

## OUTRO PROJETO, OUTRA ESCOLA: OUTROS FAZERES-SABERES CURRICULARES

Rosiana da Silva Novaes de PAULA<sup>i</sup>

Elize KELLER-FRANCO<sup>ii</sup>

### RESUMO

O presente estudo objetivou analisar uma proposta educacional alternativa, tendo como questão investigar em que medida a experiência em andamento traz elementos para uma inovação curricular na Educação Básica. A pesquisa de abordagem qualitativa adotou como metodologia o Estudo de Caso. Os instrumentos de pesquisa se constituíram de observação, análise documental e entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a proposta apresenta alterações em um conjunto de aspectos considerados prioritários para uma inovação curricular. O currículo em andamento identifica-se com as teorias curriculares críticas e com a abordagem curricular integrada, repercutindo na superação de dois núcleos que têm se mantido intactos no currículo hegemônico: a disciplinaridade e a seriação. A pesquisa apontou ainda que a inovação curricular é marcada pela complexidade, mas não vencida pela possibilidade de conceber e fazer outra escola, outra educação e um novo currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação; Currículo; Educação básica.

### *ANOTHER PROJECT, ANOTHER SCHOOL: OTHER CURRICULAR KNOWLEDGE-PRACTICES*

### ABSTRACT

*The present study aimed to analyze an alternative educational proposal, with the question of investigating to what extent the experience in progress brings elements for a curricular innovation in Basic Education. The research with a qualitative approach adopted the Case Study as methodology. The research instruments consisted of observation, document analysis and semi-structured interview. The results indicate that the proposal presents changes in a set of aspects considered a priority for curricular innovation. The ongoing curriculum agrees with critical curricular theories and the integrated curricular approach, with repercussions on overcoming two fronts that have remained intact in the hegemonic curriculum: class subjects and grade system set up. The research also pointed out that curricular innovation is marked by complexity, but not overcome by the possibility of conceiving and building a new school, a new education and a new curriculum.*

**KEYWORDS:** Innovation; Curriculum; Elementary education.

### *OTRO PROYECTO, OTRA ESCUELA: OTROS SABER Y HACER CURRICULARES*

<sup>i</sup> Mestrado Profissional em Educação (UNASP). Docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Membro do grupo de pesquisa CNPq FORME: Formação de Educadores. E-mail: [rosiedepaula@hotmail.com](mailto:rosiedepaula@hotmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6488-2776>.

<sup>ii</sup> Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-SP). Docente no Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Coordenadora do grupo de pesquisa CNPq FORME: Formação de Educadores. E-mail: [elizekeller@gmail.com](mailto:elizekeller@gmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1795-8947>.

## RESUMEN

*El presente estudio tuvo como objetivo analizar una propuesta educativa alternativa, planteando la pregunta de en qué medida la experiencia en progreso aporta elementos para una innovación curricular en la Educación Elemental. Esta investigación cualitativa adoptó el caso de estudio como metodología. Los instrumentos de investigación consistieron en observación, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que la propuesta presenta cambios en un conjunto de aspectos considerados prioritarios para una innovación curricular. El plan de estudios en curso se identifica con las teorías críticas del plan de estudio y el enfoque curricular integrado, cambios que tienen un impacto en la superación de dos núcleos que han permanecido intactos en la organización curricular dominante en el entorno educativo: disciplinaridad y ranking. La investigación señaló que la innovación curricular está marcada por la complejidad, pero no se vence por la posibilidad de diseñar y construir una nueva escuela, una nueva educación y un nuevo plan de estudios.*

**PALABRAS CLAVE:** *Innovación; Plan de estudios; Educación elemental.*

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, despontou considerável atenção sobre o papel do currículo para a mudança da educação diante dos desafios da sociedade contemporânea, tomando-se a inovação curricular como um problema válido de discussão e pesquisas.

A escola, em seu processo histórico de configuração, organizou-se predominantemente sob a lógica da organização curricular disciplinar. Lopes e Macedo (2011, p. 107) caracterizam esse modelo curricular como:

Uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob a responsabilidade do professor da turma.

Essa forma de conceber e organizar o processo educativo identifica-se com os pressupostos e valores da escola tradicional e interroga sobre a organização didática, a eleição dos conhecimentos curriculares válidos, a definição dos espaços e dos tempos educativos, o agrupamento dos alunos, as relações e interações, entre outros aspectos.

A educação formal enfrenta o impasse de tornar-se relevante para os estudantes de forma que todos aprendam a conhecer significativamente, a estabelecer seus projetos de vida

e a conviver colaborativamente. Para tal, “os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (MORÁN, 2015, p. 15).

O encaminhamento das mudanças pedagógicas necessárias, segundo esse autor, pode ocorrer de modo suave/progressivo ou de maneira mais ampla/profunda. As mudanças suaves propõem alternativas para que os estudantes sejam construtores do seu processo de aprendizagem mediante metodologias ativas, propostas interdisciplinares, ensino híbrido etc., sem, contudo, alterar o currículo disciplinar prevalente. Por sua vez, as mudanças profundas promovem uma ruptura com a concepção curricular disciplinar mediante projetos que abrem mão das disciplinas, com desenhos curriculares nos quais os tempos e os espaços sejam mais flexíveis e respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem.

As possibilidades de inovação, sejam elas pontuais ou profundas, descortinam-se como um cenário propositivo para a educação. No entanto, defende-se que intervenções amplas circunscritas ao paradigma curricular dominante engendram as condições disruptivas necessárias para novos saberes/fazeres educacionais.

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos (MORÁN, 2015, p. 19).

Diante desse contexto, que mostra a importância de mudanças e o esgotamento do ensino tradicional, torna-se relevante analisar experiências concretas que venham buscando novas formas de fazer educação. No Ensino Superior, já se registram iniciativas e pesquisas voltadas para inovação curricular, como o *Problem Based Learning* (PBL) e modalidades curriculares integradas. No entanto, na educação básica ainda se apresentam restritas as ações nessa direção.

Nessa perspectiva, o presente estudo investiga uma proposta educacional alternativa desenvolvida em uma escola de educação básica, o Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo, buscando levantar elementos que lancem luz sobre o caráter complexo das mudanças e inovações na educação básica, em especial no que diz respeito a propostas curriculares alternativas como via de melhoria nesse nível de ensino.

Para tal, elege-se como questão investigar em que medida a experiência desenvolvida no Projeto Âncora traz elementos para uma inovação curricular na educação básica. Os objetivos buscam compreender as concepções e as práticas curriculares que orientam a inovação educativa e identificar as mudanças curriculares que marcam o caso em análise.

## 2 O CURRÍCULO COMO CONTEXTO PARA A MUDANÇA EDUCATIVA

Para Imbernón (2001, p. 8), “a verdadeira educação deve abranger toda a complexidade da vida, todas as instâncias sociais devem estar envolvidas”. A educação desejável deve promover o desenvolvimento pleno do ser humano. “Deve-se ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (IMBERNÓN, 2001, p. 8).

Ao discutir sobre as mudanças necessárias para a educação, Keller-Franco (2012) defende que o conjunto das novas referências sociais e pedagógicas capazes de alterar o currículo e as práticas pedagógicas aponta para abordagens integradas do conhecimento, construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, relações dialógicas no processo ensino-aprendizagem e na avaliação e valorização das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos objetivos e dos conteúdos de aprendizagem, para a formação integral da pessoa humana.

Nesse contexto, a perspectiva curricular integrada surge como referente. O currículo integrado tornou-se conhecido a partir de Bernstein (1995), que distinguia duas modalidades curriculares: coleção e integração. No currículo coleção, as áreas do conhecimento são mantidas isoladas. No integrado, as fronteiras entre as áreas de conhecimento são menos demarcadas, a estrutura curricular segue uma linha globalizadora que articula os diferentes saberes.

Bernstein (1995) trouxe uma perspectiva nova para o currículo ao analisar como as diferentes estruturas curriculares atendem a variados princípios de poder e controle. Para tal, cunhou os conceitos de classificação e enquadramento.

A classificação se refere ao grau de isolamento e separação entre as muitas áreas de conhecimento: quanto mais isoladas, maior a classificação. Assim, o currículo disciplinar seria fortemente classificado e o currículo integrado, menos classificado. O grau de

classificação reflete na forma como o conhecimento é trabalhado, repercutindo na organização de tempos e espaços de aprendizagem mais ou menos rígidos, na maior ou menor autonomia dos alunos na proposição e desenvolvimento dos objetivos educacionais e no controle do ritmo da aprendizagem. Os professores, também, vivenciam relações diversas de acordo com o grau de classificação do currículo. A essas diferenciações na forma de poder e controle decorrentes do modo de classificação, Bernstein (1995) chama de enquadramento. Quanto maior o controle exercido pelo currículo, mais forte é seu enquadramento. Portanto, o ensino, conforme a perspectiva do currículo tradicional, seria fortemente classificado e enquadrado (SILVA, 2015).

No entanto, o autor alerta para a possibilidade de haver currículos altamente classificados (disciplinas bastante isoladas) com baixo enquadramento (em que professores e alunos possuem certa autonomia sobre o ritmo do processo ensino-aprendizagem), bem como currículos fracamente classificados (maior inter-relação entre as áreas) e altamente enquadrados (pouca participação dos professores e alunos na condução do processo ensino-aprendizagem).

Com os conceitos de classificação e enquadramento, Bernstein (1995) adverte que a integração curricular vai além da comunicação entre as disciplinas e da superação do caráter fragmentário do conhecimento. O código integrado prevê uma revisão no papel concedido aos professores e alunos no planejamento curricular, no qual encontram espaço para construir suas próprias agendas de ensino-aprendizagem.

O referido autor contribui ainda para uma revisão das noções de poder no currículo: ele não imagina uma situação de não poder no currículo, mas chama atenção para diferentes princípios e fontes de poder. A questão então parece ser mais sobre quais são as formas de poder menos nocivas no currículo. Assim, Bernstein (1995) alerta para questionar as finalidades sociais presentes nas abordagens curriculares e analisar como diversificados desenhos curriculares promovem projetos formativos distintos.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 139), para Bernstein o dimensionamento conceitual para uma nova prática curricular encontra expressão no código curricular integrado:

Basil Bernstein parece crer nas inúmeras vantagens dos currículos em código integrado. Esses seriam capazes de, a partir dos abrandamentos dos

enquadramentos e das classificações, conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em suma, a modificação na estrutura do conhecimento escolar alteraria relações de poder na escola, com implicações sociais nítidas.

Ao referir-se ao conhecimento integrado, Carbonell (2002) aponta que essa nova forma de pensar a organização do conhecimento emerge como alternativa à crítica do código disciplinar e à fragmentação e isolamento do conhecimento, e pode ser considerada uma importante alternativa para o desenvolvimento da inovação educativa e do currículo.

No âmbito dos referentes para a mudança educativa, Torres Santomé (1998, p. 125) coaduna com o redimensionamento curricular na direção das abordagens integradas:

As propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento de processos como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade. Assim, facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas de alunos e alunas, de suas dimensões afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa etc., que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta. Desse modo alunos e alunas preparam-se para enfrentar os problemas cotidianos nos quais estão envolvidos, bem como os que os aguardam em um futuro próximo, porém sem estar pensando se necessitarão uma informação ou destreza matemática, física ou linguística.

Na defesa pela integração curricular, o referido autor argumenta que não há razão para parcelar as áreas do conhecimento na organização do currículo, uma vez que qualquer experiência acadêmica possui dimensões científicas, sociais, estéticas, linguísticas, matemáticas etc., propondo que:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 125).

Indicativos para a organização do currículo, ou desenho curricular na abordagem integrada, podem ser encontrados em Keller-Franco (2014, p. 54):

Ao invés de se organizar por disciplinas, na abordagem integrada, o currículo se estrutura em torno de temas ou problemas relevantes que promovem uma reorganização dos conhecimentos disciplinares em função do tema ou problema em causa. Nessa abordagem curricular, os conteúdos conceituais são trabalhados em articulação com a problematização da vida real e com a proposição de ações transformadoras, promovendo a responsabilidade e a ação social dos alunos, da comunidade acadêmica e da comunidade externa. Conteúdos e objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais se desenvolvem de forma integrada.

Conforme a autora citada, o currículo integrado não menospreza o papel das disciplinas, mas propõe novas relações entre elas, mais complementares e intercambiáveis. Em um currículo integrado, as disciplinas estão presentes no momento de orientar o planejamento, mediante a articulação dos conceitos-chave que cada uma pode oferecer para a compreensão de um tema, solução de um problema ou desenvolvimento de um projeto, ou seja, as disciplinas não são o princípio organizador do currículo, este se organiza mediante temas, problemas ou projetos nos quais os conhecimentos disciplinares entram de forma articulada e interdisciplinar para a produção do conhecimento e promoção da aprendizagem.

Carbonel (2002, p. 53) reforça que a fragmentação do conhecimento em disciplinas “não responde historicamente a razões científicas, e muito menos à maneira como os seres humanos, desde a primeira infância, vamos adquirindo, construindo e representando o conhecimento, não de forma fragmentária, mas global, não de maneira isolada, mas relacional”.

Torna-se imperiosa uma revisão nas lógicas educativas que fundamentam os saberes-fazer curriculares. Segundo Keller-Franco (2012, p. 68), “ainda são pouco comuns no Brasil proposições curriculares alternativas que desafiam a lógica tradicional da organização linear e disciplinar do conhecimento”. Daí julgar relevante investigar práticas curriculares com indicativos de mudanças.

### 3 PROCESSO DA PESQUISA

O processo investigativo se deu a partir da abordagem qualitativa na modalidade de um estudo de caso. De acordo com André (2008) e Chizzotti (2006), o estudo de caso é adequado quando se pretende conhecer uma realidade particular; quando se almeja alcançar uma compreensão profunda dessa realidade. Abordou-se o caso utilizando como instrumentos

a análise de documentos, a observação e a entrevista semiestruturada com os profissionais envolvidos na proposta. A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi adotada para a interpretação de dados.

Na pré-análise, realizou-se o trabalho preparatório de organização dos materiais que pudessem informar a questão da pesquisa e responder aos seus objetivos. Primeiramente, fez-se um levantamento de todos os documentos disponíveis sobre o Projeto Âncora: documentos oficiais da escola, pesquisas realizadas sobre ela, divulgação em meios impressos e eletrônicos. Com o acervo disponível, efetuou-se a leitura flutuante para a constituição do *corpus* da pesquisa, a saber: Plano Político Pedagógico (PROJETO ÂNCORA, 2019); *Site* oficial da instituição<sup>1</sup>; Pesquisas (QUEVEDO, 2014; BERNARDES, 2017); Reportagens como a série Projeto Âncora Destino Educação: Escolas inovadoras (CANAL FUTURA, 2016).

Nessa etapa, ainda foi organizado o diário de campo com as observações realizadas. A observação privilegiou as atividades de planejamento, reuniões, momentos e espaços de aprendizagem, entre outros. Uma das pesquisadoras integrou-se à proposta como voluntária no Projeto, no entanto a participação como voluntária não ocorreu em sua totalidade, pois houve uma reestruturação na Instituição e as atividades de voluntariado foram suspensas.

As entrevistas gravadas foram transcritas. Estas envolveram quatro professoras e uma coordenadora pedagógica, escolhidas mediante o critério de acessibilidade (GIL, 1989). As respostas foram registradas por meio de designações alfanuméricas: E1, E2, E3, E4 e E5. A idade das entrevistadas varia entre 25 e 55 anos. E1 é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia; E2 é graduada em Ciências Biológicas com mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade; E3 é graduada em Pedagogia e tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento; E4 é graduada em Arquitetura e Arte; E5 é formada em Geografia com mestrado em Planejamento Urbano.

Em uma segunda etapa, procedeu-se à exploração do material mediante os procedimentos de codificação, classificação e categorização. Os sentidos do conteúdo levantado a partir da triangulação dos instrumentos – entrevistas, observação e documentos – possibilitaram a emergência de temas, obtendo um primeiro conjunto de categorias. Na sequência, mediante novas e sucessivas leituras, efetuou-se um recorte dos conteúdos em elementos que poderiam ser ordenados nas categorias e a revisão destas.

A terceira fase da análise compreendeu as ações de inferência e interpretação para dar sentido válido e significação aos dados coletados, com base nos materiais empíricos em articulação com o referencial teórico.

#### 4 INDICADORES DE MUDANÇA: A SÍNTESE INTERPRETATIVA

Neste tópico, apresentam-se o cenário educacional que serviu de fonte para os dados empíricos, bem como a síntese interpretativa sobre os indicadores de mudança.

##### 4.1 Cenário de Estudo: O Projeto Âncora

O Projeto Âncora, localizado em Cotia, na Grande São Paulo, foi fundado em 1995 como uma Associação Civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não lucrativos. Surgiu com o nome de “Cidade da Âncora”, cuja missão era ser um espaço de aprendizagem prática e desenvolvimento para a cidadania. Tal concepção é ratificada no Plano Estratégico:

Entendido como “cidade”, o Âncora ganha a feição de uma experiência de vida comunitária. Enquanto uma entidade pode ser mais assistencial e um projeto mais instrumental, uma cidade deve promover uma convivência ética entre seus membros. [...] e uma dimensão de “cidade” (que possibilita uma experiência educativa de desenvolvimento da cidadania e infunde na “entidade” e no “projeto” um sentido comunitário mais profundo) (PROJETO ÂNCORA, 2019, p. 5).

A história do Projeto Âncora inicia-se com o sonho de seu idealizador, Walter Steurer, um empresário bem-sucedido, descendente de uma família austríaca. Quando Walter se aposentou, decidiu dedicar-se à área social e devolver ao Brasil um pouco do que o País havia feito pela sua família de imigrantes. A princípio, havia comprado a área onde hoje é o Projeto para construir um condomínio de casas, mas alterou seus planos para dar início a uma Associação de Assistência Social Beneficente para ajudar crianças pobres, assim como ele havia sido (QUEVEDO, 2014).

O Âncora iniciou suas atividades como uma creche que atendia crianças da região, em período integral. Recebia também adolescentes no contraturno com aulas de reforço. Os jovens e adultos da comunidade podiam participar do Projeto Âncora à noite e nos finais de

semana em atividades esportivas, culturais e artísticas, cursos profissionalizantes, palestras, atendimentos da saúde etc.

A gênese do Âncora trazia o propósito de fazer educação como forma de mudança e transformação da sociedade. Insatisfeitos com o ensino tradicional e guiados pelos princípios da democracia e valores que sustentavam a filosofia da instituição, os fundadores sentiram a urgência de tornar-se uma escola, pois sentiam minimizado o trabalho que faziam no contraturno ao compartilharem a formação dos estudantes com a escola convencional.

Dessa forma, em 2012, o Âncora tornou-se Escola, oferecendo educação correspondente à Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em 2013, estendeu seu atendimento para atividades educativas correspondentes ao Ensino Fundamental II e, em 2017, recebeu autorização para oferecer a educação equivalente ao Ensino Médio. No entanto, não era mais uma escola, era outra escola, com outro projeto, com uma nova forma de pensar/fazer o currículo.

O Projeto Âncora recebeu diversos reconhecimentos em sua trajetória. Entre eles, em 2016, foi reportado na série documental da TV Futura “Destino: Educação-Escolas inovadoras”, escolhido como uma das doze instituições de ensino espalhadas pelo mundo como promotoras de reinvenção das práticas pedagógicas. Em 2015, foi mapeada pelo Ministério da Educação e Cultura como um dos 178 projetos de educação inovadores e criativos no Brasil.

As características de inovação apresentadas pela Escola Projeto Âncora levaram à escolha dessa Instituição como cenário de pesquisa. A seguir, apresentamos os indicadores de inovação por meio das categorias que emergiram no estudo.

## 4.2 Indicadores de Mudança

Tendo como norte a questão de pesquisa, que indaga em que medida a experiência em andamento no Projeto Âncora traz elementos para uma inovação curricular na educação básica, emergiram as seguintes categorias: mudanças na concepção curricular, mudanças no desenho e práticas curriculares, mudanças no paradigma curricular e desafios da mudança.

### 4.2.1 Mudanças na Concepção Curricular

Desde sua configuração como etapa formal de ensino, a educação básica brasileira tem apresentado poucas mudanças nas concepções e práticas curriculares. Continua sendo regida pelo paradigma curricular tradicional, conservando uma organização em anos letivos e séries, por vezes ciclos, com grupos homogêneos, e as disciplinas permanecem como o eixo organizativo do currículo escolar.

Domingo (2013) alerta que esse modelo se tornou universalizado e naturalizado e que romper com essa lógica não é tarefa fácil. “De fato, a dificuldade costuma ser esta, o fato de ser difícil para nós entender o que poderia ser ‘outra escola’” (DOMINGO, 2013, p. 461).

Seria possível contar a história de outra escola que não se atenha aos cânones desse modelo escolar, que apresente uma nova concepção de educação e de currículo? Quais mudanças marcam o currículo no caso em análise: são alterações esparsas, em alguns aspectos organizativas, mantendo intacto o paradigma tradicional, ou representam outra forma de pensar o currículo, para além da visão curricular tradicional?

No Plano Político Pedagógico (PROJETO ÂNCORA, 2019), a concepção de currículo do Projeto Âncora é apresentada em três dimensões: o currículo objetivo, o currículo subjetivo e o currículo comunitário.

Conforme esse documento, o currículo objetivo é considerado como as aprendizagens essenciais a serem adquiridas em consonância com o currículo prescrito nacionalmente. Essa dimensão do currículo é mencionada na fala de E5: “[...] O currículo objetivo, que é o currículo oficial, que presta contas, se relaciona com a Base Nacional Curricular, é cada área de conhecimento trazer as habilidades essenciais para permitir a formação do sujeito”.

Entretanto, o currículo oficial passa por ressignificações. Conforme consta no Plano Político Pedagógico, a essencialidade dos saberes e objetivos é avaliada mediante sua relevância para o desenvolvimento de habilidades e atitudes basilares para a formação dos indivíduos. “A tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade” (PROJETO ÂNCORA, 2019, p. 3).

A dimensão subjetiva do currículo considera que, “como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos” (PROJETO ÂNCORA, 2019, p. 2). Esses pressupostos são a base do currículo

subjetivo que valoriza a singularidade do educando no seu processo de desenvolvimento, compreendendo que cada educando tem formas próprias de apreensão da realidade. “Não nos interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que nos importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura” (PROJETO ÂNCORA, 2018, *on-line*).

O currículo subjetivo proposto pelo Âncora figura como uma alternativa ao alerta de Apple e Beane (1997), para quem as organizações curriculares se restringem ao conhecimento denominado de “oficial”, produzido, prestigiado e endossado pela cultura dominante, ao mesmo tempo que silenciam a voz da cultura dos envolvidos no processo educativo.

A articulação entre essas duas dimensões curriculares, o currículo objetivo e o currículo subjetivo, é situada na proposta pedagógica do Âncora:

É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os educandos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos educandos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento (PROJETO ÂNCORA, 2019, p. 3).

Apple e Beane (1997, p. 31) posicionam-se sobre essa necessária articulação entre o conhecimento dito oficial e o conhecimento significativo para os alunos:

Em síntese, os educadores democráticos vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo que transmitem os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais cujos interesses são tudo, menos democráticos. Assim, não podemos ignorar o conhecimento dominante, tê-lo, abre realmente algumas portas. Mas aqui é preciso cuidado com a interpretação, porque não queremos endossar a continuidade dos programas rígidos de exercícios mecânicos que constituem com tanta frequência as experiências escolares das crianças desprivilegiadas.

A concepção curricular do Âncora é ainda enriquecida mediante a dimensão comunitária, cuja concepção expressa no Plano Político Pedagógico (PROJETO ÂNCORA, 2019, p. 3) compreende que “o envolvimento dos educandos em diferentes contextos socioeducativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a

identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino”.

Conforme mencionado pela educadora (E5), “no Âncora, a gente quer que esse sujeito que está no mundo, olhe para o mundo de forma crítica e também atue para que esse mundo melhore, seja participando de movimentos sociais, se filiando a partido político, entrando para o conselho do bairro, participando da vida comunitária...”.

As três dimensões curriculares são reforçadas na fala das entrevistadas:

**E1:** [...] Então, nós trabalhamos com três dimensões curriculares, que é o currículo objetivo, que são das áreas do conhecimento, pautada agora na Base Curricular Comum, apesar de todas as críticas, ao que diz às competências e habilidades da Base em vários aspectos [...]; o currículo subjetivo, que é o currículo de cada um: como cada um aprende, como cada um se desenvolve, como ele pede ajuda, como ele é ajudado, como ele participa das atividades em grupo, como ele aprende sozinho, como ele pede ajuda pro outro, então é como cada um aprende; e o currículo comunitário, que é o currículo de interesse comum, a um grupo maior, ou bairro, ou apenas a escola, mas algo que é de um conjunto, de um coletivo, maior.

Caracterizam ainda a concepção curricular do Âncora um conjunto de valores assumidos em seu Plano Político Pedagógico (PROJETO ÂNCORA, 2019, p. 1):

A intencionalidade educativa do Projeto Pedagógico impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projeto, a saber, os valores da honestidade, da responsabilidade, da afetividade, da solidariedade e do respeito.

Da mesma forma, o desenvolvimento emocional dos estudantes é contemplado: “Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo” (PROJETO ÂNCORA, 2019, p.2). Essa intencionalidade reflete na fala dos educadores:

**E1:** A gente pode resumir assim: em tornar cidadãos sábios e felizes. Porque a gente sabe que a sociedade hoje carece de pessoas sábias, competentes, habilidosas, mas também felizes, não é? Trocar a competição pela colaboração; trocar a hierarquia pela colaboração mútua. Então, é pensando nesta sociedade que a gente ressignificou a escola.

Figura nas finalidades do Âncora o cuidado com o desenvolvimento dos alunos “na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um

conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros” (PROJETO ÂNCORA, 2019, p.2).

Podemos traduzir a experiência desenvolvida no Âncora nas palavras que Domingo (2013, p. 471) utiliza para descrever uma pedagogia que representa outra maneira de pensar o currículo:

[...] representa uma pedagogia que tenta responder quais são as experiências que as crianças e os jovens precisam ter para crescer com equilíbrio, segurança e decisão, para poder viver suas próprias vidas com dignidade, responsabilidade e liberdade. Essa pedagogia se propõe a cuidar dos recursos pessoais e fortalecê-los para encarar a vida com desejo, sensibilidade e abertura; buscar proporcionar-lhes espaços, relações e experiências para poder enfrentar suas vivências com os outros para poder ampliar e contrastar suas visões e convicções sobre o mundo, os outros e sobre si próprios, para poder encontrar equilíbrios entre a vida própria, os desejos e as necessidades próprias e os dos outros indivíduos.

#### 4.2.2 Desenho e Prática Curricular

A concepção curricular ora apresentada ganha concretude em uma nova forma de pensar e estruturar o currículo. Os alunos no Projeto Âncora estão organizados em núcleos de aprendizagem. Eles não são agrupados em séries, por turmas ou por idade. Conforme o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, participam em quatro grupos distintos: Iniciação I e II, Desenvolvimento e Aprofundamento.

Na Iniciação I, os alunos são inseridos na aprendizagem das atitudes coerentes com os valores do Projeto Âncora, bem como em seus princípios básicos. Na Iniciação II, os estudantes consolidam suas atitudes, valores, princípios e conquistam a base cognitiva multidisciplinar para continuar sua aprendizagem, ganhando cada vez mais autonomia. No Desenvolvimento, eles aprofundam e partilham as competências definidas para o Ensino Fundamental por meio dos Roteiros de Estudos e Projetos de Aprendizagem. Nessa etapa, já possuem bem definidos os princípios e os valores do Projeto Âncora e são capazes de exercitar a ação em prol da coletividade. No Aprofundamento, os educandos aprofundam e partilham as competências definidas para o Ensino Fundamental, envolvendo-se em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares no contexto de Comunidades de Aprendizagem, mostrando-se um cidadão articulado, capaz de ingressar no Ensino Médio (PROJETO ÂNCORA, 2018, *on-line*).

As falas dos profissionais obtidas mediante as entrevistas também são elucidativas sobre o funcionamento dos núcleos:

**E1:** A gente se organiza por núcleos de aprendizado. Os núcleos são iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. Iniciação é todos que iniciam no projeto, independente da idade, das séries anteriores, mas que vão iniciar num contexto de trabalho sem série. Aprender a pesquisar, aprender a desenvolver projetos, aprender a pedir ajuda. Um dos pressupostos para a autonomia é gerenciar tempos e espaços. Então uma criança que não sabe ver horas, ou não sabe fazer o seu plano do dia, ou ler o seu plano do dia, ela não tem autonomia suficiente para fazer escolhas. Então a iniciação é onde dá este suporte. Mas isso não quer dizer que ela não esteja em contato com outros núcleos. Porque, nas assembleias, em alguns projetos, grupos de responsabilidade, ela está participando junto com outros colegas. A iniciação não é um lugar, é uma condição. A gente sabe que as crianças que estão na iniciação ainda são heterônomas, precisam desenvolver a autonomia. E ela não é dada de uma hora para outra, não é ensinada. Autonomia é construída; e construída na relação, nas relações interpessoais, de várias maneiras. [...] O tempo que permanece na iniciação depende de cada um. Então rompe também essa ideia de cada ano eu tenho de passar de uma fase para outra. A gente chama de transitar. Não quer dizer que ela saiu da iniciação e vai para o desenvolvimento que acabou, que ela venceu uma etapa. Ela pode, em algum momento, por questões emocionais ou questões pontuais, precisar de ajuda que a iniciação possa dar. Então ela mesma já diz: olha, eu estou precisando de tais ajudas e nesse núcleo eu não estou encontrando. Então ela mesma chega a conclusão de voltar a iniciação por um período que for necessário. Assim acontece também com os outros núcleos.

No Projeto Âncora, a organização do currículo em núcleos, em vez de séries, supõe uma mudança substancial. Como diz Domingo (2013, p. 462), todo o espectro do que pode ser a experiência educacional “[...] tem sido submetido a um único modelo: a escola seriada, isolada, massificada, baseada na instrução”.

A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem é outra característica distintiva do Projeto Âncora que o afasta do espectro tradicional, conforme descrito por Domingo (2013, p. 462), onde “[...] todos fazem a mesma coisa, de uma só vez e da mesma maneira para chegar ao mesmo lugar”. Segundo esse autor, a imagem predominante de escola hoje se caracteriza por:

Pensar em grandes salas separadas dentro de edifícios que constituem recintos fechados sem vida própria além da vida escolar; aulas nas quais convivem meninos e meninas da mesma idade, sob a presença de um único adulto, em relações normalmente massificadas, cheias de normas impostas pela massificação. Nessas aulas, as atividades fundamentais ocorrem enquanto os alunos estão a uma mesa, seguindo uma sequência de atividades

determinadas por um currículo fragmentado por anos e disciplinas, horários e um calendário que estabelece o momento e o tempo para a aprendizagem acadêmica, separada por sua vez, de outras experiências e saberes (DOMINGO, 2013, p. 462).

O Projeto Âncora rompe com esse modelo curricular. A proposta de educação que estabelecem é o de aprender em espaços abertos, mediante percursos individuais de aprendizagem, porém no convívio solidário. Salas de aula com professores ministrando conteúdos não fazem parte do processo. O que se faz então? O processo ensino-aprendizagem tem o aluno como protagonista. O plano de aprendizagem elaborado pelo estudante com o apoio do professor/tutor ocupa um papel central na organização e orientação do desenvolvimento curricular, que deixa de ser uma matriz curricular com disciplinas e conteúdos predefinidos para um grupo de alunos para constituir-se percursos individualizados de aprendizagem.

Esses planos são elaborados pelo educador e aluno em encontros individuais denominados de tutoria, obedecendo a uma periodicidade quinzenal e diária. Os planos diários são chamados de roteiros de estudo e devem ser um desdobramento do plano quinzenal, e o estudante tem autonomia para escolher a ordem em que vai desenvolvê-lo.

Aos alunos é dada autonomia para escolherem os temas que serão estudados conforme seus desejos e necessidades. O currículo do Projeto Âncora está estruturado levando em conta os interesses dos alunos. Nesse contexto, assume relevância o papel do tutor. Embora os tutores sejam responsáveis por um grupo de alunos, eles ouvem cada estudante individualmente e, a partir daí, auxiliam a traçar metas e elaborar os roteiros. Os tutores têm consciência de que os educandos são diferentes e que a forma como cada um vê o mundo e o apreende é singular.

Conforme observações registradas no diário de campo (07/11/2018), as atividades dos educandos iniciam por volta das 7h30 e 8h e terminam em torno das 16h30. Contudo, há flexibilidade de horário que pode ser estabelecido em acordo com os alunos, pais e tutores. Em geral, a rotina diária tem início com o encontro dos educandos com o seu tutor para a elaboração do plano do dia, que inclui o horário de estudo individual, as oficinas, o horário de recreação e brincadeiras, a participação nos grupos de responsabilidade, comissões de ajuda e outros. Cada aluno estabelece seu percurso individual. Além do planejamento do roteiro diário, nesse momento o tutor e seus alunos, sentados em roda, conversam sobre assuntos

variados que emergem no grupo, como temas atuais, questões relativas à aprendizagem e aos projetos, conflitos pelos quais estejam passando dentro ou fora da escola, situações alegres, sentimentos e demais temas que fluam como relevantes e que configurem a necessidade do grupo naquele momento.

Realizado o plano do dia, os educandos circulam pelos diferentes espaços escolares para realizar seus roteiros de aprendizagem. Da mesma forma que cada estudante se dirige para um espaço específico da escola, o educador também atende em diversos espaços a todos os educandos, independentemente de serem seus tutorandos, orientando a resolução de problemas, incumbindo-se de atividades de estímulo e organização, responsabilizando-se pela formação de valores e atitudes, visto que assumem o papel de referência diante dos educandos.

O horário do estudo é realizado em uma sala específica para essa finalidade, na hora estabelecida pelo aluno no seu roteiro diário. Nessa sala, estão disponíveis computadores, materiais didáticos e educadores para tirar eventuais dúvidas dos alunos em seus temas de pesquisa, bem como acompanhar e auxiliar nas aprendizagens.

No final da tarde, tutor e alunos voltam a se encontrar em um momento chamado “encontro do dia”. Na roda, realiza-se a avaliação do dia sobre aprendizagens, situações ocorridas e sentimentos, relatos dos projetos de aprendizagens e comunicações que se façam relevantes com os pais.

Considerando as mudanças trazidas pelo Projeto Âncora com relação ao desenho curricular, destaca-se a superação da seriação anual com base no critério da idade para a estruturação por níveis: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento, conforme o amadurecimento dos estudantes, em que a passagem de um nível para outro respeita o ritmo e o percurso individual de cada um, podendo ocorrer a qualquer momento ao longo do ano.

Alterações no desenho curricular ainda ocorrem ao se abrir mão das disciplinas. Os conhecimentos disciplinares entram para auxiliar no desenvolvimento dos roteiros de estudos e dos projetos de aprendizagem, identificando-se, dessa forma, com as abordagens curriculares integradas, conforme proposto por Bernstein (1995).

As modificações no desenho e nas práticas curriculares no Projeto Âncora resultam em mudanças significativas na rigidez dos espaços e tempos de aprendizagem da organização curricular dominante.

#### 4.2.3 Paradigma Curricular

Diante da apresentação dos fundamentos e operacionalização do currículo do Projeto Âncora, retoma-se a indagação: Que paradigma curricular orienta a experiência em andamento? São alterações pontuais ou são alterações mais amplas no paradigma que embasa o currículo?

Ao analisarmos a proposta, constatamos que a escola não explicita a opção por uma concepção curricular. No entanto, encontramos características que nos permitem associá-la ao paradigma curricular crítico. O surgimento das teorias curriculares críticas, segundo Keller-Franco (2014), com base em Silva (2015) e em Lopes e Macedo (2011), pode ser localizado por volta dos anos 1970, como uma resposta ao currículo tradicional:

As teorias curriculares críticas deslocam a ênfase centrada nos aspectos técnicos de como organizar e elaborar o currículo limitada ao âmbito pedagógico, ampliando a análise para uma perspectiva sociológica em suas determinações e conexões com as estruturas econômicas e sociais mais amplas e com as relações de poder. O currículo passa a ser visto como uma construção social, na medida em que os arranjos curriculares decorrem de uma seleção sobre modelo de ser humano, modelo de sociedade e tipo de conhecimento, que, por uma contingência social e histórica, se tornaram consolidados como currículo (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2018, p. 157).

Um dos aspectos do currículo da Escola Âncora a partir do qual se pode estabelecer correspondência com as teorias curriculares críticas é a sua finalidade democrática expressa no protagonismo e autonomia dos educadores e educandos. Sob uma perspectiva crítica, o currículo proporciona atividades pedagógicas que objetivam a reflexão e a ação em prol da superação das injustiças sociais e das relações excludentes, considerando os estudantes como sujeitos ativos na construção de suas experiências de aprendizagem, comprometidos com a ação transformadora nos âmbitos pessoal e social. Outrossim, a docência baseada na racionalidade técnica tem seu papel questionado numa perspectiva curricular crítica.

A racionalidade curricular tradicional tem sua condição abalada nos parâmetros conceituais e no desenho curricular do Projeto Âncora. A concepção curricular expressa nas três dimensões do currículo – o currículo objetivo, subjetivo e comunitário – encontra identidade nas teorias curriculares críticas, seja na ressignificação dos saberes do currículo

objetivo, seja na autonomia concedida aos estudantes para gerirem as suas aprendizagens do currículo subjetivo, e ainda no currículo comunitário, ao promover a consciência crítica e a ação transformadora sobre as realidades sociais, políticas e econômicas.

Na continuidade da análise do currículo, encontra-se também afinidade com a abordagem curricular integrada (BERNSTEIN, 1995), especialmente no que diz respeito ao desenho curricular que renuncia à fragmentação do conhecimento mediante a organização disciplinar, bem como na superação do modelo seriado.

A experiência curricular que se desenvolve no Âncora evidencia que é possível romper com o paradigma curricular tradicional e que teorias curriculares como as abordagens críticas e integradas se apresentam como alternativas viáveis para pensar e fazer outra educação e outra escola, capaz de proporcionar outra formação.

#### 4.2.4 Desafios da Mudança

No entanto, a pesquisa revelou que também há obstáculos para a mudança. Colocar uma inovação em marcha exige esforço dos envolvidos para superar saberes-fazeres arraigados, como declara **E1**: “[...] uma proposta inovadora assim, virava ao avesso a cabeça de qualquer um que passasse por lá. O desafio foi muito grande. É uma história muito incrível como a gente fez lá atrás. Foi algo que mexeu muito com cada um de nós, profundamente”.

As condições objetivas de trabalho são outro fator que impacta a viabilização da mudança. Os docentes fazem referência à carga de trabalho e ao tempo despendido: “Era só trabalho: final de semana, domingos, feriados. Às vezes a gente entrava 7h da manhã e saía 10h30 da noite. Era muita reunião, pensando em cada situação” (**E1**).

Exercer a docência para a inovação torna o trabalho do professor muito mais complexo e diversificado. Ele passa a assumir novos papéis, como a luta pela justiça social, relações com a comunidade, resistências e entraves internos e externos gerados pela inovação, participação em equipes colaborativas, planejamento cooperativo, formação constante, gestão compartilhada, entre outros. Os educadores do Projeto Âncora falaram dessa demanda:

**E2**: Então eu ia todo dia para o Âncora. No próximo ano, eu já mudei para próximo e só vivia no Âncora. Você levava para casa, dormia, sonhava com criança. Então era uma coisa louca. Era muito bonito de ver, mas sofrido também. Muito desgastante. Era a equipe inteira. Então não era eu que

estava ali me acabando. Era um projeto que todo mundo acreditava. Você via que estava todo mundo ali dando o máximo. Era final de semana com família, com criança, pesquisando um lugar para ir, vendo coisas que tinham a ver com o roteiro da criança, de pesquisa. Era muito intenso!

**E4:** E não era fácil porque tinha uma demanda de muitas horas. A gente fazia parte de tanta coisa e não tinha como não estar lá em outro horário, pensando no aluno 24 horas, milhares de WhatsApp, grupos de responsabilidade, atendimento às famílias. E eu ainda fazia parte da associação das famílias e da diretoria! Tinha o GR ateliê. Nossa! Era muita coisa! E para todo mundo era muita coisa. [...] A gente vivia muito cansada.

**E5:** A gente queria coisas que a gente não tinha tempo para fazer, não tinha braço para fazer. Então era muito angustiante.

A inovação e a mudança são condicionadas por diversos fatores, como o salário, o clima de trabalho, a estruturas hierárquicas etc. Não podemos desconsiderar a incongruência salarial que coloca o professorado próximo da proletarização. Como diz Imbernón (2009, p. 10): “[...] a um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança”. Os docentes trouxeram à tona a questão salarial: “Tinha gente que achava que os educadores do Âncora ganhavam muito bem. Nunca ganharam, em vista de tudo que faziam” (**E3**).

As relações democráticas e participativas adquirem centralidade nas propostas educacionais voltadas para a mudança. No entanto, essa questão, já facilmente assumida no consenso discursivo, ainda figura como um grande desafio na concretização nos cotidianos em contraponto à autoridade e à hierarquia. Imbernón (2001, p. 36) chama essa realidade de “falsa autonomia”, e defende: “[...] é necessário estabelecer um debate sobre as relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) na profissão docente”.

**E1:** Quando a gente tem um projeto como este, dentro de um cenário onde tenham organizações que privilegiam ainda o poder, é muito difícil! Quando a gente fala de uma gestão democrática, participação ativa e consciente de todos, a gente não está falando só da escola, alunos e professores, a gente está falando de um todo, de instituição. Essa democracia, muitas vezes, ela é boa, até o momento que não fere as vaidades pessoais, e aí é complicado. Muitos projetos acabam tendo esse problema, como o Projeto Âncora também [...].

Para colaborar com o processo de transformação para uma educação democrática, é fundamental abrir caminhos para a verdadeira autonomia profissional compartilhada, de

forma a aprender para a mudança na mudança, mediante espaços de participação e reflexão grupal, em que os docentes vivenciem as relações que eles são chamados a desenvolver e aplicar com seus educandos e contexto de trabalho.

No quadro dos desafios, cabe ainda destacar que as inovações curriculares estão circunscritas a um contexto complexo. Estas se realizam em meio a determinantes políticos, sociais e econômicos e estão condicionadas a pressupostos, ideias e valores conflitantes, desvelando o campo de lutas do currículo pela produção de sentidos para a educação. “Assim, compreendemos os currículos como construções sócio-históricas conflituosas que acontecem em meio a disputas internas por hegemonia, assim como por embates no campo educacional e social mais amplo” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 379).

É preciso considerar que tudo o que está incluído em uma proposta inovadora contrapõe-se à grande parte do ponto de vista dominante instituído e que formas de resistência são encontradas com frequência por aqueles comprometidos em proporcionar novas experiências de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidenciou que o currículo do Projeto Âncora não é um currículo tradicional. Ele apresenta três dimensões: o currículo objetivo, fundamentado no currículo nacional; o currículo subjetivo, que valoriza a singularidade de cada estudante, proporcionando percursos individualizados de aprendizagem; e o currículo comunitário, que propicia vivências em diferentes contextos socioeducativos, objetivando uma visão crítica da realidade e uma formação cidadã comprometida com a ação transformadora.

O currículo do Âncora é pautado por núcleos de aprendizagem – Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento – de acordo com a autonomia dos alunos. A Escola não possui séries, aulas. Os alunos não passam de ano. Todo o sistema curricular está organizado no sentido de trabalhar os interesses dos educandos mediante Roteiros de Estudos e Projetos de Aprendizagem. Os alunos mudam de núcleo de acordo com a sua autonomia.

A experiência analisada revelou a inovação na educação básica como um caminho possível para repensar a relação educação-escola-curriculo em outras direções, que

pressupõem uma clara diferença com a escola seriada e o paradigma curricular técnico-linear-disciplinar.

Cabe ressaltar que as inovações não são congeladas, e sim dinâmicas. A análise aqui realizada está circunscrita a um dado momento. A Escola, ao final dessa pesquisa, sofreu algumas mudanças definidas como reestruturação e alinhamento do Projeto, desvelando que o processo inovador passa por fases, começo e recomeços e, muitas vezes, retrocessos.

Outrossim, é preciso considerar que qualquer proposta de inovação curricular é permeada por relações de interesses e de poder, fazendo do currículo um campo contestado e complexo, prenhe de conflitos, contradições e controvérsias. Emergiu nos dados a contradição entre os valores democráticos e as relações horizontais defendidas pela proposta e a retórica em determinadas situações sobre as quais as relações hierárquicas exercem pressão.

Os resultados indicam que a Escola Projeto Âncora apresenta alterações em um conjunto de aspectos considerados prioritários para uma inovação curricular. O currículo em andamento identifica-se com as teorias curriculares críticas e com a abordagem curricular integrada, manifestando mudanças tanto no paradigma como no desenho curricular, mudanças essas que repercutem na superação de dois núcleos que têm se mantido intactos na organização curricular dominante no meio educacional: a disciplinaridade e a seriação. A pesquisa mostrou ainda que as mudanças não se fazem sem desafios. Esse é um empreendimento que envolve conflitos, controvérsias e contradições. Despontaram-se no estudo a alta demanda de dedicação dos profissionais e as relações de poder que perpassam o campo do currículo, demonstrando que a inovação curricular é marcada pela complexidade, mas não vencida pela possibilidade de conceber e fazer uma nova escola, uma nova educação e um novo currículo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

APPLE, Michael Whitman.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDES, Tamara de Oliveira. **O estudo de ciências na Escola Projeto Âncora em 2013-2014**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322778/1/Bernardes\\_TamaraDeOliveira\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322778/1/Bernardes_TamaraDeOliveira_M.pdf). Acesso em: 9 jul. 2020.

BERNSTEIN, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica: saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Brasília, DF, 22 dez. 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CANAL FUTURA. **Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação – Escolas Inovadoras Temp.1/ Ep.1** Produção Executiva: Mônica Monteiro e Fátima Pereira. Diretor Geral: Sérgio Raposo. Produção: Cine group, 2016. 1 Vídeo (51 min). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y](http://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y). Acesso em: 16 jan. 2020.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 459-477.

FERREIRA, Marcia Serra; VALLA, Daniela. Fabrini; ROQUETTE, Diego Amoroso Gonzalez; GOMES, Maria Margarida. Disciplina escolar Ciências: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 377-391, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n2/1516-7313-ciedu-20-02-0377.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KELLER-FRANCO, Elize. Inovação na educação superior: o currículo por projetos. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 55-66.

KELLER-FRANCO, Elize. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarciso. Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 153-174, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14592>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. V. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

PROJETO ÂNCORA. **Planejamento Estratégico**. Cotia, SP, 1998. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/blog/validacoes/planejamento-1998-integra.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PROJETO ÂNCORA. **Site oficial do Projeto Âncora**. 2018. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/pedagogia>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PROJETO ÂNCORA. **Plano Político Pedagógico**. Cotia, SP, 2019. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/pedagogia>. Acesso em: 07 ago. 2019.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora**: gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/pt-br.php>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> Disponível em: [www.projetoancora.org.br](http://www.projetoancora.org.br). Acesso em: 16 jan. 2020.

Recebido em: 11/08/2020

Aprovado em: 13/03/2021