

História e memória de escolas inovadoras brasileiras no século XXI

History and Memory of Innovative Brazilian Schools in the 21st Century

Pacheco-Dourado, Yvan

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Brasil

ypdourado@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-5568-3850>

Ferraz-Chiozzini, Daniel

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Brasil

danielchiozzini@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9607-8130>

Resumo

O presente artigo contempla os resultados parciais de uma pesquisa que visa mapear e analisar escolas com um projeto político-pedagógico inovador em funcionamento no início do século XXI, assim como a trajetória de educadoras que nelas atuaram. A referência inicial para escolha das instituições a serem estudadas foi o «Mapa de Inovação e Criatividade», publicado em 2015, que busca divulgar um conjunto de experiências caracterizadas como inovadoras pelo Ministério da Educação (MEC). Para esse intento, o texto está dividido em duas partes: primeiramente, parte-se da proposição de que «inovação» é uma palavra-chave no campo educacional, tal como propõe Raymond Willians, que traz diferentes sentidos e se coloca como central nas políticas educacionais da contemporaneidade. Nesse

sentido, é feito um diálogo com autores de referência no campo da História da Educação. Em seguida, através da metodologia da História Oral, tal como propõe Verena Alberti, são analisados os resultados parciais, baseados em entrevistas com sujeitos que participaram de experiências e escolas caracterizadas como inovadoras, com o objetivo de identificar motivações e avanços na concepção e execução dessas experiências, assim como seus possíveis limites e contradições. Os depoimentos são analisados segundo a hipótese de que educadores podem atuar como intelectuais mediadores, segundo a definição gramsciana.

Palavras-chave: inovação educacional, escolas inovadoras, história oral.

Abstract

This article presents the partial results of a research project aimed at mapping and analyzing schools with an innovative political-pedagogical project in operation at the beginning of the 21st century, as well as the trajectory of educators who worked in them. The initial reference for selecting the institutions to be studied was the «Map of Innovation and Creativity», published in 2015, which seeks to publicize a set of experiences characterized as innovative by the Ministry of Education (MEC). To achieve this goal, the text is divided into two parts: first, it starts from the proposition that «innovation» is a key term in the educational field, as proposed by Raymond Williams, which carries different meanings and is central to contemporary educational policies. In this sense, a dialogue is established with reference authors in the field of the History of Education. Next, using the methodology of Oral History, as proposed by Verena Alberti, the partial results are analyzed, based on interviews with individuals who participated in experiences and schools characterized as innovative, with the aim of identifying motivations and advances in the conception and execution of these experiences, as well as their possible limits and contradictions. The testimonies are analyzed according to the hypothesis that educators can act as mediating intellectuals, according to Gramsci's definition.

Keywords: educational innovation; innovative schools; oral history.

Recibido: 25 de junio de 2025 - **Aceptado:** 11 de agosto de 2025

1. Introdução

O presente artigo é um recorte de um projeto de pesquisa mais ampliado que consiste no estudo de iniciativas educacionais que buscaram romper com a forma escolar hegemônica¹ nos primeiros anos do século XXI. Esse movimento aconteceu por força e articulação de educadoras e educadores que, a partir das instituições em que atuavam, propuseram novas práticas e construíram redes de formação e engajamento com outras instituições que compartilhavam a crítica a um processo de escolarização nomeado como «tradicional» ou «convencional». Essas propostas obtiveram relativa legitimação com a chamada pública do Ministério da Educação (MEC) intitulada «Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica», no ano de 2015, cujo objetivo foi mapear essas experiências em funcionamento. A abordagem proposta nesse texto traz uma discussão sobre o uso do conceito de inovação

no campo da Educação, sob uma perspectiva histórica. Em seguida, através da metodologia da História Oral (Alberti, 2021) são analisados os resultados parciais, baseados em entrevistas com sujeitos que participaram de experiências e escolas caracterizadas como inovadoras, com o objetivo de identificar motivações e avanços na concepção e execução dessas experiências, assim como seus possíveis limites e contradições.

O percurso proposto demanda, inicialmente, uma reflexão acerca da palavra-chave «inovação». O historiador Edward Palmer Thompson traz uma discussão acerca do sentido histórico das chamadas «inovações», que ganharam notoriedade na Inglaterra do século XVIII. Na Introdução da obra *Costumes em Comum – estudos sobre cultura popular tradicional* (Thompson, 1998), o autor analisa o universo cultural que precedeu a chamada «Era das Revoluções» (Hobsbawn, 1977). Nesse

contexto, em que trabalhadores tiveram seu modo de vida radicalmente alterado, a resistência se fez pela via da reivindicação da manutenção de práticas da vida cotidiana, que remetem à ideia de «direito consuetudinário»: «o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática ou direito reclamado (...) um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes» (Thompson, 1998: 16). Em meio às mudanças aceleradas que impactaram profundamente o dia a dia das camadas mais baixas da Inglaterra, a cultura e a tradição eram mobilizadas em estratégias de resistência:

Temos um paradoxo característico daquele século: uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, *rebelde*. A cultura conservadora da plebe quase sempre resiste, em nome do costume, às racionalizações e inovações da economia (tais como os cercamentos, a disciplina de trabalho, os «livres» mercados não regulamentados de cereais) que os governantes, os comerciantes ou os empregadores querem impor. A inovação é mais evidente na camada superior da

sociedade, mas como ela não é um processo tecnológico / social neutro e sem normas («modernização» / «racionalização»), mas sim a inovação do processo capitalista, é quase sempre experimentada pela plebe como uma exploração, a expropriação de direitos de uso costumeiros, ou a destruição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer. [...] Por isso a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes. [...] quando procura legitimar seus protestos, o povo retorna frequentemente às regras paternalistas de uma sociedade mais autoritária, selecionando as que melhor defendam seus interesses atuais (Thompson, 1996: 19).

Thompson alerta para a necessidade de situarmos historicamente os termos «tradição» e «inovação», associando seus significados aos sujeitos históricos que os mobilizam em determinada conjuntura. A ideia de modernização e racionalização também é mobilizada pouco depois, na França, onde emerge a crença na educação como instrumento de reforma social. Esse ideário, que marca a circulação da chamada «forma escolar» em escala transnacional, ganha notoriedade no Brasil, no início

do século XX, sob a égide do Movimento da Escola Nova. Em ensaio publicado em 1980, Prado Jr. aponta que:

Quanto aos reformadores brasileiros, (cuja importância está fora de dúvida e que tiveram poucos sucessores) [...] era o caso de uma visão tardia da filosofia das luzes. Filosofia, carece de lembrar, de inspiração fundamentalmente pedagógica, já que se compreendia a si mesma como o meio principal, senão o único, da «educação da humanidade» ou da democratização da sociedade. É preciso notar ainda que a recepção dessas ideias do século XVIII, no Brasil, foi mediada pela interpretação que receberam na França Republicana dos fins do XIX, essa versão anacrônica do velho combate entre os *philosophes* e os *dévots* (Prado Jr., 1980: 12).

Ou seja, o autor aponta que, guardadas as especificidades do caso brasileiro, o modelo escolar francês ganhou notoriedade com um movimento que remete à ideia de inovação em seu nome: Movimento da Escola Nova. Além disso, carregou a crença em uma educação

redentora pautada na razão que marcou a República Francesa. Nesse sentido, Inovação e Educação podem ser apontadas como palavras-chave no campo da educação. Williams (2007) oferece um referencial para interpretar seus significados, suas apropriações e seus usos:

Encontramos uma história e uma complexidade de significados; mudanças conscientes ou usos conscientemente diferentes; inovação, obsolescência, especialização, extensão, sobreposição, transferência; ou mudanças que estão marcadas por uma continuidade nominal, de tal modo que palavras que parecem ter estado ali durante séculos, com sentidos gerais contínuos, passam de fato a expressar significados e implicações de significados radicalmente diferentes ou radicalmente variáveis, ainda que algumas vezes mal discerníveis (Williams, 2007: 34).

Sendo assim, investigaremos o uso do conceito de inovação educacional e, mais especificamente, as contribuições advindas do campo da história da educação para uma leitura crítica dos usos do termo na educação atual.

Outro referencial importante é a proposição de que a instituição escolar tem uma larga história como «totalidade em devir» (Pintassilgo, 2021: 13) que consegue sintetizar e abarcar, em menor escala, aspectos fundamentais da vida e do momento social, ao mesmo tempo em que é dinâmica e responde a um movimento constante e ininterrupto de transformação. Ao mobilizar a utopia da superação das mazelas sociais, mais que uma foto, os estudos sobre as inovações devem se assemelhar a um filme, uma sequência de retratos que, colocados em perspectiva, revelam seu movimento.

2. Escola Nova, tradição e inovação

Um ponto de partida interessante para entender esse movimento pode ser, então, a caracterização da chamada «educação tradicional», como um contraponto à chamada «educação inovadora». Segundo um dos autores que exerceu um papel central no Movimento da Escola Nova, John Dewey (Dewey, 2023: 12) a ideia básica, mesmo que um tanto genérica, é que «a matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informações e de habilidades elaboradas no passado, sendo,

portanto, a principal tarefa da educação transmitir-las às novas gerações», bem como uma educação moral que forme hábitos de ação em conformidade com as regras e os modelos de uma época. Por fim, o autor acrescenta que existe uma especificidade da instituição escolar dita tradicional que diz respeito à sua organização, mais especificamente da relação entre os alunos e deles com os professores.

Não seria arriscado dizer que, em grande parte, agentes sociais, culturais e econômicos através das escolas mobilizam discursos e práticas para a manutenção dessa ideia. A inovação seria, então, o esforço deliberado e consciente de romper, pelo menos em parte, com essa lógica de transmissão do conhecimento entre gerações?

A afirmação de Dewey é simbólica, na medida em que suas contribuições marcam um processo de inovação iniciado no começo do século XX, mas que permanece em constante disputa, aprofundamento e debate até os dias atuais. A partir das escolas-laboratórios e de suas contribuições para entender a relação entre escola, sociedade, experiência e democracia,

o movimento da Escola Nova, mesmo que por um viés liberal, soprou ventos de renovação em vários cantos do mundo. Aqui no Brasil, fomentada por intelectuais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, as ideias foram difundidas, principalmente, através de manuais de formação de professores e do famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A importância desse momento é explicitada nas palavras da pesquisadora Vera Valdemarin:

A proposição de que se deva ensinar a partir da experiência da criança, de que a escola deva estar ligada à vida, ganha contornos novos e mais definidos no século XX, uma vez que sua justificação é elaborada a partir de valores sociais e de uma teoria sobre o conhecimento humano diferente daquela em vigor no século XIX. Seu significado torna-se mais radical, pois se configura como proposta que pretende alterar as bases organizacionais e metodológicas da escola (Valdemarin, 2010: 29).

A autora defende a ideia de que a Escola Nova se tornou um «movimento aglutinador de

tendências», «lugar-comum na retórica educacional» e «justificativa para diferentes práticas pedagógicas» (Valdemarin, 2010: 87). Isso porque diferentes autores e intelectuais «colaboraram para a formação de uma rede de significados da Escola Nova no século XX e para a consolidação da ideia de que a escola deveria ser alterada para acompanhar as novas demandas da sociedade» (Valdemarin, 2010: 88-89). Porém, diferentemente das experiências anarquistas no início do século XX, não se questionava a sociedade de classes e a produção das desigualdades.

Esse processo ganhou contornos específicos a partir da década de 1960, em que a emergência por mudanças na instituição escolar tomou grande parte das discussões educacionais em vários níveis. No caso brasileiro, os debates envolviam as disputas em torno da aprovação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), contemplando não apenas a questão do financiamento da educação, mas a crítica de um currículo ainda centrado nas «humanidades clássicas», remanescente da chamada Reforma Capanema, iniciada em 1942.

É nesse momento que foi possível o surgimento e desenvolvimento de importantes experiências inovadoras brasileiras, como as classes experimentais. Favorecidas pelo interesse no ensino secundário em um contexto de otimismo, desenvolvimento econômico e social, intensa produção científica e articulação internacional, a lei brasileira sofreu modificações que incentivaram uma renovação no sentido de abarcar novas influências, como a teoria de Piaget e as novas matrizes pedagógicas notadamente francesas e norte-americanas. Nas palavras do pesquisador Norberto Dallabrida, as chamadas classes secundárias experimentais:

[...] implementaram práticas pedagógicas inovadoras, como a redução do número de alunos por turma, escolarização em tempo integral, ensaios de integração disciplinar, realização de pesquisas a partir de roteiros de estudos prescritos em fichas, estudo do meio físico e social, trabalho em equipes, realização de seminários para socialização de saberes, reunião frequente de professores para planejar e avaliar e aproximação dos pais do colégio de seus filhos (Dallabrida, 2023: 18).

Para se ter uma ideia, em 1959, início oficial da experiência com as classes experimentais no estado de São Paulo, foram autorizadas 12 turmas. «Ao longo de quatro anos em que se aplicaram as autorizações, 17 escolas integraram-se ao projeto, chegando a um total de 50 classes experimentais. Dessas, quatro eram públicas» (Vieira, 2023: 28).

Nesse processo, é possível apontar que, em diferentes momentos e lugares, as inovações foram realizadas por vezes de maneira ampla, visando alterações ligadas mais aos sistemas de ensino como um todo, porém as fontes e a bibliografia de referência pouco contemplam os sujeitos históricos ligados ao cotidiano escolar, como professores, famílias e estudantes. De maneira diversa, a historiografia acerca das inovações ocorridas ao final do século XX e início do século XXI conta com uma gama de estudos, relatos de mudanças e inovações pensadas e concretizadas a partir do chão da escola. Nesses casos, os protagonistas são os professores e professoras e, porque não dizer, as próprias crianças e jovens envolvidos no processo.

O educador Rui Canário faz um balanço do processo de inovação no campo educacional, tomando como referência o caso português, com a seguinte síntese:

Mais do que impor mudanças determinadas, em momentos temporais determinados, está, hoje, em questão a criação de uma dinâmica autônoma e permanente de mudança, ou seja, um processo de «inovação contínua», baseada na criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e retificar objetivos e modalidades de ação. Tal não será viável se as autoridades educativas persistirem em querer educar as escolas e os professores, à semelhança do modo como o sistema escolar tradicional procura educar as crianças (Canário, 2005: 99).

Para pensarmos o caso brasileiro, em sua tese a respeito do movimento de renovação educacional brasileiro nos primeiros anos do século XXI, a pesquisadora Tathyana Barrera faz o balanço de que, considerando teses, dissertações, periódicos e livros, houve um

crescente interesse pelo tema a partir dos anos 2000 (Barrera, 2016).

A pesquisadora constata que, no Brasil, o problema destacado por Canário, que critica um processo de inovação realizado via políticas educacionais fortemente hierarquizadas, é minimizado. Além disso, a autora caracteriza as pesquisas sobre inovação em cinco grandes enfoques teóricos: funcionalista, processual, papel dos profissionais, epistemológico e o de significados atribuídos ao processo de inovação educacional. No conjunto desses trabalhos, verifica-se que:

Com exceção dos enfoques funcionalista e processual, os demais podem trazer contribuições complementares, convergindo com nosso entendimento de inovação como processo, assim como em relação à valorização dos agentes envolvidos na dinâmica (Barrera, 2016: 27).

Ou seja, há um movimento no sentido de romper com a busca de inovação «de cima para baixo», partindo de políticas concebidas sem a participação do «chão da escola».

Uma importante fonte que fortalece nossa hipótese de aumento de interesse pela inovação educacional no período é o artigo do pesquisador Décio Gatti Júnior (2024). Nesse trabalho, o autor analisa três periódicos do campo da História da Educação: a Revista História da Educação (criada em 1997), a Revista Brasileira de História da Educação (criada em 2001) e o periódico Cadernos de História da Educação (criado em 2002). Nessas três publicações, foram encontrados «149 artigos publicados na temática sobre inovação educacional, o que revela a importância que as revistas científicas adquiriram no âmbito da pesquisa em História da Educação desde o final da década de 1990» (Gatti Jr., 2024: 24). Essa afirmação nos ajuda a compor o cenário da virada do século de aumento da produção científica acerca da temática da inovação aliada ao surgimento de experiências educacionais impulsionadas por uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) mais aberta e à atuação dos movimentos por uma gestão mais democrática das instituições escolares. Os descritores que orientaram a realização do balaço foram «inovação educacional», «renovação educacional e «escola nova». Os resultados obtidos mostram que não há uma

uniformidade conceitual em torno da temática, porém os estudos estão sobretudo associados ao contexto do Movimento da Escola Nova e seus desdobramentos.

Essa heterogeneidade vai ao encontro de outra constatação de Barrera (2016), que destaca o fato de que uma característica marcante das inovações na educação é o hibridismo. Uma análise mais profunda, tanto do contexto histórico quanto da experiência em si, nos mostra que é muito difícil extrair elementos totalmente inéditos, puros ou exclusivos de cada momento ou projeto.

Nesse sentido, entendemos que esse processo inovativo tem como marco a criação das classes secundárias experimentais, uma vez que a inovação na educação brasileira ganha novos contornos, pois se altera um importante eixo de poder. A flexibilização curricular, iniciada em 1959 e consolidada na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, desloca o processo de desenvolvimento de projetos inovadores, até então mais centrado na atuação de políticos e intelectuais influentes nas esferas públicas e privadas. Embora o Movimento da Escola

Nova buscassem, desde os anos 1930, contemplar os professores por meio de periódicos especializados e novos processos formativos, a descentralização das políticas educacionais ocorrida no final dos anos 1950 fez com que, cada vez mais, fossem surgindo questionamentos à forma escolar hegemônica baseados na experiência daqueles que viviam a escola todos os dias, procuravam seu sentido e, mais do que isso, lutavam por uma escola que pudesse atuar como ferramenta de transformação das condições de vida das pessoas.

A trajetória da educadora Maria Nilde Mascelani é bastante emblemática e representativa desse momento histórico, uma vez que é iniciada, em 1959, na implementação do projeto das classes experimentais no Instituto de Educação Narciso Pieroni, na cidade de Socorro/SP; posteriormente, se desdobra na criação do Sistema de Ensino Vocacional (SEV), que objetivava ser um polo de renovação das escolas públicas paulistas. A experiência, porém, foi encerrada pela ditadura civil-militar, que retomou um processo de centralização das políticas educacionais (Chiozzini, 2014).

3. Inovação e o «chão da escola»

Essa perspectiva de inovação a partir «do chão da escola», remete à vontade de experimentar novas formas de ensinar, ideia trazida por Pintassilgo (Pintassilgo, 2021: 21) sobre o professor como «artesão» que realiza «um verdadeiro trabalho de bricolagem», equilibrando elementos de sua formação teórica com elementos de sua experiência. Complementar à imagem do artesão, caminha com a docência a figura do mito grego de Sísifo, evocando a ideia de um trabalho repetitivo, de um esforço fadado ao fracasso, de um eterno recomeçar.

Quais são as tensões dessas imagens com a ideia de proletarização do trabalho docente trazida por alguns autores na segunda metade do século XX? Elas são complementares ou contraditórias? Afinal, estamos mais para artesãos, Sísifos ou trabalhadores da educação?

Possivelmente, não exista apenas uma resposta para essas perguntas. A complexidade da educação, da escola e da docência parece implicar na coexistência de todas essas leituras. Para nossa reflexão é importante, como já dito, a

noção de movimento e a análise de situações concretas. Concretamente, o professor é um trabalhador dentro do sistema capitalista e por isso está imerso em suas contradições. Alienado de seu trabalho, cada vez mais se torna um mero aplicador de métodos e materiais produzidos fora da escola.

Depois do que foi apresentado, fica a seguinte e crucial questão: como e quando a inovação parte dos professores?

Baseando-se nessa pergunta, foi formulado o projeto de pesquisa «Avanços, limites e contradições de escolas inovadoras brasileiras pela voz de suas protagonistas (2000-2015) », que buscou escutar educadoras que participaram ativamente de propostas inovadoras nos anos iniciais do século XXI, sejam elas em escolas públicas ou particulares. Essa escuta tem como intenção trazer à tona memórias e representações acerca do período, bem como suas concepções de inovação educacional, suas experiências com possíveis avanços, limites e contradições que essas experiências proporcionaram. Somando-se a isso, procuramos entender a importância do «Mapa de Inovação

e Criatividade», proposto pelo MEC em 2015, na legitimação dessas «escolas diferentes» (Pintassilgo, 2021) frente à comunidade escolar e na sociedade como um todo.

Por se tratar de uma história atual, o depoimento de quem participou ativamente desse movimento nos ajuda a fornecer sentido aos fatos e as entrevistas carregam valor de documento. Segundo Verena Alberti:

Uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas (Alberti, 2021: 165).

Isolados em suas salas de aula, participantes de uma proposta político-pedagógica inovadora ou agrupados em redes, nos parece importante reconhecer educadores e educadoras como protagonistas fundamentais na circulação de ideias pedagógicas inovadoras/renovadoras atualmente. É fundamental que a experiência apareça como memória elaborada individual e coletivamente para que possamos melhor entender o contexto em que foram produzidas.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992: 204).

Esse parece ser um ponto fundamental de toda questão, que nos traz algumas tensões para reflexão. Na medida em que a ideia de inovação vem sendo cooptada pelo grande capital, sua inserção na escola parece ser um imperativo de grandes empresas que se sobrepõe às políticas públicas. Através de institutos e fundações, grandes empresas propagandeiam a necessidade de atualizar certas práticas pedagógicas e acabam, por elas mesmas, vendendo formações e serviços nesse sentido. Um caso bem conhecido nos dias de hoje é a Fundação Lemann, que consegue dominar grande parte do setor educacional no Brasil e exerce uma influência muito forte e decisiva na elaboração de políticas públicas e seus caminhos. Como exemplos bastante atuais disso temos a BNCC (Base Nacional

Comum Curricular), o Novo Ensino Médio e a intensa participação dos institutos e fundações na elaboração dessas e outras políticas fortemente vinculadas à ideia de inovação e uso de tecnologias.

Considerando a situação em tela, a Figura 1 apresenta o roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas:

Figura 1. Roteiro de perguntas para as entrevistas

I. Perfil das Professoras Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____ Raça: _____ Local de Nascimento: _____ E-mail: _____ Telefone: _____ II. Formação e trajetória 1. Conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica. Qual é a sua formação? 2. Como, quando e onde você se percebeu professor/a? Como foram suas primeiras experiências? 3. Conte um pouco da sua trajetória: escolas que passou e cargos que ocupou ao longo de sua carreira docente. III. Reflexões sobre o movimento de inovação/renovação (experiência) 4. O que você entende por inovação na educação? 5. Você considera que sua práxis docente é inovadora? Por quê? 6. Como foi o processo de construção do projeto? Quais pessoas fizeram parte dele? Qual foi seu papel nesse processo? 7. Na sua opinião, quais eram os pontos fortes do projeto? Quais avanços ele propunha com relação à proposta anterior? 8. Como foi a recepção do projeto por parte da comunidade escolar (corpo docente, estudantes e famílias)? 9. Como foi a participação do projeto na chamada pública do «Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica», proposto pelo MEC em 2015? 10. O certificado do MEC mudou alguma coisa para a escola ou para o seu trabalho? 11. Depois de passado algum tempo, você consegue fazer um balanço crítico dessa experiência? Quais foram as maiores dificuldades e limites vivenciados? IV. Redes de Sociabilidade 12. Quais espaços (redes, cursos, congressos, etc.) você participou e julga como importantes para sua formação e apoio à prática que desenvolveu como docente/gestora/?

Fonte: Elaboração própria (2025).

Cabe salientar que o roteiro, considerando a perspectiva de História Oral adotada, é apenas uma referência e contém perguntas que contemplam as principais categorias de análise. No entanto, durante as entrevistas, por se tratar de elaborações de memórias e representações, outras perguntas e digressões surgem, conduzindo a conversa para outros caminhos. As afetividades aparecem e também compõem registros que documentam pensamento e ação dessas educadoras em relação com seu tempo.

Na sequência, as entrevistas foram analisadas seguindo a definição de categorias temáticas, tais como: o perfil das educadoras; suas trajetórias acadêmica e profissional; os entendimentos e as reflexões acerca do conceito de inovação; as experiências vividas e percebidas nos projetos inovadores que participaram, os avanços, limites e as contradições das atividades que desenvolveram; os entendimentos acerca do período histórico e sua relação com o já mencionado «Mapa de Inovação e Criatividade» do MEC; e, por fim, as redes de sociabilidade que participaram e suas percepções acerca delas. As entrevistas

ainda estão sendo realizadas, de modo que apresentamos, a seguir, os resultados parciais obtidos até o presente momento.

Acerca das motivações que levaram as educadoras a desenvolverem iniciativas inovadoras, podemos notar o protagonismo das educadoras e o entendimento da inovação como uma ferramenta para avançar nas disputas cotidianas que marcam o trabalho docente na contemporaneidade:

Eu acho que muitas coisas me levaram a acreditar na inovação, na coisa do fazer diferente para não ficar repetindo, repetindo e vendo que não avançávamos. (Entrevista 1).

Eu, na minha visão, acho que, assim, a educação exige um constante repensar de métodos, de pressupostos, porque é isso: você está lidando com o mundo que está mudando e que você tem que fazer em diálogo com ele, né!? Então, para mim, a questão da inovação tem muito mais a ver com essa postura de estar aberto à mudança do que propriamente com uma linha específica de mudança. (Entrevista 2).

A minha postura é de constante luta, né? Por disputa mesmo. Então, quando eu chego numa escola, eu fico, eu penso, eu olho para a estrutura que está posta ali e eu analiso se essa estrutura atende às demandas, as demandas voltadas para uma perspectiva de uma educação transformadora. Se ela não atende, a gente tem que buscar uma outra forma de fazer. Então, para mim, a inovação é o quê? É quando a gente olha para a circunstância, identifica o que não serve, identifica que a estrutura pode ser uma estrutura opressora, pode ser uma estrutura que não alcance o objetivo. Para mim, qual que é o objetivo da educação? Eu gosto de falar essa frase. Um projeto de educação é antes um projeto de sociedade. Qual é a sociedade que eu quero viver? Bom, eu imagino... Estou falando no singular, mas eu estou pensando numa ação coletiva. (Entrevista 3).

No que se refere à influência desse movimento na política, o ponto alto e decisivo foi a legitimação de muitas experiências dispersas e, a princípio, desconexas através da chamada pública do MEC intitulada «Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica», de 2015,

onde foram reconhecidas 178 instituições com práticas inovadoras atuantes no Brasil. Assim, «a escola vai sendo, afinal, permanentemente reinventada pelos professores no trabalho cotidiano com seus alunos» (Pintassilgo, 2021: 22).

Além de legitimar as experiências em curso, a ideia dessa chamada foi traçar um perfil das instituições. Segundo o levantamento do MEC, elas estão presentes em todas as regiões do país, sendo mais da metade delas na região Sudeste com 50,8%, seguidas pelas regiões Nordeste com 21,9 %, Sul com 13,7 %, Centro-Oeste com 8,7 % e, por fim, a região Norte com 7,6 % das experiências contempladas no chamado. Outro dado relevante é: do total de instituições, 52,5 % são públicas e 47,5 % são particulares e contemplam todos os níveis da educação básica na seguinte proporção: 83 instituições na educação infantil, 135 no ensino fundamental, 73 para o ensino médio e 40 para educação de jovens e adultos².

Essa iniciativa do Ministério da Educação interferiu diretamente em muitas escolas que integravam esse momento especial da educação brasileira. Isso aparece nas memórias

educadoras como importante elemento legitimador.

Então, para nós foi também uma celebração. Eu acho que na minha vida mudou, que é possível você mudar. Porque nem a própria secretaria nem minhas supervisoras acreditavam na nossa mudança, achava que era loucura e sempre procurava o lado negativo. Ai, vou pegar uma falha pra ver que não é possível. [...] Nos foi questionada, a parte negativa e não a parte positiva. Então, quando veio isso assim, acalmou, sabe? (Entrevista 1).

Mas acho que tinha uma coisa importante de ser no MEC, porque para quem sofria uma resistência, você ter um selo do MEC, isso fortalecia muito. (Entrevista 2).

Então, assim, até para que essas escolas pudessem se organizar dentro da sua lógica, a gente precisava dessas certificações, então eu acho que é uma política pública importante. E na escola pública, eu acho que é importante a família... é um direito da família saber qual que é o projeto dessa escola e ela escolher se

ela quer aquilo ou se ela não quer. [...] Existe um projeto construído com a comunidade ali. Então, acho que essas certificações são importantes porque elas fortalecem, principalmente quando a gente está num governo conservador. (Entrevista 3).

Nesse contexto, também podemos notar uma importante ferramenta que dá mais organicidade e coerência a essas propostas. Como dito anteriormente, surgindo dentro da escola, essas experiências parecem muitas vezes dispersas, mas sob um olhar mais cuidadoso podemos notar elos importantes entre elas. Um desses aspectos que vale a pena ressaltar são as «redes de sociabilidade» (Sirinelli, 2003: 252). Se entendermos os professores como intelectuais, segundo Sirinelli (2003), há uma impossibilidade de investigá-los dissociados das redes que os conectam e das estruturas de sociabilidade que estabelecem. Isso implica em investigar jornais, revistas, conselhos editoriais, universidades, núcleos e centro de pesquisa, associações, sindicatos, escolas, universidades, entre outros espaços e interlocutores associados ao sujeito histórico que se busca investigar.

A formação de redes são ferramentas poderosas que rompem com uma parte cruel do trabalho docente, o isolamento. Muitas vezes, o excesso de tarefas e responsabilidades, as péssimas condições de trabalho e remuneração dividem a classe docente e golpeiam o que poderiam ser seus pontos fortes, como a autonomia, a criticidade e a criatividade. É em rede que educadores encontram escuta para suas angústias e se fortalecem, na medida em que passam do apontamento dos problemas rotineiros para a construções de soluções possíveis. Acerca dessas questões, obtivemos as seguintes reflexões:

[...] me ajudou demais que eu queria entender, sabe? Eu achava assim... queria entender como é que era feito e eu poderia aplicar no público. (Entrevista 1).

E para ter troca, você tem que, você tem que fazer uma coisa mais horizontal, e eu sinto que isso é uma dificuldade que existe na cultura, na cultura acadêmica, cultura das escolas, que é assim: vamos por lá as pessoas, conversando e trocando e fazendo alguma coisa juntas. É isso que funciona,

né? São poucos espaços que eu senti isso acontecer [...] da gente ter tempo mesmo para conversar, falar (Entrevista 2).

Para mim, elas são fundamentais, ponto. Por quê? Porque assim, a gente... eu não acredito na revolução solitária, né? Eu gosto de estar em bando. Eu acho que faz toda a diferença. [...] Então, quanto mais gente da escola participa das redes, mais fortalecido fica o projeto (Entrevista 3).

Sindicatos e associações de classe são muito importantes nesse processo, bem como os eventos acadêmicos. Mas se estamos falando de inovações na educação, pode-se dizer que, nesse ponto específico, a tecnologia vem desempenhando um papel decisivo para a formação de redes de apoio e sociabilidade.

O senso comum normalmente faz uma ligação direta da tecnologia com a inovação educacional, muitas vezes trabalhando para confundir, como se as duas coisas fossem sinônimos. Como vimos, a inovação vai muito além da adoção pura e simples de determinada

ferramenta, mas, nesse caso, são perceptíveis alguns avanços.

A internet e as redes sociais conectaram as pessoas e com isso modificaram de maneira severa a forma como percebemos o trabalho, o lazer e até o conhecimento. Se uma das consequências foi a alta dos índices de ansiedade e depressão, por outro lado, parece ser notório que esse tipo de ferramenta de comunicação alavancou as possibilidades de interação e organização. A pandemia foi um fator crucial para esse desenvolvimento, pois, no contexto de isolamento social, dadas as condições sanitárias, não tivemos muito tempo para pensar nos usos e nas consequências da tecnologia no cotidiano docente. Dessa forma, incorporamos muitos hábitos hoje já naturalizados.

Atualmente, é comum a criação de grupos de mensagens entre educadores, perfis dedicados a refletir sobre a educação e realização de reuniões à distância. Um simples clique pode juntar pessoas de diversas partes do Brasil para formação, discussão e organização de eventos. Às vezes, perdidos em um mar de preconceito e desinformação, às vezes mais próximos de

nossos pares, carregamos uma contradição que estabelece a tecnologia atualmente.

Dito isso, é oportuno trazer a reflexão de uma das entrevistadas sobre algumas mudanças ocorridas na passagem da sua geração para a geração atual. A relação dos estudantes com a tecnologia, num contexto pós-pandemia de COVID-19, traz elementos profundos para pensarmos os desafios das propostas educacionais como um todo e especificamente os projetos considerados inovadores:

[...] e vamos combinar que essa geração tem muito pouco de utopia e entendo que o mundo está assim e que é muito difícil mesmo para eles. Quando eu penso que eu fui, passei por essa fase nos colégios, década de 60 e 70, em que a gente tinha grandes utopias. A primeira delas era acabar com a Ditadura [risos]. Tinha outras, né? É muito difícil mesmo esses meninos se envolverem com umas coisas, porque eles estão vendo o ir para trás [...] eles não estão percebendo que você se engajar tem um resultado, porque não tem tido né? Eles estão completamente apavorados com a ideia de futuro, nos mais

diversos aspectos, do clima, da questão ambiental como um todo e da questão do emprego e da... enfim... Então, eu acho que talvez a gente tenha que sentar com esses meninos e, mais que tudo, dar essa sensação de que o mundo não acabou. E o que a gente perde, a gente recupera e vamo que vamo, né? Então, acho que é um trabalho assim, mais desse tipo. [...] Eu tenho um professor lá que fala uma coisa legal quanto à questão mais cognitiva e da cultura tal. Ele fala: 'hoje, contracultura é valorizar a cultura' [risos]. E eu entendo essa frase dele, né? É contracultura? Nessa fase tão TikTok da vida, é um pouco isso? (Entrevista 2).

Levando em consideração o período histórico que a pesquisa investiga, é consenso entre as entrevistadas que os primeiros anos do século XXI foram férteis para o aparecimento e desenvolvimento de escolas inovadoras, bem como para a configuração de redes de sociabilidade. No entanto, o contexto político e social trouxe novos elementos que dificultaram a consolidação desse processo, trazendo rupturas e incertezas, tanto em nível pessoal quanto coletivo. O processo de impeachment contra a

então presidenta Dilma Rousseff, a eleição da extrema direita e a pandemia foram elementos decisivos nesse processo. Nas palavras de uma das educadoras entrevistadas: «Tanto é que a gente está vivendo um momento de arrefecimento total. As pessoas estão sem energia, as escolas estão minguando» (Entrevista 3).

4. Considerações finais

Nesse contraste de mudanças realizadas pelo alto e mudanças protagonizadas no «chão da escola», voltemos a pensar a atuação dos professores. Para isso, nos parece cara a ideia trazida por Gramsci a respeito dos intelectuais. Se, no início do século XX, a atuação de intelectuais na burocracia educacional foi responsável pela circulação da ideia da inovação no campo da educação, nos primeiros anos do século XXI, não só as ideias, mas também a força da prática inovadora foi, em grande medida, obra de professores e professoras.

Para Gramsci: «todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais» (Gramsci, 2000: 18). O início do século XXI marcou uma

virada essencial para o protagonismo docente, no que diz respeito às inovações educacionais. Embora o papel fundamental dos professores não seja uma novidade, podendo ser visto em diferentes momentos ao longo do século XX, formulamos algumas hipóteses que explicam o desenvolvimento de experiências sistematizadas pelo Mapa da Inovação, como a de que foram resultado não de uma reforma ampla de cima para baixo, mas de professores intelectuais que galgaram posições progressistas mudando práticas e concepções. Alguns em suas salas de aula, outros atuando em toda a instituição escolar em que trabalhavam, a ponto de chamarem a atenção tanto do governo quanto dos setores privados que, ávidos por expandir seus interesses econômicos e ideológicos, pegaram carona nesse movimento.

À guisa de conclusão, entendemos que a inovação é «uma noção complexa, problemática, polissêmica, difícil de delimitar e que tem sido, muitas vezes, usada como uma espécie de slogan» (Pintassilgo, 2021: 19). Tendo a educação como fio condutor e a escola como referência fundamental, em especial a escola pública, podemos dizer que a busca por uma

educação mais significativa para professores e estudantes é uma luta constante ao longo do tempo. A inovação, portanto, carrega limites e tensões que marcam a educação escolar desde sua origem, sempre dialogando com a ideia de melhorar, de aprimorar. Enfim, nos parece inegável que o século XX foi cenário de avanços e cabe a nós, professores e pesquisadores, entender que esse é um campo de disputa em que a tecnologia e a influência das grandes empresas têm se colocando de forma crescente.

Referências citadas

Alberti, V. (2021): «Fontes Orais: Histórias dentro da História», em C. B. Pinsky, org., *Fontes Históricas*, São Paulo, Editora Contexto.

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

Canário, R. (2005): *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*, Porto, Porto Editora.

Chiozzini, D. F. (2014): *História e Memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1970)*, Curitiba, Appris.

Dallabrida, N. (2023): «Ensino secundário Bossa-Nova», em N. Dallabrida, org., *Brechas no monolito educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos 1950 e 1960*, Curitiba, Appris.

Dewey, J. (2023): *Experiência e Educação*. Petrópolis, Vozes.

Gatti Junior, D. (2024): *Inovação educacional em três periódicos brasileiros de História da Educação (1997-2022)*, Revista História da Educação [online], 28. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/132490>

Gramsci, A. (2000): *Cadernos do Cárcere*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Hobsbawm, E. (1977). *A Era das Revoluções*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Pintassilgo, J. (2021): *Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas*, em J. Pintassilgo y L. A. Alves, coords., *Roteiros*

da Inovação Pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX, Florianópolis, Dois por quatro editora.

Pollak, M. (1992): «Memória e Identidade Social», *Estudos Históricos*, 5(10).

Sirinelli, J. F. (2003): «Os Intelectuais», em R. Rémond, org., *Por uma História Política*, Rio de Janeiro, Editora FGV.

Thompson, E.P. (1998): *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*, São Paulo, Companhia das Letras.

Valdemarin, V. T. (2010): *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, São Paulo, Cortez.

Vieira, L. (2023): «Surgimento das classes experimentais secundárias e instituições públicas de ensino do estado de São Paulo (1951-1962)», em N. Dallabrida, org., *Brechas no monolito educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos 1950 e 1960*, Curitiba, Appris.

Vincent, G., B. Lahire y D. Thin (2001): «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, 33.

Williams, R. (2007): *Palavras-Chave*, São Paulo, Boitempo.

Notas

1 «Forma escolar hegemônica» é um conceito que remete um modelo de escolarização iniciado no século XVI e consolidado no final do século XIX, que estabelece tempos e espaços considerados adequados para a atividade educativa, assim como padrões de socialização, conteúdos, saberes, currículos, legítimos a serem ensinados (Vincent, Lahire e Thin, 2001).

2 Informações retiradas do site «Movimento de Inovação na Educação», organização criada com o objetivo de manter os documentos e o mapa arquivados e atualizados depois que a política foi descontinuada. Acesso através do endereço <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/o-mapa-de-inovacao-e-criatividade-e-a-alegria-do-saber/> [Consulta: 28 de maio de 2025].