito por professores, pais e membros da comunidade local” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2017). Daí em diante, a escola findou também o convênio que tinha com a Prefeitura Municipal, que rescindiu o contrato de duas professoras e uma merendeira – “profissionais que antes eram cedidas do quadro de funcionários do município” (INSTITUTO PANDAVAS, 2022).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, situada na zona rural de Viamão (RS), foi reconhecida como inovadora devido aos saberes “relacionados ao cultivo da terra, à transformação de matéria prima em produção, bem como o cuidado e manejo de animais dentro

⁵⁴ De acordo com o manifesto da escola, Comunidade que Sustenta a Educação (CSE) é um modelo de organização que resiste à mercantilização da educação e na qual todos os membros da comunidade contribuem e movimentam as várias frentes da escola. Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/12/CSE-Manifesto1.pdf> Acesso em 18 jan. 2023.

⁵⁵ Existem quase 200 Comunidades que Sustentam a Agricultura (CSAs) em todo o território brasileiro e na base de todas estão: a divisão do custo financeiro para a manutenção e desenvolvimento de uma cultura de alimentos entre os membros da comunidade local, o pagamento de salários justos aos agricultores e, sobretudo, a solidariedade no enfrentamento às dificuldades e a partilha dos benefícios do que o conjunto da comunidade vivencia. Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/12/CSE-Manifesto1.pdf>

de uma perspectiva integrada de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente” e a sua prática pedagógica voltada à “preservação do ecossistema, numa perspectiva sustentável, privilegiando o indivíduo e suas relações com o coletivo” (BRASIL, 2015p).

Entretanto, no ano de 2020, atendendo em média 313 alunos em tempo integral, “a diretora da escola, Patrícia Ribeiro, foi informada de que a base curricular diversificada, que incluiu aulas práticas de atividades agrícolas, de pecuária e transformação de produtos, pode ser extinta” (GENRO, 2020). A justificativa dada para o desmonte de um currículo diferenciado foi a necessidade de padronização das escolas em tempo integral do Estado. A comunidade escolar, no Plenário da Assembleia Legislativa, durante audiência da Comissão de Educação, questiona: *Qual o interesse do governo em retirar atividades tão essenciais e que fazem parte da escola e da comunidade há 63 anos?* (GENRO, 2020).

O Espaço Concórdia, localizado no município de Campinas (SP), é descrito como “um projeto que revolucionou a forma de fazer EJA na rede municipal [...] construído coletivamente por e para a comunidade, com um currículo que coloca todas as ciências a serviço da emancipação dos seus estudantes – jovens e adultos [...]” (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2021). Ao aplicar na prática os princípios pedagógicos freireanos, a escola rompeu “com os paradigmas tradicionais de ensino para promover práticas que, de fato, conectam os estudos desta população – historicamente excluída pelos sistemas educacionais – com a cultura e as vivências da sua comunidade” (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2021).

Atendendo a jovens e adultos da região do Campo Grande (um território com alta vulnerabilidade social), a equipe do NAED Noroeste⁵⁶, responsável pelo projeto, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) “foi informada de que a escola teria que voltar a funcionar como as outras da modalidade EJA. Isso porque, de acordo com a secretaria, enquanto rede, seria preciso manter todas as escolas no mesmo formato” (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2021). De acordo com Dejanira Fontebasso Marquesim, supervisora do NAED Noroeste, mesmo sob ameaça de fechar, a comunidade escolar continua lutando pela proposta alternativa e tentando o diálogo com a SME (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2021).

Percebe-se que essas escolas, públicas e privadas, atuam em vários níveis de ensino como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda, se distribuem pelas diferentes regiões do país em

⁵⁶ A Secretaria Municipal de Campinas é subdividida em 5 regiões, cada qual administrada por um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – NAED.

diversos modelos como escola rural, escola tecnológica, escola indígena e escola técnica. Identifica-se que a maioria delas encaixa-se na categoria de escolas comunitárias e organizações sem fins lucrativos e, portanto, a captação de recursos⁵⁷ é um fator nevrálgico em relação à dificuldade de sustentabilidade financeira.

É importante ressaltar que não há informações recentes nas mídias tradicionais ou estudos acadêmicos sobre o fechamento dessas escolas, somente comunicados nas redes sociais e, em alguns casos, notícias nos jornais locais.

Ainda, a pesquisadora não conseguiu contatar todos os projetos mapeados, pois a pesquisa foi realizada apenas por meio dos canais de comunicação disponíveis nas instituições⁵⁸. Muitos projetos não mantêm seus dados atualizados em sites de pesquisa, como o Google, e grande parte das informações de várias instituições desapareceram. Assim, é possível que outras escolas tenham fechado durante o período investigado, embora, até então, não haja confirmações sobre esses casos.

Além disso, a pesquisa abrange apenas as instituições reconhecidas pelo MEC, não considerando muitos outros projetos de educação alternativa que não foram mapeados e que podem enfrentar problemas semelhantes.

Sobre esses eventos, Pacheco (2019, p. 80) afirma que "muitos desses projetos foram extintos. Isso porque pecavam pela ausência de uma das características da inovação: a sustentabilidade" e, dessa forma,

Não foram criadas condições de desenvolvimento e disseminação dos projetos, a saber: o reconhecimento da autonomia científica, pedagógica e administrativa dos projetos, que poderia ser assegurada através da celebração de "termos de autonomia"; a estabilidade das equipes de projeto, para que a permanente mobilidade não comprometesse o seu desenvolvimento; a constituição de um quadro de especialistas em ciências da educação, a quem competiria o acompanhamento e a avaliação (PACHECO, 2019, p. 80)

Verifica-se, portanto, que a sustentabilidade é um problema comum entre as escolas reconhecidas como inovadoras no Brasil. Assim, uma das questões a ser investigada nesta pesquisa é: *Quais problemas de autossustentação enfrentam esses projetos?* Para abordar essa questão, é importante definir o conceito de sustentabilidade no contexto da inovação educacional.

⁵⁷ A discussão sobre o financiamento de instituições de ensino nesses modelos será tratada na seção seguinte.

⁵⁸ Para se obter um panorama mais completo sobre o fechamento dessas escolas, será necessário a realização de um contato mais aprofundado com as instituições mapeadas que, certamente, mais adiante, poderá suscitar novas descobertas e processos investigativos.

A palavra “sustentável” origina-se do latim *sustentare* que, dentre os significados, remete a ato de suportar, aguentar, conservar, manter, evitar que caia e inibir a ruína. Nos dicionários, a definição de sustentabilidade remete à competência ou à aptidão de sustentar um sistema sob circunstâncias impostas.

O conceito de sustentabilidade foi difundido a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (*United Nations Conference on the Human Environment – UNCHE*), em Estocolmo, em 1972, com o objetivo de responder à crise do modelo social vigente causada pelo crescimento econômico acelerado (BOFF, 2012).

O termo desenvolvimento sustentável popularizou-se através de sua aparição no *Relatório Brundtland* ou “Nosso Futuro Comum” (1987): “desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas necessidades e aspirações” (BOFF, 2012, s/p).

Atualmente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), instituídos pela Assembleia Geral das Nações Unidas e almejados para serem cumpridos até 2030, “são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Embora o conceito de sustentabilidade seja frequentemente associado a questões ambientais (ainda que não descarte essa relação), neste contexto ele se refere à capacidade de uma instituição de ensino alternativa manter sua operação a longo prazo de forma autônoma. Assim, a sustentabilidade não é apenas sobre manter a viabilidade financeira, mas, também, manter o sustentáculo do trabalho coletivo que preserva a proposta inovadora ao longo do tempo.

Neste contexto, o termo “sustentabilidade” ganhou destaque nas escolas e sistemas educacionais em busca de transformação, especialmente após décadas de fracassos de iniciativas promissoras e inovações que, apesar do otimismo inicial, foram descontinuadas ao tentar se expandir (HARGREAVES, 2006).

Logo, quais são as dificuldades enfrentadas pelas escolas inovadoras para garantir sua sustentabilidade? O financiamento, especialmente para instituições comunitárias e organizações não-governamentais, é um problema central e será abordado posteriormente. Nesta seção, focaremos nas questões internas e específicas à sustentabilidade dos projetos alternativos, analisando os desafios próprios à manutenção dessas propostas pedagógicas.

Alguns motivos podem levar à falta de continuidade dessas organizações, como: i) perda da liderança escolar, quando os gestores e os profissionais da educação são deslocados entre

escolas e torna-se difícil segui-los; ii) problemas de recrutamento e manutenção da equipe pedagógica, quando os professores inovadores perdem o vínculo ou são remanejados, dificultando a substituição por professores com uma visão semelhante ou com os mesmos níveis de comprometimento; iii) mudam-se os governos e os administradores, tal qual suas vontades e agendas políticas (e pode acontecer destes irem contra as transformações que os professores haviam se comprometido originalmente⁵⁹; iv) burocracia e engessamento dos sistemas de ensino, em que as pressões e exigências das Secretarias de Educação, por exemplo, dificultam tentativas de mudanças estruturais, principalmente na educação formal e estatal (HARGREAVES, 2002).

Além disso, as inovações educacionais implementadas através do modelo *top-down* (idealizadas do topo para a base), que são concebidas pelos formuladores de políticas (muitas vezes sem especialização na área) e que excluem os atores escolares do processo de formulação, tendem a não alterar significativamente as relações escolares, o sentido do conhecimento, a cultura escolar e as práticas pedagógicas. Como resultado, essas inovações frequentemente se dissipam com o tempo (CARBONELL, 2001).

Identificados os problemas, cabe o questionamento: do que depende a sustentabilidade da inovação educacional? Os fatores são multifacetados, todavia, alguns motivos se destacam: o contexto e a origem da inovação, a liderança, o envolvimento da comunidade escolar, a cultura organizativa, as relações administrativas externas e a política de captação de recursos (YAÑEZ, 2009).

A partir dos estudos de oito centros⁶⁰ de Educação dos Estados Unidos e Canadá ao longo de 30 anos, observando a perspectiva de professores e líderes educacionais das décadas de 1970, 1980 e 1990, foram elaborados sete princípios para alcançar mudanças e melhorias sustentáveis na educação inovadora (HARGREAVES, 2006, p. 46):

⁵⁹ Neste caso, como tratado anteriormente, é possível observar como essas alternâncias de poder afetam as políticas de governo que são frequentemente descontinuadas.

⁶⁰ Segundo Hargreaves (2006), o estudo foi construído junto ao jornal científico chamado “*Change Over Time*” que se descreve como “uma revista semestral que publica artigos originais sobre a história, teoria e prática da conservação e do ambiente”. Disponível em: https://cotjournal-com.translate.google/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc Acesso em: 14 mai. 2024.

Quadro 3 - Os princípios da sustentabilidade

Profundidade	Aprendizagem profunda e duradoura importa mais do que o rendimento do aluno.
Longitude	As mudanças e melhorias sustentáveis se preservam e se promovem ao longo do tempo graças aos processos de contratações de novos líderes e profissionais da educação que ocorrem de maneira sustentável.
Difusão	A mudança educacional deve ser difundida pela escola e por uma rede de instituições do sistema de ensino para que possa se fortalecer no trabalho colaborativo.
Justiça	Mudanças e melhorias sustentáveis não causam danos ou prejuízos e conseguem melhorar o ambiente mais próximo em um curto espaço de tempo. Encontram rapidamente maneiras de compartilhar conhecimento e recursos com centros próximos e a comunidade local; é socialmente justo, não tem um sentido egocêntrico.
Diversidade	Mudanças e melhorias sustentáveis promovem uma diversidade coesa, evitam a padronização, não perpetuam a dependência hierárquica em sistemas lineares.
Recursos	As mudanças e as melhorias sustentáveis preocupam-se com seus trabalhadores, por isso não os esgota e não os sobrecarrega com métodos inovadores e metas irrealistas. Devem atuar com prudência; não desperdiçam dinheiro nem cansam as pessoas.
Conservação	A maioria das teorias existentes sobre inovação se concentram apenas no futuro, é um tipo de mudança sem passado ou sem memória. Mudanças e melhorias sustentáveis celebram o passado enquanto preservam o que há de melhor para criar um novo futuro. Devem reexaminar e redefinir os caminhos da organização exaltando seus sujeitos como forma de aprendizagem e conservação desse passado; por outro lado, devem promover o progresso e aperfeiçoar o melhor do que foi produzido ao longo dos anos.

Fonte: elaborado pela autora (2023) com base em Hargreaves, 2006, p. 47-48.

Diante disso, para que mudanças estruturais ocorram na escola, é necessário promover o trabalho comunitário. A cultura colaborativa se destaca como a única abordagem capaz de produzir transformações duradouras e eficazes que asseguram o trabalho intelectual e emocional das mudanças educacionais, evitando que elas desapareçam com quem as implementou (CARBONELL, 2001, 2006; HARGREAVES, 2002, 2006; YAÑEZ, 2009), pois “não serão projetos de professor isolado, solitário, porque um projeto educacional é um ato coletivo, projeto de equipe, de uma escola integrada numa comunidade, dotada de autonomia pedagógica, administrativa e financeira” (PACHECO, 2019, p. 50-51).

Para que uma inovação educacional prospere, é preciso o trabalho coletivo de todos os envolvidos, tendo em vista que a comunidade escolar é a base resistente de um sistema sustentável. Logo, “É muito importante compreender como as comunidades constituem quadros

sociais e ideológicos que conseguem sustentar a inovação a longo prazo”⁶¹ (YAÑEZ, 2009, p. 50, tradução nossa). Assim, mesmo que a mudança educacional possa ser iniciada e imposta por éditos decretados, apenas a capacidade humana pode sustentar as transformações com o passar do tempo (HARGREAVES, 2002, p. 152).

Yañez (2009), ao pesquisar a sustentabilidade de escolas inovadoras na Espanha, concluiu que o sentimento identitário gera a motivação, o envolvimento e o senso de pertencimento, uma vez que “constitui uma ferramenta poderosa para sustentar mudanças ao longo do tempo. Quando as mudanças foram introduzidas como um desenvolvimento evolutivo da identidade organizacional, conquistaram o apoio e o compromisso da comunidade educativa”⁶² (YAÑEZ, 2009, p. 57).

Nas instituições investigadas, embora não houvesse um consenso sobre um modelo único de liderança, todas se aproximavam da gestão democrática, onde as decisões são compartilhadas por toda a comunidade escolar, e a missão do gestor é promover a participação coletiva, em que “não se limita a gerir a mudança, mas preocupa-se em dar-lhe sentido, não esquecendo os valores e propósitos da inovação”⁶³ (YAÑEZ, 2009, p. 14). Assim, imagens de líderes heroicos transformando escolas problemáticas foram substituídas gradativamente pela concepção de que, quanto mais os professores estivessem envolvidos no processo de inovação na escola, maior o potencial para alcançar melhorias a longo prazo (HARGREAVES, 2006).

A rotatividade dos profissionais da educação (principalmente dos professores), representa um grande entrave para a sustentação da inovação nas escolas. Isso ocorre porque nem todos os novos integrantes podem apoiar a proposta pedagógica alternativa. Esse obstáculo é mais comum em escolas públicas, dado que, por atuar em rede, enfrentam dificuldades adicionais devido à burocracia e ao engessamento das Secretarias de Educação.

Como exemplo, é possível observar o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima⁶⁴ (SP) que, segundo a diretora Ana Elisa Siqueira (2015): “um dos desafios da manutenção do projeto é conseguir capacitar os professores sobre o modelo adotado pela escola”, uma vez que “tem uma rotatividade razoável de professores, e

⁶¹ “[...] es muy importante comprender cómo las comunidades constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener la innovación a largo plazo”.

⁶² “[...] constituye una ponderosa herramienta para sostener los cambios a lo largo del tiempo. Cuando los cambios se introducían como un desarrollo evolutivo de la identidad organizativa conseguían el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa”.

⁶³ “[...] no se limita a gestionar el cambio sino que se ocupa de darle significado, de no olvidarse de los valores y los fines de la innovación”.

⁶⁴ A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima é reconhecida como uma das principais referências em educação alternativa no país. Enfrentando problemas sociais como a alta evasão escolar e a violência no bairro, ficou conhecida por ter derrubado os muros - literalmente - em um movimento de abertura à comunidade ao entorno.

isso é um problema. [...] A gente tem professores que chegam aqui sem saber do projeto. [...] Para o ano letivo de 2015, por exemplo, dos 60 docentes da Amorim Lima, 13 eram novatos” (SOUZA, 2015).

Sobre esse problema, as pesquisas sobre a sustentabilidade das escolas inovadoras realizadas na Espanha apostaram em um planejamento constante e criaram estratégias de formação e integração para os novos membros. Além disso, investiram na formação continuada dos antigos professores para dar-lhes suporte teórico, melhorar o trabalho em equipe e valorizar as conquistas coletivas (YAÑEZ, 2009).

O planejamento do processo sucessório é fundamental para garantir a continuidade das inovações educacionais. A sucessão de gestores e professores deve ser antecipada e incluir preparação estratégica e emocional, de modo a cultivar uma cultura institucional inovadora. Mesmo com a troca de profissionais, é essencial difundir as experiências e garantir que a comunidade escolar, como uma entidade coletiva, mantenha a autoconfiança necessária para prosseguir com as mudanças (HARGREAVES, 2006).

Também, a valorização da história e da memória coletiva dessas instituições mostra-se essencial nesse processo, em virtude de que,

As estratégias para alcançar mudanças e melhorias sustentáveis na escola consideram o passado como um recurso e não como um impedimento. Sempre que uma escola está prestes a embarcar numa nova iniciativa que implica uma série de melhorias, os agentes educativos envolvidos no processo de mudança sustentável reveem o passado, aproveitam os seus ativos, deixam de lado o que já não tem utilidade, aprendem com a memória coletiva do centro e tentam envolver os responsáveis diretos nas primeiras fases da mudança, mesmo quando são céticos e oferecem algum tipo de resistência a qualquer possibilidade de mudança ⁶⁵ (HARGREAVES, 2002, p. 52).

Tendo em vista que a inovação educacional é um processo em contínua construção, que ocorre de forma coletiva e se origina de necessidades reais e nunca de uma imposição, constata-se que a grande dificuldade não está em empreendê-la, mas em mantê-la e consolidá-la de forma a torná-la institucional (CARBONELL, 2008).

Assim, considerando que muitos projetos inovadores desvanecem após os primeiros anos, percebe-se que as experiências duradouras são aquelas que “fazem mais do que promover

⁶⁵ “Las estrategias para conseguir el cambio y la mejora sostenibles en la escuela consideran al pasado como un recurso más que como un impedimento. Siempre que un centro está a punto de embarcarse en una nueva iniciativa que conlleva una serie de mejoras, los agentes educativos implicados en el proceso de cambio sostenible revisan el pasado, sacan partido de sus activos, dejan de lado aquello que ya no va a ser de ninguna utilidad, aprenden de la memoria colectiva del centro e intentan involucrar a sus responsables directos en las primeras fases del cambio, aun cuando éstos se muestren escépticos y ofrezcan algún tipo de resistencia ante cualquier posibilidad de cambio”.

e implementar mudanças em locais específicos; elas devem, sobretudo, prever e superar obstáculos à manutenção dessas transformações através do tempo. Esse é o problema da sustentabilidade da mudança” (HARGREAVES, 2002, p. 153).

Diante disso, como é possível apoiar o desenvolvimento sustentável dessas escolas?

No caso das escolas públicas, é importante que recebam apoio do governo, tanto na provisão de recursos materiais e financeiros, quanto no suporte à autonomia para organizar e estruturar as transformações educacionais (YANEZ, 2009). Embora mudanças educativas não precisem ser necessariamente dispendiosas, o suporte governamental, incluindo parcerias com as Secretarias de Educação, é fundamental para a implementação e manutenção dessas mudanças (HARGREAVES, 2002).

O papel do poder público deve incluir a elaboração de parâmetros para a inovação educacional baseados em experiências existentes; promover a articulação e integração entre os diversos agentes envolvidos; fomentar o trabalho e as ações em rede; estabelecer parcerias, bem como garantir um acompanhamento eficaz dessas iniciativas, executando-as de forma contínua e reflexiva. Portanto, para que uma “inovação seja sustentável, deverão ser criadas condições de disseminação, como: garantia da estabilidade dos núcleos de projeto, celebração dos termos de autonomia da escola, garantia de efetivo acompanhamento e de participação de especialistas na avaliação dos projetos” (PACHECO, 2019, p. 51).

A sustentabilidade da inovação educacional deve ser como a ambiental: um sistema em que o Estado, as escolas e as comunidades estão interligadas de maneira não hierarquizada, a fim de alcançar o equilíbrio e a conservação a longo prazo. Assim, os tipos de “apoio que talvez sustentem a mudança educacional através do tempo incluem o desenvolvimento e a disseminação da capacidade de liderança, ao contrário do ato de tornar a mudança dependente de um pequeno número de líderes excepcionais em um sistema” (HARGREAVES, 2006, p. 153-154). Isto é, em vez de concentrar todos os esforços em grupos de entusiastas da inovação, é essencial criar estruturas políticas e condições favoráveis que permitam às escolas e aos professores estabelecerem e manter sua própria estabilidade ao longo do tempo.

Para isso, mostra-se fundamental a formação do trabalho em redes, tanto presenciais como virtuais, e a intersectorialidade⁶⁶, de modo a expandir as trocas de informações entre

⁶⁶ Intersetorialidade pode ser definida como uma estratégia de articulação e diálogo entre os diferentes agentes atuantes em um determinado território, como a sociedade, a escola, o poder público e outros serviços - como Assistência Social, Saúde e Cultura, a fim de atuarem coletivamente na construção de uma rede de garantia de direitos para as comunidades.

grupos e comunidades educativas, fortalecer a articulação entre governo-comunidade, e evitar que as inovações educacionais se tornem isoladas, fragmentadas e desarticuladas.

O isolamento condena as iniciativas inovadoras à margem e limita o alcance de sua atuação, por isso o fomento à sistematicidade em rede, à divulgação e às trocas compartilhadas — como proposto pela Iniciativa do MEC, são essenciais para a manutenção desses projetos a longo prazo. São precisamente essas ações que sustentam o trabalho coletivo das transformações educacionais, minimizando a chance de que elas desapareçam com quem as implementou.

Para nos aprofundarmos nos motivos que levaram ao fechamento destas escolas, é fundamental analisar os problemas intrínsecos a esse tipo de instituição, como veremos a seguir.

3.2 A MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS NO TERCEIRO SETOR

Tendo em vista que grande parte das escolas alternativas que fecharam são reconhecidas como Organizações Não-Governamentais (ONGs), inclusive o Projeto Âncora — estudo de caso desta pesquisa, é importante entendermos como essas entidades se sustentam financeiramente e quais são desafios enfrentados quanto à mobilização⁶⁷ de recursos.

De acordo com a perspectiva da estratificação da sociedade, ela é composta por três esferas: o Estado, reconhecido como Primeiro Setor e constituído por órgãos que desempenham atividades de interesse público; o mercado, chamado de Segundo Setor e composto por agentes econômicos que buscam a execução dos interesses privados com fins lucrativos; por fim, tem-se o Terceiro Setor, formado pelo conjunto de entidades privadas que atuam na sociedade civil, sem finalidades lucrativas e que tem como propósito a execução de ações de interesse coletivo.

As ONGs são grupos de entidades que compõem o Terceiro Setor, bem como as cooperativas, as associações beneficentes e as comunidades religiosas. O principal aspecto que as distingue dos demais agrupamentos do Terceiro Setor é o fato de serem de natureza pública e, geralmente, terem como propósito a defesa e promoção de causas sociais. Dessa forma, uma

⁶⁷ O termo “mobilização” tem sido mais empregado do que “captação” e “arrecadação”, dado que implica uma participação mais ativa de grupos da sociedade civil em prol de uma ação social e/ou política, portanto, “Mobilização de recursos é o termo utilizado para descrever diferentes atividades planejadas e coordenadas, realizadas para geração de valores necessários à viabilização da missão de empreendimentos sem fins lucrativos. Ou seja, mobilizar recursos é atividade de apoio fundamental para toda atividade organizada do Terceiro Setor”. Disponível em:

https://www.filantropia.org/informacao/planejamento_para_mobilizacao_de_recursos#:~:text=Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20recursos%20%C3%A9%20o,de%20empreendimentos%20sem%20fins%20lucrativos
Acesso em: 19 set. 2023.

ONG pode ser reconhecida pela produção de bens ou prestação de serviços de caráter público, não estatal e de interesses comuns à sociedade civil.

O termo ONG não é definido por lei no Brasil e, portanto, pode ser entendido como uma categoria popular criada e utilizada para definir grupos com interesses similares, difundida por seus atores, pela mídia e pela opinião pública. O conceito formal é chamado de Organizações da Sociedade Civil (OSC) e, por vezes, também é empregado o termo Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), definido como o reconhecimento legal atribuído a uma ONG. Por sua vez, o título de OSCIP possibilita, principalmente, que se viabilize a consolidação de parcerias e convênios com diferentes esferas governamentais e órgãos públicos (municipais, estaduais e federais).

Por não possuírem fins lucrativos, as ONGs necessitam buscar formas alternativas para se manter financeiramente, logo, podem contar com o apoio de outras entidades privadas (do Terceiro ou Segundo Setor), de pessoas físicas e jurídicas e do poder público. Além disso, é comum que desenvolvam diferentes formas de captação de recursos, como a participação em projetos e editais de financiamentos, na divulgação de campanhas de arrecadação (conhecidas como *crowdfunding*), colaboração de entidades internacionais e a prestação de serviços (ABONG, 2010).

Com a aprovação da Lei 13.019/2014, intitulada como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), foram aperfeiçoadas as relações de parcerias entre as OSCs e o Estado, estabelecendo-se um novo regime jurídico que, basicamente, se divide em três termos de contratualização: i) Termo de fomento (envolve o repasse de recursos financeiros e os planos de trabalhos são concebidos pela OSC); ii) Termo de Colaboração (envolve a transferência de recursos financeiros e os planos de trabalhos são concebidos pela Administração); iii) Acordo de Cooperação (não envolve o repasse de recursos financeiros e há um pacto sobre o desenvolvimento dos planos de trabalho entre OSC e Administração) (LOPES; SANTOS; BROCHARDT, 2016).

A nova lei permite que as OSCs ampliem o potencial de atuação e incorporem suas pautas à agenda pública na medida em que as parcerias com o Primeiro Setor passam a ser respaldadas em diretrizes mais transparentes. A partir de um marco legal específico, aumentam-se as possibilidades de respostas às necessidades de uma sociedade civil cada vez mais ativa e diversificada, de tal modo que a implementação fomenta a democratização da gestão pública nos diferentes âmbitos governamentais e legitima as organizações da sociedade civil como parceiras do Estado na garantia e efetivação de direitos (LOPES; SANTOS; BROCHARDT, 2016).

No Artigo 77 da LDB (BRASIL, 1996), está previsto que os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas, permitindo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: i) atestem finalidade não-lucrativa; ii) empreguem seus excedentes financeiros em educação; iii) declarem que seu patrimônio seja transferido a outra escola da mesma natureza, quando encerradas suas atividades; iv) e atuem na prestação de contas ao Poder Público dos recursos recebidos. No entanto, é obrigatório que se invista prioritariamente na expansão da escola estatal (BRASIL, 1996).

Ainda que muitas ONGs se apoiem no trabalho voluntário, uma parcela dos trabalhadores é geralmente remunerada para o exercício de suas atribuições, logo, além da necessidade da mobilização de fundos financeiros para a manutenção da estrutura e para a obtenção de materiais, é preciso recursos para a preservação do capital humano. Diante disso, “[...] percebe-se que as ONGs brasileiras se encontram em um cenário de financiamento substancialmente desfavorável: doações individuais e empresariais são voltadas para organizações religiosas e assistenciais” (TUDE, 2007, p. 80-81), ademais, as isenções tributárias e as transferências de recursos advindos do Estado são muitas vezes inacessíveis devido a burocratização do processo, além da própria disputa por fundos entre ONGs com finalidades semelhantes, como as educacionais.

Apesar de sua importante atuação na esfera social, grande parte das ONGs no país enfrentam problemas financeiros que levam, entre outros fatores, à dificuldade de manutenção de suas propostas de ação em longo prazo. Isso se dá pelo fato de que, diferente das empresas privadas com fins lucrativos - que produzem bens voltados ao mercado, da arrecadação de impostos pelo Estado, das contribuições angariadas pelas associações sindicais e das grandes doações destinadas às organizações religiosas, as ONGs dependem em grande medida das doações dos financiadores externos que podem não ser duradouras.

Nesse sentido, alguns motivos podem levar ao rompimento das parcerias entre ONGs e seus financiadores privados, como: a perda de autonomia de seus princípios a partir da subordinação a novos interesses (geralmente atrelados ao mercado) e as crises econômicas que influenciam diretamente no abandono das “ações sociais” realizadas por empresas e fundações.

Observa-se, portanto, que a sustentabilidade financeira de uma ONG não pode ficar à mercê de doações de um único financiador, de modo que a diversificação e ampliação de diferentes fontes de captação de recursos tem se mostrado como estratégia eficaz para a independência dessas organizações, principalmente no que diz respeito a uma maior autonomia diante dos interesses externos, pois diminui o risco de vulnerabilidade, mesmo que perca uma das fontes de financiamento.

Segundo a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais - ABONG (ABONG, 2010), as ações de geração de recursos próprios são consideradas meios fundamentais para se consolidar a autossustentabilidade das ONGs, na busca de criação de alternativas como o desenvolvimento de novos serviços ou produtos para o financiamento de suas atividades. No caso das escolas alternativas, é comum a oferta de cursos e experiências de imersão como era o caso do curso “Transformação Vivencial” do Projeto Âncora (citado anteriormente), o “Seminário Pedagógico Rumos Abertos” do Instituto Pandavas⁶⁸ e a “Imersão em Educação Transformadora” da Escola Inkiri⁶⁹, uma vez que “é cada vez mais reconhecido que a receita gerada através da venda de produtos, serviços ou propriedade intelectual pode ser uma fonte de financiamento e pode ajudar a expandir a base de financiamento de uma organização” (DUPREE; WINDER, 2000, p. 273).

Como visto, a capacidade da geração de recursos internos tem sido apontada como estratégia fundamental para a sustentabilidade das ONGs, todavia, Armani (2002) afirma que é preciso que se reconheça que a gênese de tais organizações não permite que elas consigam se sustentar integralmente com recursos próprios. Sendo assim, elas sempre necessitarão de financiamento externo – “tanto porque tira um peso e uma responsabilidade excessivos e desproporcionais das ONGs em relação à sua sustentação duradoura, bem como porque sinaliza que é necessário preparar-se institucionalmente para acessar recursos de fontes variadas” (ARMANI, 2002, p.1). Bomfim (1999) também reitera que a autossustentação de agentes isolados é uma tarefa árdua de se alcançar e, por essa razão, para lograr a sustentabilidade, as ONGs devem atuar sob a perspectiva do trabalho em rede, como se vê:

1. A sustentabilidade econômica para empreender ações sociais será alcançada de forma mais eficiente, à medida que não for considerada o fim e nem o único elemento da negociação, mas um dos meios para a realização do projeto;
2. Uma organização será sustentável conforme tiver condições de estabelecer vínculos e fluxos de interação contínuos de informação e decisão junto a organização dos três setores: Estado, empresas e OSCs, orientados por projetos estratégicos de mudança social;
3. A existência de organizações sustentáveis isoladas no Terceiro Setor possivelmente não vai alcançar o impacto de gerar a sustentabilidade social conforme a descrevemos, mas

⁶⁸ De acordo com a instituição, “Com o objetivo de refletir sobre a prática, buscar aprofundamento teórico, ampliar conhecimentos e divulgar iniciativas inovadoras, [...] o Instituto Pandavas, desde 1989 realiza o Seminário Pedagógico Rumos Abertos, que em suas 25 edições já receberam muitas pessoas, de diversos campos de atuação, interessadas em compartilhar saberes e promover importantes reflexões”. Disponível em: <https://benfeitoria.com/projeto/pandavasautonomo> Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶⁹ Segundo a escola: “Com o propósito de inspirar e compartilhar experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas aqui, preparamos uma formação imersiva, onde iremos aprofundar no autoconhecimento, e através da observação do nosso dia a dia conhecer a pedagogia Inkiri. Sendo uma rica oportunidade de experimentar a Comunidade de Aprendizagem que existe em Inkiri Piracanga”. Disponível em: <https://inkiri.com/eventos/imersao-escola-inkiri-2/> Acesso em: 14 out. 2023.

ampliará as diferenças entre as instituições que alcançam e que não alcançam recursos (BOMFIM, 1999, p.10).

Em suma, a sustentabilidade de uma ONG deve ultrapassar a lógica da sobrevivência e se assentar na ideia de desenvolvimento contínuo, em uma situação em que a instituição encontre um equilíbrio financeiro e busque projeções futuras de investimentos e receitas oriundas dos setores públicos e privados, portanto,

Propor projetos viáveis política e tecnicamente implica, para as ONGs, dar um passo avante na formatação técnica de suas experiências e, por outro lado, buscar articulação política necessária à sua imposição na agenda de debates. [...] Este duplo movimento poderia ajudar-nos na superação, de uma vez por todas, da ideia do papel apenas alternativo das ONGs. Se, no momento histórico de seu nascimento e fortalecimento, boa parte das ONGs tiveram que reforçar seu caráter alternativo ao Estado e a outras iniciativas ditas assistencialistas, hoje, é preciso, com lucidez, dizer que isto não basta. Isto não basta porque as ONGs, por sua ligação com a população, por sua capacidade de articular-se politicamente, pela experiência acumulada, não podem se furtar ao dever de propor alternativas viáveis para o conjunto da população (FILHO, 1994, p. 17).

Para tal, é necessário que essas organizações lutem pela formulação de políticas e criação de fundos públicos destinados à captação de recursos sem que isso afete a missão social e a atuação autônoma, e para que se supere a ideia de prestação de serviços assistencialistas ao Estado:

É preciso fortalecer o campo das experiências que ocorrem fora do aparelho estatal, mas só que agora não apenas para servir-lhe como alternativa, mas também como parâmetro... [...] ...é preciso, a muitas ONGs de diversas naturezas, compreender que na verdade elas já participam e são parte da política pública. [...] Assumir este caráter público traz para as ONGs (...) propor e discutir a partir de dentro das políticas públicas e não apenas como alguém de fora do aparelho estatal. Isto seria condição, também, para que as ONGs não sirvam apenas de correia de transmissão ou executores de políticas definidas por técnicos e burocratas, mesmo que bem intencionados. [...]. Afirmar o caráter público das ONGs e sua legitimidade em propor e viabilizar políticas públicas, implica, hoje, numa capacidade de formular uma crítica fundamentada na ideia de privatização dos serviços estatais. Não podemos legitimar as idéias de que os Estados na América Latina devem privatizar como meio de resolver os graves problemas econômicos e sociais pelos quais passamos (FILHO, 1994, p. 17).

No caso das organizações voltadas à educação alternativa, é possível concluir que “a qualidade da educação escolar para as ONGs deve significar pensar numa experiência que, incorporando a aprendizagem de conhecimentos, [...] seja também elemento formador e potencializador das várias dimensões do ser humano” (FILHO, 1994, p. 17), uma vez que

Outro fator que influenciou no trabalho educativo das ONGs foi a luta pela construção de um ensino público e de qualidade para a maioria da população. [...] Nesse contexto, voltam a repensar uma proposta de escola como demanda da população e voltada para os seus interesses. Não estavam mais em vigência as teorias reprodutivistas que viam a escola como meramente a serviço das classes dominantes. Ao contrário, mesmo reconhecendo que o sistema educacional era desigual e injusto, tratava-se de apropriar-se de seus instrumentos para que atendessem os interesses populares, fazendo com que a distribuição do conhecimento também fosse um ato político de melhoria das condições de vida [...] Dessa forma, as ONGs passam a planejar e desenvolver ações de assessoria aos setores públicos, ou, ainda, adotam a luta pelo acesso e qualificação dos serviços públicos de ensino voltados para os interesses populares (OLIVEIRA; HADDAD, 2000, p. 78).

Portanto, a sustentabilidade das ONGs está condicionada à sua capacidade de mobilizar recursos, seja por doações de pessoas físicas e jurídicas, geração de fundos próprios, campanhas de arrecadação e parcerias estabelecidas no setor público e privado. Compreende-se que os recursos financeiros são indispensáveis para que essas instituições consigam se manter e desenvolver suas atividades de forma duradoura. Entretanto, como visto, os caminhos da emancipação financeira das ONGs no país perpassam diferentes entraves que, no limite, levam a extingui-las.

Por fim, para que as ONGs adquiram condições para se sustentar em longo prazo e possam garantir a efetividade no atendimento às demandas dos grupos sociais beneficiados, é preciso que a dimensão sociopolítica da sustentabilidade seja impulsionada (TUDE, 2007), de tal modo que, através do apoio do poder público e junto à sociedade civil, sejam fomentadas as causas dessas organizações, fortalecendo as redes de apoio intersectoriais e difundindo a finalidade pública do trabalho social no Terceiro Setor. Isso, sem dúvida, pode possibilitar que sejam criadas as condições de legitimidade enquanto ator social apto a influir na formulação de políticas públicas para o desenvolvimento social.

Para entender como a falta de sustentabilidade financeira afeta uma OSCIP e, especificamente, um projeto educacional alternativo, propomos a realização de um estudo de caso na Escola Projeto Âncora, como veremos a seguir, no último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 4. A ESCOLA PROJETO ÂNCORA

4.1 DO CIRCO FEZ-SE O SONHO

*No princípio era a noite
Das estrelas fez-se o sonho
E do sonho nasceu o circo
Içou-se a lona
Cravou-se Âncora
A nau de sonho e esperança*

Luciana Mariano

A escolha pelo estudo da Escola Projeto Âncora se deu, principalmente, pelo seu reconhecimento dentro do cenário das escolas alternativas brasileiras. Entre 2012 e 2018, a escola foi mencionada mais de 6 mil vezes em mídias sociais; 300 vezes em sites e 325 em mídia impressa (sobre educação e/ou inovação); e transmitida em 21 programas de televisão e em 2 documentários⁷⁰ (TAVARES, 2020, p. 63). O projeto foi ainda objeto de pesquisa de mais de 30 trabalhos acadêmicos; visitado por mais de 15 mil pessoas de diferentes nacionalidades; conveniado a 60 instituições escolares que participaram da imersão na instituição; e criador de um curso online para divulgação das práticas educativas (que obteve mais de 2000 inscrições). Além disso, seus estudantes apresentaram mais de 30 palestras em instituições difundidas no Brasil e Portugal (TAVARES, 2020, p. 63).

Em 2015, o Projeto Âncora foi reconhecida pelo MEC como uma das 178 instituições de educação inovadoras e criativas no país; foi eleita pelo *InnoveEdu*⁷¹ como um dos 96 projetos educacionais pelo mundo que propõe respostas para o desenvolvimento social no século XXI; em 2017, foi escolhida pela Revista Época e pelo Instituto Doar como umas das 100 melhores ONGs do Brasil (em relação à transparência e à gestão); a partir de 2018, passou a integrar o

⁷⁰ A série documental “Destino: Educação – Escolas Inovadoras”, da TV Futura, apresenta escolas por todo o mundo que propagam práticas e metodologias inovadoras com o objetivo de desenvolver o ser humano de maneira integral e com base em novos valores que se diferenciam dos modelos tradicionais de ensino por estarem em diálogo constante com as demandas sociais contemporâneas. Em 2016, o Projeto Âncora foi a escola que inaugurou a série. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y>

O documentário “Quando sinto que já sei” (2014) relata experiências inovadoras em educação que despontaram por todo o Brasil por meio de depoimentos de educadores, famílias, estudantes e especialistas na busca por transformações no modelo educacional vigente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&t=31s>

⁷¹ Com atuação em quatro países (Brasil, Estados Unidos, Reino Unido e Catar) e com experiência em pesquisa e disseminação de inovações educacionais pelo mundo, o mapeamento realizado pelo *InnoveEdu* tem como objetivo “servir como fonte de referência para que educadores, formuladores de políticas públicas e empreendedores ao redor do mundo se orientem para implementar práticas criativas na rotina de seus próprios ambientes educacionais”. Disponível em: <http://innoveedu.org/sobre>

Programa Escolas Transformadoras⁷², uma iniciativa que acompanha o desenvolvimento de projetos inovadores em 34 países, tendo mapeado 21 escolas brasileiras e 270 pelo mundo. Por fim, no mesmo ano, ganhou o Selo “Ponto de Cultura” do Ministério da Cultura (MinC) que fornece apoio financeiro para o desenvolvimento de ações socioculturais nas comunidades que atendem, entre outros reconhecimentos⁷³ (PROSAS, 2020).

A Escola Projeto Âncora, como espaço de educação formal, nasceu em 2012. Antes disso, entretanto, muita história já havia sido construída, pois, como entidade de Assistência Social, o projeto existia desde 1995. Portanto, faz-se necessário voltar no tempo para entender sob quais princípios filosóficos solidificou-se a escola.

Em 23 de setembro de 1995 nasce o Projeto Âncora, uma Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural - de fins não lucrativos e econômicos, localizado no município de Cotia-SP. Foi fundado por Walter Steurer (empresário) e sua esposa Regina Steurer (arquiteta), com o propósito de influir na realidade das crianças e adolescentes da região por meio de atividades educativas, artísticas, esportivas e culturais.

Ele foi fundado em um espaço de 11 mil metros quadrados (em um terreno obtido por Walter) com um projeto arquitetônico (planejado por Regina) que contava com ampla área verde e diferentes espaços de aprendizagem que incluíam quadras de esportes, sala de música, dança, artes, grandes salões de estudo, refeitórios, pista de skate, amplos jardins, uma biblioteca com mais de 10 mil livros e o circo (PROJETO ÂNCORA, 2012, p. 3). Este circo era o centro geográfico, político e afetivo do projeto, e era conhecido como a Ágora da instituição - onde eram tomadas todas as decisões, sempre no coletivo. Além disso, era o espaço agregador, das festividades e das celebrações: o coração da escola.

Para Quevedo (2014, p. 122), os fundadores desejavam oferecer um espaço digno às crianças e às suas famílias, um território esteticamente estimulante, um lugar de respeito e acolhimento, como visto em Paulo Freire (2000, p. 34-35):

[...] precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade [...] só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao

⁷² O Programa Escolas Transformadoras é realizado desde 2009 pela Ashoka (Organização Internacional Sem Fins Lucrativos de Empreendedores Sociais) e tem como propósito reconhecer, conectar e promover escolas de todo o mundo que buscam a construção de novos caminhos para a criação de uma educação inovadora, a fim de se reconhecerem como agentes transformadores no âmbito educacional do país. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/story/programa-escolas-transformadoras>

⁷³ Outros prêmios outorgados à instituição foram: Jacaré De Prata - Prêmio Caio Sustentabilidade (2020); Prêmio Criativos Na Escola – Instituto Alana (2017); Prêmio Pomba Da Paz Em Educação Dos Direitos Humanos - UNICEF (2008); Prêmio Bem Eficiente - “50 melhores entidades beneficentes e sem fins lucrativos” (2005); Prêmio Top Social – ADVB (2000) (PROSAS, 2020).

estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua “alma” [...] Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia (FREIRE, 2000, p. 34-35).

Mais de 6 mil crianças, jovens e adolescentes foram atendidos pela escola nessa época. O perfil da comunidade era, em sua maioria, de baixa renda, descrita como desempregadas ou em trabalhos informais como diaristas, faxineiras, ajudantes da construção civil, manicures, babás e vendedores ambulantes. Muitas famílias trabalhavam em outras regiões e cidades vizinhas e, por conta dos deslocamentos de longas distâncias, chegavam a passar 12 horas longe dos filhos, deixando-os aos cuidados de avós, tios e vizinhos (TAVARES, 2020, p. 60).

Estas famílias frequentemente coabitavam favelas e comunidades urbanas, subsistindo com aposentadorias e benefícios assistenciais (como o Bolsa-Família, Renda Cidadã, entre outros); recebiam, em média, entre um e três salários-mínimos. Eram oriundos de regiões com altos índices de pobreza e violência no município de Cotia e, em menor escala, de cidades como São Paulo, Carapicuíba, Embu das Artes e Osasco (TAVARES, 2020, p. 60).

Os primeiros anos do Projeto Âncora (enquanto Associação Civil de Assistência Social) voltaram-se para o trabalho com o Centro de Educação Infantil (CEI) – que tinha como foco a primeira infância, atendendo a creche e a pré-escola; o Centro de Educação Complementar (CEC), que ofertava o contraturno escolar para crianças e adolescentes por meio de atividades de reforço, circo, esportes, dança, artes, teatro, coral e música; e a parceria com o SENAC, na oferta de cursos de alfabetização e profissionalizantes como assistente administrativo, informática, línguas e outros em que eram atendidos, anualmente, 400 jovens e adultos (STEURER, 2022, p. 24).

Diante de sua consolidação no âmbito social, cabe-nos tecer o seguinte questionamento: quais motivos levaram-na a se transformar em uma escola? Regina Steurer afirma que a inquietação surgiu do fato de que seus filhos puderam dar continuidade ao modelo pedagógico que tiveram na Educação Infantil em escolas particulares, mas as famílias do Âncora não tinham essa possibilidade, então, “Foi quando começou a surgir o sonho de poder manter a criança em tempo integral no Âncora. Para isso seria necessária uma escola formal” (STEURER, 2022, p. 36):

Por que uma escola no Projeto Âncora? Para educar integralmente a criança e o jovem numa escola de qualidade a que todos têm direito. Para dar o exemplo e ser referencial. Frequentando o Projeto Âncora das 8h às 17h, essa criança

não precisará mais se deslocar entre casa, escola, casa e entidade; aqui ela receberá 3 refeições diárias e saudáveis tendo reflexos imediatos na saúde; além do currículo obrigatório, a criança receberá formação na área do esporte e arte, que sabemos ser fundamental para sua formação humanística; estará num espaço muito verde, seguro e qualidade física; será educada num método aprovado internacionalmente para que seja um ser humano feliz, solidário, cidadão e dominando os conteúdos para que possa ser um profissional competente no futuro. Mais que isso, a participação dos pais será muito maior e assim a influência da entidade na comunidade tenderá a crescer e promover mudanças. [...] Sabemos que quanto mais participativo e democrático formos, mais chances temos de continuar sendo referência no Terceiro Setor e de sermos uma escola que faça o diferencial nesse país (PROJETO ÂNCORA, 2012, s.p).

No ano de 2012, oficialmente⁷⁴, nasce a Escola Projeto Âncora. O espaço continuava praticamente o mesmo, mas agora era preciso romper com a tradição assistencialista para chegar à outra forma de relação com a comunidade.

José Pacheco, que já assessorava alguns projetos alternativos em território brasileiro, decide contribuir na construção da escola junto a outros intelectuais da educação como Rubem Alves, Madalena Freire, Yves de La Taille e Mário Sérgio Cortella. O convite para participar da escola foi feito para as 180 crianças que já frequentavam o projeto e para outras do bairro (que deveriam pertencer às famílias da comunidade⁷⁵):

Pouco tempo depois [da morte do Walter⁷⁶], chamamos todas as famílias para contar que faríamos uma escola. Com o circo lotado, no centro do picadeiro, eu contava a novidade. Dizia que a partir de 2012 todas as crianças eram convidadas a ficar conosco durante o dia inteiro, que continuaríamos com as atividades complementares de contraturno e Educação Infantil e que teríamos o Fundamental completo e o Ensino Médio mais para frente. Rodeada pelas arquibancadas lotadas eu chamava atenção para o fato de que não seria uma escola como conhecíamos, que não poderia dizer exatamente como seria porque seria construída por todos nós e não existia ainda nada igual, que eu só poderia dizer o que não teríamos: provas, uniformes, crianças separadas por idade, aulas, sinal, classes ou séries. Eu só via os olhos se arregalarem. Terminei prometendo que essa seria a melhor escola que poderíamos sonhar existir (STEURER, 2022, p. 51).

A experiência de Anton Makarenko, assumindo a direção da Colônia Gorki (de 1920 a 1928), nos mostra o quão árdua foi a tarefa de educar, reabilitar e reintegrar jovens infratores na sociedade soviética. Os alunos da colônia eram, em sua maioria, órfãos ou estavam

⁷⁴ A Escola Projeto Âncora foi registrada na Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba em 14 de dezembro de 2011 através da portaria nº 1067/00016/2011.

⁷⁵ O critério para entrada na escola era de que as famílias possuísem renda inferior a três salários-mínimos.

⁷⁶ Walter Steurer morreu um pouco antes da inauguração da escola, em 2011, em decorrência de um câncer. Antes disso, o fundador deixara tudo acertado para a criação da Escola Projeto Âncora.

implicados em delitos. Eram violentos, viciados em jogos, apostas e no consumo abusivo de bebidas alcoólicas; se envolviam em brigas, tinham baixa ou nula escolaridade, além da pobreza material – miseráveis e marginalizados.

Os internos insultavam os professores, desrespeitavam as regras coletivas e não se importavam com o propósito da Colônia. Contudo, Makarenko afirma não ter se desiludido em entendê-los e, mais do que isso, buscar caminhos para educá-los. Para ele, os primeiros meses foram desalentadores; a impressão era de que todas as leituras e teorias não seriam o suficiente para resolver os problemas. Assim, apenas a práxis permitiu a criação de um método pedagógico adequado às circunstâncias, como se vê:

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante de meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 2005, p. 22).

É evidente que o contexto do Âncora não pode ser comparado ao da Colônia Gorki. Entretanto, ambos projetos enfrentaram os desafios de se aventurar em uma nova forma de educar, dado que “organizar uma experiência deste gênero significa obrigatoriamente se arriscar” (MAKARENKO, 2005, p. 380), e, como afirma Arroyo (2004, p. 17):

É difícil avaliar e pesquisar práticas educativas sem estarmos abertos a que elas nos reeduem, nos deixem menos seguros – inclusive teoricamente menos seguros. Seriam esses os produtos com que nos brindam essas análises sobre propostas de inovação educativa? Seriam também os produtos com que nos brindam milhares de professoras e professores sujeitos das ações inovadoras? Teríamos de agradecer-lhes por tamanha coragem (ARROYO, 2004, p. 17).

A Escola Projeto Âncora inspirava-se, principalmente, na Escola da Ponte (Portugal) e na Casa Redonda⁷⁷ (Carapicuíba - SP), tendo como grande referência pedagógica Maria Amélia

⁷⁷ A natureza serve como o ambiente onde ocorre o desenvolvimento físico e psicológico da criança e como a base curricular para todo o processo de aprendizagem. A interação entre diferentes faixas etárias favorece a compreensão de si mesmo e dos outros, promovendo habilidades como diálogo, resolução de conflitos e o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e generosidade. A estrutura do ambiente é projetada para fortalecer a autonomia e o autoconhecimento, ajudando o aluno a construir sua identidade como protagonista de sua própria aprendizagem. A organização é dividida em duas partes: a Educação Infantil (Escola) e a Formação de Educadores (Centro de Estudos). Disponível em: <https://acasaredonda.com.br/>

Pereira (Peo)⁷⁸, entre outras instituições democráticas que pretendiam reinventar a escola ao propor práticas educativas de “[...] transformação na escola que buscam torná-la um espaço para formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida, [...] e colocam os estudantes desde cedo no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seus interesses” e, para tal, era preciso conhecer, aprender e viver desde a infância os princípios da democracia (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b, p. 11). Deste modo, percebe-se que a democracia começa a pautar não só os fundamentos pedagógicos, mas também as relações e as tomadas de decisões na escola.

As principais deliberações, como a escolha dos Diretores e Coordenadores (que deveriam ser educadores com experiência de pelo menos um ano na Escola Projeto Âncora), eram feitas na Assembleia. Além disso, com o objetivo de promover e garantir a participação democrática dos alunos nas tomadas de decisões a respeito da organização e funcionamento da escola, quinzenalmente ocorriam as Assembleias dos Estudantes. Ela se constituía como sendo o “[...] órgão máximo que passou a reger a vida da ONG, da escola e de todas as ações. [...] era formada pela diretoria, funcionários, conselheiros e famílias. Foi em Assembleia que desenhamos a escola” (STEURER, 2022, p. 52).

As Assembleias, assim como os Conselhos e as Associações, eram consideradas meios fomentadores da experiência de Gestão Democrática que o Âncora buscava lograr, encaixando-se na concepção democrático-participativa em que há a figura do gestor, mas as decisões são tomadas e partilhadas por todos os agentes escolares (LIBÂNEO, 2013).

Para Dourado (2013), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que não se restringe às fronteiras das práticas pedagógicas, mas concebe, nas particularidades das ações sociais, “a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, consequentemente, do repensar de estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO, 2013, p. 97). Do mesmo modo,

A efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia constitui um aprendizado político-pedagógico cotidiano que requer a implementação de novas formas de organização e participação interna e externamente à escola. Ou seja, a construção de uma educação emancipatória e, portanto, democrática se constrói por meio da garantia de novas formas de organização e gestão, pela implementação de mecanismos de distribuição do poder, que só é possível a partir da participação ativa os cidadãos na vida

⁷⁸ Peo conviveu e trabalhou com os grandes nomes da educação brasileira: Lauro de Oliveira Lima, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira (com quem trabalhou no ambicioso projeto da Escola Parque em Salvador) e Agostinho da Silva, o seu grande mestre. Disponível em: <http://acasaredonda.com.br>, <http://ocaescolacultural.org.br>

pública, articulada à necessidade de formação para a cidadania (BRASIL, 2004, p. 29-30).

De acordo com os princípios da organização, uma criança ou adolescente que não exerça a cidadania e a democracia na escola, “[...] tenderá muito mais a ser um adulto submisso a qualquer autoridade sem questionar, sem lutar por seus direitos e sem exercer a responsabilidade pelos seus deveres. Será um adulto domesticado” (PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 14).

Desde a sua fundação, o conceito de Cidade Âncora dava sentido à filosofia e à identidade do projeto, em que se vislumbrava o estímulo à participação ativa da comunidade em uma “cidade naturalmente educadora, na qual as próprias experiências conduzissem à formação de cidadãos” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b, p. 17). Portanto, a missão era promover um lugar em que a cidadania pudesse ser aprendida e praticada, com o intuito de ultrapassar os muros da escola e atingir, além das crianças e jovens, as famílias e a sociedade como um todo. Assim, em 2014 inicia-se o “Projeto Cidade Educadora Âncora, em parceria com a Petrobras, para a construção de uma proposta que seria o primeiro protótipo brasileiro de uma comunidade de aprendizagem”⁷⁹. Esse era o grande sonho, o caminho para uma escola que pudesse influenciar políticas públicas” (STEURER, 2022, p. 53).

O conceito de Cidade Educadora pode ser entendido como a atuação da escola junto à comunidade local com o objetivo de favorecer o desenvolvimento social, ou trabalhar a escola como espaço comunitário e trabalhar a cidade como grande espaço educador (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2020). Segundo Gadotti (2006), uma cidade é educadora quando, além de suas práticas habituais (com seu caráter econômico, político e social), consegue executar novas funções que tem por propósito a formação para a cidadania, unindo-se à escola na promoção de novas práticas educativas que desenvolvam o protagonismo de seus atores.

Na busca por fortalecer a ideia de Comunidade de Aprendizagem, influenciados por movimentos mundiais⁸⁰ e impulsionados pela crise econômica, social e política no Brasil, em 2015 emerge o Movimento *ÔKupa Âncora*, que teve a intenção de ocupar a escola no

⁷⁹ Por Comunidade de Aprendizagem, a instituição compreende o trabalho em rede com as pessoas e as organizações da comunidade local no compartilhamento de conhecimentos, podendo expandir-se para toda a sociedade.

⁸⁰ O *ÔKupa Âncora* teve como inspiração mobilizações como “O ‘Occupy Wall Street’, movimento de resistência que acontece nos Estados Unidos desde 2011 e questiona a riqueza do 1% contra os outros 99%. O OKupa na Europa começa na Grã-Bretanha na década de 60 e se fortifica na Espanha na década de 80, com a finalidade de ocupação artística e cultural de prédios abandonados nas cidades” (JORNAL DAQUI, 2015). Disponível em: <https://jornaldaqui.com.br/okupa-ancora-compartilhando-riquezas/>

contraturno e aos finais de semana (ÔKUPA ÂNCORA; JORNAL DAQUI, 2015). O objetivo era, além de oferecer atividades artísticas, culturais e esportivas organizadas pelos próprios alunos (inspirados no movimento dos estudantes secundaristas de São Paulo), fazer com que toda a comunidade, apropriada do espaço, pudesse gerar renda a partir do sistema de economia solidária, em uma ação coletiva e horizontal (PROJETO ÂNCORA, 2017).

Ao considerar que cada criança é um ser único que precisa ter o seu tempo de aprendizagem e sua história respeitadas, visto que “a educação é uma forma de viver a cultura, não de armazená-la; é fazer desta tecido de nosso pensamento, ferramenta utilizável para outras aquisições” (SACRISTÁN, 2001, p. 114), o Projeto Âncora aposta em um ensino inclusivo em que o aluno vivencia, experimenta e constrói os conhecimentos com base no mundo que os cerca, como se vê:

Muitos pensamentos nos povoam nesses dois anos em que, decididos a atender a criança por inteiro, nos tornamos também uma escola. Um deles é a constatação de que a escola tradicional é um espaço que privilegia o não aprendizado do mundo e da vida. [...] Aqui ao lado do Projeto Âncora existe uma comunidade que é atravessada por um córrego. A área é constantemente inundada e quase sempre as famílias perdem tudo de material que possuem. As crianças que moram nessa comunidade frequentam a escola tradicional que as faz decorar os afluentes do Rio Amazonas, tanto os do lado esquerdo, quanto os do direito, mas não as fazem aprender, refletir, descobrir sobre o córrego vizinho e as razões do que acontece com suas casas e suas vidas (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b).

Então, como se ensina e como se aprende na Escola Projeto Âncora? Em primeiro lugar, o aprendizado é chamado de cooperativo e é baseado na troca de conhecimentos entre os pares, os professores e todos os sujeitos escolares, de modo que o autoconhecimento e as experiências são consideradas as principais ferramentas para a passagem da heteronomia à autonomia, sendo fundamentado em “valores como responsabilidade, ética, afetividade, solidariedade, respeito, honestidade, entre tantos outros que serão aprendidos na escola e levados para toda vida” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012a, p. 1-2).

Os estudantes de todas as idades e diferentes níveis de conhecimento ocupam os mesmos espaços; não há separação em séries ou faixas etárias, mas a organização por níveis de autonomia, chamados de “Núcleos”: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento.

A passagem de um nível a outro se dá com base no avanço do desenvolvimento da autonomia do aluno, que é avaliado e decidido pela coordenação e pelos educadores, de modo que “A aprendizagem acontece na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos que integram a subjetividade individual e social” (GONZÁLEZ REY; TACCA, 2008, p. 142).

A aprendizagem ocorre por meio da elaboração de projetos em que, o ponto de partida é um problema ou um desejo do estudante e, para tal, é preciso que se levantem as questões necessárias para se chegar à resposta. Assim, realiza-se um levantamento prévio dos conhecimentos, quais percursos precisam trilhar, quais recursos são necessários, quem poderá ajudá-los, como avaliar os resultados alcançados e como compartilhar suas descobertas (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b, p. 2). Então, “inovar, do ponto de vista do currículo, [...] tem significado estruturar atividades de ensino que requerem o envolvimento ativo do aluno no planejamento e realização das atividades propostas” (FERRETTI, 1980, p. 59-60).

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento de competências e habilidades é dado a partir de projetos interdisciplinares centrados na resolução de problemas levantados pelos próprios alunos. Para desenvolvê-los, o aluno parte de perguntas que tenha interesse em solucionar, como: *O que é saneamento básico? Como diminuir a quantidade de lixo no mundo?*⁸¹. Assim, pode-se dizer que “inovar, em termos metodológicos, tem, então, significado estruturar métodos de ensino que levem o aluno a utilizar habilidades intelectuais, a exercitar o pensamento reflexivo na solução de problemas e tomada de decisão” (FERRETTI, 1980, p. 62).

As pesquisas são desenvolvidas em roteiros de estudos (portfólios)⁸² construídos junto aos educadores (que estabelecem quais conteúdos curriculares o aluno deverá aprender dentro de todas as áreas do conhecimento), dado que “os conteúdos culturais só gerarão frutos na educação se incorporados a nossas formas cotidianas de perceber, de sentir, de nos emocionarmos, de entender, de pensar, de nos expressarmos” (SACRISTÁN, 2001, p. 114).

O professor também orienta e verifica o planejamento diário e o percurso de aprendizagem do estudante, logo, “o tutor é uma importante figura que irá reconhecer nas atividades realizadas por seu tutorando os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b, p. 2). No Âncora, os educadores (chamados de “tutores”) não atuam sob a ótica da monodocência e, apesar de haver aulas com os especialistas (em que são aprofundados os estudos por área), não há um professor para cada turma.

⁸¹ No documentário “Destino: Educação – Escolas Inovadoras” (TV Futura) dois casos são exemplificados: no primeiro, um estudante desejava entender o que era saneamento básico e porque o seu bairro não contava com esse sistema. Em um projeto coletivo, conseguiu mobilizar a comunidade escolar e de seu bairro, elaborar petições e reivindicar ao poder público a expansão do serviço de água e esgoto para a região. Outro aluno, almejando descobrir como diminuir o lixo em sua comunidade, produziu junto aos colegas e sua família uma composteira em sua casa.

⁸² Modelos de roteiros de aprendizagem da Escola Projeto Âncora. Disponível em: <https://doceru.com/doc/1s8ccxc> e <https://doceru.com/doc/1s8ccs1>

Gatti (2010) e Nóvoa (2019) criticam a função de tutor atribuída ao professor, pois acreditam que essa designação desprofissionaliza e despolitiza a profissão docente. Nesta perspectiva crítica, o professor deve ser reconhecido como um profissional da educação e não ser visto como um missionário, artesão, tutor (GATTI, 2010, p. 1360).

Fundamentados na ideia de que a aprendizagem da cidadania ocorre, em primeiro lugar, na prática da responsabilidade social, as crianças e adolescentes no Âncora exercem responsabilidades de cuidado com os espaços e com o funcionamento da escola e, a partir da organização do lugar das vivências comunitárias, estabelecem relações de cooperação e solidariedade. Nesse sentido, os Grupos de Responsabilidades eram “responsáveis pelo jardim, pela biblioteca, brinquedoteca, horta e lanche, entre outros. Estavam assumindo seu papel como cidadãos na Cidade Âncora” (STEURER, 2022, p. 52).

Esse pensamento pode ser visto na concepção socialista de educação de Nadejda Krupskaja (uma das principais responsáveis pela criação do sistema educativo soviético), em que defendia a ideia de que a função da escola é associar as atividades de ensino com as tarefas “que possibilitassem o exercício da responsabilidade e da autonomia”, conforme as habilidades de cada criança e jovem (SAVIANI, 2011, p. 31).

A avaliação no Âncora é contínua, formativa e processual, o que significa dizer que são realizadas ao longo do percurso escolar pelo educando em conjunto com os educadores, de modo que se promova o processo de metacognição e o aluno adquira consciência do que aprendeu e do que ainda precisava desenvolver. Logo, a proposta pedagógica confirma o desejo de criação de um espaço que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais que contribua para a construção do senso crítico e da autonomia do estudante, na medida em que “não entendemos a escola como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012a, p. 1).

Diante desses fatores e de acordo com os critérios⁸³ elaborados pelo Ministério da Educação, por que a Escola Projeto Âncora pode ser considerada inovadora? Para responder à pergunta, faz-se necessário a comparação com o modelo de escola tradicional:

⁸³ Como visto, foram definidos cinco critérios de inovação na Educação Básica segundo o Ministério da Educação (2015): 1. Gestão; 2. Currículo; 3. Espaço; 4. Métodos; 5. Relações intersetoriais.

Quadro 4 - Comparação entre a escola tradicional e a Escola Projeto Âncora

Escola tradicional	Escola Projeto Âncora
A gestão é centralizada na figura do diretor e as tomadas de decisões são feitas de modo unilateral, sem contar com a participação dos agentes escolares.	A gestão é entendida como democrático-participativa e busca envolver a comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico e nas tomadas de decisões.
O currículo obrigatório é o ponto de partida, ou seja, a aprendizagem parte dos conteúdos curriculares nacionais. As diferentes áreas do conhecimento são divididas por disciplinas.	O currículo obrigatório é o ponto de chegada, ou seja, o percurso de estudo busca alcançar a aprendizagem dos conteúdos curriculares nacionais. O conhecimento não é fragmentado, mas trabalhado a partir da interdisciplinaridade.
Os espaços são divididos por séries/ciclos (de acordo com a idade dos estudantes) e os ambientes de aprendizagem geralmente são organizados em salas de aula com carteiras enfileiradas.	Todos os espaços são compreendidos e utilizados como territórios de aprendizagem, incluindo o bairro e a cidade, valorizando, sobretudo, o contato com a natureza e o aprendizado ao ar livre.
Os métodos de ensino baseiam-se, em sua maioria, em aulas expositivas de 50 minutos centralizadas na figura do professor, com provas padronizadas e avaliação final que cumpre a função de validar a aprendizagem do aluno.	Os métodos de ensino baseiam-se na resolução de problemas a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa que partem do interesse do estudante, com atividades práticas, trocas entre os pares, acompanhamento dos tutores e a avaliação contínua e formativa.
A escola geralmente atua sozinha na responsabilidade de educar os estudantes, não se articulando com outros agentes da comunidade e do território.	Estratégias de intersetorialidade e de trabalho em rede são desenvolvidas com o objetivo de atuar junto à comunidade e à cidade em busca da troca de conhecimentos e do fortalecimento de práticas sociais colaborativas que garantam os direitos fundamentais aos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

É possível afirmar que a Escola Projeto Âncora teve como missão ser um espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania a partir do desenvolvimento das habilidades e competências intelectuais, sociais, artísticas e emocionais de crianças e adolescentes, com o objetivo de encorajá-los a reconhecer suas aptidões e potencialidades, apoiados na formação de sujeitos autônomos, solidários, críticos, aptos a fortalecer suas comunidades e a lutar por uma sociedade mais justa, comunitária e democrática.

Sendo consolidada dentro do cenário da educação alternativa no país, quais motivos levaram ao fechamento da escola? Para responder ao questionamento, veremos a seguir quais foram as dificuldades enfrentadas, bem como quais ações foram desenvolvidas pelo Projeto Âncora para conseguir se sustentar financeiramente.

4.2 ESCOLAS QUE RESISTEM: A LUTA PELA AUTOSSUSTENTAÇÃO

Relendo muitos documentos e cartas escritas durante esses 25 anos saltam aos olhos as tantas crises financeiras que enfrentamos. Às vezes o Walter desanimava, como no dia em que foi cedinho distribuir na porta de uma grande escola vizinha uns folhetos; queria sensibilizar os pais a participarem da sua causa. Duas coisas o marcaram decisivamente naquele dia. A cara de tristeza das crianças chegando na escola e a única doação que o Âncora recebeu como consequência dessa empreitada: uma imensa caixa cheia de pacotes de bolacha, vencidas. Ali nasceu duas determinações: a entidade precisaria caminhar para a autossustentação e deveria pensar em fazer uma escola onde as crianças teriam prazer em ir (STEURER, 2022, p. 10).

Nesta seção, abordamos como o Projeto Âncora se sustentava financeiramente desde a sua fundação enquanto escola, em 2012, até o seu fechamento em 2020. Para tal, realizamos a coleta de dados por meio da pesquisa documental, na qual foram analisados: i) Relatórios Anuais de Atividades (2012, 2013, 2014 e 2015), onde se divulgava à comunidade os balanços financeiros (receitas e despesas); iii) Cartilhas de incentivos fiscais, nos quais constam as campanhas de arrecadações recorrentes, bem como as doações; iv) Atas de reunião de conselho, que contém as propostas de geração de recursos internos, a saber: Visitas Pedagógicas agendadas, “Ações de sustentabilidade financeira: Transformação Vivencial” e o Curso Online “Fazer a Ponte no Brasil”; v) Atas de reunião de conselho, que abrangem os dados dos resultados financeiros arrecadados por doações de Pessoas Físicas e Pessoas Jurídicas (Petrobrás, Nota Fiscal Paulista, Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUCONDI), Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo (SEADS)); vi) Folhetos de incentivos fiscais destinados à empresas, em que expõem-se algumas campanhas como o “Selo Nós Investimos na Criança”, a ação “Você que é Âncora, puxe a corrente” e o “Apadrinhamento”; vii) “Almanaque 25 anos do Projeto Âncora” (2022). Escrito pela fundadora, Regina Steurer, o Almanaque é o documento mais recente desenvolvido sobre o Projeto e exhibe um amplo panorama sobre a mobilização de recursos, que vai desde a criação da escola até o seu fechamento. Logo, é um documento fundamental para a realização do nosso trabalho e será analisado neste e no próximo capítulo.

Os arquivos foram encontrados em antigos domínios virtuais da escola (disponíveis para acesso público), e foram analisados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1978) e à luz do referencial teórico. Cabe ressaltar que o fechamento da escola dificultou a coleta de mais documentos, uma vez que não obtivemos retorno do contato com a instituição em relação à possibilidade de acesso à documentação antiga. Os resultados foram comunicados

a fim de se compreender quais eram as receitas e as despesas da escola, bem como quais foram os desafios enfrentados no processo de autossustentação.

O Projeto Âncora consolidou-se como uma escola de educação formal apenas no ano de 2012, sendo que, antes disso (desde sua fundação em 1995), a instituição se reconhecia como uma “Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos” (PROJETO ÂNCORA, 2016, p. 4).

Para Regina Steurer, cofundadora, um dos principais desafios de qualquer instituição social é o subsídio financeiro, e, “se em um primeiro momento, foram os investimentos de seu fundador, Walter Steurer, o maior suporte do Âncora, a partir de 1999 passamos a buscar uma carteira de colaboradores que manteriam financeiramente a entidade” (STEURER, 2022, p. 26).

Alguns desses apoiadores (cerca de 160 pessoas físicas e jurídicas) contribuíram com a instituição até o seu fechamento — inclusive na superação dos momentos de crises e, sobretudo, no que diz respeito à criação de estratégias para a captação de fundos (TAVARES, 2020, p. 56). De acordo com as diretrizes do projeto, “[...] na área social as parcerias podem assumir um objetivo mais amplo: o crescimento e o fortalecimento de uma rede de ações solidárias, que contribua para a construção de uma cultura comunitária no país” (PROJETO ÂNCORA, 2012).

Geralmente, os recursos financeiros das Organizações Não-Governamentais (ONGs) não são provenientes dos usuários ou beneficiários de seus serviços, o que resulta em um elevado grau de dependência da arrecadação externa (MENDONÇA; ARAÚJO, 2005). Dessa maneira, as doações foram as primeiras formas de organização econômica; elas mantinham tanto a Associação Civil de Assistência Social e, posteriormente, a Escola.

Dentre os principais doadores das ONGs, frequentemente estão as pessoas físicas, empresas, fundações, órgãos estatais e agências nacionais e internacionais de cooperação, diferenciando-se quanto aos interesses filantrópicos, aos sistemas de transferência e à relevância no orçamento das instituições (ABONG, 2002).

As doações eram realizadas por meio do Incentivo Fiscal⁸⁴, em que pessoas físicas podiam doar até 6% dos fundos dedutíveis do Imposto de Renda devido, e 1% no caso de pessoas jurídicas; além de programas como o Nota Fiscal Paulista, do Governo do Estado de São Paulo (PAIVA, 2016, p. 5). Dessa forma, no Projeto Âncora, “A maior fonte de arrecadação é de empresas (60%), seguida por pessoas físicas (25%) e arrecadação pública (15%)” (PAIVA, 2016, p. 4).

⁸⁴ A partir da autorização do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Foram desenvolvidas algumas campanhas de captação como a ação “*Você que é Âncora, puxe a corrente*”⁸⁵, o “*Apadrinhamento*”⁸⁶, o “*Selo Nós Investimos na Criança*”⁸⁷ e o “*Nosso circo está na corda bamba*”⁸⁸. As doações podiam ser feitas através de contribuições pontuais ou mensais. No ano de 2012, início da escola, com o valor mínimo de 30 reais era possível contribuir para subsidiar sua manutenção; a partir de 500 reais mensais, cobria-se os custos para manter uma criança durante um mês (PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 45).

Apesar de contar com as doações e ajuda dos colaboradores recorrentes, para Regina Steurer (2022, p. 36), Walter começava a se cansar de pedir dinheiro e dizia que alguns amigos estavam até fugindo dele; todo final de ano era uma grande dificuldade para honrar com as despesas da instituição. De acordo com a fundadora, “recebíamos ajuda financeira de institutos como Vitae, Ayrton Senna, Criança Esperança, Unesco, Alana, mas eram verbas para novos projetos que abriam outras frentes no Âncora, porém elevavam a folha de pagamento” (STEURER, 2022, p. 36).

Armani (2002, p.4) define a sustentação das ONGs de duas maneiras, uma de ordem interna, em que a “sustentabilidade pode ser definida como a capacidade de sustentar de forma duradoura o valor social do projeto institucional, a partir da interação criativa com contextos mutáveis”; e externa, que implica “o grau de correspondência (legitimação social-pública) entre a ação coletiva das ONGs e as concepções, políticas e mecanismos (públicos e privados) de enfrentamento da pobreza e das desigualdades e de promoção do desenvolvimento”.

Deste modo, para que a escola não dependesse exclusivamente de doações, seria preciso a realização de uma mobilização interna. Para tal, ao longo dos anos, a instituição desenvolveu ações de geração de renda própria, como, por exemplo, a criação de mosaicos e artesanatos, bazares, e a venda de produtos confeccionados pela própria comunidade (QUEVEDO, 2014, p. 123).

Quando o apoio financeiro do fundador se esgotou, constatou-se o quão dependente e frágil era o modelo de doações. Assim, algumas campanhas foram iniciadas, como “alugar os

⁸⁵ Segundo a cartilha de incentivos fiscais, “Você que é Âncora, puxe a corrente” é descrita como: “Com a implantação da Escola Projeto Âncora, foi desenvolvida esta campanha para captar novos colaboradores e formar uma corrente: os que passam a contribuir convidam seus amigos para fazer o mesmo, formando uma corrente do bem” (SALGADO, 2024, p. 6).

⁸⁶ De acordo com a instituição, “O Apadrinhamento é uma maneira de acreditar na criança e no seu potencial, proporcionando a ela um melhor aproveitamento. A contribuição mensal do padrinho é utilizada para manter uma criança ou adolescente no Projeto e o contribuinte pode acompanhar o desenvolvimento de seu afilhado nas atividades” (PAIVA, 2016, p. 5).

⁸⁷ O “Selo Nós Investimos na Criança”, “[...] é oferecido para empresas que colaboram financeiramente com o Projeto Âncora. Ele pode ser usado nos produtos e materiais gráficos da empresa, comprovando o apoio às causas educativas e sociais” (SALGADO, 2014, p. 6).

⁸⁸ Campanha desenvolvida para a mobilização social em prol da reforma do Circo (PAIVA, 2016, p. 5).

espaços da entidade para empresas da região fazerem seus fóruns, encontros e formações e a inauguração de uma loja de comércio solidário. Estava plantada ali a ideia de um outro modelo de negócio” (STEURER, 2022, p. 38).

No relatório de atividades de 2014 é possível identificar quais são as principais receitas e despesas da instituição, bem como quais ações e programas foram desenvolvidos para gerar fundos mais permanentes. A primeira delas foi a visita diária:

Conforme o projeto pedagógico se tornava conhecido e ganhava fama, interessados em vivenciar pessoalmente o Âncora enchiam a entidade, vinham em ônibus, em grupos, cuja recepção limitamos a apenas dois dias por semana e número máximo de 90 pessoas por dia. Os grupos eram recebidos pelas crianças do Grupo de Responsabilidade das Visitas, que mostravam o espaço e respondiam as perguntas. Em seguida, os visitantes se reuniam com a equipe pedagógica, que apresentava o projeto e suas ferramentas específicas (STEURER, 2022, p. 54).

Em 2014, a escola recebeu a visita de cerca de 1200 pessoas oriundas de todas as regiões do Brasil, além de outros países como Equador, Portugal, Inglaterra, Alemanha, Ilha de Malta, entre outros. A contribuição sugerida para essa visita diária era de 20 reais e gerou um valor arrecadado de 8.000 reais no ano de 2014 (PROJETO ÂNCORA, 2014, p. 20).

A partir disso, a escola passa a oferecer um programa chamado “Vivência Transformadora”, no qual era possível vivenciar uma semana de imersão na instituição e acompanhar de perto as atividades pedagógicas. Nesse programa, além de experimentar as propostas do dia a dia da escola, eram realizados cursos de formação com os educadores do Âncora. No ano de 2014, para viver essa experiência com hospedagem e alimentação, era cobrada uma taxa de 2.500,00 reais por pessoa, totalizando uma receita de 16.500,00 reais no mesmo ano (PROJETO ÂNCORA, 2014, p. 21).

A “Transformação Vivencial”, por sua vez, era um programa adicional à visita, em que se oferecia um acompanhamento virtual (e presencial, se necessário) por um ano para as instituições parceiras, contabilizando 7.500,00 reais por pessoa e gerando uma receita de 95.000,00 reais no ano de 2014 (PROJETO ÂNCORA, 2014, p. 22).

Conforme Regina, foram centenas de pessoas impactadas pela proposta pedagógica: “Não queríamos ser um modelo, mas inspiração para que cada um pudesse, em seu território, desconstruir modelos e se autor reorganizar em suas instituições criando novas e outras formas de fazer educação” (STEURER, 2022, p. 59). Outra forma de arrecadação foi o uso dos espaços inativos da escola no contraturno das aulas:

Mapear para partilhar, trocar, gerar recursos. Começamos então a abrir nossos espaços ociosos à noite e finais de semana para atividades de arte, cultura, esportes e lazer. Compartilhamos equipamentos e ferramentas que só eram usados eventualmente. Compartilhamos knowhow. Criamos um coletivo de ONGs da região. Ex-alunos começaram a frequentar o circo duas vezes por semana num movimento de solidariedade ao Âncora. Foi assim que nasceu o Ôkupa Âncora que, por dois anos, movimentou e trouxe novo ânimo, muita gente nova e possibilitou nos transformarmos num Ponto de Cultura com reconhecimento público (STEURER, 2022, p. 60).

O curso online “*Fazer a Ponte no Brasil*”, ministrado por educadores do Âncora e contando com a participação de José Pacheco, da Escola da Ponte, em Portugal, tinha como objetivo a troca de saberes entre os participantes e a formação em educação alternativa, atraindo como público-alvo principalmente os gestores e professores da Educação Básica. Era cobrado um valor de 460,00 reais por pessoa, que resultou em um montante de 27.837,00 reais para a escola no ano de 2014 (PROJETO ÂNCORA, 2014, p. 23).

Segundo a fundadora, a crise econômica mundial de 2008 engendrou a perda de colaboradores no Âncora. Em carta escrita à comunidade, nesse mesmo ano, afirma que o fato da instituição atuar há mais de uma década não significava que estavam estabilizados. Para ela, o que estava consolidado “[...] é a nossa pedagogia, a nossa forma de atuar. Mas sem o apoio da sociedade civil, sem as colaborações e a solidariedade de quem acredita nela para melhorar o mundo, não temos futuro (STEURER, 2022, p. 45).

Um ano depois, na carta de fevereiro de 2009, mais otimista, afirmava: “A crise nos causou de imediato um choque, o chão nos faltou [...]. As crises energéticas, do meio ambiente e financeira têm nos dado a chance de sonhar um mundo mais humano, justo e fraterno [...]” (STEURER, 2022, p. 45).

Antes disso, nas cartas de 2007, já se expressava essa preocupação institucional: “Temos que reinventar a ‘economia’ (do grego *oikos nomos*) que quer dizer ‘normas da casa’. O tipo de economia que durante tantos anos nos organizou, não responde mais às necessidades nossas e de todo o planeta (nossa única casa)” (STEURER, 2022, p. 46). Assim,

[...] Para resolver o problema foi criada uma segunda ONG, a Comunidade de Aprendizagem Âncora, para ser a mantenedora da escola e podermos separar as contas da escola daquelas do contraturno escolar. Pelo seu perfil, o Âncora deveria ter prioridade no social e não no educacional, áreas que no município são divididas entre a Secretaria da Educação e da Assistência Social. E a verba de incentivos vinha por meio de projetos de assistência e desenvolvimento social. Para nós essa separação era extremamente dolorida, pois não era possível separar pessoas, ações, equipe, tudo estava interligado, tudo era educação para o desenvolvimento social. Essa era mais uma das muitas crises

que se acumulavam e nos mostravam que algo estava clamando por mudança urgente (STEURER, 2022, p. 59).

Para entender como se estruturava o plano de gestão financeira da instituição, é necessário analisar os três órgãos responsáveis por esse setor: o Conselho do Projeto (formado pelo diretor, coordenadores e educadores) — responsáveis pela supervisão das instalações, equipamentos e outros recursos didáticos; o Conselho de Direção (composto por um líder comunitário, pelo presidente da Associação de Pais, pelo diretor e por quatro coordenadores⁸⁹) — encarregado de resolver demandas como a validação do orçamento anual, a concessão de pagamentos, a prestação de contas e a verificação e atualização de patrimônios; e, por fim, a Associação de Pais (responsáveis dos estudantes matriculados no Âncora) — incumbida de procurar soluções para os dilemas e entraves que não se resolviam nas outras instâncias decisórias da escola (TAVARES, 2020, p. 58).

O Projeto Âncora era gerido por integrantes de uma associação que, entre outras responsabilidades definidas no estatuto, deveriam contribuir com um valor estipulado na Assembleia Geral (SILVA, 2018, p. 111). Esta, por sua vez, era o espaço onde se deliberavam os processos decisórios como a eleição do presidente, diretoria e membros do Conselho Consultivo e Fiscal. Para ser associado, era preciso receber a indicação de um filiado atuante e contribuinte. Contudo, segundo Silva (2018, p. 111), “Não há participação de representantes do Conselho de Pais, de educadores ou educandos na Assembleia Geral, a não ser que seja um associado”.

Para Libâneo (2013), um dos mecanismos para a democratização da gestão de uma escola é o Conselho Escolar, órgão deliberativo composto por representantes de toda a comunidade e que tem como finalidade a tomada de decisões coletivas (no âmbito político, pedagógico, administrativo e financeiro). Deste modo, quanto mais atuante for a participação dos membros do conselho nas diligências da escola, maiores serão as possibilidades de consolidação dos mecanismos decisórios democráticos.

A Carta de Princípios da instituição, de 1998, afirmava: “No Projeto Âncora, a gestão participativa é o meio por excelência para que os objetivos da Cidade Âncora sejam atingidos” (STEURER, 2022, p. 13). No entanto, de acordo com a fundadora, “[...] nem sempre o modelo de gestão e governança eram coerentes com a pedagogia e o propósito definido na Carta de Princípios de 1998. Dessa forma, para uma organização e uma pedagogia democrática, a gestão não poderia ser centralizada e autocrática” (STEURER, 2022, p. 13).

⁸⁹ O mandato dos integrantes possuía a duração de um ano letivo.

Silva (2018) se dedicou a pesquisar⁹⁰ os dispositivos democráticos que vigoravam na Escola Projeto Âncora, desenvolvendo uma análise minuciosa sobre o funcionamento das assembleias. Entre os debates que estavam em pauta à época⁹¹, o principal deles — e que pode ter dado início a uma cisão ideológica entre os membros da instituição — era a cobrança de mensalidades. Segundo o autor,

Diversas ações são realizadas com o objetivo de angariar fundos ou financiar determinadas iniciativas. Recentemente, houve uma proposta de solicitar a contribuição de algumas famílias, em um valor baixo, acessível, desde que elas concordassem em contribuir. Há um conflito grande com parte da diretoria do Projeto Âncora que deseja cobrar uma mensalidade, com um valor “de mercado” para as famílias que pudessem pagar, abrindo então para famílias de outras classes sociais. Os educadores foram contra a proposta, em sua maioria, (pelo menos foi o apurado) por não considerar correto a cobrança para ensinar, enfim, o ensino pago (SILVA, 2018, p. 130).

Uma das temáticas recorrentes nas assembleias, definida de maneira coletiva, era a questão financeira. Para Silva (2018, p. 144), havia uma entonação de cobrança quando a comissão de arrecadação (composta pelo diretor presidente⁹² e dois educadores) propunha novas formas de obtenção de fundos. Assim,

A proposta que seria votada era a do enxugamento da folha de pagamento⁹³, algo defendido pelo presidente e alguns funcionários, em especial os que compõem a secretaria. Caso não houvesse a redução da folha de pagamento, a escola fecharia em três meses (SILVA, 2018, p. 144).

Junto à contenção dos salários, duas outras propostas foram levantadas pelo presidente: a busca por novas parcerias e, novamente, a cobrança de mensalidade daqueles que teriam condições de pagar (SILVA, 2018, p. 144). Conforme o pesquisador, essas propostas geraram protestos dos educadores, que ressaltavam já haver a cobrança de um valor simbólico para as

⁹⁰ **Escola e formação para a democracia:** o caso do Projeto Âncora (SILVA, 2018). Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-143815/publico/BRUNO_DE_SOUZA_SILVA.pdf Acesso em: 17 out. 2023.

⁹¹ De acordo com os documentos e trabalhos analisados, 2018 foi um ano conflituoso para o Projeto Âncora, tanto no âmbito financeiro como ideológico, o que pode ter acarretado o início do fim da escola. Os detalhes desses conflitos serão analisados na última seção.

⁹² O diretor presidente na época (2018) era o Walter Teixeira, filho do fundador, Walter Steurer (SILVA, 2018, p. 144).

⁹³ Sobre o salário dos funcionários da Escola Projeto Âncora, Silva (2018, p. 143-144) declara: “Desde a primeira conversa com os educadores, após a visita inicial para conhecer a escola, já fui informado que os níveis salariais, contratações e demissões são definidas em conjunto. Os educadores possuem níveis salariais diferentes e estes são definidos por meio de critérios como dedicação, tempo na função e desempenho”.

famílias que poderiam contribuir (algo em torno de cinquenta reais) – quantia avaliada como “risível” para o diretor presidente.

Além das objeções, os educadores cobravam soluções para expandir a arrecadação de doações — fato este que resultava não somente em uma crítica à direção da instituição, mas também aos demais funcionários que ocupavam esse encargo (SILVA, 2018, p. 145). Segundo Libâneo (2013), o Conselho Escolar, enquanto “instituição” política e espaço de exercício de autoridade compartilhada, opera a partir da pluralidade, dos antagonismos e do conflito; partes constituintes das relações democráticas internas. Portanto,

A resistência ao dispositivo democrático é comum nessas situações, em especial quando subverte uma lógica hierárquica, vertical. Educadores colocam suas opiniões e se posicionam contrariamente a medidas que vão contra aos seus princípios, mesmo que a lógica econômica se contraponha a eles - lógica essa defendida pelo diretor presidente. Alguns funcionários, por sua vez, concordam com tal lógica, tremendo perderem o emprego e, principalmente, o fim do projeto (SILVA, 2018, p. 145).

Podemos concluir que, na maior parte do período de funcionamento, sobretudo quando se transformou em escola, o Âncora enfrentou grandes dificuldades financeiras para conseguir se sustentar. Para se manter, muitas ações foram desenvolvidas e envolveram desde o uso dos fundos deixados pelo mantenedor, até as doações, incentivos fiscais, campanhas de arrecadação, parcerias com os setores públicos e privados, movimentos de geração de rendas internas, entre outras formas de mobilização de recursos.

No entanto, a gravidade dos *déficits* orçamentários intensificou-se com o tempo, até o momento em que se decidiu pelo encerramento da escola. Os motivos que levaram ao decreto de fechamento da Escola Projeto Âncora, bem como ocorreu esse processo decisório serão abordados adiante.

4.3 QUANDO UMA ESCOLA FECHA AS PORTAS: QUAL O FUTURO DAS ORGANIZAÇÕES ALTERNATIVAS?

Ao completar 20 anos, a lona do circo rasga e o pau-brasil⁹⁴ plantado na fundação é atingido por um raio e se tornam metáforas das transformações que viriam. O calcanhar de Aquiles continuava sendo a sustentabilidade da entidade (STEURER, 2022, p. 59).

Esta parte do trabalho é dedicada à pesquisa sobre quais foram os fatores que levaram ao fim da Escola Projeto Âncora. Para tal, foram analisados os seguintes documentos: i) Cartas mensais⁹⁵ redigidas à comunidade (escritas por Regina Steurer, fundadora do Projeto Âncora), com o objetivo de entender como a crise financeira agravou-se com o passar dos anos; ii) Notícias em jornais: com o propósito de identificar quais foram as últimas campanhas de arrecadação desenvolvidas pela escola; iii) “*Almanaque 25 anos do Projeto Âncora*” (2022): com a intenção de compreender como ocorreu o rompimento das parcerias mais duradouras (como a Petrobrás) e dos principais doadores e colaboradores, bem como se sucedeu o processo decisório de encerramento (tendo em vista que em uma escola democrática as decisões se dão no coletivo).

Utilizamos a análise de conteúdo a fim de investigar como os efeitos da pandemia de Covid-19 (em 2020), e a cisão ideológica que levou a uma demissão coletiva na escola (no final de 2018) possam ter contribuído, por fim, para extingui-la.

Por consequência das crises abordadas na seção anterior, sobretudo no que diz respeito às divergências de opiniões sobre a cobrança de mensalidades e fim da gratuidade na escola⁹⁶, intensifica-se um desencontro de propósitos e, em meados de 2018, a Escola Projeto Âncora começa a perder colaboradores:

O Âncora estava mergulhado na escassez, a equipe de profissionais começava a dar mostras de cansaço, as pessoas estavam a adoecer, o entusiasmo dos anos anteriores desaparecia, a parceria com a Petrobras terminava junto com a crise

⁹⁴ Esses são dois grandes símbolos para o Projeto Âncora: O Circo e o Pau-Brasil. Como citado anteriormente, o Circo era o coração da escola. Segundo Regina Steurer (2022, p. 19): “Com o tempo, o circo virou o símbolo do Âncora e dos seus valores: cooperação, disciplina, alegria. [...] Em junho de 1996 foi feito o primeiro de mais de uma centena de espetáculos sob a lona do Projeto Âncora. Era a inauguração oficial da entidade”. De acordo com a fundadora do projeto: “As cinzas do Walter estão sob um pau-brasil que ele plantou no ponto mais alto do Âncora. Após sua morte, essa árvore passou a ser protagonista entre os lugares preferidos de todos os habitantes do projeto, e para onde as crianças primeiro encaminhavam os visitantes. O pau-brasil morreu em 2018 [quando acentua-se a crise financeira na escola]” (STEURER, 2022, p. 9-10).

⁹⁵ As cartas foram escritas mensalmente por Regina Steurer desde 1997 com o objetivo de justificar o trabalho desenvolvido na instituição para a comunidade e seus colaboradores, incluindo, também, a contextualização das notícias que aconteciam no Brasil e no mundo à época.

⁹⁶ De acordo com Silva (2018), a diretoria e alguns funcionários (principalmente do setor administrativo) eram favoráveis à cobrança de mensalidades para as famílias que tivessem condições socioeconômicas de contribuir com uma determinada quantia. Contudo, grande parte dos educadores eram contrários à essa decisão.

da estatal, muitos colaboradores sofreram com a crise e nos deixaram. José Pacheco nos deixa e, logo depois, a Claudia Duarte⁹⁷, a mente mais brilhante da pedagogia da escola, nos deixa também (STEURER, 2022, p. 60).

Para Carbonell (2002, p. 25), “Sem a cooperação de todos os agentes da comunidade educativa não há a possibilidade de construir um projeto global e coerente de mudança na escola”. Então, embora se buscasse contar com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, com a intensificação dos problemas econômicos, acentua-se também as vicissitudes no corpo coletivo da organização:

No auge da crise, a diretoria indica a necessidade de cortes para equilibrar as contas, o que gerou desconforto entre os funcionários, o assunto foi levado para a assembleia e a maioria decidiu por cortar o contraturno escolar, mantendo a escola no turno da manhã e um pequeno grupo de duas dezenas de crianças à tarde. A notícia foi dada às famílias na véspera do Natal de 2016 (STEURER, 2022, p. 60).

De acordo com a fundadora, “Essa decisão, que não respeitou as famílias como protagonistas do Âncora, foi responsável por mais uma crise, agora de confiança” (STEURER, 2022, p. 60), assim, entende-se que essas ações antagonizam a ideia de que “[...] a escola só pode desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses das camadas aos quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras” (PARO, 2016, p. 17).

Logo, como consequência dessas deliberações, “no final de 2018, toda a equipe pedagógica, contrária à transferência da escola para a nova ONG, a Comunidade de Aprendizagem Âncora, decide deixar a entidade. O Âncora teria dois meses para formar uma nova equipe pedagógica” (STEURER, 2022, p. 60).

A equipe pedagógica descrita por Regina, que decidiu por uma demissão coletiva, eram os educadores que estavam no projeto desde o início da escola, em 2012. Eles reuniram-se em um grupo chamado de “Íuna Coletivo” e escreveram a sua visão sobre o assunto, sob o título de “Carta aberta das educadoras e educadores sobre as mudanças no Projeto Âncora”, na data de 04 de abril de 2019, que diz:

Somos educadoras e educadores que trabalham no Projeto Âncora até o final de 2018. O projeto de educação que construímos no Âncora não acontece mais lá, mas sim no coração daqueles que o vivenciaram. Isso não significa que a entidade Projeto Âncora não exista, ela segue, transformada, agora sem

⁹⁷ Logo à frente, falaremos sobre a importância desses dois personagens para o Projeto Âncora: Claudia Duarte e José Pacheco.

praticar a filosofia pedagógica que foi construída ao longo desses 7 anos pelas educadoras e os educadores que por lá passaram, junto com Claudia Duarte, José Pacheco e Edilene Morikawa⁹⁸.

O objetivo desta carta é explicar a nossa saída e esclarecer o processo que nos conduziu nesta direção. Como ponto de partida, é importante ressaltar que a trajetória individual de cada um dos educadores que participou desse projeto sempre foi uma caminhada na direção da autonomia e da coletividade. Neste sentido, não conseguimos consentir que uma escola seja organizada como uma empresa; empresas visam ao lucro e têm donas e donos. Reafirmamos diariamente que escolas visam à educação, ao aprendizado, à sabedoria e devem sempre estar a serviço da comunidade a que pertencem.

O Projeto Âncora tornou-se um espaço infértil para o nosso trabalho desde o final de 2018, diante sua mudança de proposta e a falta de consideração pelas decisões tomadas coletivamente. Nós não somos técnicos em educação - como nos propuseram ser -, somos educadoras e educadores, no sentido mais completo da palavra. Quando construímos um projeto de educação, não estamos pensando apenas no trabalho com as crianças, mas na qualidade das relações que englobam esse processo: relações com pessoas, com lugares e materiais. Reduzir nosso trabalho a “ficar com as crianças” é uma forma de reduzir a beleza e a grandeza do projeto político pedagógico que construímos; seria negá-lo.

Caminhar em direção à autonomia requer que as decisões sejam coletivas. As decisões, ao longo dos últimos 7 anos em que atuamos, foram tomadas em assembleias, incluindo todos os que quiseram participar. É certo que ainda estávamos construindo e sedimentando a participação engajada da comunidade no processo decisório. Ainda não havíamos atingido a construção do projeto escolar efetivamente com todas as famílias e a comunidade mais ampla, muitos deles ainda não se apresentavam ativamente nas assembleias, por vezes tínhamos dificuldades de escuta, debates acalourados, mas sempre apontamos para que todas as decisões fossem construídas horizontalmente por intermédio do consenso e ancoradas nos valores do projeto. No entanto, a partir do final de 2018, essas decisões deixaram de ser respeitadas.

Não vale a pena descrever todos os graves problemas que tivemos no período final de 2018, o que conseguimos dizer é que o processo foi muito desgastante para as educadoras e educadores que estavam envolvidos no projeto. Consideramos que houve abuso e manipulação da verdade por parte da atual administração, sentimos que fomos caluniados e nos foi negado o direito de esclarecimento com boa parte da comunidade envolvida, uma vez que as decisões foram tomadas durante o período letivo do ano, ou seja, com a escola em funcionamento. Muitos de nós, educadores, adoeceram neste processo final que nos levou ao desligamento.

Sabemos que deixamos como legado para os futuros projetos a certeza de que todo e qualquer projeto que se proponha a ser inovador precisa ser inovador em todos os âmbitos. Num mundo em que geralmente poucos decidem por muitos, não existe inovação maior do que a autogestão de educadores, crianças e famílias que neste fazer diário constroem a própria escola. Sabemos, também, que aqueles que detêm o poder historicamente não estão interessados em compartilhá-lo, fizeram e farão o que puderem para manter sua situação. Nós compreendemos e reconhecemos o risco que algumas pessoas assumiram para que o nosso projeto pedagógico pudesse acontecer, porém, tristemente, foram as mesmas que terminaram com ele, exatamente num momento em que

⁹⁸ Claudia Duarte, José Pacheco e Edilene Morikawa são apontados não apenas como figuras centrais na idealização da proposta pedagógica do Projeto Âncora, mas, também, como guias que ajudaram a aplicá-la no chão da escola.

é uma referência importante diante os tantos riscos e perigos pelo qual passa o Brasil.

Para construir com as crianças os Grupos de Responsabilidade, os roteiros, as assembleias, as rodas de reflexão, o trabalho por consenso, as palestras, os cursos e tantas outras atividades, contamos com uma matriz teórica e muitas horas de estudos e reflexões. No Projeto Âncora que construímos, tudo tinha um porquê. Neste fazer reflexivo, a equipe de tutores (educadores) cultivou conhecimentos e habilidades peculiares. Nós sempre nos ajudamos mutuamente nas conversas e nas reuniões, com muito rigor buscamos a coerência de valores com nossa práxis. Somos 12 educadoras e educadores que deixaram, no final de 2018, juntos, o Projeto Âncora. Restou, na mesma instituição, apenas 2 educadores de nossa equipe, sendo que um deles participava da escola há apenas dois meses.

Por fim, gostaríamos de deixar bem claro que não foi vontade nossa deixar o Âncora, que fizemos tudo o que podíamos para defender o projeto pedagógico ao qual nos dedicamos com muito amor por tantos anos. Embora tenhamos deixado aquele espaço tornado infértil, os aprendizados do projeto pedagógico que gestamos seguem vivos em todos nós e em todas as educandas e educandos. Esperamos, com muito amor, que as crianças e jovens que passaram pelo Âncora sigam seu caminho de autonomia e liberdade e que possam continuar semeando tudo o que construíram conosco. Agradecemos a todas as parcerias que estabelecemos neste período. Atenciosamente, Educadoras e Educadores do Projeto Âncora entre 2012 e 2018 (IÚNA COLETIVO, 2019).

Em novembro de 2019, uma reportagem do jornal Folha de São Paulo intitulada “*Até as instituições mais inovadoras passam por fases de reestruturação*” anuncia as mudanças ocorridas no Âncora: “[...] Pela primeira vez, a escola poderá cobrar mensalidades — mas só de famílias com boas condições financeiras. A mudança na organização sofreu resistência, houve uma saída em massa de tutores no final do ano letivo de 2018. Agora, os quadros já estão completos” (ALVAREZ, 2019).

Segundo Makarenko (2005, p. 387), “[...] as formas de vida de um coletivo são o movimento para a frente e a forma de morte é a parada”, portanto, para perpetuá-lo é preciso que se dê continuidade ao trabalho construído coletivamente, independente dos desafios. Assim o fez o Projeto Âncora: em 2019, a escola passou por uma “reestruturação organizacional”, contando com um novo quadro de educadores e nova coordenação pedagógica:

Ao mesmo tempo em que atendemos a exigências legais, a revisão de nosso modelo organizacional, de governança e gestão nos permitiu retornar à nossa essência’, observa a presidente Ana Letícia Maciel⁹⁹, explicando que ‘para além de uma educação para a autonomia, o que já é nossa marca, essa nova configuração integra solidariedade humana, acolhimento e promoção social, vivenciadas nas atividades das duas unidades, a social e a educativa’. Segundo a presidente, as medidas permitirão à entidade aperfeiçoar práticas, ampliar e

⁹⁹Ana Letícia Maciel é apontada como diretora e presidente do Âncora nesse período e será apresentada mais adiante.

melhorar o atendimento e criar oportunidades de captação para manutenção das atividades da instituição nos dois âmbitos - social e educacional (PORTAL DE NOTÍCIAS TERRA, 2019).

Para a fundadora, “A reestruturação visa também criar condições para garantir a saúde financeira da organização e superar os desafios impostos pela crise econômica dos últimos anos, que reduziu verbas para a área social” e considera que “Apesar das grandes mudanças, a filosofia educacional e os valores de nossa organização se mantêm” (PORTAL DE NOTÍCIAS TERRA, 2019).

A instituição passa a atuar por meio de duas entidades independentes (administrativamente autônomas, embora operacionalmente integradas), com a intenção de fortalecer a captação de recursos: O Projeto Âncora, responsável por gerir os serviços ligados ao âmbito social; e a Comunidade de Aprendizagem Âncora - CAA, encarregada de garantir a educação formal e a gestão da escola, incluindo programas que já eram desenvolvidos, como a oferta de cursos, palestras, vivências e eventos em geral (PORTAL DE NOTÍCIAS TERRA, 2019).

Além das contratações de um novo corpo de funcionários, as principais mudanças que ocorreram a partir da reestruturação foram que, somada a oferta das 170 vagas na escola e 60 vagas na Creche Âncora — que seriam garantidas após a assinatura de um convênio com a prefeitura, “o Projeto Âncora voltará a oferecer um ‘cardápio completo’ de atividades artísticas, culturais, educativas, esportivas e sociais no contra turno para todos os seus educandos e outros jovens e crianças que estudam em Cotia e região, ampliando sua atuação” (PORTAL DE NOTÍCIAS TERRA, 2019).

Embora a reestruturação organizacional conferisse um otimismo — que gerava um esforço laborioso por parte da nova formação pedagógica —, ainda assim, de acordo com Regina Steurer, foi um período de imensos desafios, na medida em que:

Com a nova equipe de educadores contratada não foi fácil a construção de novos vínculos com as crianças, os jovens e as famílias. Educadores chegavam cheios de entusiasmo, a escola do Âncora tinha se transformado num mito, que não correspondia com a realidade encontrada. A diretoria era composta pela primeira vez por três mães que, apesar do entusiasmo e da capacidade, tiveram imensas dificuldades para abrir portas com investidores, e as antigas parcerias parecia se fechar cada vez mais (STEURER, 2022, p. 66).

A crise de vínculos com a contratação de novos educadores no ano de 2019, entretanto, não seria a maior dificuldade enfrentada. A partir de notícias de jornais (todas publicadas entre

janeiro e fevereiro de 2020), é possível perceber como a situação financeira da escola se agravava progressivamente.

Com o título “*Em crise, Projeto Âncora, em Cotia, pode fechar as portas*”, o jornal do município, Cotia Agora, divulga a seguinte declaração da instituição: “[...] Várias tentativas e erros se acumularam. [...] Nos últimos anos nossa arrecadação vem diminuindo gradativamente e hoje beiramos o insustentável. [...] Este é um apelo para os que sabem o valor da educação para o desenvolvimento social” (JORNAL COTIA AGORA, 2020). Em relação à saída de antigos parceiros e empresas do quadro de colaboradores, é anunciado que

Às vésperas de completar 25 anos, o Projeto Âncora, referência mundial de educação e desenvolvimento social inicia 2020 numa forte campanha para manter aberto os seus programas. [...] Nestes sete anos de Escola, e 24 de atividades no contraturno escolar, os antigos parceiros se distanciaram e empresas como Petrobrás, Cielo, Natura e Credit Suisse apostaram na inovação social que o Âncora oferece à sociedade, num formato de educação fora da forma, centrado nos interesses das crianças e jovens e na formação de comunidades de aprendizagem. Estes grandes aportes acabaram em 2019 (PORTAL EVENTOS, 2020).

Ainda que a escola tivesse um expressivo reconhecimento por suas práticas inovadoras, para que os recursos financeiros advindos de incentivos fiscais da Assistência Social fossem repassados, eram cobradas que fossem desenvolvidas atividades intrinsecamente ligadas à área social (PORTAL EVENTOS, 2020).

Essas exigências eram contrárias à visão de Rogério Haman, ex-secretário de Estado do Desenvolvimento Social de São Paulo, que durante uma visita ao Projeto Âncora, em 2014, declarou: “Quando uma criança está na escola, trata-se de Educação. Quando ela faz atividade física, trata-se de Esporte. Quando se dá alimento¹⁰⁰, trata-se de Saúde. Quando se oferece Arte, trata-se de Cultura. Quando se faz tudo isto junto, é Desenvolvimento Social” (PORTAL EVENTOS, 2020).

No início de 2020, o Âncora recebia de pessoas físicas uma quantia aproximada de R\$10 mil (usada para quitar os custos básicos como água, luz, telefone, internet, material de limpeza, material de escritório e gastos com manutenção). Somado a isso, um valor estimado em R\$ 9 mil era arrecadado da Nota Fiscal Paulista e destinado a liquidar os gastos com serviços administrativos e de gestão (OLIVEIRA, 2020).

¹⁰⁰ Como visto, o Âncora fornecia as três principais refeições do dia, levando em consideração que a escola era em período integral e, com isso, os estudantes passavam o dia inteiro na instituição.

Com o objetivo de mobilizar recursos com urgência, a escola começou a cobrar mensalidades dos novos alunos, entretanto, de acordo com Ana Letícia Maciel (presidente e diretora da escola à época), “Estabelecer mensalidades não é algo de um dia para o outro. Conseguimos fazer isso no ano passado, mas já estávamos no fundo reserva” (OLIVEIRA, 2020). Ainda, a perspectiva de novas doações no final de 2019 não se consolidou e, consequentemente, “Os valores não chegaram e não pudemos iniciar as aulas” (OLIVEIRA, 2020).

Questionada sobre como a crise financeira chegou ao limite, a então presidente elenca alguns motivos como resposta: o primeiro deles é o fato de que, desde a morte de Walter Steurer (o fundador), a ONG vinha sendo administrada pelo Conselho (composto predominantemente por amigos que se alternavam na presidência) e, apesar da disposição, não atuavam com o que ela define como “dedicação integral ao projeto”. Ademais, a ONG entrou no fundo de reserva — destinado a rescisões e pagamentos de contratos e, enfim, não tiveram mais como receber os alunos (KRAUSZ, 2020).

Por fim, “[...] por conta das incertezas, os contratos dos profissionais foram rescindidos¹⁰¹ e todos estão em aviso prévio, que termina no final de fevereiro. [...] as famílias foram instruídas a procurar matrícula para suas crianças em outras escolas” (OLIVEIRA, 2020) — fatores estes que culminaram na suspensão definitiva das atividades escolares:

No final de 2018, um alinhamento institucional para atender as necessidades de ‘compliance’ e suas adequações legais, a maior parte dos educadores saíram do Projeto Âncora o que fez de 2019 um ano de novas contratações, formação, mediação de conflitos, profissionalização da gestão e de reestruturação, tudo isto unido a uma crise econômica e política no país. Esta conjuntura levou a Instituição à beira do insustentável. Neste momento estão com atendimento do contraturno e da escola suspensos, os funcionários foram demitidos e cumprem aviso prévio (PORTAL EVENTOS, 2020).

A declaração da presidente, Ana Letícia Maciel, foi de que “A gente não fechou, mas precisamos encerrar serviços”, tendo anunciado ainda: “Manteremos apenas o serviço de oficina de circo porque ganhamos um edital que nos financiará em R\$3 mil mensais para pagar oficineiros e despesas para a oficina ser oferecida para 60 crianças. A partir dele esperamos retomar pouco a pouco as coisas” (OLIVEIRA, 2020).

Com a chamada “*Projeto Âncora: hoje como um corpo sem alma - O triste reencontro com um espaço educador sem crianças e jovens*”, a redatora Mônica Krausz, da Revista

¹⁰¹ Demissão do novo quadro de funcionários que acabara de se formar.

Circuito, afirma que, ao saber da mobilização que circulava nas redes sociais¹⁰², resolveu ir até a escola para investigar como uma importante instituição da região poderia estar em iminência de fechar. Ao chegar na sede, vazia, sentiu o impacto:

O mais triste foi chegar lá e perceber que o risco está muito mais próximo do que imaginávamos: a escola já está sem alunos. Todos tiveram de ser transferidos para outras escolas municipais e estaduais da região. E todos os profissionais que ali trabalham estão em aviso prévio [...]. Não tem mais palhacinhos, malabaristas e contorcionistas sob a lona colorida do circo, nem adolescentes mostrando a escola orgulhosos para os visitantes como faziam sempre (KRAUSZ, 2020).

Para a arte-educadora Maria da Penha Serícula, que trabalhava há 23 anos no Âncora, “Cada criança que vem pegar a transferência para outra escola nos traz uma tristeza muito grande, um nó na garganta, porque a gente vê a tristeza delas, vê que elas não queriam sair daqui”¹⁰³ (KRAUSZ, 2020). A educadora, uma das mais antigas integrantes da instituição, afirma: “[...] Hoje ver isso aqui vazio é como ver um corpo sem alma, são as crianças que fazem isso aqui pulsar”, e, emocionada, completa: “Aqui a gente aprende mais com elas do que ensina e é muito triste estar aqui sem as crianças” (KRAUSZ, 2020).

Da mesma forma, para a então coordenadora pedagógica, Marisa Montrucchio, “O projeto Âncora não vai fechar, vai se transformar”. Segundo a educadora, “É essa esperança que a mantém ali, mesmo sentindo o coração partido. [...] O vazio na escola estava doendo em todos” (KRAUSZ, 2020).

Embora a situação no Âncora estivesse incerta, ainda havia esperança. Em uma das tentativas de retomar as atividades da escola, a diretora, Ana Letícia, afirmava que uma das possibilidades — menos desejadas, porém não descartadas — seria a de prosseguir em um novo lugar. Isso era cogitado pois no ano de 2020 a instituição pagava um aluguel mensal de cerca de R\$28 mil reais aos herdeiros do fundador (KRAUSZ, 2020). Desse modo, “Sem uso, cogitamos alugar ou vender o imóvel e encontrar um espaço menor para recomeçar a ONG. Começaram a aparecer interessados no espaço de 9 mil m2 do Âncora [...]” (STEURER, 2022, p. 67).

Na época, a diretora dizia que “as possibilidades são inúmeras, umas mais outras menos atraentes, mas todas brilham como luzinhas no final do túnel hoje percorrido pelos funcionários que ainda estão lá cumprindo seus avisos prévios” (KRAUSZ, 2020). A expectativa era tanta

¹⁰² Algumas campanhas de arrecadação estavam sendo lançadas nas redes sociais da escola, como “Projeto Âncora: estamos pedindo socorro” e “Se você não ajudar, o Âncora Vai Fechar”.

¹⁰³ A entrevista completa, chamada “S.O.S. Projeto Âncora”, pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=teZb83FBkaA>

que “a própria Ana Letícia não transferiu seus três filhos para outra escola até agora” (KRAUSZ, 2020).

Com a sentença “só acaba quando termina”, a chamada “Ação Salvação” buscava o apoio do poder público e de parcerias para conseguir manter os programas em funcionamento¹⁰⁴, tendo em vista que “O Projeto Âncora representa mais que uma ONG em crise, representa o sonho de uma nova educação possível, que já encantou milhares de educadores e famílias do mundo inteiro” (PORTAL EVENTOS, 2020).

Em contraponto a essa quimera, em carta escrita em maio de 2020, a fundadora declara: “Desde 2015 vimos sofrendo com a crise econômica e política que se abateu sobre o país, mas também uma crise interna de propósito e razão de ser” (STEURER, 2020).

No início de 2020, ano em que o mundo inteiro sofreu o isolamento social (causado pela pandemia de COVID-19), no Âncora, assim como na maioria dos projetos sociais pelo Brasil, intensifica-se ainda mais a crise financeira. Segundo a fundadora, “A pandemia chegou em hora de enorme fragilidade da instituição, por falta de verba já não foi possível abrir a escola este ano, obrigando a demissão de todo o corpo pedagógico, e em março suspendemos as atividades do serviço social por causa da pandemia” (STEURER, 2020).

Enfim, concretiza-se o anúncio do fechamento: “A situação financeira do Projeto Âncora, a crise política e econômica do País e, por fim, a chegada da Pandemia aceleraram o projeto de futuro. A escola do Projeto Âncora fecha em 2019” (STEURER, 2022, p. 66). Em fevereiro de 2020, o seguinte informe é dado:

[...] A Escola Projeto Âncora suspendeu suas atividades por tempo indeterminado. Confiamos que completaremos nossos 25 anos em setembro com um novo formato de instituição construído com a comunidade de forma democrática, transparente e a serviço de um mundo melhor (ONG ÂNCORA, 2020a).

É comunicado ainda que “Os educadores são dispensados e, após os primeiros casos de contaminação pelo novo coronavírus, apenas a equipe de diretoria e administração se mantém. [...] Parecia que, aos 25 anos, havia chegado ao fim o sonho nascido com Walter e Regina em 1995” (STEURER, 2022, p. 66).

Segundo Maquiavel (1996, p. 38), em *O Príncipe*, “Não há empresa mais difícil de conduzir, mais incerta quanto ao êxito e mais perigosa, do que a de introduzir novas

¹⁰⁴ Segundo a notícia, esses programas dizem respeito à Escola, às oficinas do contraturno e às atividades do Ponto de Cultura (PORTAL EVENTOS, 2020).

instituições”, portanto, sobre o ofício da transformação, o autor afirma que “Aquele que nisso se empenha tem por inimigos todos quanto lucravam com as instituições antigas e só encontram tíbios defensores naqueles os quais as novas aproveitariam” (p. 39). Essa ideia pode ser percebida na carta escrita à comunidade escolar:

[...] Hoje, como toda a humanidade e suas organizações, também nós estamos perplexos e aguardando desanuviar para enxergar melhor qual mundo virá e qual missão ainda poderá ser assumida pelo Âncora e pelas pessoas que ainda sustentam o sonho fundador de que fossemos “um lugar de aprendizado, prática e multiplicação da - e na - cidadania”. Alguns lampejos de lucidez apontam para olharmos com carinho uma outra economia, uma outra forma de aprender, uma outra forma de se relacionar, uma outra forma de conviver com a cultura e o planeta. Coisas que já sabíamos, mas que teimávamos em adiar.

Não poderemos mais fazer de conta que está tudo bem e normal. Enquanto existirem hordas de miseráveis excluídos das riquezas, hoje mais concentradas do que nunca, enquanto a mãe terra estiver sendo explorada à exaustão ameaçando todo sistema de vida, não podemos seguir com a normalidade dos dias. Qual será nossa missão como Âncora e como humanidade, não sei. E que bom que não sei. Porque agora, não mais como em 1995, quando decidimos, eu e Walter sozinhos, o que seria bom para os outros, ou como em 2012, quando também decidimos, uns poucos, que tipo de educação formal ofereceríamos à comunidade, hoje espero não fazer mais nada que não seja em comunidade.

[...] O Projeto Âncora tem dívidas que deverão ser pagas nos próximos meses. Até lá esperamos estar em condições de decidir sobre nosso futuro [...]. Pedimos a todos que puderem que continuem nos dando suporte nesse momento para que possamos honrar a história, o legado e todas as pessoas que nesses 25 anos passaram pela entidade e ajudaram a tornar o mundo melhor. Regina Machado Steurer, Fundadora e Conselheira (STEURER, 2020).

O fechamento foi sentido não apenas pelos sujeitos que viveram a extinção da escola naquele momento, mas também por aqueles que por ela passaram, como José Pacheco — importante figura que colaborou com o desenvolvimento das concepções filosóficas e pedagógicas da escola:

Em 2011, correspondendo ao pedido do saudoso Walter, rumei a Cotia, para ajudar a criar a Escola do Projeto Âncora. Ajudei a Cláudia e a Edilene a coordenar um extraordinário projeto. Os obstáculos a transpor eram imensos – a maldade humana, o assistencialismo, a ignorância – e o projeto foi destruído. Tão logo foi possível, fez-se a estória do desenlace, um livrinho escrito a muitas mãos, que descreveu o pérfido processo de aniquilamento do projeto (PACHECO, 2020).

Nesses quatro anos (entre o fechamento da escola, em 2020, e a finalização dessa dissertação, em 2024) a instituição passou por um processo de transição. Antes, cabe fazer a

seguinte observação: o Âncora, enquanto espaço de educação formal, funcionou entre os anos de 2012 até 2020. Entretanto, antes disso, já existia uma trajetória como entidade de Assistência Social (desde 1995). Portanto, com 25 anos de história, o desejo de manter o espaço aberto, ainda que funcionando de outra maneira, mantinha-se vivo nos sujeitos que permaneceram no projeto:

Um dia caminhávamos pelo lugar refletindo sobre que decisão tomar, fomos até o Pau Brasil, aquele plantado na fundação, onde estão as cinzas do fundador, e que, atingido por um raio em 2018, estava seco já há um ano e meio. Para nossa surpresa, ao redor da árvore morta, até um raio de 5 metros, mais de 30 mudas de Pau Brasil brotavam, algumas já com 50 cm. Na mesma hora compreendemos a mensagem. Algo havia morrido, mas outra coisa nascia, e nascia das raízes da árvore morta. E não nascia apenas uma nova árvore, mas várias outras. O Projeto Âncora dava lugar a outra coisa (STEURER, 2022, p. 67).

Para Campolina e Martínez (2013), a inovação em espaços educacionais deve ser “alimentada e atualizada por transformações no sistema de crenças e representações, algo que não se altera instantaneamente, e sim por tensões e conflitos, por contradições e pela produção de alternativas” (2013, p. 336). Assim, um antigo sonho foi resgatado: transformar o que ainda sobreviveu do Âncora em uma “Cidade Educadora”.

Segunda a fundadora, desde o início essa era a intenção original — como é observado no trecho do Planejamento Estratégico de 1998: “A Cidade Âncora quer ser cidade que recebe todos como cidadãos: crianças e velhos, homens e mulheres, pretos e brancos, que participarão da sua construção e gestão. [...] É necessário querer transformar as cidades, lutar contra as forças que as tornam injustas” (ONG ÂNCORA, 2021). Nasce, por fim, a Cidade Âncora:

Escrevemos o projeto para o novo Âncora, o Projeto que virou Cidade. Sim, mudamos o nome, porque a ordem era voltar às origens, à raiz. Cidade da Âncora tinha sido o primeiro nome que demos [...]. A esperança continua, mas projeto tem sempre começo, meio e fim. Em setembro de 2020 apresentamos, em assembleia de associados, a proposta para o novo Âncora. E junto apresentamos a liquidação das dívidas, conseguida com o trabalho primoroso do liquidante e com a ajuda dos mesmos colaboradores que durante todos os anos nos apoiaram e nos salvaram nos momentos de crise. Nascia a Cidade Âncora! (STEURER, 2022, p. 67-68).

O jornal da região, que havia visitado a instituição e encontrado um panorama desesperançoso, lembra: “Em fevereiro, estivemos no Projeto Âncora e o cenário que vimos foi triste na época [...]” (MACHADO, 2020). Ao retornar ao espaço no fim de 2020, com a sentença “depois da tempestade vem a bonança”, reconsideram:

E foi com esse espírito que o Projeto Âncora que chegou a anunciar o encerramento das atividades no final do ano passado, se reergueu e agora, ao completar 25 anos, vira cidade. O conselho da entidade elegeu nova diretoria, novo conselho fiscal e novo nome, que na verdade foi o nome pensado quando o Âncora foi idealizado. A Cidade Âncora abrigará, além da ONG de assistência social, uma série de negócios de geração de impacto socioambiental (MACHADO, 2020).

De acordo com Regina Steurer, 2020 foi um ano de “[...] arrumação de uma casa que não tinha mais estrutura financeira para se sustentar, somando a pandemia e as crises que assolam o país e deixam organizações e famílias sem chão e pão [...]” (ONG ÂNCORA, 2021b). Para tal, seria necessário fazer as mudanças necessárias, e, “[...] a mais importante delas na busca da auto sustentabilidade” (ONG ÂNCORA, 2020b).

Assim, após anos de aflições com a arrecadação de fundos, chega-se à conclusão de que “[...] a estrutura política de repasse de verbas para o Terceiro Setor não permite a autonomia e soberania necessária para fazermos a política social que nos propomos” e, portanto, “Decidimos focar na construção de um modelo autônomo de sustentação financeira com foco na produção de recursos internos¹⁰⁵” (ONG ÂNCORA, 2021). Como isso ocorreu, na prática?

O primeiro passo foi se estruturar internamente para voltar às atividades, onde “hoje, num modelo enxuto e sustentável, tendo liquidado 95% das despesas para sanar as contas, contamos com uma equipe de voluntários e profissionais *pro bono* que estão dando todo apoio para nos reorganizarmos [...]” (ONG ÂNCORA, 2020c). Logo depois, a estratégia para não depender exclusivamente de fundos externos (principalmente de doações), foi alugar o espaço para ocupações coletivas, com o objetivo de abrigar outras ONGs e negócios de impacto socioambiental:

Cercados de amigos, conselheiros e parceiros, assessorados por advogados, contadores, comunicadores, planejadores e educadores, todos *pro bono*, temos trabalhado incansavelmente para reabrir a Cidade Âncora em 2021. O Âncora tem recursos valiosos, um espaço de 9 mil m², 2.300 m² de área construída, biblioteca de 6 mil livros, circo/teatro para 300 pessoas, quadra poliesportiva coberta, uma hospedaria e enorme área verde. Isso tudo precisa estar a serviço da sociedade. E agora, 24h por dia, todos os dias da semana, com feira livre no finais de semana, espetáculos de teatro, circo, dança, shows, uma escola de esportes para pagantes e bolsistas, o Quintal Educativo para crianças pequenas, hortas, restaurante escola, padaria escola, um hostel recebendo visitantes do Brasil todo, feiras literárias, espaço para trabalhar e estudar remotamente e mais uma infinidade de atividades. Uma cidade viva e plural, que não para, que recebe a todos, independente de idade, credo, ideologia e

¹⁰⁵ De acordo com a fundadora, “Consultores da FEA – USP nos indicavam um possível caminho no recém chamado Setor 2.5, uma solução mais sustentável, um meio do caminho entre o segundo setor, o das empresas com fins lucrativos, e o terceiro setor, o das organizações sem fins lucrativos” (STEURER, 2022, p. 66).

classe social. Uns ajudando os outros. Sendo um exemplo para inspirar e formar cidadãos e cidadãs que possam fazer melhores suas comunidades e cidades (ONG ÂNCORA, 2020b).

Tavares (2023) desenvolveu um trabalho sobre o Projeto Âncora em 2018 (quando a escola ainda estava ativa) e, ao retornar às pesquisas sobre a instituição em 2023 (agora já como Cidade Âncora), apesar de se mostrar otimista com o entusiasmo dos sujeitos remanescentes, expõe:

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 (TAVARES, 2023, p. 15).

Contudo, em uma visão mais confiante sobre o funcionamento da nova instituição, a fundadora, Regina Steurer¹⁰⁶, ao finalizar a sua narrativa sobre os 25 anos do Âncora, concluiu:

Hoje a Cidade Âncora está de portão escancarado a partir das 8h da manhã. Todos podem chegar, entrar, aproveitar o jardim e o wifi gratuitamente. Hoje somos um parque de negócios socioambientais, onde a ONG e diversas empresas de impacto dividem o espaço e atendem a comunidade ampliada para todas as idades e classes sociais, uma cidade inclusiva, justa e fraterna, como sonhado no primeiro documento produzido em 1994 [...] (STEURER, 2022, p. 68).

Vale lembrar que a nossa pesquisa, desde o início, teve como objetivo compreender o problema da falta de sustentabilidade financeira em instituições escolares inovadoras no Brasil, com foco no estudo de caso sobre o Projeto Âncora — especificamente no período em que atuou como escola (de 2012 a 2020).

Dessa maneira, sem ignorar a história que a antecedeu e a que está sendo construída agora, é importante ressaltar que tudo aquilo que sucedeu o fechamento da escola não é alvo de nossa investigação e, portanto, não terá o seu estudo aprofundado. Essa escolha se dá principalmente pelo fato de investigarmos, em específico, instituições escolares; sendo assim, a configuração em que se encontra hoje foge do nosso escopo.

No entanto, para quem tiver interesse em conhecer o trabalho que tem sido realizado atualmente na Cidade Âncora é possível fazê-lo através do acesso aos documentos mais

¹⁰⁶ Regina e seu filho, Pedro Steurer (hoje diretor da instituição), expressam as suas visões sobre a transição de projeto para a cidade, na seguinte entrevista à Revista Circuito, em 2020. Disponível em: <https://www.revistacircuito.com/ancora-projeto-virou-cidade/>

recentes, como o Relatório Anual de 2022¹⁰⁷; o balanço financeiro da Cidade Âncora em 2022¹⁰⁸; o Relatório Anual de 2023¹⁰⁹; às notícias atuais¹¹⁰; às redes sociais com informações atualizadas¹¹¹; e a partir de uma visitação ao espaço — que é aberto ao público.

Em visita¹¹² a Cidade Âncora no ano de 2023 foi possível perceber, na prática, as diferenças entre a nova e a antiga instituição: agora, o espaço não é mais preenchido por crianças e adolescentes espalhados pela escola; é compartilhado com pessoas de todas as idades que se reúnem em busca de atividades em comum.

Na visitação, estavam sendo promovidas apresentações artísticas, venda de produtos artesanais, evento esportivo, feira de troca solidária e divulgação de uma das ações sociais desenvolvidas pela ONG (que geralmente são concebidas junto às escolas públicas e instituições socioeducativas da região de Cotia). Foram observadas poucas modificações em relação à estrutura física, contudo, a ocupação do território parece mais concentrada em alguns centros (menos distribuídos do que no tempo da escola).

A principal diferença se dá no âmbito da mudança de propósito: antes, a finalidade institucional era criar um espaço de aprendizagem livre para crianças e adolescentes que, junto aos educadores, desenvolviam seus percursos individuais e coletivos de formação. Sonhava-se com uma escola capaz de transcender os muros metafísicos que engessam as instituições de ensino tradicionais.

Hoje, apesar das transformações, o Âncora ainda pode ser visto como um espaço formador: através do território privilegiado e das trocas compartilhadas, são desenvolvidas ações que fomentam o engajamento da comunidade, a geração de impacto socioambiental e o enfrentamento das desigualdades na região.

Convém salientar que o nosso trabalho abrange apenas uma parte do processo de fechamento do Âncora; aquela em que os documentos disponíveis nos revelam alguns momentos — ora esperançosos, ora desalentadores — e os motivos que levaram à extinção da

¹⁰⁷ Relatório Anual das atividades desenvolvidas na Cidade Âncora, no ano de 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BEm-xkV5k3vwD9wcyqn9ech2aK7XL-vX/view>

¹⁰⁸ Balanço patrimonial da Cidade Âncora - demonstrativos de resultados do ano de 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16l-Dz6mxgWg6yQysAqH2uosPL3hoVd_z/view

¹⁰⁹ Relatório Anual das atividades desenvolvidas na Cidade Âncora, no ano de 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rM1oOtZaYb8VzuFVWZl4YHCd2JFj0zHR/view>

¹¹⁰ Ações mais recentes realizadas pela Cidade Âncora. Disponível em: <https://www.granjaviana.com.br/jarolou/instituto-ancora-realiza-acoes-no-parque-cemucam>

¹¹¹ Site: https://linktr.ee/ong_ancora; Instagram: https://www.instagram.com/ong_ancora/; Facebook: https://www.facebook.com/CidadeAncora/?locale=pt_BR

¹¹² A pesquisadora viajou até o Projeto Âncora (quando ainda era escola) no ano de 2017, com o propósito de participar de um curso de formação pedagógica. Em 2023, visitou a Cidade Âncora com o objetivo de coletar informações para compreender quais foram as transformações ocorridas na instituição.

escola. É evidente que ela se limita apenas a uma parcela do que ocorreu naquela conjuntura e, certamente, há muitas outras narrativas a serem contadas.

Quando falamos sobre a extinção de uma escola, não discutimos apenas as portas fechadas e a estrutura desocupada. Tratamos de sonhos interrompidos, inúmeras batalhas empreendidas e anos de trabalho descontinuado. Como afirma José Pacheco, “escolas não são prédios, são pessoas”.

Neste trabalho, escrevemos sobre o fechamento de um dos projetos mais famosos em educação alternativa no país. Mas, por trás deste título, estão todas as crianças e os adolescentes que perderam a sua escola e, abruptamente, tiveram que migrar para outras instituições de ensino. Encontram-se todas as famílias que confiaram em um modelo de escola incomum e, mesmo com as incertezas, resistiram junto à equipe para mantê-la de pé. Reside o trabalho de todos os educadores que se dedicaram a construir um projeto político pedagógico comprometido com uma formação democrática. Permanece a história coletiva de todos aqueles que, desde a fundação ou ao longo do caminho, comungaram o sonho e a luta de criar uma outra escola possível. Reside a memória de todos os que precisaram se despedir; deixá-la ir, para engendrar novos recomeços.

Neste ponto, há que se reforçar: o Projeto Âncora conquistou a visibilidade e o reconhecimento que teve apenas quando se tornou escola. Em contrapartida, talvez, a transição para outra configuração tenha sido a única saída para mantê-lo vivo.

Constatamos que as dificuldades econômicas foram os principais fatores que levaram à descontinuidade das atividades escolares do Âncora. Logo, a ideia de abrigar um espaço de negócios sociais parece mais viável em relação à geração interna de recursos e, consequentemente, à manutenção da instituição a longo prazo.

Portanto, podemos concluir que a Escola Projeto Âncora fechou por dois motivos, estando ambos intrinsecamente associados: pela ruptura filosófica e política que enfraqueceu o tecido social, fragilizando as interações e as relações entre os sujeitos. E, por fim, pelo problema que parece afetar grande parte dos projetos educacionais alternativos no Brasil: a falta de sustentabilidade financeira.

A seguir, com o intuito de sintetizar as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, faremos as considerações finais sobre esse tema, tais quais as suas principais conclusões e apontamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado no trabalho, nos últimos dois séculos, vivenciamos transformações científicas e tecnológicas em diferentes âmbitos da sociedade, enquanto a escola tradicional permaneceu praticamente inalterada, principalmente em suas estruturas e métodos.

Associado a outros fatores, o sistema tradicional de ensino, inadaptado às demandas sociais do século XXI, tem alimentado uma crescente insatisfação coletiva entre os sujeitos escolares — sobretudo os professores, alunos e famílias. A desmotivação com o ambiente escolar também se reflete no aumento da evasão nos cursos de licenciaturas e no abandono da carreira docente, evidenciando uma crise paradigmática no modelo educacional vigente.

Em resposta, desde o início do século XX, o país tem experimentado o surgimento de teorias pedagógicas e escolas alternativas que contestam o sistema de ensino dominante — intensificado após a ascensão do movimento da Escola Nova no Brasil. Nas últimas duas décadas, esse fenômeno se fortaleceu e, segundo algumas perspectivas teóricas, integra um “movimento de renovação educacional brasileiro”.

Identificamos que as escolas alternativas não seguem um *modus operandi*, distinguindo-se em suas motivações, propostas, práticas e contextos. Entretanto, elas compartilham objetivos comuns, como a reestruturação das metodologias de ensino, a adaptação curricular ao mundo contemporâneo e o fortalecimento do protagonismo das comunidades escolares na criação de projetos pedagógicos coletivos e democráticos.

De acordo com essas transformações, em 2015, o MEC lançou a “*Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica*”, que teve o objetivo de identificar, mapear e fortalecer as organizações que apresentavam propostas pedagógicas inovadoras. Para isso, promoveu a criação dos parâmetros para a formulação do que viria a ser a primeira política educacional de fomento à inovação e à criatividade em território nacional.

No entanto, em 2016, a iniciativa foi descontinuada. Concluimos que isso ocorreu devido a um contexto desfavorável às demandas sociais e à educação brasileira, agravado pelo Golpe Político daquele ano. Esse cenário incluiu retrocessos como a célere aprovação da Reforma do Ensino Médio, da Reforma Trabalhista e da Reforma da Previdência. Ainda, favoreceu a ascensão de grupos reacionários como o “Escola Sem Partido”.

Além disso, observamos o crescente interesse da iniciativa privada no incentivo de programas de inovação — que atribuem às tecnologias digitais a panaceia para os problemas na Educação Básica — e, não porventura, são estas mesmas empresas que têm influenciado a formulação das políticas educacionais no país.

Após a análise dos dados do mapa do MEC, onde constam as 178 instituições de ensino reconhecidas como inovadoras, constatamos que muitas delas encerraram suas atividades entre 2015 (ano de implantação da política) e 2024 (ano de conclusão da pesquisa). Inclusive, muitas dessas organizações são consideradas referências nacionais e internacionais no campo das escolas alternativas, como a Escola Projeto Âncora, em Cotia-SP.

Então, quais foram os motivos que levaram ao fechamento dessas escolas?

Em primeiro lugar, percebemos que a grande maioria, por serem Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), geralmente enfrentam dificuldades na mobilização de recursos financeiros e, sem apoio externo (como as doações e parcerias com o Segundo e Terceiro Setor), raramente conseguem se manter a longo prazo. Para as escolas públicas, os desafios frequentemente resultam da burocratização dos sistemas de ensino, que engessam e inviabilizam transformações sistêmicas. Além disso, o isolamento e a falta de sistematicidade em rede condenam essas iniciativas à margem e limitam o alcance de sua atuação. Assim, diagnosticamos que a dificuldade em se manter a longo prazo é um problema recorrente entre as escolas inovadoras no país e, em última instância, pode levá-las à extinção.

Para nos aprofundarmos nessa questão, realizamos um estudo de caso sobre o Projeto Âncora, uma das escolas alternativas com grande visibilidade no Brasil. Com mais de 25 anos de história, a instituição dedicou-se à construção de um espaço voltado à experimentação, criação, cooperação, coletividade, aprendizagem livre e ao compromisso democrático. Suas práticas pedagógicas se diferenciavam pelo foco no desenvolvimento das habilidades e interesses dos alunos, pela ausência de salas de aula e séries fixas, por um currículo integrado ao território e pela atuação junto à comunidade. Teve como propósito a formação de sujeitos críticos, autônomos, éticos e dotados de responsabilidade social e ambiental.

O Âncora começou como Centro de Assistência Social, virou escola e, atualmente, é um Espaço de Negócios Sociais. Desde o início, sempre teve dificuldades na captação de recursos financeiros. Para mantê-lo, foi empreendido muito esforço coletivo da comunidade escolar, sobretudo dos mantenedores, gestores e educadores. Além dos fundos deixados pelo mantenedor, foram realizadas inúmeras campanhas de arrecadações e doações, parcerias com os setores públicos e privados, ações para a geração de recursos internos, entre outras iniciativas para tentar manter o projeto em funcionamento.

No entanto, o agravamento das crises financeiras que há tempos afetavam a instituição, aliado às rupturas ideológicas entre a comunidade (intensificadas pelos problemas econômicos), além do isolamento imposto pela pandemia de COVID-19 (que afetou significativamente o funcionamento das OSCIPs) levaram, por fim, ao fechamento da escola em 2020.

A Escola Projeto Âncora, assim como outros projetos educacionais alternativos analisados, foi forçada a encerrar suas atividades devido à falta de sustentabilidade financeira. Futuras pesquisas devem incluir outras instituições para avaliar a generalização do caso investigado nesta dissertação. Entretanto, a combinação dos componentes verificados permitiu uma análise dos entraves enfrentados pelas organizações em seus esforços de inovação.

Diante disso, como é possível fomentar o desenvolvimento sustentável para que essas escolas consigam se manter a longo prazo?

Para assegurar que essas organizações não se tornem isoladas, fragmentadas e desarticuladas, é fundamental promover a divulgação, o estabelecimento de parcerias e a atuação em rede. Portanto, o papel do poder público deve incluir a elaboração de políticas educacionais para a inovação na Educação Básica, o apoio à autonomia organizacional, a promoção da articulação entre governo e comunidade e a provisão de um acompanhamento eficaz e contínuo dessas iniciativas.

Podemos concluir que, através de práticas educacionais contra-hegemônicas, as escolas alternativas brasileiras desafiam os fundamentos da escolarização moderna e resistem à massificação e à heteronomia do sistema burocrático de ensino. Por fim, nos mostram que é possível esperar outras formas de ensinar e aprender no mundo e, principalmente, de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. (Cadernos ENAP; n. 10), 1997.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, 3ª ed. Editora: Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA DE INICIATIVAS CIDADÃS. **Oi Kabum! BH** – Escola de Arte e Tecnologia. 2023. Disponível em: <https://aic.org.br/atuacao/educacao/oi-kabum-bh-escola-de-arte-e-tecnologia/> Acesso em: 14 mai. 2023.

ALVAREZ, L. Até as instituições mais inovadoras passam por fases de reestruturação. **Folha de São Paulo**, 17 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/11/ate-as-instituicoes-mais-inovadoras-passam-por-fases-de-reestruturacao.shtml> Acesso em: 10 mai. 2023.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ARMANI, D. **Sustentabilidade**: do que se trata afinal? Rio Grande do Sul: Unisinos, 2002.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 11-17.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS (ABONG). **Sustentabilidade das ONGs no Brasil**: acesso a recursos privados/Associação Brasileira de ONGs - Rio de Janeiro: ABONG, 2010.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das cidades educadoras**. Ajuntament de Barcelona, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

AZEVEDO, F. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. 1932. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 1977.

BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2016.

BARTHOLO, R.; CIPOLLA, C. (Orgs.). Inovação social e sustentabilidade: desenvolvimento local, empreendedorismo e design. **Cadernos dos Grupos de Altos Estudos**, v. 5. Rio de Janeiro: Programa de Engenharia da Produção da Coppe/UFRJ, 2012.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é e o que não é. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BOMFIM, L. **Sustentabilidade e as organizações da sociedade civil**: o campo, a estratégia e a técnica. LabSocial, 1999. Disponível em: <http://www.labsocial.com.br/sustentasite.html> Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. 2017. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre> Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015a. **Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao> Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento da Chamada Pública para Inovação e Criatividade na Educação Básica**. 2015b. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf> Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015c. **MEC faz chamada pública para identificar experiências pedagógicas criativas e inovadoras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30521-mec-faz-chamada-publica-para-identificar-experiencias-pedagogicas-criativas-e-inovadora> Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015d. **Mapa da Inovação e Criatividade do MEC**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015e. **Escola Projeto Âncora**. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=393> Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015f. **Escola Pamáali**. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=325> Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015g. **Escola Família Agrícola de Sidrolândia**. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=291> Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015h. **Oi Kabum Escola de Arte e Tecnologia**. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=357> Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015i. **Tribo Inkiri de Piracanga**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=295>

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015j. **Casa da Árvore - Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=371> Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015k. **Escola Vila Verde**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=289>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015l. **Escola Municipal João Pio**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=370>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015m. **Centro Municipal de Educação Infantil Maria Lucia Gregório**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=359>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015n. **Escola Francisco Alves Mendes Filho**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=331>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015o. **Instituto A Árvore**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=383>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de notícias do Ministério da Educação, 2015p. **Escola Canadá**. Disponível em:
<https://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=345>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n.º 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Programa nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n 9.394/96. Cadernos dos Conselhos Escolares. Caderno 2: “Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola”, Brasília/DF: MEC, 2004, 5 volumes.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRAUN, D; CASTILHO, D; IWAHO, H; MASCARENHAS, L. **OI KABUM! BH:** Experimentações pedagógicas em arte e tecnologia. 2018. Disponível em:

[https://ia800901.us.archive.org/7/items/revista_oikabumbh/Revista_OiKabumBH\(2\).pdf](https://ia800901.us.archive.org/7/items/revista_oikabumbh/Revista_OiKabumBH(2).pdf)
Acesso em: 11 out. 2023.

BRITO, S. H. A. de; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77558, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOLINA, L. **Inovação educativa e subjetividade**: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2012.

CAMPOLINA, L. O; MARTINEZ, A. M. Fatores favoráveis à inovação: estudo de caso em uma organização escolar. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** [online]. 2013, vol.13, n.3, p. 325-338. ISSN 1984-6657. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v13n3/v13n3a09.pdf>

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARBONELL, J. Los significados del cambio y los caminos de la innovación. **Propuesta Educativa**, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina, n. 29, p. 8-18, jun., 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701003.pdf>
Acesso em: 1 mar. 2023.

CARLOS, J. **Funcionando há 23 anos, escola estadual é militarizada em Ariquemes, RO**. G1 Ariquemes e Vale do Jamari, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/funcionando-ha-23-anos-escola-estadual-e-militarizada-em-ariquemes-ro.ghtml>

CASA DA ÁRVORE. **O que foi a Casa da Árvore?** 2020. Disponível em: <https://casadaarvorecdal.wixsite.com/casadaarvore/about1-c1x1t> Acesso em: 15 abr. 2023.

CÁSSIO, F. (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALLO, D.; SINGER, H.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I.; SILVEIRA, I. Inovação e Criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 2, 2016.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências e desafios. São Paulo: Cortez, 2013, pp. 77-95.

DUPREE, A; WINDER, D. Gerando Receitas Através de Produtos e da Prestação de Serviços. In: SYNERGOS INSTITUTE (Org.). **Criação de fundações, guia prático**: um guia para profissionais com base em experiências na África, Ásia e América Latina. New York: The Synergos Institute, 2000, pp. 273-281.

ESCOLAS CONECTADAS. **Inova Escola**: Projeto de Vida. Fundação Telefônica Vivo. Fundación la Caixa. 2015a. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/ie-projeto-de-vida-cartilha>

ESCOLAS CONECTADAS. **Inova Escola**: Gestão Inovadora. Fundação Telefônica Vivo. Fundación la Caixa. 2015b. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/ie-gestao-inovadora-cartilha>

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Carta de Princípios da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012a.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012b.

ESCOLA VILA VERDE. **Rifa da Escola Vila Verde**. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CtrH3hWOg1Z/> Acesso em: 10 ago. 2024

FERREIRA, A. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil**: Universidade e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, Brasil, 2013.

FERRETTI, J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter (Org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. pp. 55-82.

FILHO, L. M. F. **Educação para todos**: quais os desafios para as ONGs? Ongs e Educação. Belo Horizonte: Unicef/FDDCA/MG, 1994

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Educação Pública de Qualidade**. 2023. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Pense Grande Tech**. 2022. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/pense-grande-tech/>

FURTER, P. **Educação e vida: uma contribuição à definição da educação permanente**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160> Acesso em: 05 abr. 2023.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GARCIA, W. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GENRO, L. **Comunidade da escola Canadá, de Viamão, mobiliza-se contra desmonte de base curricular**. 2020. Disponível em: <https://lucianagenro.com.br/2020/02/comunidade-da-escola-canada-de-viamao-mobiliza-se-contr-desmonte-de-base-curricular/> Acesso em: 22 mar. 2024

GHANEM, E. 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. pp. 23-28.

GHANEM, E. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 425-440, 2013.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, A. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. **Revista de Educación**, n. 339, p. 43-58. 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cb976c88-c8f1-4c1f-878e-95cfc2e60c27/re33904-pdf> Acesso em: 09 fev. 2024.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

INICIATIVA A ÁRVORE. **Informe de fechamento**. 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/arvorewaldorf/> Acesso em: 26 jun. 2024.

INSTITUTO CAMINHO DO MEIO. **Bem-vinda(o) à Escola Vila Verde**. 2023. Disponível em: <https://www.icmap.com.br/escola-vila-verde> Acesso em: 10 ago. 2024

INSTITUTO INKIRI. **A História Inkiri**: De onde viemos (de 2009 a 2021). 2022. Disponível: <https://inkiri.com/instituto-inkiri-2/> Acesso em: 13 abr. 2023.

INSTITUTO PANDAVAS. **Projeto Político Pedagógico 2021-2024 do Centro Pedagógico Casa dos Pandavas**. Disponível em: https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP_2021_2024.pdf Acesso em: 05 dez. 2023.

INSTITUTO PANDAVAS. Avante, Pandavas. **Boletim de notícias do Instituto Pandavas**. Janeiro de 2022. Disponível em: https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Boletim-Pandavas_Jan22.pdf Acesso em: 16 nov. 2023.

IÚNA COLETIVO. Carta aberta das educadoras e educadores sobre as mudanças no Projeto Âncora. **Perfil Social do Iúna Coletivo no Facebook**, 04 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/iunacoletivo/posts/296008497966077/> Acesso em: 11 mai. 2023.

JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JORNAL COTIA AGORA. Em crise, Projeto Âncora, em Cotia, pode fechar as portas. Saiba como ajudar. **Jornal Cotia Agora** (sem autoria declarada), 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://jornalcotiaagora.com.br/em-crise-projeto-ancora-em-cotia-pode-fechar-as-portas-saiba-como-ajudar/> Acesso em: 05 nov. 2023.

JORNAL TUDO RONDÔNIA. **Adelino Follador visita escola que passa por mudança de regime em Ariquemes**. 2017. Disponível em: https://www.tudorondonia.com/noticias/adelino-follador-visita-escola-que-passa-por-mudanca-de-regime-em-ariquemes,3214.shtml#google_vignette

KRAUSZ, M. Projeto Âncora: hoje como um corpo sem alma. **Revista Circuito**, 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.revistacircuito.com/projeto-ancora-hoje-como-um-corpo-sem-alma/> Acesso em: 12 out. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASCOUMES, P.; LE GALÉS, P. **Sociologia da ação pública**. Maceió-AL: EdUFAL, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J; FREITAS, R. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, L; SANTOS, B; BROCHARDT, V. **Entenda o MROSC**: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13.019/2014 Secretaria de Governo da Presidência da República. Brasília: Presidência da República, 2016. 130p.

MACHADO, J. M. Âncora: projeto virou cidade. **Revista Circuito**, 16 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.revistacircuito.com/ancora-projeto-virou-cidade/> Acesso em: 01 dez. 2023.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Tradução de Maria Lucia Cumo. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

MASCELLANI, M. **Uma pedagogia para o trabalhador**: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1999.

MENDONÇA, P; ARAÚJO, E. ONGs e cooperação internacional: entre a dependência e a busca pela sustentabilidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília: **Anais...** ANPAD, 2005. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTUz Acesso em: 19 ago. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Inova Escola. **Fundação Telefônica Vivo**, 01 de janeiro de 2018. 2018a. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/inova-escola/> Acesso em: 17 jul. 2024.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. O Mapa de Inovação e Criatividade e a “alegria do saber”. **Fundação Telefônica Vivo**, 18 de dezembro de 2018. 2018b. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/o-mapa-de-inovacao-e-criatividade-e-a-alegria-do-saber/> Acesso em: 19 jul. 2024.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. José Pacheco fala sobre o fim do Projeto Âncora. **Fundação Telefônica Vivo**, 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/jose-pacheco-fala-sobre-o-fim-do-projeto-ancora/> Acesso em: 18 jul. 2024.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Projeto inovador de EJA corre risco de ser descontinuado. **Fundação Telefônica Vivo**, 09 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/projeto-inovador-de-eja-corre-risco-de-ser-descontinuado/> Acesso em: 20 jul. 2024.

MULGAN, G. et al. **Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated** London, Young Foundation, 2007.

NAKAMURA, M. **Ginásios vocacionais: estudo narrativo de uma proposta educacional da década de 1960**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro, Rio Claro, Brasil.

NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 41, p. 171-185, 2014. doi: <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.297>

ÔKUPA ÂNCORA. ÔKupa Âncora: Compartilhando Riquezas. **Jornal Daqui**, 2015. Disponível em: <https://jornaldaqui.com.br/okupa-ancora-compartilhando-riquezas/> Acesso em: 20 mai. 2023.

OLIVEIRA, A; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 61-83, mar., 2001. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100003>

OLIVEIRA, V. Reconhecida internacionalmente como escola inovadora, Projeto Âncora pede socorro. **Site Porvir – Inovações em Educação**, 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/reconhecida-internacionalmente-como-escola-inovadora-projeto-ancora-pede-socorro/> Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, V. **Conheça os projetos de professores vencedores do Desafio Inova Escola**. **Site Porvir – Inovações em Educação**, 14 de novembro de 2019. Disponível em: <https://porvir.org/conheca-os-projetos-de-professores-vencedores-do-desafio-inova-escola/> Acesso em: 21 jun. 2023.

ONG ÂNCORA. Estamos em obra. **Perfil Social da ONG ÂNCORA no Instagram**, 21 de fevereiro de 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B815twxHi--/> Acesso em: 20 mar. 2023.

ONG ÂNCORA. Carta do mês de dezembro. **Perfil Social da ONG ÂNCORA no Instagram**, 09 de dezembro de 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CilhDPDHoUc/> Acesso em: 10 jun. 2023.

ONG ÂNCORA. Carta do mês de outubro. **Perfil Social da ONG ÂNCORA no Instagram**, 07 de outubro de 2020. 2020c. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CGDazgLHwJq/> Acesso em: 15 jun. 2023.

ONG ÂNCORA. Carta do mês de novembro. **Perfil Social da ONG ÂNCORA no Instagram**, 10 de novembro de 2020. 2020d. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CHa2Hw7H0qs/> Acesso em: 24 jun. 2023.

ONG ÂNCORA. Carta do mês de março de 2021. **Perfil Social da ONG ÂNCORA no Instagram**, 05 de março de 2021. 2021a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMC7sBPHbIA/> Acesso em: 29 jun. 2023.

ONG ÂNCORA. Carta do mês de maio de 2021. **Perfil Social da ONG ÂNCORA no Instagram**, 06 de maio de 2021. 2021b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COi2OrEnnfw/> Acesso em: 30 jun. 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs#:~:text=Os%20Objetivos%20de%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20s%C3%A3o%20um%20apelo%20global%20%C3%A0,de%20paz%20e%20de%20prosperidade.> Acesso em: 15 set. 2023.

PACHECO, J. José Pacheco fala sobre o fim do Projeto Âncora. **Movimento de Inovação na Educação**, 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/jose-pacheco-fala-sobre-o-fim-do-projeto-ancora/> Acesso em: 11 jun. 2024.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAES, F. Sem recurso público, Escola da Família Agrícola encerra atividades após 14 anos de funcionamento. **Jornal Região News**, 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.regiaonews.com.br/sidrolandia-15-08-2020/sem-recurso-publico-escola-da-familia-agricola-encerra-atividades-apos-14-anos-de-funcionamento> Acesso em: 20 out. 2023.

PAIVA, M.S. **Incentivos fiscais do Projeto Âncora**. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/303599-Criado-em-1995-voltado-a-educacao-complementar-projeto-ancora-ja-beneficiou-mais-de-seis-mil-criancas-e-adolescentes.html> Acesso em: 12 nov. 2023.

PARO, V. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, 2012.

PORTAL DE NOTÍCIAS TERRA. Duas ONGs sob a mesma bandeira, nova equipe e titulação cultural, Projeto Âncora começa 2019 sob o signo da renovação. **Portal de Notícias Terra**, 14 de março de 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/duas-ongs-sob-a->

mesma-bandeira-nova-equipe-e-titulacao-cultural-projeto-ancora-comeca-2019-sob-o-signoda-renovacao,24522c755932e9fd3453e866275b6409kjri44tg.html?utm_source=clipboard Acesso em: 12 abr. 2023.

PORTAL EVENTOS. URGENTE: Pedido de socorro do Projeto Âncora. **Portal Eventos** (sem autoria declarada), 17 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.portaleventos.com.br/news/URGENTE:-Pedido-de-socorro-do-Projeto-Ancora> Acesso em: 12 out. 2023.

PROJETO ÂNCORA. **Educação a serviço do desenvolvimento social**. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/14-09-2017-suzana-ribeiro-projeto-ancora/view> Acesso em: 12 jun. 2023.

PROJETO ÂNCORA. **Estatuto Social do Projeto Âncora**. Pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso. Cotia, SP, 2012.

PROJETO ÂNCORA. **Relatórios de atividades 2012-2013**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7387586-Projeto-ancora-relatorio-de-atividades-2012-2013-1.html> Acesso em: 13 jun. 2023.

PROJETO ÂNCORA. **Relatório de atividades 2014/2015**. Disponível em: <https://escolaecofeliz.files.wordpress.com/2016/03/projeto-ancora-relatorio-2015.pdf> Acesso em: 14 jun. 2023.

PROSAS. Cidade Âncora. Pessoa jurídica sem fins lucrativos. Empreendedor – Cidade Âncora, **PROSAS**, 2020. Disponível em: https://prosas.com.br/empreendedores/1258-cidade-ancora#!#tab_vermais_descricao Acesso em: 24 mai. 2023.

QUEIROZ, D. **Mesmo sem apoio federal, escolas cívico-militares avançam nos estados**. Brasil de Fato. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/27/mesmo-sem-apoio-federal-escolas-civico-militares-avancam-nos-estados> Acesso em: 23 jun. 2024.

QUEVEDO. T. L. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, Brasil, 2014.

RADLER, J. A escola indígena que luta para continuar aberta. **Rede Macuco**, 30 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.redemacuco.com.br/2018/07/30/a-escola-indigena-que-luta-para-continuar-aberta/> Acesso em: 24 ago. 2023.

RECH, Hildemar; LIMA, Hipácia. Mal-Estar na Educação: O Triunfo do Discurso do Mestre Segundo Lacan. **Revista Dialectus**, ano 10, n. 24, p. 177-196, set./dez/ 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/78032/218027>

RESENDE, J. V. **Ameaçado o futuro do projeto inovador da EM João Pio, nas Águas Santas**. Jornal das Lajes, 2017. Disponível em: <https://www.jornaldaslajes.com.br/integra/ameacado-o-futuro-do-projeto-inovador-da-em-joao-pio-nas-aguas-santas/2142> Acesso em 12 ago. 2024.

RIBEIRO, M.; WARDE, M. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. pp. 195-204.

SACRISTÁN, G. J. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALGADO, E. F. **Cartilha de incentivos fiscais**. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6493968-Apresentacao-missao-educar-para-a-cidadania-ativa-solidaria-e-responsavel-em-parceria-com-a-escola-a-familia-e-a-comunidade.html> Acesso em: 22 out. 2023.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum. Vol. 1. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, pp. 15-29, 1980.

SAVIANI, D. **Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 1, n. 41 esp., p. 28-37, abr. 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu, 10(2), 11-28, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquema de análise e casos práticos**. São Paulo, Cengage Learning, 2011.

SERAFIM, M.; DIAS, R. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan/jun. 2012.

SILVA, A. L. **Pais temem fechamento de Cmeis em Divinópolis**. G1, Centro-Oeste de Minas. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2015/04/pais-temem-fechamento-de-cmeis-em-divinopolis.html> Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, B. de S. **Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil, 2018. 178 p.

SINGER, H. Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. In H. E. Lees and N. Noddings (Eds.), **The Palgrave International Handbook of Alternative Education**. London: PalgraveMacmillan, 2016.

SINGER, H. 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, 2015.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Ed. Revisada e ampliada. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SOUZA, M. Escola quebrou paredes das salas, mas ainda convive com problemas. **Portal de notícias UOL**, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/04/13/escola-quebrou-paredes-das-salas-mas-ainda-convive-com-problemas.htm> Acesso em: 14 ago. 2023.

STEURER, R. M. **Almanaque 25 anos Projeto Âncora**. 1. ed. Cotia, SP: Criadeira Livros, 2022.

STEURER, R. M. **Carta do mês de maio**, 2020. Disponível em: https://mkt.projetoancora.org.br/vl/40739c70e0c3462274122a259220-8436f-2c-4b2e2Ue0eQxIe?fbclid=IwAR0mtohXcR9WYOQ7dZSFB0_h0nTP382EL92wkuKuB5aci5GxW6jxMVyl9lk Acesso em: 22 abr. 2023.

TACCA, M. C.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentidos subjetivos: a singularidade dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 1, p. 138-160, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bbcCdWWg9v49xZfktJLrDcT/abstract/?lang=pt>

TAVARES, F. G. de O. **Práticas educacionais inovadoras e costumeiras**: fatores de diferenciação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2020.

TAVARES, F. G. de O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, s. l, v. 44, p. 1-19, 2019. doi: <https://doi.org/10.5902/1984644432311>

TUDE, J. **Geração de recursos próprios**: uma análise dos seus efeitos na sustentabilidade de ONGs. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, Bahia, Brasil, 2007.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. Com risco de fechar, escola filantrópica faz ‘vaquinha online’ para manter aulas. **Portal de Notícias G1**, Vale do Paraíba e região, 14 de novembro de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/com-risco-de-fechar-escola-gratuita-faz-vaquinha-online-para-manter-aulas.ghtml> Acesso em: 14 set. 2023.

VERTENTES AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. **Projeto inovador pode ser encerrado em escola em Tiradentes**. 2017. Disponível em: <https://jornalismo.ufsj.edu.br/van/projeto-inovador-pode-ser-encerrado-em-escola-de-tiradentes/> Acesso em: 10 ago. 2024.

VIEIRA, A. **Criar em atividade**: estudo de caso de uma escola premiada pelo Programa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC em Fortaleza, Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2017.

VILA-ESCOLA PROJETO DE GENTE. Está encerrado o ciclo do Projeto de Gente/Vila-Escola Projeto de Gente, na Vila de Cumuruxatiba, sul da Bahia. **Facebook do Vila-Escola Projeto de Gente**, 22 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/vilaescolaprojetodegente/posts/5234911899888897> Acesso em: 16 mai. 2023.

WANDERLEY, L. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter (Org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. pp. 30-55.

YÁÑEZ, J. Cambio sostenible en educación ¿Qué lo hace posible? **Revista IRICE**, v. 20, n. 20, p. 49-61, 2009. doi: <https://doi.org/10.35305/revistairice.v20i20.519>

APÊNDICE – PRODUTO

MAPA INTERATIVO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS INOVADORAS NO BRASIL

Assim que a *Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica* do Ministério da Educação foi extinta, o mapa onde constavam esses projetos também foi desativado, impossibilitando o acesso às informações sobre como se encontram essas organizações atualmente.

A presente dissertação focou principalmente nas escolas que encerraram suas atividades devido à falta de sustentabilidade financeira. No entanto, cabe o questionamento: o que aconteceu com os outros projetos que não fecharam? Nossa pesquisa revelou que, apesar das dificuldades enfrentadas para se manter a longo prazo, esses projetos continuam a resistir.

Portanto, com o objetivo de mapear, divulgar e dar visibilidade a essas experiências, bem como a outras que compõem o cenário da educação alternativa no país, propomos a criação de um novo mapa.

O mapeamento a seguir resulta dos dados coletados neste estudo e expõe como estão os projetos inovadores reconhecidos pelo MEC que, nesta data, permanecem ativos.

Inclui experiências de educação formal e não-formal, abrangendo escolas públicas e privadas (com e sem fins lucrativos), em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os critérios adotados para incorporar os projetos no mapa são os mesmos estabelecidos pela iniciativa do MEC, que identificou mudanças paradigmáticas em: a) gestão; b) currículo; c) metodologia; d) espaço; e) intersetorialidade (BRASIL, 2015b).

Além disso, o mapeamento abrange outros projetos alternativos na Educação Básica, identificados durante o processo investigativo, que atendem aos mesmos requisitos de inovação definidos pelo Ministério da Educação.

Com a intenção de criar um recurso colaborativo e em constante construção sobre as diversas iniciativas de educação alternativa no Brasil, o mapa está aberto para que novos projetos inovadores sejam adicionados. Aqueles que conhecem ou participam dessas experiências podem contribuir para a atualização do mapa. Para permitir essa construção contínua, não foi especificado o número exato de instituições atualmente listadas, possibilitando que iniciativas possam ser facilmente incluídas ou removidas conforme surjam novas informações.

Esperamos que este mapeamento funcione como um guia para aqueles interessados em conhecer quais são e o que tem sido feito pelas experiências alternativas na Educação Básica brasileira.

Ao clicar em cada instituição, é possível acessar informações detalhadas, incluindo: a localização, a proposta inovadora (ações desenvolvidas), o endereço para contato e dados adicionais como: a) a natureza da instituição (escola ou ONG); b) as etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou EJA); e c) a esfera de atuação (pública, comunitária ou particular).



Os **ícones azuis** representam as iniciativas oficialmente reconhecidas pelo MEC.



Os **ícones vermelhos** indicam outros projetos alternativos na Educação Básica.

Experiências educativas inovadoras no Brasil

Projetos Inovadores no Brasil
(Reconhecidos pelo Ministério da Educação)

-  Instituto Pandavas
-  CEU EMEF Pres. Campos Salles
-  Escola Municipal Antônio Vieira da Costa
-  Escola Municipal Alberico Antunes de Oliveira
-  Centro Integrado de Educação Professora Maria Sônia E Professor Sá Teles
-  Universidade Federal do Vale do São Francisco
-  CIE - Complexo Integrado de Educação de Itabuna (Antigo Dona Amelia Amado)
-  Escola Doutor Djalma Ramos
-  ASS. RÁDIO COMUNITÁRIA AVANTE LENÇÓIS
-  Colegio Estadual Nemisia Ribeiro Dos Santos
-  Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Salvador
-  Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Senhor do Bonfim
-  Escola Padre Pedro Inácio
-  CEI Hílza Diogo Cals



Elaborado por Larissa Prado Roitberg, Ribeirão Preto, agosto de 2024.