

A CONCEPÇÃO E O FIM DE UMA ESCOLA INOVADORA¹

■ FERNANDO GOMES DE OLIVEIRA TAVARES

 <https://orcid.org/0000-0001-8859-6424>

Universidade de São Paulo

RESUMO

A construção deste ensaio se apoia no discurso de diversos agentes escolares e na utilização de documentos institucionais para narrar a origem, o desenvolvimento e o fim da Escola Projeto Âncora. Apresento os bastidores, esforços e percalços para a criação de uma escola com práticas educacionais inovadoras que, após enfrentar sérios problemas financeiros, chegou ao fim no ano de 2020. Por fim, reflito sobre os obstáculos que uma instituição escolar pode enfrentar em seus intentos de inovação.

Palavras-chave: Escolas inovadoras. Inovação educacional. Projeto Âncora.

ABSTRACT

THE CONCEPTION AND END OF AN INNOVATIVE SCHOOL

The construction of this essay is based on the discourse of several school agents and on the use of institutional documents to narrate the origin, development and end of the Projeto Âncora School. I present the backstage, efforts and mishaps for the creation of a school with innovative educational practices that, after facing serious financial problems, came to an end in 2020. Finally, I reflect on the obstacles that a school institution may face in its attempts to innovation.

Keywords: Innovative schools. Educational innovation. Projeto Âncora

RESUMEN

LA CONCEPCIÓN Y EL FINAL DE UNA ESCUELA INNOVADORA

La construcción de este ensayo se basa en el discurso de varios agentes escolares y en el uso de documentos institucionales para narrar el origen, desarrollo y final de la Escuela Projeto Âncora. Presento la trastienda, esfuerzos y contratiempos para la creación de una escuela con prácticas educativas innovadoras que, luego de enfrentar

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

serios problemas económicos, llegó a su fin en el 2020. Finalmente, reflexiono sobre los obstáculos que puede enfrentar una institución escolar en sus intentos por innovación.

Palabras clave: Escuelas innovadoras. Innovación educativa. Projeto Âncora.

Introdução

A pesquisa para produzir este ensaio iniciou formalmente no ano de 2017. Digo formalmente porque o interesse pelo tema surgiu três anos antes do meu ingresso no mestrado. Em 2014, cursava Geografia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Numa das disciplinas, denominada Geografia Agrária II, ministrada pela professora Valéria de Marcos, tive a oportunidade de participar de um trabalho de campo no Vale do Ribeira² com o objetivo de conhecer algumas comunidades remanescentes de quilombos.

A passagem por um dos quilombos, chamado Terra Seca, proporcionou o contato com algumas crianças que, mal sabia eu, seriam o ponto de partida desta investigação. Essas crianças, que aparentavam ter entre 9 e 10 anos, estavam sentadas em círculo debatendo sobre algum assunto enquanto faziam anotações na terra com um pedaço de madeira. Ao ser questionada sobre a finalidade da atividade daqueles meninos por um dos graduandos que ali estava, a líder comunitária que nos guiava pelo quilombo respondeu, de forma natural: “eles estão em horário de aula”. O grupo, que pareceu não ter ficado surpreso com a resposta, seguiu adiante para conhecer outras paragens do local. Minha reação foi diferente. Não consegui aceitar como meus colegas, de forma tão natural, aquela resposta. De fato, fiquei surpreso ao ver garotos e garotas estu-

dando ao ar livre e, principalmente, ao vê-los sem a presença de um professor. Após a realização de outras atividades no local, sem muita importância para esse registro, a noite chegou e fui dormir.

Despertei no outro dia e aquele incômodo proporcionado pelo episódio das crianças ainda persistia. Foi aí que, ao tomar a decisão de dar uma volta pelo quilombo, fui abordado por um morador que, para minha surpresa, solicitava minha presença em uma roda de conversa com algumas moças e rapazes. Em contato com o grupo, descobri que esse morador era um dos professores do quilombo. Acabava de conhecer aquele personagem que procurei, sem lograr êxito, no dia anterior. Ele desejava que eu me apresentasse para aqueles estudantes, pois estavam curiosos com a presença de tantos desconhecidos em seu território. Em um determinado momento da minha apresentação, eu disse que era professor de Geografia, e um dos rapazes, interrompendo a minha fala, proferiu: “*Bem que você podia ser professor de tudo né? Geografia é só geografia. Aqui no quilombo, nossos professores falam de tudo, toda hora*”. Fiz uma pausa, pensei e balancei a cabeça demonstrando estar de acordo com o que o jovem havia dito. Isso, porém, não foi suficiente para que eu pudesse entender, naquele momento, a profundidade daquilo que o garoto havia falado. Não satisfeito, continuei me expressando, ou melhor, continuei monopolizando a fala e, quando estava prestes a cometer outro grande erro, perguntar se eles gostariam de ter uma aula de Geografia, uma

2 O Vale do Ribeira é uma região localizada no sul do estado de São Paulo e leste do estado do Paraná. Recebe esse nome por ser banhado pelo Rio Ribeira de Iguape.

menina levantou a mão e disse: “*Você já viu batata-doce laranja?*” Respondi acenando com a cabeça negativamente. Todos levantaram ansiosamente e me levaram para conhecer a tal plantação de tuberosas.

Foi assim que percebi que a relação entre educadores e educandos daquele lugar se dava de uma forma totalmente diferente de tudo que eu já havia conhecido até o momento. Ocorria ali, entre eles, um imenso respeito pelos interesses e saberes locais. As crianças daquela comunidade eram tão responsáveis quanto os adultos pelo desenvolvimento das práticas educacionais. Dessa forma, passei a considerar que era possível “uma outra educação” e decidi conhecer propostas alternativas ao modelo escolar costumeiro.

Considero esse ocorrido como o primeiro encontro com o tema em questão. Um verdadeiro despertar que serviu para aguçar a minha curiosidade. No entanto, houve um segundo momento tão significativo quanto esse para a construção deste ensaio. Ocorreu em 2016, ao cursar a disciplina Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico, ministrada pelo docente Elie Ghanem na Faculdade de Educação da USP. O contato com esse docente foi crucial para o desenvolvimento deste trabalho, até então, dedicava-me apenas a conhecer novas experiências e conversar com alguns professores de escolas consideradas inovadoras. Era a primeira vez que encontrava alguém dedicado ao problema da inovação educacional e de posse de uma produção científica expressiva sobre o assunto.

A partir das suas orientações e do contato com a literatura específica, várias questões foram se desenhando. Inicialmente, pretendia realizar um estudo comparativo entre duas escolas no município de Cotia, na região metropolitana de São Paulo (SP). A primeira, Escola Estadual Fernando Nobre, foi escolhida por apresentar características educacionais

consideradas costumeiras; e a segunda, Escola Projeto Âncora, por representar os aspectos inovadores. Porém, já nos primeiros desdobramentos do percurso investigativo, essa opção foi se mostrando inviável. Primeiramente porque, após um trabalho de campo inicial, constatei que a instituição Fernando Nobre não era uma escola convencional, pois apresentava alguns fatores inovadores como, por exemplo, a participação ativa da comunidade na definição dos projetos educacionais e a construção coletiva dos diferentes documentos pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico, planejamento anual, apostilas, planos de aula).

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

Penso que práticas educacionais são as diferentes ações entre os agentes do universo escolar que visam fornecer as condições necessárias para a aprendizagem. Tomo o devido cuidado para dissociar a concepção das práticas consideradas inovadoras das que são costumeiras. Entendo inovação educacional, amparado na acepção proposta por Ghanem (2012, 2013a, 2013b), como uma tentativa de alteração das práticas educacionais consideradas costumeiras em um determinado local. Portanto, as práticas de inovação educacional não se distinguem por serem criativas, origi-

nais ou muito menos “tecnológicas”. Estão caracterizadas por serem diferentes de outras práticas educacionais que são comuns em um contexto social circunscrito.

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

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

Notei que muitos trabalhos que tratam da inovação educacional apresentam dificuldades conceituais. Na maioria das vezes, utilizam uma linguagem extremamente técnica e demonstram uma tendência a entender a inova-

ção como um processo administrativo, desconhecendo a importância do quadro social, cultural, histórico e político em que operam todas as inovações. Em trabalhos como *A aventura de inovar* (Carbonell, 2002) e *Inovar no interior da escola* (Thurler, 2001), os empenhos têm se dirigido mais a difundir e modelizar experiências do que a compreendê-las em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições.

Não pretendo com este ensaio promover uma investigação acerca dos fatores que distinguem as práticas de inovação educacional das que são costumeiras em educação escolar. Esse tipo de diferenciação já foi realizada em trabalhos anteriores (Tavares, 2020). O objetivo aqui é apresentar uma descrição densa³ sobre a concepção, o desenvolvimento e o fim de uma ação inovadora em educação escolar. Acredito que essa aspiração pode evidenciar alguns aspectos que impedem a longevidade das práticas de inovação educacional, bem como demonstrar as formas que uma instituição enfrenta o modelo escolar convencional.⁴

A concepção

Conto agora um pouco da história de uma escola diferente, que nasceu em 2012. Entretanto, sua origem é mais remota, pois, antes de se tornar uma escola, o Projeto Âncora funcionou como uma entidade assistencial durante 17 anos. Seu nome foi devido à paixão do fun-

3 A origem deste termo está presente nas investigações realizadas pelo antropólogo norte-americano Clifford Geertz. Na sua principal obra *A interpretação das culturas*, publicada em 1973, Geertz caracteriza a descrição densa como um método de observação que busca compreender as estruturas significantes implicadas na ação social observada, que necessita inicialmente ser apreendida para depois ser apresentada.

4 Para examinar tal hipótese, observei a rotina de uma escola no município de Cotia: a Escola Projeto Âncora. As informações foram coletadas através da observação direta, entrevistas e registros de conversas informais com diferentes agentes do universo escolar.

dador catarinense pela navegação. Uns diziam que esse nome trazia uma ideia de estagnação e não combinava com os objetivos da instituição. Outros, mais otimistas, acreditavam que o nome era coerente, porque carregava uma ideia de mudança no sentido de sempre “levantar âncora à procura de novos mares”. Independente da discussão sobre o batismo, o fato é, posso afirmar, que essa era uma escola que se transformava com uma rapidez intensa. O próprio panfleto de divulgação da escola se encarregava do alerta: “Se você conhece o Âncora, a dica é ir revisitar, já não somos mais os mesmos. Nossa reinvenção é diária”.

Seguindo a recomendação do anúncio, revisitei a escola inúmeras vezes ao longo do ano de 2018. Dessa forma, conheci um pouco mais não só da escola, como também do seu entorno. O Âncora estava localizado no município de Cotia, zona oeste da grande São Paulo, local de antigas chácaras e de condomínios fechados de classe média alta que contrastam com a presença massiva dos barracos de famílias em situação de alta vulnerabilidade social. A região conta com aproximadamente 250 mil habitantes e registra um dos 100 melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo (IBGE, 2019). Conta também com alguns postos de saúde, comércios de pequeno porte e *shopping centers* de luxo. No aspecto religioso, a comunidade é privilegiada: por ali, há diversas igrejas católicas e protestantes, casas espíritas e terreiros de umbanda. Coexistem nesse espaço, predominantemente urbano, 194 unidades escolares, que atendem a mais de 40 mil estudantes (INEP, 2019).

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

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

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

O casal precursor só tomou conhecimento da existência desse professor lusitano após a leitura do livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, publicado

em 2001 por Rubem Alves. No texto, o autor descreve as experiências educacionais inovadoras vivenciadas durante sua visita à Escola da Ponte,⁵ local onde José Pacheco trabalhou durante 30 anos antes de se aposentar e vir para o Brasil. O contato com essa história de transformação da escola portuguesa fez com que os fundadores constatassem que o modelo das escolas brasileiras, segundo eles, “*estava falido, ultrapassado e com data de validade vencida*”. E, por esse motivo, teriam que encontrar um meio de construir “*um outro tipo de escola*”, que educasse para a “*modificação das injustiças sociais*”. Segundo eles, uma escola ideal teria que educar para a cidadania e para o pensar autônomo, “*uma escola feita com e para a criança*”.

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

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

Após alguns anos e várias conversas através de *e-mails*, José Pacheco, que já estava assessorando alguns projetos em território brasileiro, resolveu aceitar o convite do casal, em 2011, para orientá-los na construção da escola. Um motivo que facilitou a anuição foi a opção do professor português, de instalar-se, após andar franciscanamente pelo país, na cidade de Cotia. Como esse acordo adveio, por coinci-

dência, duas semanas antes do falecimento do fundador, os esforços em dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho se duplicaram: disse a fundadora que “*muita gente resolveu se unir em solidariedade à memória do fundador*” e que “*assumiram com muita vontade a incumbência de dar continuidade ao sonho de construção de uma nova escola*”.

O fundador parecia antever essa situação, pois antes de falecer lançou o seguinte informe: “*Vamos precisar de muito mais âncoras a partir do ano que vem quando iremos inaugurar a ousada Escola Projeto Âncora, que já está atraindo muitos novos âncoras que, juntos, idealizarão a escola dos sonhos*”. Assim como Pacheco também revelou, “*a escola nasceu primeiro pelo sonho de um homem e depois pelo sonho de muitos*”.

Nessa continuidade, oficialmente, no ano de 2012, surgiu a Escola Projeto Âncora. O espaço continuava praticamente o mesmo, mas agora era preciso romper com uma tradição assistencial, que havia beneficiado mais de 6 mil crianças desde 1995, para chegar a uma outra forma de relação com a comunidade. Coragem, com certeza, não seria o elemento ausente para mudar essa atuação. Até porque, quando decidiram mudar, a ONG já gozava de certo prestígio social.

Para se ter uma ideia, em 2008, em razão da comemoração dos 60 anos de existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU) convidou o artista plástico Richard Hillinger para criar 30 pombas de bronze simbolizando os 30 artigos da declaração. Cada pomba foi oferecida a uma instituição ou pessoa que prestasse serviços relevantes para a promoção da paz na humanidade. Os artefatos passaram pelas mãos de líderes entre os quais Barack Obama, Papa Bento XVI, Nelson Mandela e Dalai Lama, e por locais como o Parlamento Europeu, Anistia Internacional e Lar Neve Hanna. Uma des-

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

sas pombas pousou no Brasil e foi ofertada ao Projeto Âncora. Como esse é um prêmio itinerante, um educador me contou, na época, que a pomba ainda estava no Âncora “à procura de outro projeto para presentear”.

A entidade se tornava escola, mas, como disse a fundadora, “*não pensavam em fazer qualquer escola: o desejo era criar uma educação diferente*”. Segundo ela, “*a Escola da Ponte foi a inspiração, mas não o modelo*”. Até mesmo porque as críticas do casal fundador em relação ao que chamavam de educação tradicional foram sempre incisivas, e eram anteriores ao seu conhecimento sobre a Escola da Ponte.

As práticas negativas da educação nacional foram denunciadas por eles muitas vezes em diversos informes institucionais, como se pode notar no seguinte fragmento, de abril de 2013:

a escola tradicional é um espaço que privilegia o não aprendido do mundo e da vida. Pois este tipo de escola tira as crianças do mundo, da realidade onde vivem e as confina num prédio, numa sala fechada, por vezes com grades, e lá dentro um professor dá aulas de 50 minutos sobre assuntos que, na maioria das vezes, não servem para a vida e para o mundo. [...] A escola tem mantido a sociedade afastada dos problemas do dia a dia, de suas razões e longe das soluções que poderiam ser construídas em conjunto. As crianças aprendem a tabela periódica, mas não aprendem a fazer arroz; aprendem sobre a corrente sanguínea, mas não sobre como curar uma ferida; aprendem sobre os ventos e as marés, mas não fazem a menor ideia do que fazer numa situação de catástrofe. Temos que sair do confinamento da sala de aula e da tutela de um professor. O papel do professor, tão desvalorizado e mal remunerado, precisa tomar a sua verdadeira dimensão. (PROJETO ÂNCORA, 2013).

O desenvolvimento

Cientes do tipo de escola que não queriam, agora era preciso focar em um modelo alternativo. Para isso, contrataram e reuniram profes-

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

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

Outra questão que pude perceber, quando entrevistei aqueles que participaram dos primórdios da escola, foi a crença unânime na inovação como algo que aporta melhoria na educação. A pessoa que ocupava a coordenação afirmou que “*inovação é tudo aquilo que apresenta caminhos melhores ao modelo educacional vigente*”. A própria fundadora re-

latava que a inovação educacional consiste em uma *“proposta contemporânea de transformação da escola que busca torná-la um espaço para formação de indivíduos capazes de realizar seus projetos de vida”*. Alguns educadores do projeto enxergavam a inovação como algo que possibilita a vivência dos educandos em um ambiente mais democrático. José Pacheco, apesar de também ter corroborado essa perspectiva, foi um pouco mais radical e declarou que *“inovação é tudo aquilo que é inédito, logo não é inovação melhorar a aula, pois ela não pode ser melhorada e sim erradicada”*.

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

Os valores obtidos nesse encontro embrionário tornaram-se os principais norteadores das finalidades educativas da escola. Ficaram grafados nos muros da instituição, e na ponta da língua de toda a comunidade escolar. Qual-

quer um que conhecia e participava do projeto, conforme relatou uma estudante, tinha que *“saber e praticar os valores de cor e salteado”*. Constituía-se nos verdadeiros pilares da instituição, pois a partir deles é que foram criados todos os outros documentos que regiam os princípios da organização. Foram tão importantes que serviram até mesmo para pautar a conduta dos diversos agentes no cotidiano escolar. Percebo aqui a diferença crucial ao comparar o nascimento da Escola Projeto Âncora com aquilo que é costumeiramente praticado nas demais: seu planejamento inicial se deu a partir de uma atividade coletiva de pessoas envolvidas com o processo, e não de um ato individual e isolado.

Nesse sentido, vale dar crédito ao assessor português pela confiança depositada no trabalho cooperativo dos professores. Relatou Pacheco que, quando começou a acompanhar o Âncora, os professores estavam preocupados em *“obter uma formação específica para fazer o projeto acontecer”* e que ele foi contra essa opção. Quando os educadores diziam *“nós só sabemos fazer aquilo que nos ensinaram na faculdade”*, ele retrucava: *“Que ótimo, pois a ideia não é jogar ninguém fora, mas sim aproveitar a pessoa como ela é e dar as condições de transformação”*. Para o lusitano, *“o Brasil tem os professores certos que trabalham de um modo errado”* e, por isso, *“é preciso dar tempo às pessoas e oferecer possibilidades para que elas se modifiquem”*.

Embora confiantes nos conselhos dados pelo assessor português e com um enorme desejo de mudança, os professores tiveram que enfrentar as próprias inseguranças e as dificuldades iniciais de qualquer projeto que pretende fazer algo diferente. Sobre o princípio de seu trabalho na instituição, uma educadora que já trabalhava no Âncora antes da transição confessou que estava de posse de um medo enorme, porque *“estava prestes a fazer algo fora do*

comum". Educação, para ela, sempre fora algo *"dentro dos moldes convencionais, mais certinho e com muita disciplina"*. Quando descobriu que um dos acordos era o de que *"todo mundo deveria ser responsável pelo aprendizado da criança"* independentemente da sua área de especialização, os pensamentos negativos povoaram a mente da educadora: *"como assim? Não sei trabalhar com esporte, minha área é outra, não sei trabalhar com a criança ao ar livre, não vou dar conta"*. Felizmente, ela disse que com o tempo foi começando a entender e aprender cada vez mais e, assim, podia ver *"os primeiros frutos do trabalho se desenhando"*, a partir do retorno positivo das crianças.

Outro educador, que também presenciou esse momento de transição, relatou que o primeiro ano foi extremamente difícil porque ele teve dificuldade para entender qual era de fato o seu papel de professor ali naquele espaço. No entanto, não estava tão preocupado quanto a maioria dos seus colegas, pois entendia que *"nenhuma transformação é tudo bem, tudo tranquilo"*. Para ele, a resistência à mudança é algo *"natural do ser humano"*, por isso *"não pensava em nenhum momento retroceder e nem desistir da empreitada"*. Assim, confiou *"que todos os seus anseios iriam se diluir com o passar do tempo"*.

Identifico, nessas declarações, aspectos emocionais extremamente significativos que permitem a constatação das repulsas, medos e resistências acerca daquilo que é diferente, novo ou desconhecido. O modo como costumadamente se constitui a trajetória educacional de uma pessoa na maioria das escolas é permeado por instruções que seguem um roteiro rígido daquilo que é certo ou errado em matéria de aprendizagem. Geralmente, são recomendações do tipo: *"Se quiser aprender melhor, precisa ler e decorar isto"*, *"precisa escrever com estas palavras"*, *"precisa realizar estes exercícios do livro x"*, *"precisa obter a*

nota máxima", e assim por diante. Isso faz com que certas condutas fiquem internalizadas e reflitam no modo de agir do futuro adulto que deseja se tornar um professor. Condutas que, de tão difíceis de serem rompidas, mantêm-se intactas mesmo após o término do ensino superior; e este, muitas vezes, auxilia na sua reprodução. Creio que seja por isso que as desconstruções das práticas docentes, conforme foi afirmado pelos educadores acima, sejam tão penosas.

Sigo a narrativa, para melhor entendimento desse momento que configurou o início da Escola Projeto Âncora, com a descrição da chegada das primeiras crianças. Algumas já frequentavam o projeto no contraturno escolar, mas ainda outras foram convidadas, totalizando 180 crianças. O convite para participar do projeto possuía alguns pré-requisitos: residir em um raio de até três quilômetros da escola, ter uma renda de no máximo três salários mínimos, inscrever-se no serviço municipal de assistência social e possuir idade correspondente aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Isso porque a escola estava dentro de uma ONG que fazia um trabalho de assistência social.

Nesse momento, ficou decidido entre os educadores que o trabalho deveria ser focado no desenvolvimento de atitudes em vez de conteúdos. Um educador contou que foi difícil sustentar essa decisão diante da cobrança das famílias por *"atividades no caderno ou lições de casa"*. Segundo ele, após uns três meses de trabalho *"a preocupação das famílias só aumentava"*, e os professores tinham que explicar: *"veja bem, se nós não desenvolvermos o aspecto atitudinal, não tem aprendizagem, o esforço será inútil. É necessário trabalharmos com eles alguns valores. Não serve para nada um caderno repleto de informações copiadas"*.

Apesar da paciência em conscientizar os familiares, o resultado não estava sendo mui-

to positivo, pois, ao mesmo tempo em que os professores intensificavam os esforços para desconstruir certas crenças pedagógicas junto às crianças e familiares, precisavam fazer o mesmo com suas próprias práticas docentes. O consolo residia no trabalho em equipe, em que *“cada um auxiliava o outro para dar conta do recado, sem muita pressa”*. As famílias sempre tiveram acesso irrestrito à escola, a qualquer hora do dia, mas os educadores acharam necessário uma reunião para escutar as necessidades e responder aos anseios da coletividade.

Esse primeiro encontro ocorreu no ginásio da escola, que quase não conseguiu acomodar os presentes. O barulho que antecedia a reunião *“era ensurdecedor”*, conforme contou uma das educadoras, até que *“houve um momento mágico”*, as crianças com as mãos levantadas pediram silêncio aos pais. Esse gesto, que pode parecer algo sem relevância, foi visto por todos os educadores como o resultado da persistência de uma atitude orientada e exemplificada por eles na relação com as crianças. Segundo a educadora, *“naquele momento, tudo começou a fazer sentido. Vimos que elas começaram a entender o que era uma atitude apoiada por um valor. Foi um combustível. Estávamos precisando daquilo”*. Após a alegria dos educadores presentes e o silêncio dos pais, a reunião seguiu e puderam discutir sobre os objetivos da escola, sobre os diferentes métodos de aprendizagem, sobre dispositivos para melhorar a comunicação entre a comunidade escolar, entre outros assuntos.

O desfecho do encontro, segundo a educadora, *“foi satisfatório”*: a partir dali, *“as famílias abraçaram a proposta de uma educação diferente e se dispuseram a participar cada vez mais do projeto”*. Houve também as famílias desistentes que optaram por *“não abraçar a causa”*. Alguns pais disseram *“que era muita loucura”* e que preferiam matricular seus filhos em *“escolas normais”*.

Chamo a atenção para a persistência desses educadores ao sustentarem ideias educativas diferentes daquelas que são costumeiras no âmbito escolar. Ideias que não fizeram parte sequer de suas próprias trajetórias profissionais anteriores ao Âncora. Parece que a confiança da escola como um espaço autônomo ajudou bastante nesse processo. Intitulavam-se como uma *“escola particular gratuita”* que desejava ser uma *“escola pública autônoma”*. Acreditavam que a autonomia é uma construção e que não se chega a ela sem se passar por ela. Por isso, para fazer escolhas, as crianças precisavam saber que estas geram responsabilidades. Difícil encontrar um corpo docente que não prioriza a escola como local de acúmulo de conteúdos teóricos. Apesar do discurso geralmente defendido nos Projetos Político-Pedagógicos, sobre a formação de cidadãos capazes de agir e compreender o mundo em que vivem, a maioria das práticas educacionais presentes nas escolas caminha na direção oposta. Parece que o desenvolvimento de habilidades necessárias para se viver em sociedade é colocado em segundo plano, privilegiando-se apenas o lado cognitivo.

Uma situação bastante ilustrativa para o fato constatado acima foi quando alguns educadores resolveram ensinar para as crianças a maneira correta de circular pelos diferentes espaços da escola sem incomodar os colegas dedicados a atividades que exigiam uma maior concentração. Um educador que participou dessa atividade contou que foi preciso repetir exaustivamente frases como: *“não é necessário correr trombando em todos colegas no caminho”*, ou então: *“se vocês subirem as escadas dessa forma destrambelhada irão se machucar”*. Essas instruções não eram colocadas como ordens, e sim como ações praticadas em conjunto, nas quais o *“educador e o educando compartilhavam de um mesmo combinado”*.

Houve momentos, ainda segundo o professor entrevistado, em que foi possível notar *“alunos que já tinham interiorizado a forma responsável de se caminhar e passaram a corrigir alguns professores”*.

A relação de aprendizagem entre os próprios estudantes, para se chegar a um acordo de convivência, também ocorreu em diversos episódios, conforme contou um estudante que presenciou esse momento:

A gente corria em todos os espaços. A gente entrava nas salas correndo e fazendo muito barulho. Depois de um tempo, a gente foi entendendo que aquilo atrapalhava muito as outras pessoas. Não era legal. Eu mesmo comecei a cobrar dos meus amigos. Os professores perguntavam sempre: ‘E aí pessoal, o que vocês acham da maneira que as pessoas estão circulando pela escola?’ Tinha gente que mentia dizendo que estava tudo certo. Eu falava a verdade: ainda está muito ruim, tem gente gritando, empurrando, quebrando coisas. Aí os professores me orientavam dizendo: ‘se você já sabe identificar que seus amigos não estão cumprindo os combinados, então conversa com eles’. Comecei a chamar meus colegas de canto e dizer: ‘isso não é bom, faça assim, respeite o combinado, vamos melhorar nossa escola’. Outros colegas fizeram a mesma coisa que eu também, e aí depois de um tempo todo mundo entendeu que era importante valorizar a escola e deu tudo certo.

Outro educador também contou que, durante esse período inicial da escola, já chegou a ficar cerca de 40 minutos com a mão levantada esperando o silêncio das crianças. Levantar a mão era o gesto combinado entre todos eles para solicitar a palavra ou pedir silêncio. Segundo ele, realizar esse ato extremo foi *“muito importante”*, porque sabia que *“somente com paciência conseguiria construir uma boa base de atitudes e valores junto com os estudantes”*. Não só isso, como também serviu para continuar insistindo e manifestando a ideia de que *“qualquer lugar poderia ser um espaço de aprendizagem”*.

Portanto, noto nesse acontecimento a presença constante de uma reeducação profissional que tem como característica principal a desconstrução de certas condutas e paradigmas da qual todos esses educadores reconheceram a necessidade, e, assim, foram guiados pela convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é. Creio que essa reeducação se tornou possível graças aos valores coletivos acordados naquela reunião inicial, que guiam as relações humanas dentro da escola. Por consequência, anulou-se qualquer probabilidade de ações isoladas desses educadores, como é bastante comum em grande parte das escolas.

Num segundo momento desse período de constituição da escola, tornou-se necessária a criação de estruturas básicas para receberem os conteúdos curriculares. Para tal, os educadores tiveram que pensar em um tipo de organização das crianças. Não queriam uma divisão baseada em séries ou faixa etária, pois acreditavam na possibilidade da convivência de diferentes idades em uma mesma etapa do processo de aprendizagem. De fato, não estavam procurando uma divisão das crianças: desejavam apenas *“facilitar o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico”*, conforme relatou uma educadora.

A primeira organização se deu a partir de quatro cores. Cada cor representava um grupo de aproximadamente 40 crianças. Cada grupo tinha quatro educadores responsáveis. A mesma educadora seguiu contando que essa primeira forma de organização *“durou pouco tempo”* e foi importante apenas para realizar um *“diagnóstico individual mais apurado de cada criança”*.

A segunda tentativa durou um pouco mais de tempo. Consistiu na formação de grupos baseados em uma escala numérica de 1 a 3 para classificar o nível de autonomia de cada criança. O número 1 significava que a criança estava

ciente das suas responsabilidades perante a escola e tinha uma facilidade maior em ajudar os outros. O número 2 representava a criança que, apesar de ter ciência das suas tarefas, ainda necessitava desenvolver alguns meios para lidar com a própria aprendizagem. O número 3 identificava a criança que possuía uma grande dificuldade em se relacionar com seus amigos e respeitar os acordos estabelecidos. Assim, as crianças foram classificadas segundo cada nível, e separadas em grupos compostos por cinco participantes. Ficou decidido que os grupos conteriam duas crianças de nível 1, duas crianças de nível 2 e uma criança de nível 3.

Nenhuma criança ficou sabendo sobre o significado do seu número, segundo um educador, *“porque isso não ajudaria em nada, serviria apenas para segregar, e a nossa proposta sempre foi a de integrar”*. Informou também o mesmo educador que os estudantes tinham a possibilidade de transitar entre os diferentes níveis, e que a *“mudança de classificação não representava uma progressão”*, significava: simplesmente *“a identificação de um momento do desenvolvimento de cada criança”*.

Logo após essa fase, que um educador apelidou carinhosamente de *“gênese do furacão”*, começaram a notar que os estudantes estavam prontos para serem apresentados aos conteúdos curriculares das disciplinas. Contudo, como era de se esperar, não optaram pelo modelo comum que se caracteriza por aulas expositivas de 50 minutos lecionadas individualmente por um professor dentro de uma sala. Fizeram diferente. Primeiro, decidiram que a escola funcionaria das 8h às 16h20, com a possibilidade de horários alternativos de entrada e saída para quem solicitasse. Isso foi pensado para respeitar as necessidades individuais de cada criança, como, por exemplo, a distância entre sua casa e a instituição.

Depois disso, apresentaram para as crianças as atividades ofertadas pela escola e pe-

diram para que cada um confeccionasse um cronograma a partir dos seus próprios desejos. Tinha atividade para todos os gostos, desde as mais comuns, como matemática e português, até as oficinas de circo e artesanato. Feito isso, cada criança tinha que respeitar seu próprio planejamento cotidiano de atividades. O único horário comum a todos era o horário da refeição.

Sobre essa liberdade do estudante na definição do que fazer durante o período escolar, uma professora relatou que inicialmente *“foi uma baita confusão. Tinha aluno que copiava o planejamento do outro. A maioria não cumpria com os horários”*. No entanto, estavam cientes disso, *“pois lidar com a liberdade não é fácil mesmo”*. Outro professor, apesar de concordar com esse discurso da colega, disse que *“foi ótimo essa bagunça inicial, pois percebia que as crianças estavam aprendendo a lidar com o aproveitamento do tempo”*. Isso é algo que, segundo ele, *“até mesmo os próprios professores, que são adultos, não possuem muita facilidade. E não tem nem como cobrar alguma coisa, porque não fomos educados para isso”*.

Um terceiro educador relatou outro acontecimento dessa fase. Disse que foi extremamente complicado para os professores, inclusive para ele, *“aprender a lidar com as escolhas dos estudantes e, em vez de forçar a barra para corrigir um ato equivocado do aluno, tinham que desenvolver a capacidade de argumentação”*. O professor continuou dizendo: *“Cansei de ver aluno que reservava no planejamento, sei lá, três horas para brincar ou duas horas para algo que não exigiria tudo isso. Aí tinha que explicar, argumentar o porquê de fazer diferente. Foi tenso!”*.

Ainda dentro dessa lógica, independente da área de especialização, definiu-se que todos os professores seriam considerados tutores. Atuariam apenas na orientação de projetos individuais surgidos pelas diferentes

inclinações dos estudantes. O educador que conhecesse muito bem uma determinada área seria chamado também de especialista. Havia assim o especialista em Geografia, em Português, em Matemática, em Educação Física, em Química, em Biologia, entre outros.

Relato um exemplo presenciado, para que se entenda melhor essa nova postura docente que estava sendo exigida. Observei um especialista de matemática sendo procurado por algumas crianças que estavam desenvolvendo um projeto sobre línguas estrangeiras. Primeiro, procuraram um educador especialista na área de Português para entenderem quais eram os idiomas falados no Brasil além da língua portuguesa. Depois, foram atrás de um educador especialista em Matemática para aprenderem a questão da porcentagem e, assim, determinarem a distribuição espacial de falantes de algumas línguas.

Sendo ainda mais fiel a esse momento, trago outra questão acordada: não só os professores seriam responsáveis pela aprendizagem das crianças. A cozinheira faria a comida, mas seria vista como a educadora da alimentação. O jardineiro cuidaria da grama, mas seria visto como educador paisagístico. Todo profissional que atuasse na escola deveria ter em mente sua obrigação com o bem-estar, proteção e desenvolvimento da criança nos âmbitos mais diversos. Nem todo mundo gostou dessa história, conforme confessou a coordenadora do projeto: *“tivemos educadores que não deram conta e pediram para sair. Diziam que aquilo estava além das suas possibilidades. Diziam que gostavam de dar aula e ainda não estavam prontos para abandonar essa postura”*. Aqueles educadores que resolveram ficar e aceitar o desafio contaram que, com o passar do tempo, as coisas *“foram se encaminhando”*.

Para tentar compreender o motivo dos educadores que resolveram sair, talvez a explicação de Pacheco seja suficiente:

O modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Quando os futuros professores chegarem nas escolas, reproduzirão esse modelo. Não vão entender que existem outros modos de se fazer. Lamento que as grandes universidades não tenham despertado para a necessidade de mudar. Costumo dizer que, se um doutorado em Vygotski continua dando aulas, das duas uma: ou não leu o Vygotski, que eu li, ou é um analfabeto funcional que lê e não entende. É impossível estudar métodos ativos e continuar fazendo a mesma coisa.

O fim

Vale evidenciar os meios pelo qual a instituição tentava se manter financeiramente. No que diz respeito à fase inicial de construção, o fundador não aceitou nenhum tipo de doação. Segundo sua esposa, apesar das ofertas de alguns amigos empresários, ele sempre recusava dizendo que *“iria edificar com o próprio dinheiro, da forma que desejava e com o melhor material de construção possível”*. No entanto, no que concerne à permanência do projeto, a história foi bem diferente. Contou com um conjunto de aproximadamente 160 pessoas físicas e jurídicas. Esse grupo contribuiu com a entidade, especialmente no tocante à criação de estratégias para captação de novos recursos. Outra forma de captação vinha da autorização do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para angariar fundos dedutíveis do Imposto de Renda devido. Isso significava que parte do imposto poderia ser aplicada diretamente em benefício de uma causa, mecanismo pelo qual se pode deduzir até 1% de pessoas jurídicas e até 6% de pessoas físicas.

Além dessas formas de apoio, o Âncora foi desenvolvendo, no decorrer dos anos, programas próprios para geração de renda, como, por exemplo, a produção e venda de mosaicos, artesanatos e roupas. Essa ação foi acordada na reunião do conselho em 2017. A ideia

era fomentar uma sustentabilidade financeira fundamentada, principalmente, nas atividades da escola, diminuindo cada vez mais a dependência das doações externas. Quando lá esteve, pude presenciar essa intenção se transformando em ação por parte dos estudantes. Alguns deles se interessaram pela compra de uniformes para os times de futebol formados na escola. Para tal objetivo, procuraram um tutor especialista em Matemática e aprenderam a fazer cotação de preços. Entraram em contato com diversas lojas esportivas, e o melhor valor encontrado pelo conjunto de uniformes foi de R\$ 1.000. Descobriram, após procurarem o setor financeiro da instituição, que não havia dinheiro sobrando para comprar os trajés. Dessa forma, resolveram buscar os familiares na tentativa de arrecadar o valor necessário. Contabilizaram a quantidade de pais que faziam parte da escola, fizeram a multiplicação e solicitaram R\$ 5 de cada um. Os uniformes foram adquiridos. A captação de recursos foi um sucesso e acabou inspirando os demais colegas na organização de outras arrecadações. Inspirou até mesmo um discurso da fundadora que, ainda sob o efeito do entusiasmo perante essa ação coletiva, ressaltou sua convicção de que somente através da educação seria possível conseguir *“um outro país, muito mais humano”*. Entretanto, *“esse ser humano será mais colaborativo”*. E o objetivo seria *“que o exemplo do que foi feito no Âncora virasse política pública”*.

Para compreender como se organizava o plano de gestão financeira da escola, preciso citar três órgãos escolares e suas respectivas responsabilidades nessa área. Foram eles: Conselho de Projeto, Conselho de Direção e Associação de Pais. O primeiro órgão, formado pelo diretor, pelos coordenadores e por todos os educadores, era responsável pela supervisão das instalações, equipamentos e outros recursos didáticos. Cabia a este também de-

finir os pré-requisitos para o recrutamento interno e externo de profissionais, nos termos presentes no regimento escolar. O segundo era responsável por questões como aprovação do orçamento anual, concessão de pagamentos, produção do relatório de posição de contas e verificação e atualização de patrimônios. Esse órgão era composto por um líder comunitário, pelo(a) presidente(a) da Associação de Pais, pelo(a) diretor(a) e por quatro coordenadores(as).⁶ O terceiro e último órgão era constituído pelos responsáveis dos estudantes matriculados no Âncora e era encarregado da resolução dos impasses que não encontravam respostas nas demais estruturas de decisão da escola.

As decisões tomadas na instituição, seja no plano financeiro, no pedagógico ou em outro segmento, eram discutidas, de forma participativa, nas assembleias escolares. Existiam assembleias de pais, de alunos e de educadores, conforme serão descritas de forma minuciosa no próximo capítulo. Existiam também outros mecanismos similares na escola que serviam para estimular a participação e o diálogo entre as pessoas. Isso era assegurado, inclusive, em um dos artigos do regimento escolar que tratava da criação de dispositivos que garantiam a participação de todos nas decisões da instituição.

Uma coordenadora disse que a opção por uma *“gestão mais horizontal”* da escola talvez tenha sido fruto de um discurso que o professor Pacheco realizou em uma das suas primeiras visitas ao projeto. Declarou o assessor português que *“a transformação jamais viria de cima, dos governantes, e sim da base, do chão da escola, e que, para isso, precisávamos exercitar a nossa inerente capacidade brasileira de sermos cooperativos”*.

Após um tempo, a mesma coordenadora

⁶ O mandato dos integrantes tinha a duração de um ano letivo.

confessou que aquele sonho enunciado por José Pacheco tinha sido concretizado e que a segunda missão seria “*fazer com que o Âncora pudesse contribuir e inspirar o maior número de escolas ou iniciativas educacionais*”. A opinião da fundadora também seguia dentro dessa essência. Em uma das entrevistas, ela revelou que a Escola Projeto Âncora foi “*o resultado de um grupo que cansou de depositar sua fé na classe política para a resolução de seus problemas*” e que resolveu “*se organizar para buscar o que precisa e tem direito*”.

Se depender dos números apresentados pela instituição, o objetivo foi atingido. O Âncora foi citado mais de 6 mil vezes nas diferentes redes sociais, 300 vezes em sites e 325 em mídia impressa. Foi objeto de 30 trabalhos acadêmicos. Pautado por 21 programas de televisão. Visitado por mais de 15 mil pessoas de diferentes nacionalidades. Reportado em dois documentários.⁷ Figurou entre as 100 melhores ONGs do Brasil segundo o Instituto Doar. E, por fim, fez parte de uma lista mundial (InnoveEdu) de 96 escolas que apresentavam soluções para demandas do século XXI, com curadoria em quatro países: Brasil, Estados Unidos, Reino Unido e Catar.

No final de 2019,⁸ a instituição começou a enfrentar sérios problemas financeiros. Segundo a diretora, o Âncora estava sobrevivendo apenas porque o fundador havia deixado uma reserva para ser acessada mensalmente, mas esse dinheiro acabou, e os esforços de captação de recursos não foram suficientes para suprir as demandas. Como forma de angariar novos apoios financeiros, a escola iniciou a

cobrança de mensalidade para novos alunos, mas essa ação também não surtiu o efeito desejado. Houve também um forte apelo por novas doações, mas o montante arrecadado foi suficiente apenas para cobrir os custos básicos de manutenção. Ainda assim, a escola conseguiu, mesmo que por um breve tempo, manter algumas oficinas funcionando.

Segundo o relato de alguns ex-funcionários, ainda “*havia uma esperança*” de retomar as atividades, mas a situação ficou ainda mais insustentável com o início da pandemia de coronavírus em 2020. Todos os contratos profissionais foram rescindidos e as famílias tiveram que ser instruídas a procurar vagas para suas crianças em outras escolas da região. Em outubro de 2021, a escola passou a se chamar Cidade Âncora e transformou-se em um parque de negócios sociais, decretando o fim das atividades escolares.

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

Penso que acreditar no potencial transformador de um coletivo de pessoas e não se acomodar perante as injustiças sociais é algo urgente e necessário. De fato, é imprescindível a presença dessa autoestima, no discurso das pessoas que foram entrevistadas, ainda mais quando aquilo que se quer fazer é diferente do que se apresenta ao redor. Mesmo com o fim dessa escola, ainda confio na boa vontade

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

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

de do “*fazer diferente*”, tão almejado por essas pessoas. Pode parecer, algumas vezes, que seguiam por uma via utópica, mas a lucidez estava muito mais presente. Lucidez não pelo fato da criação ou difusão de um tipo inovador de educação. Lucidez porque demonstravam respeito e preocupação com as diferentes demandas das pessoas envolvidas com a comunidade escolar.

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

Considerações finais

O Projeto Âncora foi uma instituição obrigada a encerrar suas atividades escolares por falta de uma sustentabilidade financeira. E, nesse ínterim, defrontou as dificuldades comuns a qualquer instituição escolar que almeja inovar, ou seja, fazer diferente das demais. A primeira dificuldade foi a substituição de uma cultura assistencial, que durou 17 anos, por uma cultura de integração comunitária. Esta última dependeu da mudança de uma série de fatores para que houvesse uma melhor compreensão dos agentes educativos em torno das ações que alteraram as práticas educacionais costumeiras e para que construíssem outras formas de aprendizagem.

A segunda dificuldade foi a da reelaboração da cultura profissional dos educadores,

por vezes, um tanto doloroso e que nem todos conseguiram ultrapassar. No entanto, os educadores que permaneceram na escola desenvolveram dispositivos essenciais que asseguraram práticas educativas baseadas em valores cooperativos. Houve uma adaptação da organização escolar às diferenças individuais. Outro ponto diz respeito à relação com o poder público, que também não foi algo fácil; porém os profissionais do Âncora continuaram insistindo, durante a existência do projeto, na articulação de um diálogo construtivo com as autoridades.

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

Entretanto, não eram apenas esses dispositivos que conferiam ao Âncora um ambiente que rompia com práticas educacionais costumeiras. Em primeiro lugar, havia as relações horizontais entre estudantes, pais e professores, sem esquecer a responsabilidade dos adultos em oferecer condições para que os imaturos enfrentassem as suas próprias ignorâncias. Em segundo lugar, a concepção e utili-

zação do espaço escolar como um espaço público, onde levava-se todos os acontecimentos do cotidiano escolar ao entendimento de todos, que eram requisitados a se responsabilizar por tudo.

Estudos futuros precisam ser desenvolvidos com outras escolas para avaliar a generalização do caso relatado neste ensaio. No entanto, a junção dos elementos observados em campo possibilitou uma análise efetiva dos obstáculos que uma instituição escolar pode enfrentar em seus intentos de inovação. Contudo, ainda há um vasto campo a ser descoberto, que envolve outras dimensões da inovação em educação escolar, como: por que se inova, de que forma se inova, o que se inova e quem inova.

Este ensaio se consistiu também em um esforço para avançar na direção do difícil e penoso terreno do diálogo entre as diferentes concepções das finalidades educativas. Difícil, pois o nosso sistema educacional ainda se preocupa em preparar as crianças para uma realidade que é vista como única e inequívoca. Penoso, pois seu objetivo principal ainda é transmitir às pessoas um conhecimento que lhes falta.

No entanto, esse propósito está se tornando cada vez mais supérfluo, conforme se consolida a chegada de novas tecnologias que permitem o acesso à informação de modo instantâneo. Sem que se supere esse costume, estaremos limitados a uma perspectiva que despreza as práticas inovadoras em educação e que se mantém indiferente aos problemas mais vivos dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Assim, a preocupação primordial de qualquer espaço educativo deveria ser com o desenvolvimento das crianças, no qual suas escolhas fossem estimuladas e respeitadas e suas habilidades fossem concebidas sob a ideia de uma realidade multifacetada e um futuro cheio de incertezas.

Referências

- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. *In*: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mercani (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.
- CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.
- GHANEM, Elie George Guimarães. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 213-229, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d8p9KPphXtVQMsvNbJMgvJh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 abr, 2019
- GHANEM, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, jun. 2013a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kcj5ZJS-L4hYjNyb4B9sQxpj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- GHANEM, Elie George Guimarães. Inovação em educação ambiental na cidade e na floresta: o caso Oela. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 1004-1025, dez. 2013b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYzFLZnDsbjZBQfmrVGp9qD/abstract/?lang=pt>; Acesso em: 26 abr. 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IDH**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo escolar**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 abr. 2019.
- PROJETO ÂNCORA. **Carta mensal junho**. Cotia, 2003.
- PROJETO ÂNCORA. **Carta mensal abril**. Cotia, 2013.
- TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **Práticas educacionais inovadoras e costumeiras**: fatores de diferenciação. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2020.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em: 11/06/2022

Revisado em: 18/07/20223

Aprovado em: 25/07/2023

Publicado em: 31/07/2023

Fernando Gomes de Oliveira Tavares é doutorando em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Participa do grupo de pesquisa do Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional (Ceunir). Bolsista pesquisador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisador-articulador do programa global Escolas 2030. *E-mail:* fernando.gomes.tavares@usp.br