

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL MESTRADO

CAMILA ANDRADE SCROFERNEKER

**CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN ESTRATÉGICO PARA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DA PONTE E A ESCOLA PROJETO ÂNCORA**

PORTO ALEGRE

2018

CAMILA ANDRADE SCROFERNEKER

CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN ESTRATÉGICO PARA EDUCAÇÃO:

Um estudo sobre a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em DESIGN da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karine de Mello Freire

Porto Alegre

2018

S435c Scroferneker, Camila Andrade

Contribuições do design estratégico para educação : um estudo sobre a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora / por Camila Andrade Scroferneker. – 2018.

106 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Karine de Mello Freire.

1. Design estratégico. 2. Inovação social. 3. Semeadura.
4. Ecossistema criativo. 5. Projeto Âncora. I. Título.

CDU 7.05

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

CAMILA ANDRADE SCROFERNEKER

CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN ESTRATÉGICO PARA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DA PONTE E A ESCOLA PROJETO ÂNCORA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Design da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em ____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Karine de Mello Freire - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ione Bentz – Unisinos

Prof. Dr. Sergio Eduardo Mariucci – Unisinos

A todos que, como eu, acham que
a escola poderia ser um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Uma amiga escreveu em uma avaliação: “Fazer mestrado é navegar em um mar de incertezas”. (BUENO, 2016). Concordo plenamente com ela, mas acrescentaria que além de navegar é seguir adiante com estas incertezas. E isso não significa algo ruim. Pelo contrário, aceitar as incertezas nada mais é do que compreender e respeitar que tudo tem seu tempo e os mais diversos vieses.

Talvez a única certeza que eu tenha ao encerrar esta etapa é em relação aos laços que fiz durante este percurso. Amigos que ficarão presentes na minha memória e no meu coração, e que foram determinantes para que eu concluísse estes dois anos. Meu muito obrigada aos Discípulos de Morin e à Junção Sistêmica. Jujuba, Tigro, Ali, Ana e Latour, que sorte ter vocês por perto.

Aos professores do PPG de Design Estratégico da Unisinos – Decano, Ioio, Borba, Celsin, Filipe, Guigui, Leandro, Fábio e Fabi, que foram sempre muito acessíveis e compreensivos. E que estimularam, com muito afeto e bom humor, o desenvolvimento e a curiosidade de todos. À minha Ori querida, pela paciência, perseverança, compreensão e alegria em me orientar e me apoiar em todos os momentos.

À Escola Projeto Âncora e seus educandos e educadores que me acolheram de forma tão carinhosa durante minha visita, ao Paulo da Escola da Ponte pela paciência e compreensão e ao professor José Pacheco, pela inspiração e exemplo de humildade e atenção.

E por último, mas não menos importante, agradeço também à minha família e amigos. Em especial à minha mãe e orientadora da vida, pelas discussões, auxílios, dicas, trocas e risadas. Doda, tu és demais, e esta dissertação é para ti. <3

I'm Only Sleeping (Beatles)

Compositores: John Lennon / John Winston Lennon / Paul McCartney / Paul James
McCartney

Ano: 1966

Letra de I'm Only Sleeping © Sony/ATV Music Publishing LLC

Everybody seems to think I'm lazy
I don't mind, I think they're crazy
Running everywhere at such a speed
Till they find there's no need (There's no need)

Please, don't spoil my day, I'm miles away
And after all I'm only sleeping

Keeping an eye on the world going by my window
Taking my time

RESUMO

Nesta dissertação buscamos refletir sobre como o design estratégico pode caracterizar a semente de uma ideia promissora e aprimorar estratégias de semeadura de inovação social, no âmbito da educação. Através da cartografia intentamos descrever e interpretar os processos, princípios e dispositivos da relação entre a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora, apontar estratégias desenvolvidas pelas duas Escolas e compreender as relações entre os diversos atores envolvidos no ecossistema criativo que contribuíram e ainda contribuem para o processo de aprendizagem e inovação social. Para a realização da nossa pesquisa fizemos uma imersão de 5 dias em agosto de 2017 na Escola Projeto Âncora. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e entrevista focalizada, com perguntas semiestruturadas. Para a análise das entrevistas utilizamos a técnica de análise de discurso. Após a descrição e a interpretação dos dados coletados, produzimos cinco pistas cartográficas, que a nosso ver representam as estratégias de semeadura, utilizadas para a disseminação de uma semente de inovação social.

Palavras-chave: Design Estratégico. Inovação Social. Semeadura. Ecossistema Criativo. Projeto Âncora.

ABSTRACT

In this dissertation we seek to reflect on how strategic design can characterize the seed of a promising idea and to improve seeding strategies of social innovation, in the scope of education. Through cartography, we intend to describe and interpret the processes, principles and devices of the relationship between Escola da Ponte and Escola Projeto Âncora, to point out strategies developed by the two schools and to understand the relationships between the various actors involved in the creative ecosystem that contributed and still contribute to the process of learning and social innovation. For the accomplishment of our research we did a 5-day immersion in August 2017 at Escola Projeto Âncora. The research techniques used were: bibliographic and documentary research, direct observation and focused interview with semi-structured questions. For the analysis of the interviews we used the technique of discourse analysis. After the description and interpretation of the collected data, we produced five cartographic tracks that in our view represent the sowing strategies used for the dissemination of a seed of social innovation.

Key-words: Strategic Design. Social Innovation. Seeding. Crative Ecosystem. Projeto Âncora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - DNA da Escola da Ponte.....	42
Figura 2 - Circo visto da entrada da Escola Projeto Âncora.....	47
Figura 3 - Organização dos conteúdos na Escola Projeto Âncora.....	53
Figura 4 - Organização dos conteúdos em uma escola tradicional.....	54
Figura 5 - Roteiro de estudos.....	55
Figura 6 - Planejamento diário.....	57
Figura 7 - Auto-avaliação diária.....	58
Figura 8 - Estojo compartilhado e contagem dos materiais.....	59
Figura 9 - Pesquisa sobre o Sistema Nervoso.....	61
Figura 10 - Horta e oficina sobre ervas aromáticas.....	62
Figura 11 - Grupo de Responsabilidade da Alimentação. Educando e educadores (Telma - psicóloga, Davino - jardineiro e Noêmia - cozinheira).....	65
Figura 12 - Brincadeiras no circo e na pista de skate.....	66
Figura 13 - Plataforma habilitante da Escola Projeto Âncora.....	76
Figura 14 - Síntese das Pistas Cartográficas.....	86
Figura 15 - Arquitetura de Cenário - Cidade Educadora/ Ecossistema de Aprendizagem.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura.....	43
------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 DESIGN & DESIGN ESTRATÉGICO.....	20
2.1.1 Ecossistemas e ecossistemas criativos.....	22
2.2 ESTRATÉGIAS DE DISSEMINAÇÃO DE INOVAÇÕES SOCIAIS	24
2.2.1 Semeadura.....	27
3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	31
3.1 PERCURSO CARTOGRÁFICO.....	33
4 Escola da Ponte - a semente de uma ideia promissora	37
5 Escola Projeto Âncora – uma semente modificada e semeada em outro contexto	43
6 OBSERVANDO, TRAÇANDO E DESEMARANHANDO AS INSTÂNCIAS, AS CURVAS E AS LINHAS DO DISPOSITIVO	46
7 PISTAS CARTOGRÁFICAS PARA ESTRATÉGIAS SEMEADURA.....	73
7.1 PISTA 1 - A IDENTIFICAÇÃO DA SEMENTE DE UMA IDEIA PROMISSORA	73
7.2 PISTA 2 - UMA PLATAFORMA HABILITANTE	75
7.3 PISTA 3 - A IMPORTÂNCIA DE FIGURAS INSPIRADORAS	77
7.4 PISTA 4 - DEFINIÇÃO DOS PROCESSOS, PRINCÍPIO E DISPOSITIVOS QUE NÃO PODEM SER ROMPIDOS	80
7.5 PISTA - 5 ALINHAMENTO E CLAREZA DE PROPÓSITO.....	82
8 APONTAMENTOS FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXO 1 - Mapa dos dispositivos da escola da Ponte.....	96
ANEXO 2 - Lista completa de pressupostos para a passagem de um núcleo para o outro	102
ANEXO 3 - Mapa da ONG/ Escola Projeto Âncora.....	103
ANEXO 4 - Programação da Vivência Transformadora.....	104
ANEXO 5 - Quadro de atividades extras.....	105
ANEXO 6 - Lista com sugestões de leitura.....	106

1 INTRODUÇÃO

O mundo em que vivemos está em constante transformação. A revolução das tecnologias da informação e as novas práticas organizacionais originaram uma nova economia – informacional, global e em rede. (CASTELLS, 2009). A necessidade de produzir e compartilhar conhecimento e informação impõe-se, demandando uma nova lógica de inteligência que requer competência na prática dos processos e que deixe a tônica do objeto (computador, *software*) em direção à tônica do projeto (ambiente cognitivo, rede de relações humanas). Sob essa perspectiva, mudanças socioculturais são necessárias, principalmente voltadas à promoção do conhecimento de forma integrada, que estimule a curiosidade e a criatividade e, fundamentalmente, forme cidadãos autônomos com capacidade crítica.

Para entender a viabilidade dessas mudanças, definimos como objeto da nossa pesquisa a Escola da Ponte (Portugal) e a Escola Projeto Âncora (Brasil), seja pelo potencial investigativo, seja pela possibilidade de refletir sob a ótica do design as relações que foram (e ainda são) construídas, voltadas para a inovação social.

Para Murray et al. (2010), inovação social pode ser conceituada como novas ideias, sejam elas produtos, serviços, modelos e/ou dispositivos que atendem simultaneamente às necessidades sociais e criam novas relações ou colaborações. Acreditamos que essas novas relações representem o que Manzini (2008) descreve como uma mudança de comportamento de indivíduos e comunidades para resolver problemas e criar oportunidades.

As duas escolas têm filosofia diferenciada e buscam reconfigurar a forma de ensinar e aprender. Ressaltamos que a primeira (Ponte) serviu de inspiração balizadora para a segunda (Âncora). Entendemos que o empresário Walter Steurer - fundador do Projeto Âncora - percebeu a Escola da Ponte como “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), e dessa forma, procurou o educador José Pacheco (fundador da Escola da Ponte) para que o auxiliasse a disseminar e adaptar a semente da escola em novo contexto. Identificamos, na ação desses dois atores, as características do que Manzini (2017) chama de design difuso, ou seja, a utilização da habilidade de design por não especialistas da área, para a ressignificação de um contexto. Logo, Steurer e Pacheco são designers *de facto*, ou seja, por consequências de suas ações. Acreditamos ser oportuno ressaltar que José

Pacheco tem formação acadêmica em engenharia elétrica, o que para nós significa que ele tem habilidades projetuais provenientes dessa área.

Inspirados na cartografia de Deleuze e Guattari (1990) definimos o nosso percurso metodológico, que, sustentado pelo referencial teórico¹, nos permitiu evidenciar as contribuições do design estratégico nos processos de sementeira, para gerar ganhos de escala em inovação social. Os oito capítulos definidos para o desenvolvimento da pesquisa compreendem a apresentação da definição do problema de pesquisa, assim como seus objetivos e justificativa, a fundamentação teórica para sustentar as nossas reflexões, a metodologia, que definem os caminhos que nos auxiliam a melhor entender nosso objeto, a pesquisa propriamente dita e as conclusões, mesmo que provisórias.

1.1 A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA

A escola que chamamos de tradicional² surgiu no século XVIII, durante a Revolução Industrial, no período conhecido como Iluminismo. Sua função era qualificar e educar a todos, independentemente de classe social, com o objetivo de formar mão de obra profissional para atuar nas fábricas. Antes disso, a educação era apenas acessível às classes mais abastadas e o ensino se dava de forma individualizada. Sob esta perspectiva, a organização do espaço escolar através das séries permitiu uma “economia do tempo de aprendizado”, atuando como uma “máquina de ensinar”. (FOUCAULT, 2010, p. 145). A sala de aula adquiriu formato homogêneo, com alunos dispostos em fileiras, sob o olhar do professor. Ordenação espacial que individualiza, classifica e combina os indivíduos dentro de determinado espaço, isto é, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo”. (FOUCAULT, 2010, p. 138). A partir dessa organização interna da sala de aula, outras formas de divisão originaram-se no espaço escolar:

¹ É oportuno salientar que os autores de língua inglesa foram traduzidos e interpretados pela autora.

² O educador brasileiro Paulo Freire, em sua principal obra *Pedagogia do Oprimido*, lançada na década de 70, já criticava esta metodologia, que denominava de “educação bancária”. (FREIRE, 1987, p. 37). Para o referido autor “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...]”, sendo que [...] “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1987, p. 37).

[...] fila de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E neste conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos [...]. (FOUCAULT, 2010, p. 141-142).

A afirmação de Foucault (2010) surpreende se pensarmos que ainda hoje a maioria das escolas mantém este formato. Estas medidas padronizaram e determinaram um modo de ensinar, de aprender, de fazer e de pensar, como se todos os indivíduos possuíssem as mesmas condições de “absorver” os conteúdos de maneira igual. A subjetividade foi ignorada e um tipo de saber foi imposto.

Esta homogeneização do sistema educacional privilegia, como apontou Bourdieu e Passeron (2014), de forma velada, quem já é privilegiado, ou seja, quem já domina os códigos necessários para atender às expectativas na vida escolar. Ao partir do pressuposto que todos os indivíduos aprendem e raciocinam do mesmo jeito, que têm as mesmas condições de assimilar os conteúdos e que estes conteúdos são relevantes para ele, a escola apenas reproduz e legitima a desigualdade social.

Na década de 1970, Ivan Illich (1976) estabeleceu um paralelo entre o sistema escolar e o modo como um serviço é produzido em determinado campo da indústria: “trata-se de produzir um serviço, dito de utilidade pública, a fim de satisfazer uma necessidade dita elementar” (ILLICH, 1976, p. 8), que condiciona os indivíduos a se tornarem “mão de obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados”. (Ibidem, 1976, p. 8). Por acreditar que esta forma de educar atingiu o seu limite, Illich apontava para a implantação de um novo Sistema Educacional, sugerindo o desenvolvimento do conceito de teia educacional, onde todos pudessem transformar os momentos de sua vida em instantes de aprendizagem, participação e cuidado. (ILLICH, 1985). O autor já sinalizava, na época, para uma lógica de redes de aprendizagem como modo de dar igual oportunidade de ensino às pessoas. Essa visão está conectada às proposições de Levy (2011) e Castells (2009) no que tange a uma nova organização entre os indivíduos e os saberes.

De acordo com Levy (2011, p. 20), nas últimas décadas do século passado “a economia planificada de forma burocrática [...] foi incapaz de seguir as transformações impostas pela evolução contemporânea das técnicas de organização do trabalho”. Para

prosperar nesta nova dinâmica, é preciso operar numa lógica de redes (CASTELLS, 2009), estabelecendo laços sociais (LEVY, 2011, p. 26) “que produzam uma inteligência coletiva - distribuída por toda parte, valorizada, coordenada em tempo real, que resulte na mobilização efetiva das competências”. (LEVY, 2011, p. 28). Em outras palavras, a prosperidade está na capacidade das pessoas e das organizações movimentarem-se no espaço do saber³, da inteligência e do saber coletivo. “Tudo repousa, a longo prazo, na flexibilidade e vitalidade de nossas redes de produção, comércio e troca de saberes”, afirma Levy (2011, p. 19).

O saber é visto como centro do funcionamento social, uma fonte de riqueza, que deve ser sociabilizada formando laços sociais com aprendizado recíproco. O papel da tecnologia neste novo contexto do saber é promover esta construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de modo recíproco, ou também permitir o “descobrimento do outro”. (LEVY, 2011, p. 27-28).

O contexto em que a escola tradicional foi criada é bem diferente do que temos nos dias de hoje. É necessária uma reconfiguração do equilíbrio entre homem, ferramenta (tecnologia) e sociedade, voltada a uma organização democrática, flexível e horizontal, em que os avanços da ciência contribuam para o aumento do poder e saber do indivíduo e do coletivo.

Entre muitos métodos e ferramentas utilizados para potencializar este tipo de mudanças, a abordagem do design tem se mostrado bastante eficiente. (MULGAN, 2014). De acordo com Mulgan (2014), o design traz clareza e vivacidade para áreas de serviços nos quais sempre os mesmos padrões foram utilizados para solucionar problemas, visto que seus métodos aceleram o pensamento ao incentivar a visualização e prototipação das ideias. Ao estimular uma forma diferente de pensar, o design auxilia os indivíduos a enxergarem os problemas e as possibilidades sob novo prisma, despertando a criatividade e auxiliando a identificar as possíveis conexões entre as coisas, que tão frequentemente se tornam

³ Levy (2011) acredita que o espaço do saber não existe na sua essência, mas “submetido às exigências da competitividade e aos cálculos do capital” (LEVY, 2011, p. 122). Este espaço seria um novo horizonte para a civilização. Um espaço livre e autônomo, “habitado, animado por intelectuais coletivos – imaginantes coletivos – em permanente reconfiguração dinâmica” (LEVY, 2011, p. 123), que surge em função da velocidade da evolução dos saberes, da convocação das massas a aprenderem e a produzirem conhecimentos e ao surgimento de novas ferramentas que servem para organizar os fluxos informacionais (LEVY, 2011).

obscurecidas pelos silos da vida cotidiana que dominam tanto os governos como as empresas. (MULGAN, 2014).

O design estratégico é uma metodologia de design que cria estratégias integradas de produto, serviço e comunicação, que podem ser colocadas em prática por um ator e/ou uma rede de pessoas, com o intuito de desenvolver um conjunto de soluções. Estas estratégias são sistemas de normas, regras e ferramentas, que através da análise de cenários e das ambições dos diferentes atores envolvidos, da investigação entre o real problema e sua possível melhor solução, da inovação social, da colaboração entre os envolvidos e do diálogo estratégico, habilitam órgãos sociais e empresas a lidar com ambientes complexos. (MERONI, 2008). Além disso, o design estratégico pode identificar “ideias promissoras” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), ao distinguir uma referência positiva e usá-la como inspiração para disseminar novas possibilidades para determinado problema. Isto é, a iniciativa que origina uma mudança de comportamento social e cultural pode ser compreendida como protótipo já existente de um artefato e/ou dispositivo sócio-técnico, podendo gerar inovação social através da atividade de design estratégico. (MERONI, 2008).

Consideramos, portanto, que o design estratégico possibilita criar estratégias para desenvolver dispositivos⁴ sócio-técnicos, ou seja, sistemas produtos-serviços, processos e modelos de negócios, que buscam alternativas para solucionar necessidades (sociais), para transformar o mundo. (FRANZATO et al., 2015).

Novas ideias sejam elas produtos, serviços, modelos, que vão ao encontro de uma necessidade social e geram novos relacionamentos sociais e colaboração são chamadas de inovação social (MURRAY et al., 2010), isto é, uma mudança de comportamento de indivíduos e comunidades para resolver problemas e criar oportunidades. (MANZINI, 2008). Mudanças deste tipo não ocorrem apenas no âmbito prático dos processos e das ações, mas também no âmbito dos significados e dos valores. Desta forma, neste trabalho, ao considerarmos este tipo de inovação, também estamos nos referindo às mudanças sociais e

⁴ A definição de dispositivos utilizada nesta pesquisa é a proposta por Foucault (1979). Para o autor, dispositivo é uma rede de elementos heterogêneos (instituições, leis, discursos, organizações) que se articulam de forma estratégica em prol de uma urgência social. O dispositivo sempre está inserido num contexto de poder (declarado e/ou velado), que se caracteriza como um interstício entre as relações, mais ou menos organizado, que age em rede e que se movimenta de acordo com quem exerce e sofre sua ação. Parode (2017) pontua que, os dispositivos contemporâneos, como por exemplo as redes sociais, são capazes de articular ótimas ideias em prol do bem-estar social, assim como propagar com a mesma destreza discursos de ódio e preconceito.

culturais, pois, embora a nomenclatura siga a utilizada pelos autores que fundamentam esta dissertação, acreditamos que o conceito abrange características sociais e culturais. De acordo com Mulgan et al. (2007), o processo de inovação social movimenta-se entre quatro momentos, que não necessariamente ocorrem de forma linear, gradual e ordenada, não obstante necessitem ser pensados numa perspectiva integradora:

- Compreensão das necessidades, geração de ideias e identificação de soluções em potencial;
- Desenvolvimento e prototipação das ideias;
- Avaliação, expansão e difusão das boas ideias;
- Aprendizagem e evolução das ideias.

Para a disseminação de iniciativas de inovação social, Manzini (2008) sugere três tipos de estratégias: *franquia* (que possui uma lógica de reprodução rígida de um modelo), *format* (que usa uma lógica de modelo, com passo a passo) e *toolkit* (abordagem “faça você mesmo”). Por sua vez, Freire, Del Gaudio e Franzato (2016) acrescentam a estas estratégias a *semeadura* – uma dinâmica de difusão projetual que busca espalhar sementes com ideias inovadoras de um contexto para o outro, gerando versões adaptadas e em constante desenvolvimento, da referência original. Uma semente pode ser uma “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), um dispositivo sócio-técnico, um serviço e/ ou um artefato que inspire e estimule uma mudança desejada através da apropriação e adaptação do seu código, isto é, da sua essência, dos seus valores, princípios e processos, em um contexto diferente. Em outras palavras, a *semeadura* é um tipo de estratégia generativa, que orienta, porém não restringe sua aplicação.

O design estratégico emerge para conduzir e auxiliar na disseminação destas sementes, desenvolvendo estratégias da ação projetual no âmbito das relações ecossistêmicas. (FRANZATO et al., 2015). As competências técnicas do design – ver, prever e fazer ver (ZURLO, 2010) – tendem a promover o diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo de *semeadura*, buscando ambientar dispositivos sócio-técnicos já existentes em outros contextos, visando mudanças de comportamento e, conseqüentemente, inovação social.

A partir dessas premissas e conceitos propostos para a fundamentação deste trabalho questionamos: **Como o design estratégico pode caracterizar a semente e promover estratégias de sementeira de inovação social, no âmbito da educação?**

Para responder a esta questão de pesquisa, definimos, conforme já destacado, como objeto de estudo material a relação entre a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora, visto que as duas escolas podem ser consideradas dispositivos sócio-técnicos que tendem a gerar inovação social e inspirar novos processos de sementeira.

A Escola da Ponte é uma escola pública que surgiu em 1976, no distrito do Porto, em Portugal. Identificada em um paradigma de racionalidade emancipatório, suas práticas organizacionais e de aprendizagem ocorrem de forma muito particular e divergem da convencional organização em turmas, anos e séries. A escola organiza-se em núcleos de projeto e a mobilidade dos educandos entre os diferentes núcleos é regulada por um perfil de transição, definido nos termos do projeto educativo.

Já o Projeto Âncora, localizado na cidade de Cotia, no Estado de São Paulo, foi criado em 1995 por iniciativa do empresário Walter Steurer. Inicialmente, era uma ONG com atividades de contra turno destinada a estimular o aprendizado e a prática da cidadania. Em 2012, com o auxílio do educador José Pacheco⁵, é criada dentro da ONG Projeto Âncora, a Escola Projeto Âncora, uma escola de ensino infantil e fundamental com uma filosofia educacional inspirada na Escola da Ponte.

Assim como a Escola da Ponte, a Escola Projeto Âncora também não tem estrutura seriada e turmas fixas. Além disso, em ambas as escolas, muitos dos processos e das práticas educacionais são trabalhadas de forma individual (por meio da tutoria e do desenvolvimento dos conteúdos através de projetos específicos para cada educando) e de forma coletiva (assembleias e rodas de conversa para as tomadas de decisões que dizem respeito a escola). Em outras palavras, estas duas escolas rompem a lógica de padronização das fábricas (e da escola tradicional), respeitando o tempo e o processo de cada um.

O objetivo é a formação e a construção de forma coletiva de novo modo de pensar, gerir, conviver, ensinar e aprender em e na sociedade. Os valores e pressupostos oriundos da filosofia da Escola da Ponte foram adaptados e reconfigurados à realidade local da cidade de

⁵ O educador português idealizou e coordenou a partir de 1976 até a primeira década do século XXI, a Escola da Ponte, instituição que se notabilizou pelo projeto educativo inovador, baseado na autonomia dos estudantes.

Cotia. É importante salientar que o Âncora não é um dispositivo criado a partir da atividade de design estratégico, entretanto, reiteramos que iniciativas como estas podem ser reconhecidas como design difuso, isto é, o fazer design por não especialistas na área. (MANZINI, 2017). Pacheco e Steurer podem ser considerados designers *de facto* (Ibidem, 2017), ou seja, por consequência. O primeiro, pela sua capacidade em identificar um problema local, criar, liderar e engajar um grupo de pessoas dispostas a reconfigurar uma escola e desenvolver laços relacionais entre elas. Já o segundo, por sua habilidade em reconhecer e promover uma “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642). Walter Steurer não apenas percebeu na Escola da Ponte a possibilidade de uma nova escola, mas também na ONG Projeto Âncora como uma plataforma habilitante, isto é, um contexto favorável, um terreno fértil, para implementar o projeto. (MANZINI, 2017).

Acreditamos que dispositivos como estes, que objetivam uma mudança sistêmica em prol do bem-estar social, necessitam ser disseminados. Assim como a Escola Projeto Âncora originou-se de um esforço coletivo local, outras instituições de ensino podem começar a semear esta mudança. Através de uma pesquisa exploratória qualitativa, cartografamos os princípios, processos e dispositivos que se configuram como semente dessas instituições, quais foram disseminadas de uma escola para outra e como ocorreu (e segue ocorrendo) a sua aprendizagem e evolução. A cartografia, para nós, se caracteriza como uma estratégia não-linear, que possibilita “idas e vindas” no percurso percorrido, e permite ao pesquisador usar a sua subjetividade e sensibilidade para construir tanto sua jornada, quanto produzir seus dados de pesquisa.

Desta forma, para a realização desta pesquisa temos como objetivo geral **identificar como o design estratégico pode caracterizar a semente e promover estratégias de semeadura de inovação social, no âmbito da educação**. Temos ainda quatro objetivos específicos:

- a) Descrever a Escola da Ponte enquanto uma semente disseminada;
- b) Interpretar os processos e dispositivos da Escola Projeto Âncora enquanto uma semente modificada.
- c) Apontar as estratégias que podem ser consideradas semeadura entre a Escola da Ponte e da Escola Projeto Âncora;
- d) Compreender como as relações entre os diversos atores envolvidos no ecossistema criativo contribuíram e contribuem para o processo de aprendizagem e evolução da Escola Projeto Âncora.

Pensamos que a escola precisa inovar, sem necessariamente “criar do zero” possibilidades para viabilizar a inovação. Acreditamos que é possível construir uma educação que não possua premissas tão enraizadas em uma lógica produtivista, assim como criar uma sociedade onde os cidadãos possuam mais autonomia, crítica e senso de colaboração. Há inúmeras alternativas⁶, inclusive no Brasil, que geram bons resultados ao repensar os antigos modelos de ensino, isto é, inovações sociais no âmbito educacional que prosperam e podem servir de referência para inspirar o desenvolvimento de novos dispositivos em diferentes contextos. A Escola da Ponte é um exemplo destas iniciativas, que, desde a sua criação vem inspirando educadores a (re)pensar a educação, como a Escola Projeto Âncora.

Boas ideias já existem, multiplicam-se diariamente e estão praticamente ao nosso alcance. Como é possível disseminar de forma mais efetiva estas boas ideias? Entendemos que grande parte das informações podem ser encontradas na internet, entretanto, será que esta é a melhor forma de disseminação? Tutoriais, vídeos, *toolkits*, franquias são, de fato, uma boa opção, considerando que estão falando de mudanças sociais? Talvez, em um primeiro momento de busca de referências, estas ferramentas sejam bastante úteis, entretanto, a disseminação de uma ideia em um sentido mais significativo e transformador não necessitaria de uma abordagem mais aberta e apropriável, considerando as circunstâncias em que será inserida?

Consideramos que as estratégias de sementeira têm potencial para auxiliar a disseminação de inovações sociais, embora este seja tema recente e geralmente pesquisado sob a ótica da tecnologia da informação. Sob nossa perspectiva, neste âmbito (das inovações sociais), onde a necessidade das relações interpessoais, a aceitação e o sentido de valor se tornam imperativos para uma mudança, é importante que as estratégias de disseminação sejam personalizadas, respeitando a subjetividade dos envolvidos. Por meio desta pesquisa, pretendemos contribuir com uma investigação de como se apropriar destas boas ideias e replicá-las, de forma adequada e flexível, por meio de uma lógica sistêmica que respeite as peculiaridades de cada ambiente.

⁶ Tais como: A Escola Lumiar em São Paulo, a Riverside School na Índia, a Cidade Escola Ayni, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DESIGN & DESIGN ESTRATÉGICO

A atividade de design objetiva solucionar problemas por intermédio da criatividade e da técnica. Durante muito tempo estes problemas estavam relacionados, na maioria das vezes, ao design de produto. Tanto que uma das definições mais populares desta atividade é o conceito de Herbert Simon (1981). O autor afirma que o design está voltado para o modo como as coisas devem ser, a fim de atingir metas e funcionar. Tradicionalmente, o design está relacionado à melhora da aparência e da funcionalidade dos produtos, atrelado a uma lógica de causa/ solução bem definidos. Entretanto, concordamos com Manzini (2017) quando coloca que além de um solucionador de problemas, atualmente a atividade de design também amplifica-se para a geração de sentido. Uma definição não exclui a outra, segundo o autor. Ao contrário, se complementam.

Desta forma, Manzini (2017, p. 68) sugere uma complementação à definição de Simon (1981), ao afirmar que o design caracteriza-se por uma “cultura e prática relativas ao modo como as coisas deveriam ser a fim de alcançar as funções e os sentidos desejados”. Ao propor esta nova definição o autor destaca a relação entre o design e a inovação social, sendo que esta última serve não apenas de “estímulo, mas também como objetivo” (MANZINI, 2017, p. 69). Para promover a inovação social designers devem, por meio de seu “modo de agir”, (com senso crítico, prático e criatividade) “identificar casos promissores e torná-los acessíveis, eficazes, duradouros e replicáveis” (Ibidem, p. 72), além de estimular “novos tipos de relação de valor entre diversos atores em uma configuração sócio-material” (Ibidem, p. 52).

Quando faz estes apontamentos, Manzini (2017) se refere à atividade de design em geral, entretanto identificamos nestas práticas um viés muito mais relacionado ao design estratégico, uma atividade de design que exercita de forma mais abrangente a prática do co-design. Reiteramos: trata-se de uma metodologia que permite criar estratégias integradas de produto, serviço e comunicação, que podem ser colocadas em prática tanto por um ator e/ou uma rede de pessoas, com o intuito de desenvolver um conjunto de soluções. Estas estratégias são sistemas de normas, regras e ferramentas, que possibilitam análise dos cenários e das ambições dos diferentes atores envolvidos, realizando, desta forma, uma investigação entre o real problema e sua possível melhor solução, conseqüentemente, habilitando organismos sociais e empresas a lidar com ambientes complexos (MERONI, 2008).

Zurlo (2010) corrobora com Meroni (2008) quando destaca que o design estratégico opera em âmbitos coletivos, e por meio de ações estratégicas oriundas das suas capacidades – ver, prever e fazer ver⁷ – auxilia na geração de efeito de sentido (que é a dimensão de valor para alguém), desenvolvendo mais do que soluções pontuais, mas um sistema produto-serviço, isto é, um sistema integrado entre produto, serviço, comunicação e pessoas concebido para responder a uma necessidade específica, que representa visivelmente a estratégia. A primeira função do design estratégico, segundo o autor, é definir e explicitar o modelo de cada organização, sua identidade, seus valores e conhecimentos. O objetivo é intervir no comportamento e na motivação dos indivíduos, projetando uma dimensão cultural, a fim de ativar o ambiente através de um processo que permite que as pessoas compartilhem o sentido por estarem juntas. (ZURLO, 2010).

Concordamos com Manzini (2017) quando o autor destaca que, ao longo da sua experiência, percebe que o papel do designer muitas vezes é reduzido a um facilitador de processo. Compreendemos que esta é uma das funções que o designer pode desempenhar, entretanto a capacidade criativa deve ser envolvida e desenvolvida, principalmente quando estamos falando sobre inovação social, em prol de uma transformação cultural e social. Para nós, a criatividade, a cultura do design e a colaboração dialógica deve “alimentar diálogos com visões e ideias, receber e analisar *feedback* de outros interlocutores e então, a luz do *feedback* recebido, introduzir propostas novas e mais maduras ao diálogo social”. (MANZINI, 2017, p. 81). Em outras palavras, a combinação destes três fatores possibilita identificar ideias, avaliá-las e colocá-las em práticas, em um processo de projeto aberto, onde todos os atores são reconhecidos como indivíduos criativos, capazes de contribuir com o processo de diálogo social.

Assim como vários tipos de abordagem, os métodos de design apresentam uma série de aspectos positivos e negativos na busca de soluções para problemas sociais. Mulgan (2014) destaca, como pontos positivos da prática no design na solução de problemas relacionados aos serviços públicos e a inovação social, a utilização de alguns métodos específicos desta abordagem: o entendimento da experiência do usuário (que é compreendido no momento da

⁷ Para Zurlo (2010), as três capacidades do pensamento de design são: ver (capacidade de leitura dos contextos e sistemas), prever (capacidade de antecipação crítica do futuro) e fazer (capacidade de visualização cenários futuros).

inspiração, juntamente com o *briefing* e a pesquisa), a ideação e suas técnicas (inversão de papéis e integração de áreas), a rápida prototipagem (seja na fase da implementação ou na da ideação, através de *sketches*), a visualização constante, ao longo do processo e o pensamento sistêmico, característico desta área de atuação, que busca muitas vezes, olhar o problema proposto através de outros ângulos.

Já em relação aos pontos negativos o autor critica de um modo geral o designer, e não a atividade: o custo elevado do profissional desta área, que muitas vezes se torna inviável por tratar-se de uma iniciativa pública e social, a falta de habilidade na parte da implementação do projeto, como por exemplo, uma compreensão maior de negócios e economia, e por fim, a falta de interesse em aprender com as outras áreas, uma síndrome de designer soberano, que já foi questionada por alguns autores, como Sanders e Stappers (2008) e Manzini (2017). Mulgan (2014) reconhece que bons designers compreendem que suas competências só são úteis quando combinadas com outras habilidades e áreas do conhecimento. O desafio está em mobilizar o melhor desta abordagem, assim como do seu profissional, sem amplificar seus pontos negativos, ou seja, o especialista em design estar atento para que a criatividade e a cultura de design encontrem um paralelo com o diálogo social. (MANZINI, 2017).

2.1.1 Ecossistemas e ecossistemas criativos

A palavra ecossistema é uma palavra originada da Ecologia (TANSLEY, 1935 apud. FRANZATO et al., 2015, p. 170), para definir “conjuntos de espécies/materiais naturais ou organismos sociais com padrões de organização, de natureza complexa e dinâmica, com multifacetadas conexões que podem ser descritas em várias escalas”. Ao longo do tempo, tal termo foi sendo apropriado por outras áreas do conhecimento, como a economia e a sociologia. No âmbito das ciências humanas e sociais, ecossistemas são caracterizados por uma determinada forma de organização sociocultural. Independente de área de estudo, os ecossistemas caracterizam-se por serem delimitados, resultantes da interação entre elementos bióticos e abióticos, de equilíbrio dinâmico, marcados por evolução, autorregulação e natureza aberta, pois interagem com outros ecossistemas. (FRANZATO et al., 2015).

Nesta dissertação, utilizaremos o conceito de ecossistema criativo trabalhado por Franzato et al. (2015) e Freire, Del Gaudio e Franzato (2016), isto é, um ecossistema cultural que se caracteriza pelo desenvolvimento de processos criativos que busca elaborar dispositivos sócio-técnicos (artefatos, processos ou sistema) originais e inovadores. (FRANZATO et al., 2015). Freire, Del Gaudio e Franzato (2016, p. 640) identificam-se com

esta conceituação, ao definirem ecossistemas criativos como “organismos sociais em interação, com capacidade de adaptação e sustentabilidade e produtores de múltiplas conexões, complexas e dinâmicas, que desenvolvem processos criativos para a transformação do mundo”. (Ibidem, p. 640).

Estes processos são constituídos por atores que contribuem direta e/ou indiretamente para o desenvolvimento dos dispositivos, pelos recursos materiais e imateriais disponíveis para a expressão da criatividade e as situações criativas, oriundas da interação desses atores e desses recursos. Um ecossistema criativo é pautado pelas relações, interações e fluxos que ocorrem entre os atores do processo, através de recursos determinados e regulados por condições temporais, econômicas, políticas. (FRANZATO et al., 2015).

Assim como os ecossistemas, as inovações sociais são resultado de um processo aberto que envolve a relação uma diversidade de atores. (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016). Desta forma acreditamos ser necessário relacionar diretamente os ecossistemas criativos à geração de inovação, tanto cultural, quanto social. (FRANZATO et al., 2015).

O papel do ecossistema na criação e realização de inovações significativas é assegurar que seus membros possam continuar atribuindo valor para todas as partes interessadas, apesar das mudanças e dinâmicas inerentes que ocorrem por um período de tempo mais longo. (OUDEN, 2012). Esta participação é fundamental, enquanto reconhecida como um processo de aprendizagem, de construção social que tem por objetivo maior transformar aqueles que dele participam. (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016). Este é o principal ponto da inovação social para os autores “na sua capacidade de geração de valor social, ou seja, no reconhecimento coletivo do benefício de um recurso para o conjunto de atores sociais”. (Ibidem, p. 641). Assim, as relações ecossistêmicas contribuem tanto para o bem-estar coletivo quanto para o desenvolvimento da responsabilidade social e da inclusão. (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016).

O design, caracterizado por sua processualidade criativa, visando o desenvolvimento de dispositivos sócio-técnicos (artefatos, processos, sistemas etc.) para transformar a realidade existente, insere-se nestes ecossistemas com o intuito de ativá-los para a geração de soluções inovadoras em prol do bem-estar coletivo. As práticas criativas do design agregam valor, promovem cenários alternativos para a expressão da vida e dinâmicas produtivas entre agentes, recursos e condições em virtude do desenvolvimento e bem-estar social. (FRANZATO et al., 2015). Partindo desta compreensão, entendemos que o design pode

contribuir para o processo de inovações capazes de modificar comportamentos vigentes relações sociais. (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016).

2.2 ESTRATÉGIAS DE DISSEMINAÇÃO DE INOVAÇÕES SOCIAIS

A palavra inovação é, de modo geral, relacionada à tecnologia. De forma inconsciente, esquecemos que ela também representa avanços e mudanças sem necessariamente envolver técnica e dispositivos eletrônicos. Este é o caso das soluções e processos realizados no âmbito da inovação social.

Murray et al. (2010) definem inovação social como novas ideias, sejam elas produtos, serviços, modelos, que vão ao encontro de uma necessidade social e geram novos relacionamentos e colaboração social. Manzini (2017, p. 25) corrobora com a definição, e acrescenta que estas iniciativas não são, necessariamente novas, mas também uma “recombinação criativa de recursos já existentes (de capital social, patrimônio histórico, de habilidades tradicionais à tecnologia avançada e acessível), com o objetivo de atingir metas socialmente reconhecidas de uma nova maneira”. De acordo com Mulgan et al. (2007), existem quatro momentos ao longo do processo de inovação social:

- **Compreensão das necessidades, geração de ideias e identificação de soluções em potenciais:** o ponto de partida para a inovação é a tomada de conhecimento de uma necessidade que não vem sendo atendida e de uma ideia que poderá solucioná-la. São inúmeras as formas para identificar estas necessidades. Entretanto, muitas vezes no âmbito na inovação social, é comum encontrar indivíduos ou grupos resolvendo suas próprias questões. Partindo do princípio que as pessoas são intérpretes competentes de suas vidas e de seus problemas, a prática da observação de comunidades torna-se bastante eficaz na busca de problemas e possíveis soluções. De um modo geral, as ideias que surgem não são genuinamente novas. Na maioria das vezes, elas são recombinações e reconfigurações de processos e práticas já existentes, identificadas através da visão mais ampla de determinado problema.

- **Desenvolvimento e prototipação das ideias:** assim como no processo de design, o processo de inovação social também tem um momento de prototipação e testes. Uma vez que uma “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642) foi selecionada, precisa ser testada na prática. As ideias desenvolvem-se por meio de tentativa e erro e refinamento constante. Muito raramente surgem completamente prontas. (MURRAY et al., 2010). Mulgan et al. (2007) e Murray et al. (2010) ressaltam a importância da rápida

prototipação, seja para que várias tentativas possam ser feitas, considerando que raramente é possível obter um bom resultado no primeiro teste, seja com a intenção de aprender rapidamente sem usar avaliações ou testes formais. Assim como a velocidade, outros princípios norteiam este processo: a tangibilidade, retornos de usuários e especialistas e o baixo custo, por isso a importância do investimento de fundações e órgãos públicos e privados representa um auxílio decisivo neste momento. (MULGAN et al., 2007).

Atualmente, existem muitos métodos em uso para testar e refinar ideias, tanto em ambientes reais quanto em laboratórios. Além disso, novos dispositivos, como por exemplo, a impressora 3D, a longo prazo, tornará mais fácil transformar ideias rapidamente em protótipos. (MULGAN ET AL, 2006; MURRAY ET AL, 2010).

- **Avaliação, expansão e difusão das boas ideias:** a inovação social ocorre quando uma ideia demonstra seu potencial na prática e pode então ser cultivada, através de estratégias de crescimento orgânico, replicação, adaptação e/ou franquia. Este processo exige uma estratégia hábil e uma visão coerente, combinada com a capacidade de reunir recursos e identificar ambientes que habilitem o semear, assim como possíveis conectores para realizar esta disseminação (MULGAN et al., 2007).

A maioria das ideias sociais se espalha através da emulação e não por meio do crescimento de uma organização. O suprimento e a demanda por ideias deste tipo tendem a co-evoluir. Para entender os processos de crescimento e disseminação, é importante distinguir o que está sendo disseminado e como (MULGAN et al., 2007), visto que é um tipo de difusão considerada generativa, a qual sua adoção assume formas diferentes à medida que ocorre em outros contextos. (MURRAY et al., 2010).

Independentemente do tipo particular de crescimento, a difusão bem-sucedida de uma inovação depende da relação entre oferta e demanda efetiva, ou seja, a relação entre as evidências de que a inovação realmente funciona e a disposição dos indivíduos ou organizações adotarem a iniciativa. Muitas vezes a propagação de uma ideia depende da sua simplicidade (ideias modulares, que não necessitem novas habilidades), entretanto ideias complexas também podem se espalhar em larga escala, embora isso geralmente leve mais tempo, e requer mais investimento em habilidades profissionais. (MURRAY et al., 2010).

- **Aprendizagem e evolução das ideias:** os processos de inovação podem ser entendidos como tipos de aprendizagem, pois mesmo após a sua disseminação, durante sua adaptação e desenvolvimento em outro ambiente, eles podem vir a ser modificados. As ideias evoluem tornando-se mais explícitas e mais formalizadas, à medida que outras práticas são elaboradas e experiências vão sendo realizadas. Alguns princípios fundamentais se

consolidam à medida que a ideia é implementada evoluindo para novas combinações, configurações e ensinamentos. (MULGAN et al., 2007).

O processo proposto por Mulgan et al. (2007) é corroborado por Murray et al. (2010), no entanto, estes últimos desmembram o primeiro estágio entre Prazos, Inspirações e Diagnósticos e Proposta e Ideais, para então partir para a Prototipação. Além disso, também propõe uma etapa chamada Sustentação, que se posiciona entre os estágios de Desenvolvimento e Prototipação de Ideias e Avaliação, Expansão e Difusão. Esse estágio, segundo os autores, ocorre quando a ideia se torna uma prática diária, e é possível “aparar suas arestas” (grifo nosso) em termos comportamentais, sociais e financeiros.

Acreditamos que este modo de apresentação, em momentos, é válido para fim de entendimento, embora não concordemos que na prática ocorra desta forma. Mudanças sociais e culturais acontecem de um modo muito mais orgânico e rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), com etapas, tempos e movimentos sobrepostos, paralelos e descompassados. De acordo com Manzini (2017, p. 65), “[...] quando atuamos em um ambiente turbulento, a coerência formal da sucessão de estágios previstos em um programa é com frequência, perturbada pela realidade; assim, o curso de eventos, é na verdade, menos linear”.

Podemos dizer que a inovação é um processo de descoberta, pois, muitas vezes, ao longo do percurso, suas ideias originais se transformam, parcerias se estabelecem, atores são absorvidos e/ou eliminados, áreas são integradas, justamente em função da pluralidade e coletividade das suas dinâmicas. (MULGAN et al, 2007). Acreditamos ser oportuno aqui destacar a importância de um conector, que se movimenta nas diferentes esferas sociais e setoriais e que estabeleça conexões entre diversos atores e organizações. Além do conector também existe a figura do idealizador principal de uma mudança. (MULGAN et al, 2008). Sua presença em lugares que se pré-dispõem a mudar serve para inspirar e orientar os indivíduos.

Uma semente de inovação social pode ser uma “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), um dispositivo sócio-técnico (ou não), um artefato que inspire e estimule uma mudança desejada através da apropriação e adaptação do seu código, isto é, da sua essência, dos seus valores, princípios e processos, em um contexto diferente. Para florescer, é preciso semeá-la junto a grupos de indivíduos que aderem e investem energia para colocar esta ideia em prática, assim como estabelecer conexões pertinentes com outros atores, gerando uma solução habilitante, (MANZINI, 2008) com condições certas para esta implementação e desenvolvimento de um projeto de inovação

social. Este grupo de indivíduos engajados é o que Manzini (2008) denomina plataforma habilitante, ou seja, um solo fértil para semear a mudança. Já uma solução habilitante é “um sistema de produtos, serviços, comunicação e o que mais for necessário para implementar a acessibilidade, a eficácia e a replicabilidade de uma organização colaborativa”. (MANZINI, 2008, p.84). Quando este movimento acontece novas ideias podem rapidamente sair das margens e ir para o “centro”. (MULGAN et al., 2007).

É importante salientar que quando a inovação social ocorre, ela não dá origem a algo fechado, final, acabado, mas sim a um dispositivo, um comportamento mutável, orgânico, que segue em constante transformação e adaptação. Ao elencar as principais características da inovação social, Mulgan et al. (2007) afirmam que ela geralmente resulta em recombinações e reconfigurações de elementos já existentes, ao invés de algo novo, por meio de interrelações entre disciplinas e os setores, deixando como legado a criação e o estabelecimento de novas relações.

De acordo com Mulgan et al. (2007), as principais barreiras encontradas ao longo dos processos de inovação social são: a eficiência (a demora da implementação da reforma), diferentes interesses dos indivíduos, mudança de mentalidade (hábitos e práticas vigentes na memória da sociedade ou organização) e relacionamentos (troca de favores). O mesmo autor sugere algumas formas para acelerar estas mudanças, como por exemplo: a utilização de métodos sistemáticos para mapear necessidades em mutação, a exploração de soluções promissoras, locais e globais, além do incentivo ao teste e da prototipação antes da avaliação e aplicação das ideias (MULGAN et al, 2007). Enxergamos nestas diretrizes possibilidades claras para a atuação do design estratégico como abordagem para auxiliar na aceleração e desenvolvimento das iniciativas que visam a inovação social.

2.2.1 Semeadura

O processo de inovação social proposto por Mulgan et al (2007) destaca a importância da disseminação e aplicação das ideias que se mostram sustentáveis e capazes de gerar bem-estar social. Manzini (2008) corrobora com os autores e destaca a importância da replicação de casos promissores através de algumas estratégias. Neste trabalho compreendemos estratégias como “um processo coletivo e interativo [...] de diálogo, confronto e negociação entre múltiplos autores [...]” (ZURLO, 2010, p. 2) que tem como objetivo gerar sentido e modificar a realidade.

O *format*, a franquia e o *toolkit* são as três estratégias propostas por Manzini (2008). O primeiro caracteriza-se como conjunto de prática e normas que resulta na replicação de soluções que são, ao mesmo tempo, globais e locais. Como exemplo podemos citar a série de palestras TED/TEDx, que ocorrem em diversos lugares do mundo, com o objetivo de disseminar ideias. O cenário, o tempo de cada apresentação, entre outras normas são pré-definidas, o que muda são os temas e o lugar. A franquia, uma forma de replicação muito usada na área do varejo, caracteriza-se por conjunto de procedimentos e técnicas de comunicação que habilita um empreendedor a gerir uma unidade local de uma empresa maior, auxiliado pela sua reputação pré-estabelecida. A escola de educação infantil e ensino fundamental Lumiar⁸ é um exemplo de como esta estratégia é utilizada no âmbito da educação. Em seu site é possível identificar um convite à parceria: “Abra uma Lumiar perto de você e ajude a transformar a sua cidade”. (LUMIAR, 2018). Por fim, temos o *toolkit* que foge à lógica comercial das estratégias citadas, pois tem uma abordagem mais livre, de “faça você mesmo”. São instrumentos tangíveis e intangíveis que podem ou não ser específicos para uma tarefa, e que não se compromete com os resultados finais do seu uso. O *global service jam* é um evento mundial que ocorre anualmente, que reúne grupo de pessoas de todas as partes do mundo para um tipo de gincana colaborativa. Um tema – problema é colocado em pauta, e durante um final de semana as equipes devem propor soluções e novos serviços. Estas equipes contam com mediadores que auxiliam nas etapas deste processo. Esta lógica serve para exemplificar o processo de uma estratégia de *toolkit*.

Freire, Del Gaudio e Franzato (2016) apontam que tanto o *format* quanto a franquia possuem um caráter mais tradicional de difusão, pois incentivam a replicação idêntica de um modelo. No caso de iniciativas de inovação social os autores acreditam que formas mais orgânicas de replicação/ adaptação sejam mais eficientes. Por isso, acrescentam a esta lista de estratégias a sementeira.

Sob a perspectiva do conceito de *metadesign* de Giaccardi (2005), sementeira é uma técnica participativa e evolutiva que permite a modificação de um sistema e sua adaptação às necessidades emergentes dos usuários. Para a referida autora, *metadesign* não é apenas uma

⁸ Para detalhadamente ver: <https://lumiar.co/abra-uma-lumiar-e-transforme-a-sua-cidade/>. Entramos em contato, via *Facebook*, no dia 6 de março de 2018, com a escola Lumiar Porto Alegre e fomos informados que eles são uma franquia pedagógica. Os profissionais seguem um modelo e recebem assessoria da escola Lumiar SP.

metodologia de design, mas um conceito que explora os novos espaços do design produzidos pelas novas tecnologias da informação, preocupado em expandir o processo criativo para a criação de novo mundo. Ele representa uma possibilidade de construir dispositivos sócio-técnicos que permitam que os usuários cooperem com os aspectos emergentes da realidade, possibilitando que sejam criativos e atuem como designers, quando necessário e desejado. (GIACCARDI; FISCHER, 2008). Desta forma, Giaccardi e Fischer (2008) enxergam que *metadesign* é um processo de empoderamento, que estimula e incentiva a autonomia dos “donos do problema” (comunidades, usuários).

Esta lógica de semente parte do pressuposto de que por meio do compartilhamento de uma semente que se caracteriza como uma "peça" de conhecimento, um conteúdo ou um código aberto é possível disseminar e inspirar mudanças em diferentes contextos. As sementes mantêm o sistema estruturalmente aberto para serem adaptados às necessidades e situações emergentes. (GIACCARDI; FISCHER, 2008). Uma única semente pode gerar variações da mesma ideia. (SODDU, 1989).

A semente, segundo Fischer e Ostwald (2002) representa uma etapa de um processo disseminação mais amplo que os autores denominam modelo de processo SER - semente, crescimento evolutivo e ressemeadura. Este modelo descreve o ciclo de vida de grandes sistemas evolutivos e fornece uma estrutura para a exploração das construções, fenômenos e mecanismos de suporte apresentados nas seções anteriores.

Por meio deste modelo, os usuários têm o poder de agir como contribuintes ativos que podem expressar e compartilhar suas ideias criativas. Ao invés de tentar construir sistemas completos e fechados, no modelo SER o desenvolvimento de sementes ao longo do tempo ocorre através das pequenas contribuições de um grande número de pessoas. (GIACCARDI; FISCHER, 2008). A semente, portanto, refere-se à criação de uma semente capaz de evoluir em relação aos objetivos de um domínio de aplicação específico.

Freire, Del Gaudio e Franzato (2016) concordam em parte com este conceito de Giaccardi (2005). Os autores se apropriam da ideia de semente (que pode ser uma ideia promissora de um artefato, um serviço ou um dispositivo sócio-técnico), entretanto a adaptam para um contexto de inovação social. Para os autores, a semente é uma “dinâmica de difusão projetual que tem potencialidade de gerar inovação” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 648), por meio da disseminação de ideias, da exploração das conexões e colaboração em rede de indivíduos e organizações em diferentes contextos, gerando assim reinterpretações e transformações desta variável. (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016). O conceito segue tendo como fundamentação o design generativo, que visa a

apropriação das práticas, valores contidos nesta ideia pelos atores envolvidos, porém a sua disseminação ocorre de forma orgânica e descompassada. A definição de sementeira de Giaccardi (2005) parte de uma perspectiva tecnológica; já a de Freire, Del Gaudio e Franzato (2016) parte de uma perspectiva social. Neste trabalho adotaremos o conceito de sementeira de Freire, Del Gaudio e Franzato (2016), que nos oferecem subsídios para a reflexão que nos propomos fazer.

3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Primeiramente, cabe destacar que esta pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório (GIL, 2009). As pesquisas qualitativas se caracterizam “pela descrição, compreensão e interpretação dos fatos e fenômenos”. (MARTINS e THEÓFILO, 2007, p. 61). Segundo Minayo (2011, p. 21), este tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes”. Bauer e Gaskell (2002, p. 23) corroboram com Minayo (2011) e complementam essa definição ao afirmar que “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais [...]”. Em relação ao caráter exploratório-descritivo recorreremos a Gil (2009) que afirma que as pesquisas exploratórias proporcionam, “[...] uma visão geral, do tipo aproximativo a cerca de determinado fato”, sendo “[...] realizadas especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Sobre as pesquisas descritivas, o mesmo autor elucida que “[...] tem como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 2009, p.44). Cabe mencionar, que de um modo geral, tanto as pesquisas descritivas, quanto as pesquisas exploratórias são as mais utilizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com a prática. (GIL, 2009).

A estratégia que acreditamos dar conta de responder nosso problema de pesquisa, assim como atender aos objetivos propostos, é a cartografia inspirada na obra de Deleuze e Guattari (1995). Com caráter geográfico e transversal, o pensamento desses autores é representado metaforicamente, por meio do conceito de rizoma. O rizoma é uma definição oriunda da botânica, e se caracteriza como um tipo de raiz que tem crescimento horizontal e errático, podendo fugir, se esconder, se sobrepôr, se conectar com outras raízes. Estas raízes são na verdade linhas de fuga, de intensidade, de força que representam os movimentos das práticas e processos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A cartografia possui esta mesma lógica. Por não se ater em um ponto de partida único, considera as configurações históricas, dos processos de subjetividades, mas também as processualidades dos seus movimentos. (KASTRUP; BARROS, 2009).

De acordo com Rolnik (1989, p. 15), a cartografia, para os geógrafos, “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. O desenho destes movimentos de transformação, segundo a autora, também pode ser efetuado em “paisagens psicossociais”. (ROLNIK, 1989, p. 15). Desta forma, o registro acompanha

paralelamente a perda de sentido e o fim de certos mundos e a formação de novos, que surgem a fim de “expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos”. (ROLNIK, 1989, p. 15). O cartógrafo ao entrar em contato com o seu objeto de análise busca de forma deliberada estes afetos para produzir os seus dados, no sentido de coleta e interpretação, para ir desenvolvendo o seu mapeamento.

A cartografia não é uma estratégia de fórmula pronta, que oferece um modelo de investigação com regras gerais para casos específicos. Ela se caracteriza por ser um procedimento *ad hoc*, que vai sendo construído ao longo da sua execução e desenvolvimento. (KASTRUP; BARROS, 2009). Justamente em função do seu caráter processual e não-linear, a sua prática é considerada uma alternativa para investigar dispositivos. Recordando o conceito já abordado anteriormente, dispositivo, segundo Foucault (1979) é uma rede de elementos heterogêneos (instituições, leis, discursos, organizações) que se articulam de forma estratégica em prol de uma urgência social. O dispositivo sempre está inserido num contexto de poder (declarado e/ou velado) que se caracteriza como um interstício entre as relações, mais ou menos, organizado, que age em rede e que se movimenta no que tange a quem exerce e sofre sua ação. Deleuze (1990) compara o dispositivo com um novelo ou uma meada, que possui inúmeras linhas de diferentes naturezas. De acordo com o autor, o dispositivo é composto de instâncias (saber, poder e subjetividade), curvas (de visibilidade - o visto e o não visto – e de enunciação - o dito e o não dito) e linhas (de ruptura, fissura, força, sedimentação, objetivação, subjetivação).

Para Deleuze (1995, p. 155), “desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de trabalho em terreno”. Consideramos a Escola Projeto Âncora, como já mencionado, um dispositivo sócio-técnico que busca trabalhar a educação de forma diferente, por meio de novas práticas e processos que não as utilizadas geralmente no dispositivo escola que temos como base. Acreditamos que, ao realizar este movimento, a Escola Projeto Âncora produz novas formas de subjetivação, ou seja, “novas formas de existir” (KASTRUP; BARROS, 2009).

A nossa intenção é, portanto, desemaranhar as linhas que compõem o nosso dispositivo de análise, com o intuito de aprofundar o entendimento a respeito destas práticas e processos que estão claramente vinculados a fenômenos de produção de subjetividade (KASTRUP; BARROS, 2009).

3.1 PERCURSO CARTOGRÁFICO

Segundo Barros e Kastrup (2009, p. 59), “o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem parar”. A processualidade de uma etapa acompanha e se prolonga nas demais, permitindo liberdade maior no movimento de produção, e interpretação dos dados. Sendo assim, as técnicas de pesquisa que utilizaremos para a produção dos nossos dados são: pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e entrevista focalizada, com perguntas semiestruturadas. Para a interpretação das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de discurso, tendo como dispositivo teórico de interpretação alguns conceitos pré-definidos de Foucault (1979; 2010), Bourdieu e Passeron (2014) e Deleuze (1990) Guattari (1989). A seguir, descreveremos as principais características de cada técnica e como foram utilizadas.

• **Pesquisa bibliográfica e documental:** esta técnica se caracteriza por ser um “conjunto de procedimentos para identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos” (STUMPF, 2015). Além dos autores da bibliografia referente a nossa fundamentação teórica que remetem a temas a respeito de inovação social, design estratégico e sementeira (MANZINI, 2017, 2014, 2008, 2003; MULGAN, 2014, 2006; GIACCARDI, 2005; FREIRE, DEL GAUDIO, FRANZATO, 2016; FRANZATO et AL., 2015 dentre outros) recorreremos, na nossa revisão da literatura, a respeito dos processos de produção de subjetividade, presentes nas obras de Guattari (1989; 1995), Deleuze (1990, 1995), assim como a questão dos dispositivos e suas instâncias, linhas e curvas (FOUCAULT, 1979, 2010; DELEUZE, 1990). Buscamos também ampliar o conhecimento sobre práticas e processos da Escola da Ponte, através de obras lançadas pelo professor José Pacheco, após a consolidação do projeto educacional, e das sugestões de leitura recomendadas pela equipe da Escola Projeto Âncora.

A pesquisa documental, por sua vez, se assemelha muito a pesquisa bibliográfica. O que as difere é a natureza do seu material, “[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. (GIL, 2002, p. 46). Documentos como diários, tabelas, fotografias, gravações são exemplos deste tipo de material utilizado nessa modalidade de pesquisa. Em relação ao nosso objeto algumas informações disponíveis nos sites de ambas as instituições já haviam sido transcritas e catalogadas, assim

como um episódio do documentário Destino Educação: Escolas Inovadoras, do Canal Futura, realizado em 2015 sobre a Escola Projeto Âncora.

- **Observação Direta:** a observação direta é utilizada geralmente quando o pesquisador se envolve com o que está pesquisando, ou seja, ele não somente observa como também participa do contexto. Barros e Kastrup (2009, p. 57) reforçam que “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. Desta forma, ao ir a campo é importante, até um certo nível “se deixar levar”. (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 57). Isto não significa, segundo as autoras, uma ausência total de controle das variáveis, mas uma atitude cognitiva que permita com que o cartógrafo se deixe afetar pela intensidade do campo “dando língua para os afetos que pedem passagem”. (ROLNIK, 1989, p. 15).

Nossa observação ocorreu no mês de agosto de 2017. Durante uma semana observamos e participamos das atividades da Escola Projeto Âncora, em uma imersão chamada de Vivência Transformadora em formato de imersão. Esta atividade é oferecida pela Escola Projeto Âncora àqueles que têm interesse em conhecer melhor os processos e as práticas da escola. Faz parte desta imersão o acompanhamento da dinâmica dos trabalhos da escola, através de uma programação junto aos educandos e educadores e a participação em reuniões com a equipe para reflexões, trocas e esclarecimento de dúvidas.

Durante a observação elaboramos um diário de campo com relatos regulares ao final de cada dia. As informações contidas neste diário são tanto de caráter objetivo e preciso, como por exemplo, data, lista de atividade, assim como impressões menos nítidas, que contêm associações interessantes que possibilitem “captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos”. (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 70). Ao realizarmos este processo de escrita, acreditamos que é possível explorar o aspecto da construção coletiva do conhecimento no processo de produção de dados, onde o sujeito pesquisador e o seu objeto se conectam e emergem de um plano afetivo. (BARROS, KASTRUP, 2009).

- **Entrevista focalizada e semiestruturada:** a entrevista focalizada é um tipo de entrevista, tão livre quanto a informal. Entretanto, o que as difere é que a primeira tem enfoque em um tema específico (GIL, 2008). Este tipo de técnica é bastante usada em “situações experimentais, como objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas”. (GIL, 2008, p. 112).

As entrevistas semiestruturadas se diferenciam das entrevistas abertas, pois partem de um roteiro-base de questões originadas do problema de pesquisa, enquanto as entrevistas

abertas partem de um tema. Ambas se caracterizam pela flexibilidade em prol da exploração do tema pesquisado. Devido a esta característica, as questões guias podem ser adaptadas durante a condução da entrevista. (GASKELL, 2002). Entrevistamos seis pessoas que participaram do desenvolvimento inicial da Escola Projeto Âncora, à luz da filosofia da Escola da Ponte: o professor educador José Pacheco, (fundador da Escola da Ponte e co-fundador da Escola Projeto Âncora), Regina Steurer (co-fundadora da Escola Projeto Âncora), Cláudia Santos e Edilene Brito (educadoras e coordenadoras pedagógica da Escola Projeto Âncora), Vitor Lacerda (educador), Suzana Ribeiro (educadora e coordenadora geral). Seguimos um roteiro-base de perguntas para conduzir nossas entrevistas:

- a) Me conta um pouco como foi o processo de transformação da ONG em escola.
- b) Quais elementos (práticas e processos) da Ponte você identifica neste processo de transição?
- c) E o que faz com que estas duas iniciativas subvertam a lógica da escola tradicional?
- d) Qual a formação dos educadores? E como ocorre o processo seletivo?
- e) Existe algum programa de capacitação?
- f) E hoje, qual é o objetivo, o sonho em comum dos atores que fazem o Âncora?
- g) Quantas vagas tem nas oficinas e nos grupos de responsabilidade?
- h) Da onde vem esta cultura de “estressar” os conflitos? Quem define quais assuntos estressar?
- i) Nas organizações que vocês trabalhavam anteriormente, existiam conflitos semelhantes? E como eles eram tratados?

Importante destacar que, por mais que este roteiro estivesse sempre presente, as perguntas não foram realizadas exatamente da mesma forma e sequência como descrita acima. Entretanto, buscamos manter a essência das questões como o intuito de coletar dados para atendermos aos nossos objetivos de pesquisa.

Exceto a entrevista com o educador José Pacheco, que foi realizada por *e-mail*, todas as outras foram feitas pessoalmente durante nossa imersão na Escola Projeto Âncora. Ao longo do desenvolvimento da nossa pesquisa sentimos a necessidade de realizar uma entrevista extra para obter informação a respeito de questões que foram surgindo ao longo do percurso. Esta entrevista foi feita via *Skype*, com o educador João Paulo Santa Bárbara.

• **Análise de discurso:** para a interpretação das entrevistas utilizamos a técnica de análise de discurso através de um dispositivo teórico de interpretação fundamentado em conceitos como subjetividade, disciplina e reprodução oriundos das reflexões de Guattari

(1989, 1995), Deleuze (1990, 1995), Foucault (1979, 2010) e Bourdieu e Passeron (2014). Considerando os movimentos de análise buscamos entender e “[...] explicitar os processos de significação presentes e que nos permitam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”. (ORLANDI, 2007, p. 26). A autora destaca que a ideologia se materializa por meio do discurso, que, por sua vez, se materializa através da língua. A relação da linguagem no mundo gera um objeto simbólico, seja ele, um texto, um enunciado, uma música, que produz sentidos. Para a referida autora, “a análise de discurso busca compreender os processos de significação presentes nestes objetos simbólicos, ou seja, a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2007, p. 15). O sentido, por sua vez, “[...] não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. (ORLANDI, 2007, p. 43). Desta forma, os discursos se realizam em nós, transformando-nos através de nossa ideologia, em sujeito. Através da ideologia, sujeito e discurso se (re)significam.

4 ESCOLA DA PONTE - A SEMENTE DE UMA IDEIA PROMISSORA

A Escola da Ponte é uma instituição pública situada em São Tomé de Negrelos, no distrito do Porto, em Portugal. Até 1976, tinha estrutura tradicional, com séries, turmas, salas de aula, provas e uma lógica de aprendizagem focada na autoridade do professor. Nas palavras do seu idealizador, José Pacheco (2008, p. 12), a Ponte era “um arquipélago de solidões”, onde havia isolamento por parte da comunidade e dos professores, exclusão social, indisciplina, agressões e uma estrutura física sucateada. A partir da problematização da situação e da “interrogação das práticas educativas dominantes” (PACHECO, 2008, p. 13), a equipe definiu alguns objetivos:

[...] concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos”. (PACHECO, 2008, p. 12).

Com base nestes objetivos, a lógica organizacional da escola foi modificada, isto é, as séries foram abolidas, assim como as turmas, as provas e as salas de aula. Em entrevista ao site Nova Escola⁹, Pacheco conta que naquela época a Ponte era uma escola tradicional de 1ª a 4ª série e tinha 90 alunos e três educadores. Em vez de dividir as crianças entre os três professores, optou-se por juntá-las em uma mesma sala, com a intenção de promover a autonomia e a solidariedade. Assim, todos alunos teriam acesso a todos os professores, e também poderiam se ajudar mutuamente. A nova estrutura organizacional (organização do espaço, do tempo e da forma de aprender) passou a demandar maior participação das crianças e da equipe no planejamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação.

Pacheco (2008) afirma que a implementação do novo projeto ocorreu por meio de “um caminho feito de alguns pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colheram (e continuam a colher) ensinamentos, após terem definido a matriz axiológica do projeto e seus objetivos, que ainda hoje os orientam”. (PACHECO, 2008, p. 13). Sob esta perspectiva (do erro)

⁹ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

acreditamos ser oportuno relacionar as considerações de Manzini (2017) a respeito de resiliência e sustentabilidade. De acordo com o autor, para uma sociedade (ou no nosso caso, para um sistema sócio-técnico) possuir estas características, ela “deve ser capaz de superar os riscos a que será exposta e os estresses e falhas que ocorrem e, mais importante ainda, aprender com esses eventos a como melhorar o seu desempenho”. (MANZINI, 2017). A afirmação de Pacheco (2008) vai ao encontro das ideias de Manzini. A existência da Ponte até os dias de hoje e a disseminação de suas práticas comprova a relevância da premissa de que cada fator material e humano implica na manifestação de erros, e que é necessário conceber soluções para as quais nenhum erro se torne catastrófico, assim como enxergar neles uma marca constitutiva do sistema, representando sua flexibilidade e sua capacidade de renovação. (MANZINI, 2012).

Partindo desta lógica, os conteúdos, os quais todos deveriam aprender, continuaram sendo desenvolvidos, porém através de dispositivos que permitissem uma prática individualizada, como por exemplos: tutorias individuais, roteiros de estudos e pesquisas em pequenos grupos, com o mesmo tema de interesse. As séries, turmas e ciclos deram lugar aos núcleos de projeto: iniciação, consolidação e aprofundamento. A passagem de um núcleo para outro está relacionada a um perfil de transição estabelecido no Projeto Educativo¹⁰, que promove valores como a autonomia, consciência cívica, a solidariedade e a democracia¹³ incentivando progressivo envolvimento do aluno nas tarefas e na gestão da escola.

Os professores tornaram-se orientadores educativos e passaram a ter uma formação multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, terapeutas, entre outros), para contribuir com formação sistêmica e desenvolvimento educacional do aluno, pois este começa a ser visto como o “verdadeiro sujeito do currículo – e não um instrumento ou um mero destinatário do currículo”. (SANTOS, 2012 apud ALVES, 2012). As salas de aula tornaram-se espaços de trabalho compostos por recursos de pesquisa (livros, dicionários, computadores). A tomada de decisão coletiva e a interação entre os equipe escolar e membros da comunidade (inicialmente representada pelos pais dos alunos) passou a ser um imperativo na organização da escola e

¹⁰ Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

¹³ Estes quatro valores são os princípios chaves da Escola da Ponte, que na Escola Projeto Âncora são chamados de pilares.

nos processos de aprendizagem. A auto avaliação passou a ser uma prática constante e sistemática no sentido de analisar e refletir sobre os processos de aprendizagens, a ação pedagógica, os resultados escolares e a dinâmica da escola.

Através desta cultura reflexiva, uma série de dispositivos foram desenvolvidos para direcionar, apoiar e perpetuar esta transformação cultural, que dura até hoje. Descreveremos a seguir os dispositivos existentes na Escola Ponte e que, a nosso ver, se equivalem àqueles listados no site da Escola Projeto Âncora. Após estabelecer este paralelo entre os dispositivos das duas escolas, acrescentamos dois itens, pois acreditamos que se caracterizam como dispositivos e são necessários para o processo de sementeira.

- **Assembleia:** a assembleia é um dispositivo pedagógico que garante a participação democrática dos próprios alunos na tomada de decisões dos assuntos que dizem respeito à dinâmica da Escola. Ocorre uma vez por semana e é dirigida por uma equipe, eleita anualmente pelos alunos. Todos podem participar - orientadores educativos, demais profissionais de educação da Escola, assim como os pais/responsáveis, entretanto somente os alunos possuem direito ao voto.

Entre as atividades realizadas na assembleia estão: a elaboração e a aprovação do seu regimento, debate e reflexão sobre os diversos assuntos que a ela são submetidos, busca das soluções mais adequadas, aprovação do código de direitos e deveres, apresentação e votação de melhorias para a organização e dinâmica da escola, entre outras.

- **Espaço prof:** encontros semanais que ocorrem entre os professores para discussão de assuntos pertinentes ao trabalho de todos. É também um espaço de formação, que eventualmente recebe convidados.

- **Plano do aluno/ individual:** cada aluno define o seu percurso de aprendizagem, sem deixar de lado o trabalho cooperativo. O seu plano de estudo pode ser feito diariamente, ou de quinze em quinze dias, variando conforme a sua vontade e grau de autonomia. Desta forma ele escolhe as atividades que gostaria de desenvolver e ao final delas faz uma avaliação individual ou em grupo a respeito da atividade e do seu desempenho ao realizá-la, isto é, dificuldades enfrentadas, gestão do tempo, dinâmica do grupo em que trabalhou, entre outros.

- **Projetos educativos e trabalho de pesquisa:** o projeto educativo é o balizador de todo o trabalho realizado da Escola da Ponte. Estes projetos são uma forma dos alunos responderem seus problemas/dúvidas. A partir de um tema, uma curiosidade apresentada pelo aluno, e levando em consideração seus conhecimentos prévios, o que gostariam de aprender e os recursos que possuem, estes projetos são desenvolvidos em parceria com os orientadores, tutores e outros alunos, relacionando-os com os conteúdos obrigatórios.

- **Responsabilidade:** no início do ano letivo, alunos e orientadores educativos dividem-se em grupos de responsabilidades. Estes grupos visam gerir os espaços e as dinâmicas da escola por meio de práticas propostas por eles. Em outras palavras, é uma forma dos alunos apropriarem-se e cuidarem mais ativamente da Escola da Ponte.

- **Tutoria:** o tutor é um orientador educativo escolhido pelo aluno, no início do ano letivo, que irá acompanhar com mais ênfase o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Ele também é um interlocutor entre a escola e a família do tutorando.

Conforme dito anteriormente, acreditamos que a divisão por núcleos de projeto e o papel do orientador educativo também se caracterizam como dispositivos pedagógicos que apoiam e auxiliam no processo de disseminação da cultura e filosofia da escola. Por isso, incluiremos uma descrição mais detalhada de ambos.

- **Núcleo de projetos:** os núcleos de projetos são unidades de aprendizagem e desenvolvimento social e pessoal. Eles representam a primeira instância do percurso do aluno mediada pelos orientadores educativos. Têm três denominações: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Na Iniciação, as crianças buscam desenvolver atitudes e competências básicas para integrar a comunidade escolar e realizar suas atividades com autonomia. Na Consolidação, os alunos intentam consolidar as competências adquiridas no núcleo anterior e começam a se envolver em projetos de extensão e enriquecimento curriculares, como por exemplo, cursos pré-profissionalizantes. E no Aprofundamento, os alunos fundamentam as competências e habilidades dos núcleos anteriores, necessárias para a conclusão do Ensino Básico. Para passar de um núcleo é necessário atingir um perfil de transição¹¹, isto é, algumas características que consistem no desenvolvimento do aluno.

As atividades de diferentes núcleos podem acontecer simultaneamente no mesmo espaço, desde que não haja prejuízo para os alunos envolvidos.

- **Orientadores educativos:** o orientador educativo é um co-orientador do percurso educacional de cada aluno e do seu processo de aprendizagem, pois toda organização do trabalho da escola orbita a seu redor, com o intuito de desenvolver atividades que

¹¹ Perfil de transição da Iniciação para a Consolidação. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/IniCon.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018. Perfil de transição da Consolidação para o Aprofundamento. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/ConAprof.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

fundamentem seu projeto de vida. Fica claro no documento referente ao Projeto Educativo da Ponte que a postura tradicional e a lógica instrutiva do professor deve ser abandonada, para dar lugar a um promotor da educação que se articule dentro da escola e do seu contexto, atuando solidariamente na tomada de decisões, identificando-se e adaptando-se às características da cultura e filosofia do projeto.

A Escola da Ponte tem aproximadamente 40 dispositivos pedagógicos. Sua lista completa¹² e suas respectivas descrições podem ser encontrada no anexo 1. Acreditamos ser relevante destacar o simbolismo e a importância dos dispositivos que incentivam o diálogo e a tomada de decisão (assembleia, debate, reunião de pais, responsabilidade), assim como aqueles que buscam acompanhar o processo individual de cada aluno (tutoria, plano do aluno, caixinhas dos segredos). Pensamos que a união destes dispositivos permite estabelecer processos e a introduzir princípios que possibilitem mudança de comportamento voltada para cidadania e para o autoconhecimento¹⁴.

Até os dias de hoje, a Escola da Ponte atrai educadores e entusiastas da área que anseiam por mudança no sistema educacional. É possível visitar a escola mediante agendamento prévio. Os visitantes são recebidos pelos alunos, que fazem um tour guiado, enquanto explicam como funciona a rotina escolar. O psicanalista e educador Rubem Alves realizou, em maio de 2000, esta visita por meio do Centro de Formação Camilo Castelo Branco, que na época tinha parceria com a Escola da Ponte para formação contínua e estágios para professores.

Em “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (2012) o autor conta, por meio de cinco crônicas publicadas anteriormente no Correio Popular de Campinas, suas impressões a respeito da escola. A recepção e o *tour* realizado por uma aluna, a concentração das crianças em uma grande sala, sem divisórias, a tranquilidade e a ordem com que estas crianças se movimentavam e realizam suas atividades são destacados por Alves (2012) como diferenciais. Assim como as dinâmicas de ajuda entre as crianças mais velhas e

¹² Lista enviada pela Escola da Ponte no dia 28 jan. 2018.

¹⁴ Um maior detalhamento a respeito dos processos e princípios da Ponte pode ser encontrado no Contrato de Autonomia (<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/CA.pdf>), no Projeto Educativo (<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>) e no Regulamento Interno (<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/RI.pdf>) disponíveis no site da escola. Acesso em 13 dez. 2017

as mais novas, os temas de pesquisa que serviam de fio condutor para as disciplinas obrigatórias, as assembleias e os dispositivos que permeiam a convivência. Além das descrições de sua visita, Alves (2012) critica à escola tradicional e seu caráter de linha de montagem e reflete sobre a relevância do afeto, da colaboração, da linguagem, da solidariedade.

Atualmente, além das visitas guiadas, nos foi informado, por mensagens, que a Ponte promove curso online sobre a sua metodologia anualmente. Também participa de seminários, congressos e encontros com intenção de divulgar o projeto e trocar experiência e sempre que possível acolhe pesquisadores interessados em realizar teses e dissertações a seu respeito, ou então estágios de observação.

Para fins de entendimento, desenvolvemos a figura-síntese (Figura 1) para representar nossa interpretação do DNA da semente Escola da Ponte.

Figura 1 - DNA da Escola da Ponte



Fonte: Desenvolvido pela autora

5 ESCOLA PROJETO ÂNCORA – UMA SEMENTE MODIFICADA E SEMEADA EM OUTRO CONTEXTO

O Projeto Âncora, localizado na cidade de Cotia em São Paulo, surgiu em 1995 por iniciativa do empresário Walter Steurer e sua esposa Regina Steurer como um espaço para atividades de contra turno para as crianças e cursos profissionalizantes para maiores de 16 anos. Em 2012, juntamente com o educador José Pacheco, o Projeto Âncora se tornou uma escola de ensino infantil e fundamental com uma proposta inspirada Escola da Ponte.

Atualmente, a Escola Projeto Âncora tem em torno de 160 crianças em turno integral (das 7h20min às 16h30min) e aproximadamente 15 tutores. Por ser uma Organização Não Governamental (ONG) e receber subsídios da área de serviços sociais, os educandos – expressão utilizada pelo Projeto - representam um público de baixa renda, em situação de baixa vulnerabilidade social. Desde a sua implantação, o projeto já atendeu a mais de seis mil crianças, adolescentes e suas famílias com programas como creche, educação infantil, atividades culturais, artísticas e esportivas e cursos profissionalizantes. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Assim como a Ponte, a Escola Projeto Âncora também tem uma nomenclatura própria (quadro 1): alunos são chamados de educandos. Professores são educadores e tutores. Os tutores são pessoas com formação acadêmica, que são especialistas em alguma disciplina. Já educador é um nome dado a todas as pessoas da equipe que compõem a escola (motoristas, cozinheiras, secretária, também os tutores). E as salas de aulas são chamados de espaço de aprendizagem. Acreditamos que esta nomenclatura busca ressignificar o papel dos atores envolvidos nos processos de aprendizagem, através da ideologia materializada pelo discurso, (ORLANDI, 2007) de emancipação e autonomia. De fato, as denominações não possuem uma grande diferença entre si, porém pensamos que simbolicamente esta ação representa uma maneira de demonstrar a intenção das duas Escolas por uma nova dinâmica educacional, onde as relações possuem uma lógica horizontal.

Quadro 1 - Nomenclatura

Escola Projeto Âncora	Escola da Ponte	Escola Tradicional
Educandos	Alunos	Alunos
Educadores	Orientadores educativos	Professores
Espaços de Aprendizagem	Espaços de trabalho	Sala de Aula

Fonte: Desenvolvido pela autora (2018)

Novas palavras vão dando lugar a outras, criando uma “linguagem própria” (grifo nosso) dentro da comunidade escolar. As regras são chamadas de combinados. As expressões “dar conta” e “faz sentido” são frequentemente utilizadas. “Dar conta”, está relacionado a conseguir realizar suas tarefas e a compreensão de situações, combinados e conflitos e “fazer sentido” é sempre mencionado quando algum assunto está em pauta, alguma norma está sendo avaliada ou então, algum tema de pesquisa é proposto. Em outras palavras, a Escola possui um discurso próprio, com uma escolha específica de frases e palavras, que representam sua forma de fazer educação.

A principal característica da Escola Projeto Âncora é o fato de não ter estrutura seriada, divisões de turma e provas. A clássica divisão Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio é substituída por núcleos de aprendizagem denominados Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento, e em cada uma delas há crianças e adolescentes de todas as idades. A lógica desses núcleos está relacionada à autonomia e à absorção do educando por parte dos pilares¹⁵ da Escola (afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade), e não aos conteúdos das áreas do conhecimento, exigidos pelos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional. Estes são contemplados através dos dispositivos da Escola (roteiros de estudo, planejamento, pesquisa). Não existe idade para pertencer a determinado núcleo de aprendizagem. Qualquer criança ou adolescente que chega ao Projeto Âncora começa a sua jornada escolar na iniciação, independente da série que estava na sua escola de origem.

Para ir de um núcleo para outro, é preciso preencher alguns pré-requisitos. Ao lermos a lista completa (ver anexo 2) percebemos que formação é muito mais voltada para o desenvolvimento pessoal e social do educando e do seu papel na sociedade que o Âncora deseja ajudar a construir. Uma sociedade de pessoas com autonomia de pensamento/ação e cidadãos ativos e solidários. O respeito a pressupostos de convívio e comportamento que estimulam o bem-estar social, assim como o viver coletivamente são o que determinam, de fato, a evolução da criança ou adolescente. Podemos dizer que em uma escola tradicional

¹⁵ Segundo a co-fundadora da Escola Projeto Âncora, estes pilares são valores que foram escolhidos através de uma votação pela equipe interna, quando a Escola começou a ser construída dentro da ONG. Percebemos que eles são os valores base, por isso são chamados de pilares, que tendem a permear praticamente todos os processos dos dispositivos. Acreditamos ser oportuno ressaltar que identificamos outros valores presentes durante nossa imersão, como por exemplo a igualdade, sustentabilidade, colaboração, entre outros.

estes preceitos também se fazem presentes. Entretanto, na maioria das vezes, eles só servem como elementos de discurso, e não são realmente considerados quando o assunto é passar de uma série para outra. Para isso, basta o somatório de notas no boletim escolar. No Âncora, um educando pode concluir a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio na Iniciação.

Cada educando tem um tutor individual e cada tutor é responsável por aproximadamente 15 educandos. O ensino segue lógica de pedagogia por projeto, onde o educando e tutor definem temas de interesse e desenvolvem os conteúdos. Se mais de um educando tem interesse no mesmo assunto, são formados grupos de estudos. Por exemplo, através do tema Moda, um grupo de educandos aprendeu o conteúdo de fração pelo corte de tecidos, e realizou exercícios de redação e Português escrevendo *releases* para divulgação de um desfile.

Os prazos e as sequências das tarefas também são selecionados em conjunto, assim como a avaliação. Tutor e educando avaliam juntos quando, e se é, o momento de mudar de um núcleo de aprendizagem para outro (da iniciação para o desenvolvimento, por exemplo). Além deste processo de tutoria, os educandos são incentivados a se auxiliarem mutuamente, a participarem das tomadas de decisões por meio de atividades semanais, como assembleias e rodas de reflexão, e a se integrarem em atividades que envolvem a comunidade. A Escola acredita que desta forma estará desenvolvendo os educandos na cidadania, ou seja, através de atividades que demonstrem na prática como agir de forma cidadã.

6 OBSERVANDO, TRAÇANDO E DESEMARANHANDO AS INSTÂNCIAS, AS CURVAS E AS LINHAS DO DISPOSITIVO

Para a realização do percurso cartográfico, optamos por vivenciar uma experiência na Escola Projeto Âncora. Assim, consideramos que a nossa caminhada se inicia no dia 6 de agosto de 2017, quando chegamos à Escola Projeto Âncora para imersão de cinco dias úteis. Ficamos em uma “Casa Pousada” na própria escola (ver anexo 3), onde geralmente educadores de vários lugares do Brasil e do mundo se hospedam para conhecer as dinâmicas e processos que lá ocorrem. A casa acomoda seis pessoas, porém naquela semana não havia mais hóspedes. Esta imersão é chamada de Vivência Transformadora. Ela ocorre, em princípio, quinzenalmente e pode ser realizada por qualquer pessoa, independente de sua formação, desde que seja agendado previamente. A Vivência é paga, sendo uma das formas da ONG/Escola Projeto Âncora se manter, além das doações e subsídios do governo. Para experienciar essa Vivência recebemos um roteiro (ver anexo 4), enviado por *e-mail*, no qual constavam as atividades realizadas pelos educandos e como seria possível acompanhá-las e conhecê-las. Além deste roteiro, um quadro de horários com oficinas (ver anexo 5) nos foi disponibilizado, com o intuito de oportunizar outras escolhas para participar de diferentes dinâmicas. Exceto o café da manhã e o jantar, todas as demais refeições (almoço e lanche da manhã e da tarde) foram realizadas em conjunto com educandos e educadores¹⁶.

A visita começa com uma conversa com uma das pessoas responsáveis pela Vivência, que esclarece o seu funcionamento e sana eventuais dúvidas, e um *tour* guiado por um dos educandos (criança e/ou adolescente) pelos espaços. O projeto arquitetônico da ONG, onde a escola se localiza, foi pensado como uma pequena cidade, tanto que inicialmente o Projeto Âncora iria se chamar Cidade Âncora. No centro desta “cidade”, em vez de uma praça, há um circo (figura 2), onde os educandos têm atividades relacionadas a prática circense, e também, ocorrem alguns eventos da Escola – festas e encontro de pais.

¹⁶ As refeições em conjunto representaram momentos de trocas informais. Percebemos que alguns educadores, assim como educandos, demonstraram maior interesse em se aproximar e conversar. Embora estejam acostumadas com visitantes, principalmente, as crianças mais novas têm curiosidade e buscam fazer perguntas diversas – nome, cidade, o que está fazendo lá – são algumas delas. Somente dentro do refeitório é permitido comer, nas demais dependências é permitido beber somente água. Este combinado é válido para todos.

Como na maioria das escolas, o espaço é cercado, embora os muros sejam cobertos de vegetação e com um portão de madeira azul. Não há salas de aulas, mas espaços de aprendizagem, onde é necessário falar em voz baixa, para não perturbar os demais. Os educandos não andam em fila, porém um dos pré-requisitos para ir da Iniciação para o Desenvolvimento é saber se movimentar nos espaços coletivos de forma adequada, ou seja, não andar correndo, respeitando, assim, o espaço de o outro.

Figura 2 - Circo visto da entrada da Escola Projeto Âncora



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

Após o *tour* guiado, é possível seguir o roteiro ou optar por uma outra atividade, como por exemplo alguma oficina ou assembleia em andamento. Todos os educadores são previamente avisados sobre a presença do visitante, para facilitar a sua participação e integração nas atividades. Durante nossa estadia, seguimos o roteiro de atividades, diversificando, eventualmente com outras interações, como por exemplo, conversas informais com educadores e educandos.

No primeiro dia da Vivência, recebemos uma lista com várias sugestões de leituras, as quais inspiram as práticas da escola (ver anexo 6). Das obras indicadas, elegemos aquelas que entendemos como relevantes para sustentar teoricamente as nossas observações e argumentações: “Sociedade sem escolas” (1985), de Ivan Illich, “Espaço de educação e espaço da vida” (2010), de Ladislau Dowbor, “Escola da Ponte - Formação e Transformação da Educação” (2008) e “Aprender em Comunidade” (2014), ambos de José Pacheco. A

escolha das duas primeiras leituras justifica-se por serem autores que são estudados quando abordamos o tema inovação social e design estratégico. A terceira leitura é o primeiro livro que José Pacheco lançou após encerrar as suas atividades na Escola da Ponte, e o livro *Aprender em Comunidade*, além de constar na lista de sugestão, já nos havia sido sugerida e enviada em conversa prévia com o próprio Pacheco, co-fundador da escola Projeto Âncora.

Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, buscamos nos afetar pelos **princípios, processos e dispositivos** que fazem parte do nosso objeto de pesquisa - a escola Projeto Âncora -, bem como da Escola da Ponte, instituição que serviu de semente (inspiração) para a sua criação/implantação. Buscamos o significado destes três conceitos (princípios, processos e dispositivos) para identificá-los durante a nossa análise dos “saberes e fazeres” (NORONHA et al., 2017) das duas escolas. Importante salientar que estes conceitos são abertos e se combinam e se sobrepõem entre si. Entendemos que essas precisões conceituais eram necessárias para iniciarmos o nosso mapeamento, elencando e refletindo sobre os dispositivos que permeiam as relações na Escola Projeto Âncora.

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (1977, p. 431), "princípio é o começo, início de obra, entrada na matéria de um discurso, exórdio; o que começa, fundamento, origem". Os valores que dão significado às práticas e as ações que se realizam entre os atores que interagem e se relacionam em diversas formas em um dispositivo sócio-técnico. (FRANZATO et al., 2015). No caso do nosso objeto de pesquisa, acreditamos que os princípios são o que a Escola chama de pilares (afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade).

Já processo, sob a nossa perspectiva, compreende ações e atividades contínuas e articuladas. Em ecossistemas criativos, como a Escola da Ponte e a escola Projeto Âncora, de acordo com Franzato et al. (2015, p. 172):

[...] pelo menos três fatores caracterizam sua processualidade: a) atores que contribuem direta ou indiretamente para a criação, o uso e a inovação dos dispositivos; b) recursos materiais e imateriais disponíveis para a expressão da criatividade; e c) situações criativas, combinações circunstanciais desses atores e desses recursos.

Como já mencionado, recorreremos ao conceito de dispositivo proposto por Foucault (1979) e Deleuze (1990). Para o primeiro, dispositivo é uma rede formada por organizações, instituições, normas, princípios que se movimenta conforme as emergências sociais. Comparado metaforicamente a um novelo de lã por Deleuze (1990), o dispositivo tem linhas (de ruptura, fissura, força, sedimentação, objetivação, subjetivação), instâncias (saber, poder e

subjetividade) e curvas (de visibilidade - o visto e o não visto – e de enunciação - o dito e o não dito) que se movem ao mediar as relações, dentro de um contexto de poder (velado ou declarado), no qual sempre esta inserido. (DELEUZE, 1990).

Todo dispositivo (serviço, artefato) é desenvolvido baseado em princípios (valores, ideais) que se intenta representar e transmitir. Através de um dispositivo é possível, enviar mensagens de forma explícita, ou não, daquilo que se quer comunicar. A forma como este dispositivo interage com os atores baliza os processos das "relações, interações e fluxo", que ocorrem dentro de um determinado ecossistema. (FRANZATO et al., 2015).

Tanto a Escola da Ponte quanto a Escola Projeto Âncora utilizam o conceito de dispositivo para descrever os recursos pedagógicos que mediam as relações entre os atores de ambas as comunidades escolares, auxiliando na aprendizagem, nas avaliações, nas reflexões e no desenvolvimento comportamental, atitudinal e cognitivo da criança ou adolescente de acordo com a cultura da escola.

No site da Escola Projeto Âncora são relacionados seis dispositivos: planejamento, pesquisa, oficinas, grupo de responsabilidade, roteiro de estudo, assembleia, roda de conversa e brincar. Optamos por descrever, na sequência, cada um dos dispositivos para evidenciar os princípios que visam compartilhar e que processos os permeiam. Acrescentamos, também, dois itens, conforme fizemos na descrição da Escola da Ponte, pois acreditamos que se caracterizam como dispositivos e são necessários para o processo de sementeira. Além destes dois dispositivos, nos chamou a atenção a importância e o anseio por parte da equipe do Âncora pela realização de uma rede de educação, que denominam Comunidades de Aprendizagem. Descreveremos este conceito também, pois acreditamos que ele seja relevante no processo de envolvimento e disseminação da cultura e filosofia do Âncora para outras organizações.

- **Assembleia:** por meio das assembleias, os educandos discutem os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar, encontrando soluções, colocando necessidades, percepções e desenvolvendo questionamentos para as situações vividas. As regras da Escola – que considera que conflito é aprendizagem - decorrem do que é refletido e aprovado pela Assembleia, e, por serem construídas coletivamente, essas regras são chamadas de combinados.

Desde os temas mais simples aos mais complexos todos são abordados em assembleia. Um exemplo nos foi contado pelas educadoras que cuidam da cozinha. Apenas os adultos podiam comer em prato de porcelana. As crianças e os adolescentes comiam em pratos de alumínio. Entretanto, este último era menor em tamanho e conseqüentemente, cabia menos

alimentos, fazendo com que tivessem que entrar duas vezes na fila da comida. Esta questão foi levada para assembleia e, através do debate, chegaram a um consenso que todos, educadores e educandos, fariam suas refeições nos pratos de alumínio.

A situação acima nos remete a Manzini (2017) quando fala em colaboração por escolha. Segundo o autor, a individualização ainda é uma tendência herdada do século XX, embora haja crescente movimento nas mais diversas esferas sociais de incentivo a práticas colaborativas. “A colaboração por escolha, com base em regras coletivamente discutidas e aceitas, é o que caracteriza as organizações colaborativas atuais” (MANZINI, 2017, p. 114), entretanto o ato de colaborar é visto “como um limite à liberdade pessoal diária” (Ibidem, p. 112). O estímulo à problematização e ao conflito é também uma forma de ensinar e a estimular a colaboração. Pode parecer contraditório, mas ao olhar com lupa um problema e interpretá-lo em conjunto é possível chegar a um consenso de bem-estar que fazem sentido aos envolvidos.

Percebemos que existem dois tipos de assembleias: a dos educandos e dos educadores, onde são decididas questões do dia-a-dia que dizem respeito à dinâmica da rotina na escola (como o exemplo citado), e uma assembleia que é aberta ao público (pais e comunidade podem participar), que visa debater as questões organizacionais do Âncora. No final do nosso primeiro dia, participamos de uma assembleia com educadores, e o tema era a participação da diretoria nas assembleias - se deveria ser obrigatório ou não. Outro ponto foi sobre a avaliação dos profissionais do Âncora, por eles mesmos. Devido à crise econômica do país, a escola quase encerrou suas atividades no início de 2017. Isso só não ocorreu em função de uma doação da Cielo¹⁷. Por causa disso, vem sendo discutida a questão da sustentabilidade econômica. A ideia não é manter-se somente com doações. Em longo prazo, a intenção é que a comunidade se aproprie da escola. Assim, os educadores decidiram se auto avaliarem e avaliar seus colegas para definir da maneira "mais justa possível" quem deveria deixar a equipe. Este tópico foi bastante explorado na roda de conversa, na qual participamos no dia seguinte.

Além da assembleia dos educadores, comparecemos a uma assembleia dos educandos no ginásio da Escola. Em um primeiro momento foi preciso pedir silêncio, e nos chamou

¹⁷ Empresa brasileira de soluções de transações financeiras e máquinas de cartões de crédito e débito. Disponível em: <<https://www.cielo.com.br/conheca-a-cielo/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

atenção a forma como isso foi feito. A educadora propôs uma reflexão ao solicitar que as crianças e adolescentes parassem de falar: "Se estou sentado do lado daquele amigo, que eu não consigo parar de conversar, agora é uma oportunidade de mudar de lugar para não atrapalhar a assembleia".

Antes de abordar os temas principais, alguns recados a respeito dos acontecimentos da semana, assim como os trabalhos que vem sendo desenvolvidos pelos grupos de responsabilidade e nas oficinas foram compartilhados com o grande grupo. Os principais tópicos desta assembleia foram a criação de um grêmio estudantil e o funcionamento da biblioteca. Visivelmente, a grande maioria dos educandos era contra o grêmio. Segundo uma educanda, o grêmio em uma escola tradicional é uma forma do corpo discente participar das decisões que, geralmente, são tomadas quase que exclusivamente pela diretoria. Entretanto, este tipo de dispositivo não faz sentido no Âncora, onde todas as questões são decididas de forma coletiva. Além disso, um educador levantou a questão dos privilégios, e citou como exemplo o grêmio de universidade, que geralmente tem uma sala, com televisão, mesa de jogos, que acabam sendo desfrutados por apenas alguns estudantes. Ficou então decidido que, pelo menos naquele momento, não fazia sentido criar um grêmio estudantil.

O segundo tema debatido em assembleia foi sobre o fechamento da biblioteca em determinados horários. O grupo de responsabilidade que administra a sala impede que os demais educandos entrem, quando eles estão catalogando os livros. Ficou combinado que na próxima assembleia, prevista para a semana seguinte, os educandos trariam propostas de como resolver esta questão.

• **Roda de Conversa e Conselho dos Educadores:** momento em que todos educandos envolvidos em uma atividade (grupo de responsabilidade, oficina) ou uma situação de conflito sentam em roda. A intenção é que todos se vejam e se expressem, visando a solução de impasses, problemas e desafios da rotina. Para que isso ocorra inicialmente é combinada uma forma de organizar as falas e as escutas. Os temas destes conflitos geralmente estão ligados às relações que ocorrem na Escola.

Percebemos que estas rodas têm menos participantes que as assembleias, pois seus assuntos são mais pontuais. Assim como as assembleias, também existem rodas de educandos e rodas de educadores. A diferença é que na roda dos educandos sempre há um educador para mediar. Acreditamos não ser proibido que educando participe das rodas dos educadores, porém elas são realizadas fora do horário escolar. Para formar educandos que se posicionem é preciso que os educadores também tenham este perfil. E foi durante uma dessas rodas que

percebemos que a problematização e a meditação de conflitos que ocorrem com os educandos, também acontecem com os educadores.

Em nosso segundo dia de visita presenciamos uma roda de educadores, na qual, a questão da avaliação dos educadores pelos próprios educadores foi bastante abordada. Na semana anterior a nossa visita, havia sido realizada uma avaliação para tratar dos incômodos a respeito da dinâmica do grupo. Entendemos que, durante esta avaliação, alguns educadores demonstraram desconforto em relação ao tratamento que é dado a outros educadores. Segundo eles, existem privilégios que são desfrutados apenas por alguns.

Com base neste acontecimento houve intenso debate sobre a prática de um dos pilares da escola - a afetividade, quando foi destacada a importância de demonstrar a insatisfação com afeto. Juntamente com este ponto, nos chamou atenção que muito se ressalta a relevância do "falar com" e do não "falar de" para o bem do projeto, ou seja, evitar conversas paralelas, que gerem intrigas e sutis agressões.

Este tópico foi problematizado, visto que alguns educadores se sentiram agredidos com a forma como foi colocado esse ponto dos privilégios. Uma educadora pediu demissão, afirmando que havia escutado que, embora tenha sido uma das precursoras da escola, atualmente a equipe estava insatisfeita com a sua ausência em determinados turnos, e conseqüentemente achavam injusto ela receber um dos maiores salários. Ela explicou, bastante emocionada, que o acordo que havia feito inicialmente com a diretoria era de meio turno, mas que raramente o cumpriu este acordo desde que ingressou no Âncora em 2011, dedicando-se integralmente à Escola. Durante o ano de 2017, em função de estar auxiliando outra escola da região na implementação da filosofia da Escola da Ponte/ Escola Projeto Âncora precisava se ausentar em alguns dias da semana. Em uma entrevista posterior com um educador ficamos sabendo que, de fato, a educadora afastou-se, devido a sua atividade na outra escola.

• **Roteiro de Estudos:** o roteiro de estudos é realizado com orientação do tutor. Com base nos seus interesses de temas e assuntos, o educando escolhe o que estudar no período de uma semana ou quinzena e organiza seu roteiro. Por meio deste dispositivo é que a Escola consegue cumprir o currículo nacional sem que ele seja o ponto de partida. No comparativo das figuras (3 e 4) é possível compreender a lógica de organização dos conteúdos no Âncora e em uma escola tradicional.

Figura 3 - Organização dos conteúdos na Escola Projeto Âncora



Fonte: Site da Escola projeto Âncora

Figura 4 - Organização dos conteúdos em uma escola tradicional



Fonte: Site da Escola projeto Âncora

Nem todos conteúdos são abordados em forma de projeto. Alguns contam com métodos mais tradicionais de aprendizado, como, por exemplo, o Khan Academy, um site gratuito, que existe no mundo todo, utilizado para ensinar/aprender matemática. Vídeo-aulas e uma série de exercícios são disponibilizados e, através do desempenho do educando, é possível identificar os pontos fortes e as lacunas no aprendizado. O tutor do educando tem acesso a estes dados, e, assim, também pode auxiliar na personalização dos conteúdos.

A figura 5 é o caderno de uma educanda, a qual acompanhamos a sua tutoria e o desenvolvimento do seu roteiro de estudos. O roteiro é desenhado e dividido por atividades e disciplinas. A data de entrega também é marcada na tabela, assim como o tipo de atividade

(pesquisa, grupo de responsabilidade), e futuramente rubricado pelo tutor. Este roteiro é cumprido através do planejamento diário (próximo dispositivo a ser apresentado).


Figura 5 - Roteiro de estudos

MetLife

_ / _ / _

ROTEIRO 5/2017

DE 16/06 a 30/06	DE	DIA	EM	USAR
☐ PESQUISA "ÁGUA".	P	26/6		
- ONDE ENCONTRAMOS ÁGUA NO PLANETA?	P	26/6		
- QUAL A DIFERENÇA ENTRE ÁGUA POTÁVEL E NÃO POTÁVEL? PORQUE HÁ DIFERENÇA? DÊ EXEMPLOS.	P	26/6		
- O QUE É AQUIFERO GUARANI? ONDE SE LOCALIZA? QUAL A IMPORTÂNCIA?	P	26/6		
☐ KHAN ACADEMY	M	30/6		
- PROBLEMAS COMPLEXOS COM SOMA E SUBTRAÇÃO (ATÉ 1000)	M	30/6		
- PROBLEMAS DE SOMA E SUBTRAÇÃO NA RETA NUMÉRICA.	M	30/6		
TODOS OS DIAS (40min/DIA)	M	30/6		
☐ GR "ATELIÊ"		6/0/0		
		6/0/0		
		6/0/0		
☐ DUOLINGO - INGLÊS.	I	20/6		
- River - saudações, animais e pronomes pessoais	I	20/6		
☐ PROJ. COMUNITÁRIO "MINHA RUA"	P	22/6		
ESTUDAR A ABRESENTAÇÃO	P			
PESQUISAR O QUE É FOLCLORE?	P			
futuric	P			
Amambã "as qub" (8/8)	P			



Percebemos que o tempo para a realização das tarefas é bastante flexível, e vai se adequando ao ritmo da criança ou adolescente. Assim como os núcleos de aprendizagem, o roteiro de estudos é um dispositivo que objetiva o autoconhecimento e autocrítica do educando, ao mesmo tempo em que ele aprende os conteúdos propostos. Comprendemos a importância e a diferença que faz aquele momento do educando, em particular, com o seu educador. Ali o tutor pode prestar atenção exclusivamente nele – nas suas dificuldades de aprendizagem, seus interesses de pesquisa, sua postura ao se auto avaliar, sua forma de gerir e organizar seu tempo e atividades. Acreditamos que este comportamento favorece a criação de laços de confiança entre educando e educador, permitindo que aprendizagem seja muito mais efetiva e acessível. Além disso, o respeito à individualidade do educando e o afeto com que o educador, teoricamente, deve auxiliá-lo, são os princípios transmitidos juntamente com qualquer conteúdo que esteja sendo abordado.

Uma das grandes críticas à educação nos dias de hoje é que ela segue estabelecendo padrões a serem atingidos por todos, além de definir em tempo que isso deve ocorrer, como se a escola fosse uma fábrica e os estudantes produtos que ficam prontos para ir para as gôndolas. (FOUCAULT, 2010). Reproduzir esta lógica na prática acaba perpetuando-a. (BOURDIEU, PASSERON, 2014). O sujeito surge através do outro (GUATTARI, 2001) e segundo Alves (2012, p. 68) "as coisas mais importantes não são ensinadas em aulas bem preparadas. Elas são ensinadas inconscientemente". A partir do momento que um educador rompe esta lógica vigente, e presta atenção no sujeito educando, ele intervém nas instâncias psíquicas individuais e coletivas que podem realizar uma mudança de valores a longo prazo.

Planejamento: todos os dias, os educandos realizam o seu planejamento com a gestão do tempo, espaços e conteúdos a cumprir, referente ao roteiro de estudo (Figura 6).

Figura 6 - Planejamento diário

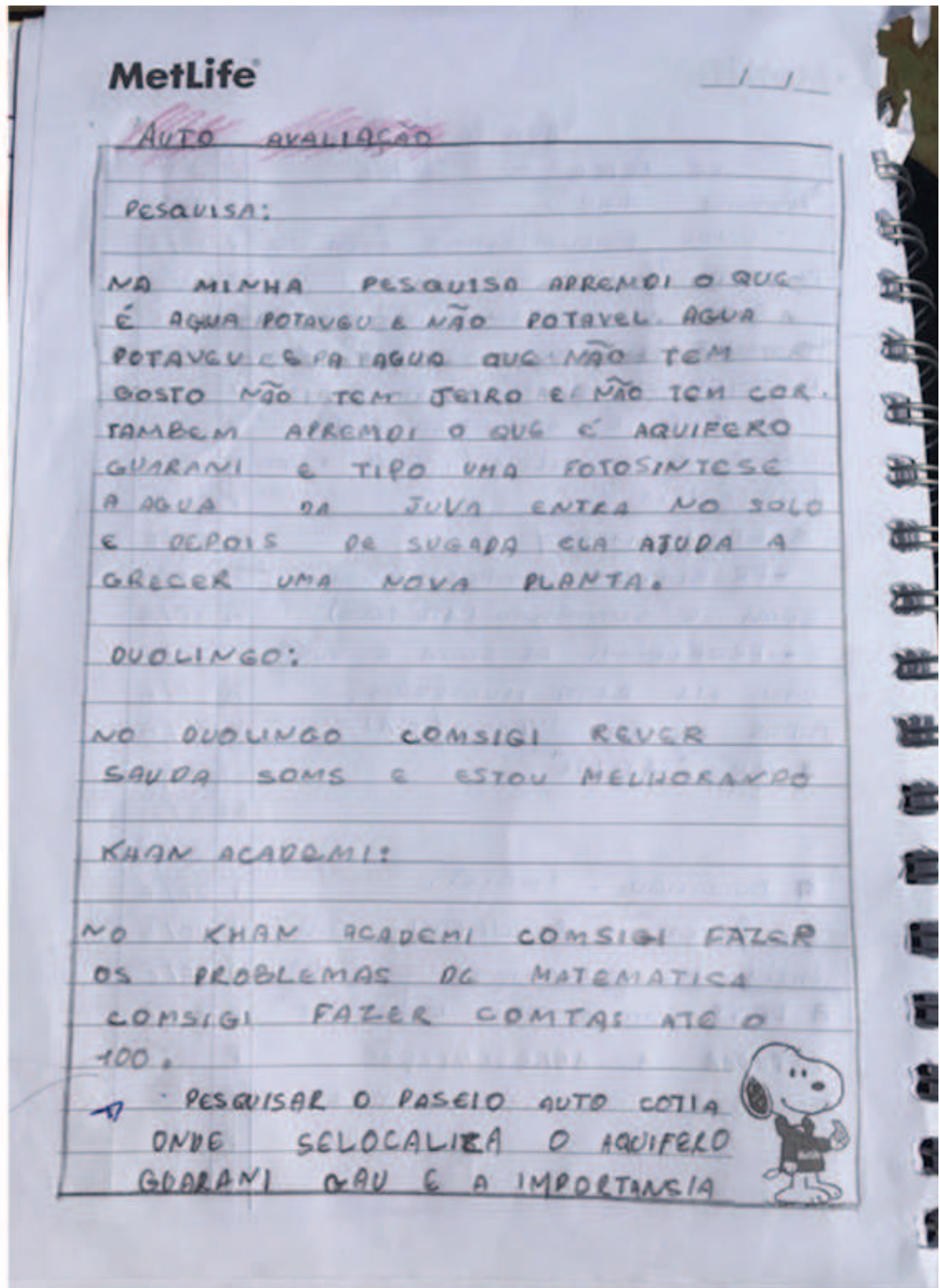
HORA	O QUE VOU FAZER	ONDE	AVALIAÇÃO
8h00	modo de reflexão	ateller	FT
9h15	café	café	FT
9h35	FAZER contas	sec	FQT
20h00	Resquisa Nova York	sec	FQT
11h30	almoço	B	
12h00	desenho	12	
13h00	lógica	sec	
14h00	matéria / lanche		
16h00	saída	C	

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Sozinho ou com o auxílio de um educador (dependendo do seu grau de autonomia), o educando considera as oficinas em que está inscrito, encontros com colegas para estudos, reuniões com seu tutor, participação em algum grupo de responsabilidade, brincadeiras, jogos, ações na sua comunidade, refeições entre outras atividades. Uma tabela com o tempo que pretende levar, o lugar onde desenvolverá suas atividades e uma breve avaliação é desenhada no caderno para o educando consultar ao gerir o que se propôs a fazer ao longo do dia.

Ao final de cada dia, conforme combinado com o tutor, o educando deve fazer uma auto-avaliação mais detalhada (Figura 7), compartilhada na manhã seguinte. A figura 7 é a auto-avaliação da educanda, cujo roteiro de estudos acompanhamos. Podemos perceber alguns erros de ortografia. Estes são assinalados, geralmente de lápis, pelo tutor. Nas páginas finais do seu caderno, o educando possui um dicionário próprio, onde escreve a palavra com a ortografia errada e, ao lado, a forma correta.

Figura 7 – Auto-avaliação diária



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Caso a criança ou adolescente não consiga, ou tenha alguma dificuldade em cumprir as atividades, percebemos que isso não é motivo para repreensão. Justamente ao contrário, a intenção é ajustar e compreender como o educando aprende e realiza suas atividades da melhor maneira, respeitando assim o seu ritmo e o desenvolvimento da sua autonomia.

Além do planejamento individual, existe um planejamento coletivo dos núcleos de aprendizagem, isto é, o planejamento não se refere apenas ao roteiro de estudo dos educandos, mas também às regras de organização do espaço de convívio, ou a respeito de algum incômodo ou dificuldade que estão enfrentando. Participamos de três momentos de planejamento coletivo - dois no desenvolvimento e um na iniciação. No primeiro, o tópico principal da discussão era a limpeza da sala e o cuidado com o material, que é de uso comum, ou seja, ninguém traz estojo com lápis, borracha e caneta, pois todos dividem estes materiais, que ficam expostos nas salas em uma caixa de madeira com divisórias (Figura 8).

Figura 8 - Estojo compartilhado e contagem dos materiais



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016 e 2017)

Estes materiais devem ficar na sala de estudos. Várias propostas foram apresentadas para a questão da limpeza: todos devem limpar, um quadro de limpeza com o nome dos responsáveis e a divisão da turma em dois grupos. Por fim, ficou definido que todos iriam limpar e organizar a sala um pouco, todos os dias. Duas educandas ficaram responsáveis por buscar os materiais de limpeza necessários. Sobre os materiais escolares houve tentativa de argumentar a respeito de tirá-los da sala de estudo, mas como muitos lápis e canetas foram perdidos, optaram por manter seu uso dentro da sala. Ficou estipulado que este acordo seria colocado em prática no próximo encontro, e, caso não funcionasse, o assunto voltaria a ser

pauta. Este grupo em particular faz parte do desenvolvimento, isto é, tem grau de autonomia avançado.

Em paralelo ao debate, nos chamou atenção a questão do estojo compartilhado e o que ele representa. O uso comum, assim como o cuidado com os materiais, traduz a importância de princípios como igualdade, respeito e responsabilidade dentro da escola. Todos utilizam os mesmos lápis, borrachas e canetas, logo, todos devem cuidar para que estes materiais estejam sempre disponíveis e em boas condições de uso. Além disso, esta medida se faz pertinente conforme as ideias de Illich (1985), quando ele destaca que a escola não deve reproduzir, dentro da sua dinâmica, a sociedade de consumo. Em outras palavras os materiais coletivos evitam uma certa competição e desejo das crianças por artefatos escolares caros e elaborados, que nem todas as famílias podem comprar.

No exemplo descrito, o debate sobre a questão da limpeza durou todo o tempo da atividade, entretanto, em outro momento que participamos do grupo de planejamento após breve discussão a respeito dos trabalhos do grupo, cada um se dirigiu para um espaço da sala de estudos, organizaram a sua rotina diária e começaram suas tarefas. Chama a atenção que os educandos falam baixo, para não atrapalhar os demais, e quando movem alguma mesa ou cadeira do lugar também o fazem em silêncio.

No mesmo dia em que participamos do planejamento de um grupo de desenvolvimento, presenciamos o de um grupo da iniciação e do pré-desenvolvimento. O planejamento das crianças da iniciação e do pré-desenvolvimento também começa neste mesmo formato, entretanto é preciso um acompanhamento maior dos educadores. A atividade começou com os educadores (eram quatro) retomando o que haviam feito no dia anterior, e a continuidade da tarefa. O ambiente era mais barulhento e desordenado, visto que os educandos são mais novos e têm grau menor de autonomia.

• **Pesquisa:** as pesquisas ampliam a capacidade de leitura, incentivam as buscas na internet e livros e conduzem à realização de uma tarefa seguindo orientações que pressupõem uma ordenação necessária. Para a realização do roteiro de estudos, os educandos têm todos estes recursos disponíveis, além do auxílio dos educadores e dos colegas. A escolha do tema e as diretrizes do que vai ser pesquisado é sempre definido com o tutor. Independente do assunto, a intenção é que as crianças e os adolescentes aprendam a organizar, descrever e/ou enumerar os elementos das suas ideias e a registrar o que foi pesquisado em várias fontes.

Na tutoria que participamos, o tema principal da pesquisa era água. Percebermos que a água (sua composição, importância, principais formas na natureza) era a base para o aprendizado das demais disciplinas (geografia, ciências, matemática). Através desta relação a

tutora fazia conexões e orientava a educanda a pesquisar sobre o tipo de água próprio para consumo (ciências), reservatórios, rios e lagos da região da escola (geografia), entre outras atividades. Neste caso específico a educanda estava no pré-desenvolvimento, sendo que, a tutora incentivava a pesquisa por meio de questionamentos, que eram anotados.

Também são propostas formas de pesquisas mais ativas. Em uma atividade sobre corpo humano, em que mais ou menos cinco crianças estavam estudando o sistema nervoso, a educadora de ciências, em parceria com a educadora de artes havia proposto a confecção de um cérebro de papel *machê* (Figura 9). Esta atividade ocorreu uma semana antes da nossa chegada e naquele momento, com o auxílio de um atlas e da educadora, a tarefa era fazer com lápis as divisões das áreas do órgão. Além disso, ela sugeriu a possibilidade de um passeio ao Museu de Ciências da Universidade de São Paulo. Durante este momento da atividade, percebemos preocupação em negociar o dia, a forma e valores da excursão, fazendo com que os educandos se apropriassem não apenas do tema que estavam ali estudando, mas também da organização do programa.

Figura 9 - Pesquisa sobre o Sistema Nervoso



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

• **Oficinas:** as oficinas são atividades físicas, musicais, terapêuticas e lúdicas (Figura 9) que visam ampliar a percepção do educando a respeito de si mesmo e do mundo, auxiliando no seu desenvolvimento de forma integrada. Independente do estágio de autonomia, todos os educandos podem participar de qualquer oficina.

Algumas propõem melhorar o repertório motor, auxiliando na compreensão da cultura corporal de movimento como linguagem e forma de comunicação e interação social, o corpo como expressão de afetos, sentimentos e emoções. Já outras, como o caso da oficina das ervas medicinais (Figura 10), na qual participamos, percebemos a intenção da apropriação e cuidado por parte do educando pelos espaços da escola. Existe uma horta onde uma série de temperos e chás são plantados, entretanto para que esta horta prospere, é incentivado que os educandos tomem conta dela, exercitando desta forma princípios de responsabilidade, respeito, cidadania, colaboração, afeto, sustentabilidade, entre outros, ao mesmo tempo que aprendem sobre as plantas. Na semana da nossa visita, esta oficina foi incorporada pelo grupo de responsabilidade da alimentação, devido a falta de participantes e a equivalência dos temas.

Figura 10 - Horta e oficina sobre ervas aromáticas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Todas as oficinas são conduzidas por pelo menos um educador que guia e desenvolve junto com os educandos os objetivos da oficina. Observamos a de circo e participamos ativamente da Yoga e dos Jogos Dramáticos. Esta última ocorreu durante o turno da tarde com as crianças e adolescentes, que ficam no Âncora após o almoço. Nesta última oficina brincamos de um jogo ao ar livre que chamaremos de "Declarar Guerra". Cada participante escolhia um país e se posicionava sobre um "X" feito de fita crepe pelo educador. Um participante ficaria sem o "X", e para conquistá-lo deveria declarar guerra aos países que

havia guardado na memória. Os países que eram chamados deveriam mudar de lugar. A brincadeira não fluiu com facilidade. Os educandos implicavam uns com os outros, até que houve uma perda total de interesse. O principal motivo do conflito era que alguns falavam o país dos outros para que eles tivessem que sair do lugar, e conseqüentemente o perdessem.

A atividade foi encerrada em roda e os dois educadores tentaram explicar que proceder desta forma não era adequado. Que se divertir insistindo em deixar o colega nervoso é desrespeitoso. Tudo foi falado com muita calma, mas com seriedade. Além disso, foi ressaltada a importância dos educandos perceberem de quais atividades gostam de participar, se sentem que estão aprendendo e se divertindo, de avaliarem e darem um retorno para os educadores.

Mesmo em uma prática lúdica, onde as crianças e os adolescentes demonstraram insatisfação através de brincadeiras e conversas paralela, percebemos que os educadores têm como rotina, realizar uma roda de conversa para retomar os pilares da escola (afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade), explicar a importância de uma auto-avaliação, e questionar se a atividade fez sentido ou não, e o porquê. Ao realizarmos uma leitura posterior em nosso diário de campo sobre esta atividade nos questionamos a respeito da adequação da brincadeira. Em uma Escola que busca desenvolver a solidariedade, o respeito e o afeto entre seus educandos, um jogo que estimula a declarar guerra soa incongruente. Compreendemos que a competição é muitas vezes uma premissa neste tipo de atividade lúdica, mas neste caso específico a dinâmica do exercício poderia ser alterada, para ser mais coerente com os princípios da Escola.

• **Grupo de Responsabilidade (GR):** os grupos de responsabilidade surgem de alguma questão que precisa ser resolvida e seus membros e representantes são definidos em assembleia. O foco destes grupos é o desenvolvimento de tarefas dentro de um contexto coletivo, para solucionar problemas comuns do dia-a-dia da vida em sociedade, mesmo que esta sociedade se restrinja à Escola. A intenção é que os educandos compreendam e valorizem a necessidade de organização de grupos para o encontro e realização de soluções. Existem grupos de responsabilidade para as mais diversas questões: Alimentação, Visitas, *Bullying*, entre outros. Todos, educadores e educandos podem consultá-los (os grupos), caso estejam com alguma dificuldade ou dúvida. Em uma das nossas conversas com a equipe, um educador destacou a importância de que todos façam parte de, pelo menos, um grupo de responsabilidade, pois é desta forma que os educandos cuidam ativamente de algum espaço da Escola.

Em outra conversa realizada paralelamente as nossas atividades, uma educadora comentou que havia se sentindo desrespeitada e ignorada por duas educandas, e em função disto foi até os membros do grupo de responsabilidade do *Bullying*, e pediu que a auxiliassem. Uma conversa foi mediada entre os envolvidos para a problematização dessa questão pontualmente, e conseqüentemente um entendimento mútuo.

Estes grupos também levantam questões e fazem propostas para a melhora de diversos aspectos da escola. Através de uma sugestão do GR (grupo responsabilidade) da alimentação ocorreu a adesão ao projeto Segunda Sem Carne¹⁸, tanto em função da saúde, quanto da sustentabilidade econômica e do meio ambiente.

Além das situações discutidas, presenciamos duas reuniões de grupos. A primeira reunião foi realizada em uma oficina sobre ervas aromáticas. Formado por cinco meninas e uma educadora, esta oficina estava temporariamente parada, em função da falta de educandos interessados no tema. Desta forma, para não acabar com esta atividade, e em função da equivalência dos temas, a opção foi juntar os participantes deste grupo ao grupo de responsabilidade da alimentação, em função da equivalência dos temas. Para reativar as atividades a educadora foi listando as principais prioridades a serem resolvidas em uma semana: pesquisa sobre o benefício das plantas, as medidas para as placas onde será escrito o nome das ervas e a possibilidade do retoque da pintura das cercas da horta.

O segundo encontro do grupo, com todos os participantes, ocorreu dois dias depois. Além dos educandos estavam presentes vários educadores - entre eles dois tutores (adultos com formação acadêmica em licenciatura e/ou bacharelado), o jardineiro e as senhoras que trabalham na cozinha (Figura 11). Como foi a primeira reunião onde os dois grupos foram unificados sempre que algo era proposto, os educadores questionavam se a proposta fazia sentido para os membros. A dinâmica estava um pouco dispersa, mas por fim, dois objetivos foram traçados: uma pesquisa de receitas e alimentos para incrementar a Segunda sem Carne, e uma plantação de temperos próximos à cozinha. Estes objetivos seriam expostos em um cartaz, no refeitório, para todos ficarem a par das atividades que o grupo está realizando.

¹⁸ Campanha que incentiva o não consumo de carne nas segundas-feiras. Disponível em: <<http://www.segundasemcarne.com.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

Figura 11 - Grupo de Responsabilidade da Alimentação. Educando e educadores (Telma - psicóloga, Davino – jardineiro e Noêmia - cozinheira)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Dowbor (2010) enfatiza que este tipo de dinâmica busca desenvolver a cognição do educando através da prática conhecida, ou seja, “a criança que passa a entender o seu entorno descobre a mágica da explicação científica: isto funciona” (DOWBOR, 2010, p. 47). Em ambos encontros, percebemos que princípios relacionais e atitudinais foram bastante abordados sempre fazendo conexão com as possibilidades e carências da escola e de sua comunidade. Uma educação voltada para a compreensão da realidade auxilia a formar pessoas que futuramente se sentirão capacitadas e habilitadas a interferir em mudanças que julguem necessário e que estão ao seu redor. (DOWBOR, 2010).

- **Brincar:** o ato de brincar na Escola é entendido como uma forma de aprender os conteúdos, mas, principalmente, na construção dos saberes e significados através da imaginação e da relação com o “fazer de conta”. Ao brincar o educando estabelece vínculos, compreende de forma lúdica as regras de comportamento e expressa seus sentimentos.

Para quem não conhece o funcionamento da Escola, e não está ciente de que todos os espaços são considerados espaços de aprendizagem, pode ter a impressão que os educandos estão sempre brincando. Como eles podem escolher onde querem realizar as suas tarefas, é possível encontrá-los em grupo, duplas ou sozinhos espalhados nas diversas áreas.

Todo o espaço arquitetônico é muito lúdico e colorido nas cores amarelo, vermelho e azul, entretanto em termos de brincadeira observamos que o que mais mobiliza as crianças e os adolescentes é o circo, a pista de skate (Figura 11) e a quadra de esportes. Nestes três

locais, existem atividades regulares, porém nos intervalos após as refeições, eles são imediatamente ocupados.

Nos chamou atenção que em algumas oficinas também é utilizado o recurso da brincadeira, como foi o caso da oficina de jogos dramáticos, onde cada educando era um país. Ao final da brincadeira (descrita no tópico oficinas), além de ter estimulado o conhecimento de geografia, foi possível perceber que os educadores utilizaram a situação de conflito para conversar sobre comportamento, respeito e autoconhecimento.

Figura 12 - Brincadeiras no circo e na pista de skate



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Como dito anteriormente, através dos dados coletados e das nossas afecções acrescentamos mais três itens que, a nosso ver, se caracterizam como dispositivos segundo sua própria definição, isto é, recursos pedagógicos que auxiliam a aprendizagem. São eles: núcleos de aprendizagem, educadores e tutores e comunidades de aprendizagem.

- **Núcleos de aprendizagem:** a Escola Projeto Âncora não possui uma estrutura seriada e tem uma divisão própria por núcleos de aprendizagem denominados iniciação, desenvolvimento e aprofundamento, e em cada uma delas há crianças e adolescentes de diferentes idades. A organização dos educandos está relacionada ao grau de autonomia, ou seja, esta divisão não é uma distribuição de pessoas em espaços e conteúdos específicos, mas um processo que garante o contato e a vivência entre em um conjunto de práticas e dinâmicas que auxiliam seu caminhar em direção à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e social.

A ausência de sala de aula fixa, provas, turmas e a mobilidade por parte das crianças e adolescentes na área interna na Escola demonstra postura igualitária, que respeita o modo e o tempo de cada um aprender. O incentivo ao autoconhecimento e ao desenvolvimento da autonomia, de forma gradual, faz com que o educando se sinta seguro em “errar”, se auto avaliar, e não entender este erro como uma falha, mas sim como um aprendizado.

Por mais que estes núcleos estejam divididos em três etapas, acreditamos que isso ocorre por uma questão mais formal e normativa, do que uma categorização estrita, pois os núcleos são estágios de desenvolvimento de autonomia, e os conteúdos são abordados de forma independente. O que difere é a intensidade do apoio do educador dará ao educando. Dentro dos núcleos existem grupos de tutores e eles adaptam os processos e os dispositivos às necessidades dos seus educandos.

Entendemos a urgência de uma mudança da lógica vigente de se pensar a educação (MORIN; MONIGNE, 2000), e compreendemos este movimento que o Âncora intenta fazer, entre a aprendizagem individual e coletiva seja um passo importante em direção a subjetividade humana, numa tentativa de não padronizar comportamentos e sentimentos. (GUATTARI, 2001).

• **Educadores e tutores:** todas as pessoas são consideradas educadores pela lógica do Escola Projeto Âncora, isto é, todos têm algo a ensinar e a aprender com os outros. Assim, cozinheiras, jardineiros, motorista, professores, pessoal de limpeza, manutenção e administrativo, voluntários, diretores e conselheiros, os pais, a comunidade em geral, são considerados educadores. Já os tutores são formados por apenas 15 pessoas que têm formação acadêmica, em função das exigências do MEC. Cada tutor tem média de 15 educandos para orientar. É por meio do processo de tutoria que a criança e o adolescente faz o seu roteiro de estudos, definindo com o tutor seus interesses de pesquisa e projeto. Dependendo do grau de autonomia da criança, o tutor também auxilia no planejamento diário. O tutor é responsável por orientar os estudos do educando, avaliar o desenvolvimento da autonomia, acompanhar suas atitudes, aprendizado, relações familiares e sociais, entre outros. Existem grupos de tutores dentro dos núcleos. Estes grupos são aptos a ter combinados com seu tutorandos, conforme necessidades, ou seja, adaptando ou optando por não utilizar algum dispositivo da forma como ele é utilizado por todos.

Atualmente, como a maioria dos educandos está no núcleo da iniciação, são os educadores que decidem quem será o tutor responsável por cada criança e adolescente. Os integrantes do núcleo do desenvolvimento e aprofundamento tem a possibilidade de escolher, porém no momento eles se dividem entre dois tutores apenas.

Os tutores também são chamados de especialistas – especialista de português, de matemática – por terem graduação em alguma área do conhecimento. Porém, eles não exercem apenas a função relacionada à área da sua formação. Além de auxiliar os educandos na aprendizagem da sua especialidade, ele também irá mediar projetos, coordenar grupos de responsabilidade. Em entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas da Escola, ela destacou a importância da seleção de profissionais com este perfil.

O conhecimento acadêmico é importante, porém não é o essencial, pois o profissional que visa ser um tutor tem que estar disposto a integrar uma equipe que está aprendendo a fazer educação inovadora e colocar a disposição o seu conhecimento específico para o coletivo. (EB)

O processo de seleção de um novo tutor é feito pelo grupo de educadores, e o seu processo de iniciação é muito semelhante a de um educando que chega a Escola. Em um primeiro momento a ideia é que ele seja acolhido pelos demais educadores e que participe e observe as dinâmicas e atividades, para entender o lugar, ter olhar global, para se enxergar e assumir seu papel. Fica livre da obrigação de cuidar e se responsabilizar por projetos ou grupo de educandos. Aos poucos, com a avaliação e o auxílio da equipe, o profissional vai se inserindo e se tornando tutor.

Um dos tutores, que esta no Âncora desde agosto de 2012, conta que no início trabalhava dois dias por semana. A medida em que foi se inserindo nas atividades e participando ativamente, sua carga horária de trabalho foi aumentando. Ao longo do processo, ele foi percebendo que o repertório de ensino que trazia consigo não era suficiente para a realidade que estava inserido, pois muito dos seus saberes e fazeres tiveram que ser transformados ou rompidos.

Observamos, durante a Vivência, que a Escola busca outro perfil de profissional. Alguém que tenha valores alinhados com a instituição, mas que também esteja disposto a romper com algumas de suas certezas para se adaptar ao modo de educar da equipe. Em outras palavras, alguém que esteja aberto a participar de “[...] um processo complexo apropriação e ruptura, de adesão e de confronto, num regresso cíclico de interrogações, continuidade, mudanças e de conservações”. (PACHECO, 2008, p. 25).

Conseguimos estabelecer paralelo entre este perfil de educador e o papel do designer, principalmente no que tange a prática reflexiva da sua função e a sua importância no estabelecimento de diálogos. Assim como o designer, o educador deve ser formado para intervir em situações complexas (PACHECO, 2008), pois em um processo de formação, tanto

de um educador quanto de um educando, “cruzam-se relações com indivíduos e grupos que ultrapassam a fronteira de instituições e se defrontam no campo, não somente técnico, mas no cultural”. (PACHECO, 2008, p. 27). A partir do momento que a opção for por educação integrada com a realidade é necessário estabelecer parcerias e laços com atores e instituições. (DOWBOR, 2010). Esta prática, que os autores esperam de um novo perfil de um educador, relaciona-se com as capacidades de design difuso, consideradas por Manzini (2017) inerente ao ser humano.

• **Comunidades de Aprendizagem:** comunidades de aprendizagem é um conceito de modelo de educação com desenvolvimento sustentável. “Um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio ambiente”. (ILLICH, 1985, p. 88), que busca a expansão da prática educacional do Projeto Âncora para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa.

Participamos de uma reunião de um projeto que ocorre desde o final de 2015 chamado Ôkupa Âncora, inspirado nas ocupações das escolas públicas em 2015, dos movimentos internacionais como Occupy Wall Street (2011) e impulsionados pela crise social, econômica e política brasileira. Além do desejo do engajamento maior da comunidade este programa visa ocupar os espaços da Escola, em horários que eles estejam ociosos, com atrações que interessem a todos (educandos, educadores, pais e moradores dos arredores). Teatro, capoeira, yoga são algumas das atividades oferecidas. Algumas são pagas, outras gratuitas.

As reuniões ocorrem uma vez por semana e são abertas ao público. No dia que estávamos presente, participaram a co-fundadora do projeto, a avó e a mãe de educando, um músico, a professora de yoga e alguns voluntários. O tema principal foi sobre a ocupação do Âncora e maior possibilidade de angariar fundos. Falaram a respeito de uma peça de teatro que ocorreria no circo - com um ator global chamado Gandhi -, de dois espetáculos circenses protagonizados por ex-alunos, de uma palestra sobre o povo Tubinambá e da reforma do ônibus escolar estilo americano, que poderia ser transformado em cafeteria ou "outdoor móvel" do projeto com alguma atividade interna.

O Ôkupa é uma das formas de, semanalmente, chamar as pessoas (pais, familiares, vizinhos, educadores, educandos) para dentro do Âncora, tentando colocar em prática o conceito de comunidade de aprendizagem e disseminando a filosofia do Âncora para os moradores de Cotia e seus arredores. A apropriação da ONG e da Escola Projeto Âncora pela comunidade da cidade de Cotia é o sonho atual de todos os nossos entrevistados. Isso fica evidente na fala de fundadora:

Cidade educadora. Comunidade de aprendizagem. Atingir a rede pública de Cotia, a gente não atinge nada da prefeitura de Cotia. A gente dá assessoria para prefeituras de um monte de lugares no país, mas a prefeitura de Cotia a gente não tem relação. Então acho que é isso. É uma ótima escola... A gente é uma ONG de assistência social, a gente acredita que a educação é a melhor coisa para o desenvolvimento social, a gente conseguiu isso, mas isso é fechado. Uma imagem seria destruir os muros desse lugar e se espalhar pela região, junto com as outras escolas públicas e privadas, numa rede, junto com movimentos locais, numa rede, fazendo essa cidade toda educadora. (RS)

Concordamos com Dowbor (2010) quando afirma que a “ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas”. (DOWBOR, 2010, p. 46). Isto é, para abranger cada vez mais pessoas é necessário que ocorra inúmeras iniciativas visando incluir não apenas os educandos e seus pais, mas também a comunidade do bairro onde a escola está situada e demais regiões a se apropriarem das atividades e do espaço como um todo. A coordenadora pedagógica explica que este movimento já vem sendo feito. Entretanto, ela encontra empecilhos em função da cultura hierárquica vigente:

Nosso sonho é não ter este espaço como única referência de escola Âncora, e de fato a gente conseguir construir a comunidade de aprendizagem, onde a comunidade se entenda aprendiz e também educadora de todas as crianças, que nela habitam, e de todas as pessoas também. Então, nós ainda estamos Tateando o mapeamento dos saberes e fazeres da comunidade. Nós estamos buscando aproximar, com muita dificuldade, devido a cultura, né, nossa de que escola é separada da comunidade, e os muros fazem este papel muito bem feito, depois as grades, depois os cadeados. Então, ajudar as famílias, as pessoas da comunidade a entenderem que este espaço onde está a escola, é um de todos. E o espaço ao redor da escola deve ser espaço de todos também. (EB)

E não precisarmos estar aqui o tempo todo, mas podemos estar desenvolvendo o que a gente precisa estar desenvolvendo em vários lugares, da comunidade, de empresas, e de outras instituições pra ajudar estas crianças no que elas precisam. (EB)

Conseguimos estabelecer paralelo entre as falas dos educadores com o conceito de desescolarização da sociedade, proposto por Illich (1985). Para o referido autor, uma sociedade escolarizada é aquela onde a confiança nas instituições está acima de qualquer outro julgamento. Desta forma, nos condicionamos a relacionar escola com a aprendizagem, saúde com hospital, segurança com policiamento. Esta institucionalização das relações acaba

por tirar a autonomia das pessoas, pois sempre esperamos um endosso institucional que entendemos por confiável. A fala de um dos educadores parece utópica se considerarmos a descrição anterior:

[...] Imagino que isso seja o que o Âncora, o propósito do Âncora assim... ele se diluir na comunidade. Inclusive deixe de ser uma escola pra ser um modo de relação humana do dia a dia desta comunidade. Acho que é isso. O fim da escola. [...] mas no sentido mais integrado e construtivo da comunidade, né? Não como um objeto político, que também é superimportante. Neste sentido de diluição, de integração. Acho que é muito mais de integração.(VL)

É justamente por esta lógica que a apropriação e integração do Projeto Âncora pela comunidade é um sonho que precisa ser sonhado a longo prazo, pois em paralelo é necessário desescolarizar os valores e princípios vigentes. Tornar o Âncora como um todo em uma instituição convivial¹⁹ (ILLICH, 1985), que sirva para o desenvolvimento das relações interpessoais, da participação e do autoconhecimento. Uma cidade educadora é uma cidade com várias comunidades de aprendizagem. Enxergamos que estas comunidades, no futuro, formariam um ecossistema de aprendizagem com relações de trocas abertas, e se caracterizariam como instituições conviviais (Ibidem, 1985, p. 65), onde os “atos pessoais possuem maior valor que fazer as coisas e manipular as pessoas”. (Ibidem, p. 111).

Consideramos que os dispositivos listados são aqueles fundamentais para mudar o jeito de fazer educação e o comportamento vigente, além de para estabelecer novas formas de convívio e relacionamento com as pessoas e com os espaços. Acreditamos que eles sejam a essência da metodologia da Escola Projeto Âncora, ou seja, eles podem ser desenvolvidos de outra forma, entretanto, não podem não constar (não ser semeados).

¹⁹ Illich (1985) define dois tipos de instituições que são, radicalmente, uma o oposto da outra: as instituições manipulativas e as conviviais. As instituições manipulativas são aquelas que incentiva cada vez maior dos seus serviços. “[...] são geralmente processos de produção dispendiosos em que a maioria de esforço e gastos são feitos para convencer consumidor de que não pode viver sem o produto ou tratamento oferecido pela instituição”. (ILLICH, 1985, p.68). Como por exemplo os hospitais, escolas e prisões. No outro extremo estariam as instituições conviviais, que estimulam “uma vida de ação em vez de uma vida de consumo; [...] que nos capacitará a sermos espontâneos, independentes ainda que inter-relacionados, em vez de mantermos um estilo de vida que apenas nos permite fazer e desfazer, produzir e consumir [...]”.(ILLICH, 1985, p.65). Em outras palavras as instituições conviviais “tendem a ser redes que facilitam a comunicação ou cooperação dos cliente que tomam a iniciativa. (ILLICH, 1985, p.68).

Sabemos que existem dispositivos, que aqui vamos chamar de secundários. Como exemplo, podemos citar o “Preciso de ajuda/ Posso ajudar”, que consiste em quadro ou cartolina, onde os educandos que têm alguma dificuldade específica escrevem seu nome e sua questão, na parte “Preciso de ajuda”. Já aquele que pode auxiliar em algo específico ou então, se sente apto eu ajudar em outra demanda, coloca seu nome abaixo do “Posso ajudar”. Assim como este, existem outros dispositivos mais singelos, que incentivam a solidariedade, a responsabilidade, e uma série de valores que fazem parte dos pilares da Escola. Porém, consideramos que embora válidos, precisam fazer sentido para os educandos que os utilizam, caso contrário, podem ser revistos, reinventados ou então excluídos da dinâmica escolar.

Compreendemos que as dinâmicas permeadas pelos dispositivos estabelecem relações de poder, embora muitas das práticas adotadas incentivem as relações horizontais. Acreditamos que o grande mérito está no âmbito das relações e na problematização das situações. Ao tentar resolver uma urgência social (FOUCAULT, 2010), que aqui entendemos que é a formação de uma nova subjetividade (GUATTARI, 2001), busca-se resgatar valores que foram sendo postos de lado.

Isto posto, tendo descrito e interpretados nossos dados, no capítulo a seguir elencaremos pistas cartográficas que servirão de base para o desenvolvimento das nossas estratégias de sementeira.

7 PISTAS CARTOGRÁFICAS PARA ESTRATÉGIAS SEMEADURA

Acreditamos que no processo de disseminação de uma semente de inovação social não existam regras a serem seguidas. Concordamos com Manzini (2017, p. 190) quando afirma que “[...] o comportamento social não pode ser planejado”, a questão prática é “como criar condições que tornarão relações socialmente ricas não apenas possíveis, mas também prováveis”. Desta forma, no apropriaremos do conceito de pistas cartográficas²⁰, propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), para apresentar nossos afetos a respeito do que poderá ser desenvolvido para um processo de semente. Não tentamos aqui apresentar um modelo, mas possíveis estratégias que, se combinadas (ou não), possam resultar na disseminação e florescimento de uma semente.

7.1 PISTA 1 – A IDENTIFICAÇÃO DA SEMENTE DE UMA IDEIA PROMISSORA

Conforme mencionado em nossa fundamentação teórica, a semente de inovação social não precisa ser, necessariamente, algo novo. Pode ser recombinação e/ou adaptação de ideias já existentes. (MANZINI, 2008). Compreendemos que uma das capacidades do design é a identificação destas sementes de “ideias promissoras” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642) e a sua transformação “em soluções mais eficazes, atrativas, duradoras e potencialmente replicáveis”. (MANZINI, 2017, p. 72). Esta transformação a que Manzini (2017) se refere, principalmente no caso da nossa pesquisa, se configura mais como adaptação do que transformação propriamente dita.

Esta capacidade não é privilégio do designer, mas sim, conjunto de habilidades humanas que é estimulada por esta metodologia – a criatividade, o senso prático e o senso crítico, sendo que “a integração dos três torna possível imagina algo que ainda não está disponível, mas que poderia estar se as ações apropriadas forem realizadas”. (Ibidem p. 45). Distinguímos a Escola da Ponte como a “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO;

²⁰ Para os autores não é possível ao, acompanhar processos, “[...] ter determinada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos”. (PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13). Assim, enxergamos as pistas como [...] “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do próprio percurso da pesquisa”. (Ibidem, 2015, p. 13).

FRANZATO, 2016, p. 642) identificada e os seus princípios e processos fundamentais como uma cultura que teve que ser adaptada para se inserir e florescer em outro ambiente.

Segundo a co-fundadora da Escola Projeto Âncora, a partir do momento que Steurer passou a sonhar com uma escola não-tradicional dentro da ONG, começou a buscar parcerias nas instituições²¹ próximas ao Âncora. Como não obtiveram êxito na realização de parcerias, resolveram trabalhar com formação de educadores. Os Encontros de Educação ocorriam mensalmente, e contavam com a presença de professores da rede pública, pais e estudantes de pedagogia, visando (re)pensar a educação. A iniciativa durou dois anos, e sempre contava com um convidado especial que possuía uma visão mais ousada da educação.

A escolha da “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642) é o resultado de uma escolha subjetiva, baseada na cultura e no sistema de valores de quem quer que faça essa escolha (MANZINI, 2017). Os fundadores do Âncora tinham repertório informal a respeito do assunto, em função das escolas que os rodeavam, das experiências escolares com seus filhos, que frequentaram escolas não-tradicionais²², e também por organizarem e participarem destes encontros sobre educação. Todo este histórico, assim como sua intenção de construir uma escola diferente para educar as crianças em período integral, impulsionou a identificação de iniciativas que poderiam prosperar.

A combinação destes fatores serviu como uma pesquisa que fundamentou a identificação da “ideia promissora” (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642) que, sob a ótica do fundador, mais se adequasse ao Âncora. De fato, “reunir essas iniciativas, torná-las mais acessíveis e apresentá-las [...], consiste em uma atividade que pode ser realizada por qualquer pessoa curiosa e atenta que deseje fazê-lo”. (MANZINI, 2017, p. 140). Entretanto, a busca de referências e a sua sistematização são atividades comuns na metodologia do design. Quadros semânticos, contação de história e arquitetura de cenários são apenas três ferramentas do design que possibilitam o mapeamento de ideias e incentivam

²¹ Nas proximidades do Projeto Âncora existem escolas que possuem metodologias diferentes da tradicional. A escola pública Amorim Lima é inspirada na Escola da Ponte (não possui series, turmas, sala de aula), o colégio Micael possui filosofia Waldorf, entre outras.

²² Os filhos dos fundadores frequentaram a escola educação infantil Casa Redonda Centro de Estudos, situada em Carapicuíba – SP. Suas atividades são pautadas no reconhecimento e conhecimento de um modo próprio de ser criança e na presença de uma cultura infantil que afirma o brincar como uma linguagem universal de conhecimento, iniciando o ser humano em sua trajetória de eterno aprendiz. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/content/casa-redonda/>>.

o diálogo social. Com base nos aportes teóricos utilizados, pensamos que com o auxílio de especialista em design ou então, com a capacitação dos atores envolvidos, é possível tornar esta busca mais efetiva e horizontal.

7.2 PISTA 2 – UMA PLATAFORMA HABILITANTE

Compreendemos que desde o seu surgimento, em 1995, o Projeto Âncora se posicionou como um ecossistema criativo, ou seja, um “organismo social em interação, com capacidade de adaptação e sustentabilidade e produtor de múltiplas conexões, complexas e dinâmicas, que desenvolvem processos criativos para a transformação do mundo”. (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 640). A intenção do Projeto sempre foi o desenvolvimento de algo que estivesse atrelado ao bem-estar social, e a uma mudança na qualidade de vida das pessoas que o frequentassem. A criação de laços com diversos atores e, conseqüentemente, o reconhecimento coletivo do valor da iniciativa como um todo, fomentou o que Manzini (2017) denomina de plataforma habilitante.

Estas plataformas “são iniciativas capazes de suportar”, no sentido de auxiliar o desenvolvimento, “de uma variedade de organizações colaborativas” (MANZINI, 2008, p. 86), servindo como assistência, incubadoras e prestadora de serviços para estas organizações. A infraestrutura da ONG, suas relações com a comunidade, equipe, parceiros e consultores já existentes possibilitaram aos atores envolvidos trabalhar na implementação da Escola de uma forma mais efetiva, tangível e segura.

Em organizações sociais, novas ideias geralmente surgem de um problema ou de uma paixão individual ou comunitária. (MULGAN, 2007). Sem dúvida, o Projeto Âncora surgiu de uma necessidade, mas também de um desejo (MANZINI, 2017) dos seus fundadores. A combinação destes dois fatores, juntamente com uma administração competente, porém centralizadora, tornaram viável sua consolidação. É possível perceber este fato nas falas da co-fundadora e da coordenadora pedagógica respectivamente.

[..] E foi então assim que a gente monta em 2011, e em 2012 as crianças estão aqui matriculadas para a gente funcionar. Quando morre o Walter, a gente já muda algumas coisas. Ele era um excelente administrador, mas ele não conseguia ser democrático. Ele deixa esse lugar com uma marca forte para a gente fazer essa ousadia [...]. (RS)

[...] A gente costuma dizer que todo esse sonho, esse projeto, ele de fato pôde acontecer porque o Walter semeou. Ele fez a semeadura antes, mas assim, não é que ONG se transformou em escola; a ONG também tem uma escola, porque é muito maior o que ela faz. As pessoas confundem muito isso [...]. (CS)

Walter Steurer foi o ator principal para que esta plataforma habilitante se tornasse um terreno fértil para semear a semente de uma escola (Figura 13). Além de ter experiência prática na gestão de negócio e condições financeiras, Steurer foi um conector (MULGAN, 2007) que uniu pessoas, organizações e recursos capazes de criar um “ambiente favorável” (MANZINI, 2017, p. 179) para inovação social. Este ambiente se caracteriza por um espaço de tolerância, abertura e promoção do aprendizado. (Ibidem, 2017).

Figura 13 – Plataforma habilitante da Escola Projeto Âncora



Fonte: Desenvolvido pela autora

Parece contraditório, mas esta administração hierárquica propiciou a segurança necessária para ousar na implementação da Escola. Entendemos que este não é um fator decisório no desenvolvimento de uma organização, porém dependendo do contexto, acaba sendo uma prerrogativa. Concordamos com Manzini (2008, p. 83) quando destaca que “decisões de cima para baixo (*top down*) e interações entre pares (*peer-to-peer*) são frequentemente necessárias para ajudar” no surgimento e na permanência de ideias. Embora muitas iniciativas de inovação social se caracterize por uma lógica de baixo para cima (*bottom up*) sua existência e continuidade exige diferentes tipos de suportes, que podem se originar através da combinação destas relações²³.

Para promover a inovação social e gerar valor aos envolvidos, é necessário um novo acordo, em que as pessoas são vistas como sujeitos ativos, sociais e sensíveis capazes de se envolver na produção de um benefício geral. (VINCENT, 2010 apud MANZINI, 2017). A inovação social é um processo que demanda tempo e a sociedade por sua vez acaba, independente de sua vontade, sendo um grande laboratório social. (MANZINI, 2017, p. 180). Enxergamos no design possibilidades para “criar condições para as pessoas se sentirem livres para experimentar coisas novas, e conseqüentemente, cometer erros”. (Ibidem, 2017, p. 179).

Aprender e colaborar são capacidades humanas que podem ser inibidas ou estimuladas. O estímulo a estas capacidades pode ser feito através de ferramentas do design, onde, ao projetar uma ideia no papel e prototipá-la, pode ser o início para um exercício de aprendizagem e colaboração, que não onere e inspire os envolvidos na busca de novas soluções. Atualmente, o Projeto Âncora busca trabalhar em uma gestão horizontal, na qual educadores, educandos, diretoria e familiares se envolvem através de assembleias e rodas de conversa na tomada de decisão.

7.3 PISTA 3 - A IMPORTÂNCIA DE FIGURAS INSPIRADORAS

Para ilustrar projetos bem-sucedidos de inovação social Manzini (2017) cita dois casos: o movimento da reforma psiquiátrica (Psiquiatria Democrática), realizada por Franco

²³ A origem da inovação social pode ser de cima para baixo (quando especialistas, tomadores de decisão ou ativistas políticos estão envolvidos), de baixo para cima – quando a maioria envolvida forem civis e oriundos de comunidades) ou híbrida (quando os dois tipos de atores estão envolvidos). (MANZINI, 2014)

Basaglia, e o movimento *Slow Food*, de Carlo Petrini. O primeiro ocorreu na década de 1970 na Itália, quando Basaglia fechou o hospital psiquiátrico que comandava e decidiu abordar a doença mental sob outro viés – criando grupos de produção, ou seja, serviços compostos por médicos, ex-pacientes, enfermeiros, onde os pacientes pudessem “superar suas dificuldades e desenvolverem suas capacidades”. (Manzini, 2017, p. 74). Já o movimento *Slow Food* surgiu no final da década de 1980 para fomentar um “sistema de produtos e serviços” (Ibidem, p.75), onde produtores agrícolas locais estabeleciam contato com pessoas que desejavam consumir produtos alimentícios de qualidade (sem agrotóxicos, orgânicos). Tanto Basaglia e quanto Petrini ressignificaram as dinâmicas que estavam envolvidos ao criarem organizações com novos laços relacionais, empoderando os atores participantes. Manzini (2017) ressalta que nenhum dos dois é especialista em design, porém o autor os considera designers de fato (por consequência) e grandes inovadores.

Enxergamos o educador José Pacheco como um equivalente a estes dois inovadores, e designers por consequência. Além de ter colocado em prática um modo de fazer educação na década de 1970 em Portugal, ele mobilizou grupos de pessoas que se identificaram e colaboraram com as suas ideias, organizando-se para colocá-las em prática.

O encontro com o educador José Pacheco e equipe, aconteceu em um dos Encontros de Educação que ocorreram no Âncora. Os fundadores do Âncora chegaram a convidá-lo para, em conjunto, auxiliá-los a desenvolver a Escola Projeto Âncora, mas na época não foi possível. Somente quatro anos depois, em 2011, pouco antes do falecimento de Walter Steurer, Pacheco entrou em contato e se colocou a disposição, como voluntário, para contribuir com seus conhecimentos e com a formação de uma escola dentro da ONG. No início do ano letivo de 2012, a Escola começou a funcionar com a aprovação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e com boa parte das crianças que frequentavam a ONG Projeto Âncora, matriculadas na Escola Projeto Âncora.

O que Pacheco fez na Escola Projeto Âncora é o que Botero (2013, p. 66 apud MANZINI, 2017, p. 83) chamou provisoriamente de “acompanhamento de parto”, quando se refere a criação de uma nova organização, isto é, “a condução e o acompanhamento de aspectos antes, durante e depois, que são necessários para unir esforços comuns em direção a uma variedade de horizontes possíveis”. (MANZINI, 2017, p. 83).

Percebemos durante as entrevistas a importância da credibilidade da figura do educador para a equipe e para os fundadores. Pacheco não foi apenas um “norteador”, mas também uma pessoa que inspirava e avalizava as ações em prol da construção. Uma referência de alguém que já havia participado de um processo de mudança na educação, que

embora não falasse especificamente o que deveria ser feito, era uma fonte muito rica de troca. É possível identificar esta impressão na fala da co-fundadora, sobre como foi o processo de construção junto com o educador:

E eu acho que o que mais (pra mim) ele foi importante é que a gente estava ousando fazer alguma coisa que não sabia fazer. Eu sou arquiteta, não sou educadora, nem o Walter era. Então ele nos dava um respaldo de um nome também. Então a gente dizia: não somos nós quem estamos fazendo, é o Pacheco. Quem está por trás é um famoso educador português, reconhecido no mundo inteiro. Então ele nos avalizava, dava essa força, e um empurrão de que era possível. Nos apresentava o melhor dos mundos, da onde a gente ia chegar, e a gente achava que ia chegar no mês seguinte, que já era comunidade de aprendizagem, cidade educadora. Então ele deu esse empurrão, essa certeza de que era possível, e um nome para a gente ter essa coragem de estar fazendo. (RS)

Já uma das coordenadoras pedagógicas destaca o papel instigador do educador e o seu incentivo à construção do conhecimento e prática no coletivo:

O Zé sempre foi pra nós aquele que nos deixava de cabelo em pé, né? Ele nunca tinha resposta (risos). Só nos colocava questões. Nunca ele chegou façam assim, façam assado. Quando sabíamos que íamos trabalhar com ele, oba, né? Então, tendo alguém que sabe fazer, ele vai dizendo e a gente vai fazendo. E pra nossa surpresa, e pra nossa hoje alegria, isso não aconteceu [...]E logo eu entendi, que não teríamos respostas, teríamos perguntas. No máximo o que a gente conseguia dele, até quando eu dava carona para ele vir pra cá, pois ele é da mesma cidade que eu. Eu perguntava muito: Zé nos dá uma luz, a gente tá na escuridão. A gente não quer ficar percorrendo o caminho das pedras. Dá uma luz. E ele: não, vocês vão encontrar o caminho de vocês, né? O importante é vocês saberem aonde querem chegar. E aonde a gente quer chegar ele sempre nos ajudou a pensar. E no máximo que ele dizia pra nós era assim: olha, então eu vou dizer o que nós fizemos na Ponte, quando tivemos este problema. Então, ele dizia o que acontecia lá. (EB)

Observamos que o educador não tinha a intenção de seguir ou propor receita. Em suas próprias palavras, ao descrever o processo de formação da Escola da Ponte, Pacheco (2008) afirma que não havia modelos, mas referências que podiam ser colhidas de diversos projetos. Por entender que o desenvolvimento de um projeto como este é um “ato coletivo” (Ibidem, p. 14), acreditava que a melhor forma de auxiliar sua viabilização era capacitando os educadores a ter suas próprias interrogações e respostas. Em outras palavras, Pacheco não impôs o que devia ser feito, mas estimulou a capacidade dialógica dos envolvidos, com rodas de conversa e exercício prático, para fazer as coisas acontecerem. (MANZINI, 2014).

7.4 PISTA 4 - DEFINIÇÃO DOS PROCESSOS, PRINCÍPIOS E DISPOSITIVOS QUE NÃO PODEM SER ROMPIDOS

Durante a disseminação, muitos dos processos vão sendo modificados conforme a necessidade do projeto. Esta modificação é válida, porém a essência deve ser mantida. Em nossa pesquisa, especificamente, compreendemos que a filosofia e a cultura da Escola da Ponte inspirou uma série de princípios, processos e dispositivos para a Escola Projeto Âncora. Entretanto, nem todos foram utilizados ou permaneceram: muitos tiveram que ser modificados e, outros, abolidos. Aos poucos foi sendo construída uma dinâmica própria conforme a necessidade da Escola, como percebemos pelo depoimento da coordenadora pedagógica:

[...] Hoje eu tenho muita clareza de que não tem muito a ver com a Ponte, no sentido de algo que a Ponte faz e que a gente começou a fazer, porque o que fomentou tudo isso aqui foram as ideias, os sonhos, a filosofia que o José Pacheco trouxe. E ele traz ideias, lógico que junto com isso ele falou: vocês podem usar tal dispositivo, tem esse material que pode ser usado...e a gente tentou, só que não deu certo [...]. A gente começou a discutir, e construiu o nosso projeto, em cima das ideias e da filosofia. Então, algumas coisas a gente tentou usar, mas não ficou muito bom. A gente transformou algumas; outras abandonamos completamente e criamos outras. Então de fato nos impulsionou foram as ideias, as reflexões, e a gente aprendendo um com os outros [...]. (CS)

A chamada é um desses exemplos de dispositivo que teve o seu processo modificado. Na Escola da Ponte, cada educando pintava um quadradinho relativo à presença ou ausência. No Âncora, este dispositivo durou uma semana, pois não fazia sentido para o grupo. Atualmente, as faltas e as presenças são administradas de modo informal pelos educadores. Por ser uma Escola relativamente pequena, onde a comunidade escolar já se conhece, os educadores prestam atenção nos educandos presentes, e conversam entre si, caso percebam alguma ausência. O fato do educando estar em casa, não significa que ele não esteja aprendendo. Isto é possível, inclusive, de ser combinado com o tutor. O dispositivo Preciso de ajuda/ Posso ajudar foi um dos dispositivos abolidos:

[...] Tentamos usar, não rolou, e aí a gente foi descobrindo que a questão não é pegar de um lugar e levar para o outro. Pra gente não rolava. A gente tentou durante um bom tempo e não deu, tentamos denovo e não deu. Pô não, não faz sentido. O que que são os dispositivos, né? São todas as estruturas que a gente cria pra dar conta de uma demanda. Isso pode ser uma coisa pequenininha e pode ser uma coisa mais estrutural. [...]. (JPSB)

Assim, novos dispositivos foram sendo criados e, conseqüentemente, novos processos foram surgindo, de acordo com as necessidades e princípios que precisavam ser compreendidos.

[...] Então a gente vai criando os dispositivos de acordo com as necessidades. O plano do dia é um dispositivo, um dispositivo que ajuda a desenvolver a organização no tempo e no espaço, que ajuda você a rever o que você fez, ou que você deixou de fazer, ou aconteceu isso. A avaliação do dia, você parar pra pensar no seu dia, de tudo que aconteceu é um dispositivo, né, que trabalha a escrita, que trabalha a reflexão, que trabalha você para pra pensar o que você fez e o que você deixou de fazer, porque, e como eu vou fazer amanhã, então para ser melhor. Então tudo que a gente usa, tudo, todos os instrumentos que gente usa são dispositivos [...]. (JPSB)

Em um processo de disseminação orgânica e generativa, como é o caso da sementeira, os princípios fundamentais que se propõe a cumprir devem ser os norteadores dos processos e dispositivos que permeiam as dinâmicas de um ecossistema. No caso da Ponte e do Âncora, enxergamos a autonomia e a subjetividade como base desses princípios, além dos pilares estabelecidos por cada uma das escolas. Ao dividirmos esta questão com um educador, ele utilizou o dispositivo de planejamento diário como exemplo:

[...] o plano do dia é uma coisa bem básica. É importante, porque se organizar no tempo e no espaço é muito importante, e não tem uma outra forma além de você planejar seu dia, né? Você pode pensar em várias formas de planejar o dia, mas é importante planejar [...].(JPSB).

As falas dos entrevistados vão ao encontro das colocações de Freire, Del Gaudio e Franzato (2016) que destacam a sementeira como uma estratégia para gerar inovação social, por meio da disseminação de ideias, da exploração de novas conexões e a consequente reinterpretação da ideia original. As exclusões, as adaptações e a criação de dispositivos evidenciam que a sementeira é um processo dinâmico, interativo e permeado pelo diálogo no (do) cotidiano. Ter clareza sobre esses movimentos revela-se como fundamental para viabilizar a própria dinâmica da sementeira.

7.5 PISTA - 5 ALINHAMENTO E CLAREZA DE PROPÓSITO

A concepção de educação das pessoas que estavam à frente da Escola Projeto Âncora nunca foi uma concepção tradicional. Os filhos dos fundadores frequentaram a escola Casa Redonda, a conselheira da ONG Projeto Âncora, na época, era a diretora da escola pública Amorim Lima, que também compartilha da filosofia da autonomia, sem séries, salas de aula e provas. O alinhamento da equipe, independente das orientações do professor Pacheco, é um fator determinante para que a Escola pudesse se desenvolver. Destacamos o depoimento sobre a cultura já existente em parte da equipe, a respeito de uma educação voltada para a autonomia.

Então, tinha todo mundo aqui, Edilene... a gente já tinha lido muito sobre a escola da Ponte, a gente já tinha noção, porque uma de nossas conselheiras é a Anelisa que é diretora do Amorim Lima, uma escola que não tem classe, não tem aula, então isso pra gente já era alguma coisa, e que o Pacheco estava na construção dessa escola. Então para mim era uma coisa normal, sempre foi normal; meus filhos nunca estudaram em escola tradicional, estudaram na Casa Redonda, onde você entra com dois anos e meio e é autônomo. Ele não tem nem processo de chegar à autonomia [...].(RS)

Outra fala que nos chamou atenção foi a da coordenadora geral, que explica uma situação referente de um educador que não se adaptou à Escola. Ela ressalta a importância dos valores e dos interesses comuns entre os atores.

[...], hoje voltando o olhar pra trás, fazendo uma análise, que haviam pessoas que já conheciam um pouquinho do jeito, outras que não conheciam nada deste jeito, tinha o... vieram. Nós contratamos uma outra coordenadora ainda, que era de uma escola renomadíssima aqui de São Paulo, de Santa Cruz. Ela ficou um mês e meio, porque ela não aguentou. Ela falou: "Eu não aguento isso". As pessoas que estão acostumadas a controlar, não suportam, porque este controle não deve existir no mundo, eu acho, né? Na minha opinião não deve existir no mundo, porque cada um é único, cada um tem que ter a consciência plena de que precisa contribuir com aquilo que ele tá vivendo, mas que ele depende um do outro, o tempo todo, né? [...]. (SR)

Embora a maior parte da equipe estivesse familiarizada e entusiasmada a respeito da criação da Escola, haviam pessoas que não sabiam o que significava e como funcionava uma escola sem turma, séries e salas de aula. Acreditamos que o fato da ONG Projeto Âncora ter política de transparência e diálogo com os envolvidos na comunidade e com seus educadores foi determinante para a Escola Projeto Âncora acontecer de fato.

Durante o ano de 2011, houve muitas reuniões e rodas de conversa entre os educadores e o professor Pacheco para o alinhamento da equipe e entendimento do propósito da escola. Estas rodas são exemplos de círculos de estudos, que Pacheco (2008) destaca em sua obra. Sem formalidade rígida, o círculo se caracteriza por sua dialogia e seu caráter participativo. Os participantes buscam as informações e compartilham entre si, assim como relacionam estes conhecimentos a suas experiências práticas. Os assuntos abordados são variados, entretanto percebemos que em geral são assuntos ligados às relações e comportamentos de uma realidade local. “Um círculo de estudo é como um ecossistema de relações e mudanças simbólicas gerador de significado para a mudança pessoal e práticas em grupo”. (PACHECO, 2008, p. 48).

Conforme o relato de um educador, os primeiros encontros foram marcados por rodas de conversa com apresentações, vídeos e fotos sobre a Escola da Ponte. Pacheco ia várias vezes durante a semana ao Âncora, juntamente com a orientadora pedagógica Cláudia Santos (sua mulher e companheira de trabalho, na época), e em paralelo a equipe pesquisava e lia sobre a filosofia e cultura da Ponte.

Este mesmo educador nos conta que uma das maiores dificuldades era a compreensão de que todos seriam educadores. A equipe pensava que apenas os profissionais graduados em pedagogia se envolveriam de fato na construção.

[...] No começo, a gente achou que só quem era ligado a pedagogia, que fez faculdade de pedagogia que ia tá envolvido com esta escola. Eu mesmo, achava que no máximo, ia ser professor de educação física, e ia continuar fazendo meu trabalho com o serviço social, como eu sempre fiz. Só que ele foi mostrando pra gente, e fazendo a gente ficar de cabelo branco, falando que não, todo mundo era educador, todo mundo era tudo. Então pra gente foi um susto, foi um baque pesadíssimo, foi muito grande, porque a gente não espera isso. Na nossa cabeça uma escola era outra coisa. Não, não é todo mundo. Daí quando ele falou que todo mundo era educador, então pronto, incluindo pessoal da secretaria, da cozinha... todo mundo ficou louco. Como assim, que educador? Tá louco? Era loucura [...]. (JPSB)

Alguns profissionais acabaram se desligando do Projeto por causa desta maneira mais informal de formação. Entretanto, nessas muitas rodas de conversa as informações foram sendo alinhadas. Estes encontros foram o principal dispositivo para disseminar a semente da Escola da Ponte entre os futuros educadores da Escola Projeto Âncora. Houve também (por insistência da equipe) um momento prático, de aproximadamente 40 minutos, onde o educador português realizou uma atividade com algumas crianças, que eram filhos de

funcionários. Esta atividade foi realizada por Pacheco e outros dois educadores, enquanto os demais ficaram assistindo em outra sala, através de uma câmera escondida. A tarefa consistia na confecção de um crachá com nome e idade.

Durante o exercício uma criança ficou confusa entre o número 6 e o 9, e perguntou para um dos educadores qual dos números era “para cima”, e qual era “para baixo”. Foi então, que o educador pegou um relógio, e mostrou para o menino, para ele, sozinho, achar a resposta. Esta era uma das principais recomendações de Pacheco – nunca dar a resposta pronta.

[...] o Zé sempre bateu nesta tecla: A gente não pode dar a resposta de jeito nenhum, quando a gente dá a resposta, a gente mata todo o aprendizado. Isso é o mais importante. A coisa mais séria que tem. E aí, eu lembro que o meu enteado, o Cauã, ele tinha 6 anos na época, e aí ele tava fazendo o crachazinho dele e tal, e aí ele levantou a mão, porque a gente combinou que tinha que levantar a mão para pedir ajuda. Aí, eu fui até ele, e ele falou assim: João, pra que lado é o número 6? Eu não lembro, e eu quero colocar aqui a minha idade. Aí eu olhei pra ele, e fiquei parado pra ver. E agora, o que que eu vou falar, como eu vou responder pra ele? Aí, eu parei, olhei para um lado, olhei pro outro e vi o relógio. Daí, peguei o relógio e dei o relógio na mão dele. Vê aí qual você acha que é o 6. Ah, é este daqui. Beleza, brigada. E fez o 6 direito. Aí, depois o Zé falou que a ideia era essa, né? Você oferece instrumentos que ele possa descobrir a resposta, você não responde. Pois ele tem que aprender a buscar [...]. (JPSB)

O primeiro semestre do ano letivo de 2012 foi muito focado na reflexão das práticas diárias e nas atitudes e no comportamento das crianças. E isso acabou determinado que alguns pais tirassem os seus filhos da Escola, embora os educadores sempre buscassem um diálogo com a família, explicando o que estava sendo feito.

[...] O trabalho do primeiro semestre praticamente inteiro foi em cima de atitude e de valores, só. Sem se preocupar se ele ia aprender língua portuguesa, matemática, isso era detalhe. Não adianta a gente querer que eles aprendam coisas, se eles não conseguem nem se respeitar. Então este trabalho em cima das atitudes foi... e isso fez a gente perder criança no começo. A família falava: Ah, não tem lição no caderno. Ah, mas o caderno vazio não sei quanto tempo. Ah, porque se fosse na outra escola já tinha feito o caderno inteiro. Enfim... aí a gente ia lá falar com a família explicando pras famílias, a gente ia pedindo ajuda da Cláudia, aí a Cláudia sentava junto, a Edilene sentava junto. Aí, conversava com a gente e a gente ia lá e sentava pra conversar com as famílias [...]. (JPSB)

[...] E a gente foi aprendendo a gente foi dosando. Pegando o jeito da coisa. Hoje em dia a família gente lá, diz: [...] Ah, mas eu quero tirar mesmo assim. Beleza, tranquilo, e sem ressentimentos [...] Eles têm todo o direito de não entender, de falar que não é isso que eles querem. Antes a gente ficava desesperado. Nossa, as crianças estão saindo. O projeto vai acabar. Hoje em dia, tranquilo. Porque é pra tá lá quem acredita, se não acredita não adianta tá lá. Seja educador, seja famílias. (JPSB)

Compreendemos que este posicionamento de clareza e alinhamento de propósito e valores pode possibilitar a formação de vínculos de confiança, e conseqüentemente uma abertura maior para que questões mais delicadas sejam abordadas. Dispositivos de diálogos, como assembleias, rodas, reuniões são frequentes na Escola, e os temas neles discutidos são sempre referentes aos valores que permeiam as relações que ali se estabelecem.

Para disseminar a sua cultura, a Escola Projeto Âncora coloca a disposição da comunidade, acadêmica ou não, uma série de cursos, palestras, vivências, nestes mesmos moldes. Existem 3 tipos de visitas: a de meio turno, a de turno integral e a Vivência. Nas duas primeiras, os visitantes são guiados por um ou dois educandos pelos espaços da Escola e frequentam rodas de conversa com educadores. Já Vivência Transformadora, da qual participamos, possui um roteiro de atividades mais intenso, considerando que são cinco dias de imersão – com rodas, assembleias e participação em diversas atividades. A Vivência tem uma assessoria posterior, que pode ser realizada via Skype, para àqueles que possuem dúvidas ou querem mais orientações sobre como implementar algumas práticas na sua escola ou comunidade.

As palestras e os fóruns também são momentos onde os educadores do Âncora trocam experiências e falam de temas específicos com o público em geral, além de dois cursos- um em parceria com o Instituto Singularidades e outro, no formato EAD (online) em parceria com o professor Pacheco, chamado Fazer a Ponte no Brasil. Todas estas atividades têm como objetivo apresentar a Escola, explicar as práticas, os processos e os dispositivos.

Estas pistas representam as cinco estratégias (Figura 14) que, sob nossa perspectiva, tornaram possível a semeadura da semente (filosofia e cultura) da Escola da Ponte, na Escola Projeto Âncora.

Figura 14 – Síntese das Pistas Cartográficas



Fonte: Desenvolvido pela autora

Isto não significa, porém, que a combinação destas cinco pistas em outro contexto possibilite o mesmo resultado. A ideia de uma semente depende muito no ambiente em que ela será semeada, considerando não apenas o território, mas também a abertura das relações sociais e do comportamento do grupo que a quer semear. É justamente no âmbito da aceitação de uma nova ideia que reside a mudança de comportamento e, conseqüentemente, a inovação social.

8 APONTAMENTOS FINAIS

Ao definirmos a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora como nosso objeto de pesquisa, vislumbramos a possibilidade concreta em aproximar os aportes teóricos do design estratégico ao ambiente educacional. Enxergamos na relação entre as duas escolas uma forma de disseminação orgânica e generativa de boas ideias que podem gerar inovação social e mudar comportamentos em prol do bem-estar coletivo. Assim, o nosso problema de pesquisa contemplou a possibilidade ao questionar como o design estratégico pode caracterizar a semente e aprimorar estratégias de semente de inovação social, no âmbito da educação. Para responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral: identificar como o design estratégico (nossa área de atuação) pode caracterizar uma semente de inovação social e aprimorar estratégias de semente, no âmbito da educação. Como objetivos específicos, pretendemos descrever a Escola da Ponte enquanto uma semente disseminada; interpretar os processos e dispositivos da Escola Projeto Ancora enquanto uma semente modificada; destacar as estratégias que podem ser consideradas semente entre a Escola da Ponte e da Escola Projeto Âncora; compreender como as relações entre os diversos atores envolvidos no ecossistema criativo contribuíram e contribuem para o processo de aprendizagem e evolução da Escola Projeto Âncora.

Nossa fundamentação teórica buscou elucidar alguns conceitos importantes para a compreensão do tema e de suas interfaces. As características do design estratégico e dos ecossistemas criativos, o processo de inovação social e suas formas de disseminação, em especial a semente, foram os conceitos destacados e interpretados no primeiro capítulo. A estratégia da nossa pesquisa, a cartografia, inspirada na obra de Deleuze e Guattari (1995), e as técnicas de pesquisa utilizadas para a produção dos nossos dados são evidenciadas no segundo capítulo. A cartografia nos auxiliou a realizar o nosso percurso, na medida em que se constitui em uma estratégia que não tem fórmula pronta, onde seus procedimentos vão sendo construído ao longo da sua execução. (KASTRUP, BARROS, 2009).

A Escola da Ponte, como a semente de uma ideia promissora (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), e a Escola Projeto Âncora, como uma semente modificada e semeada em outro território, são descritas nos capítulos 3 e 4, respectivamente. Nosso percurso cartográfico, contendo nossas afecções e descrições da nossa visita ao projeto Âncora, assim como a interpretação do que vivenciamos e dos dados bibliográficos e documentais analisados a luz dos nossos conceitos chaves (design estratégico, inovação social, ecossistemas criativos e semente) se encontra no capítulo 5 e 6. E, por fim, nossas

pistas para as estratégias de semente são apresentadas no capítulo 7. As falas dos nossos entrevistados foram reveladoras e essenciais para a construção, do que consideramos como a principal contribuição da pesquisa, pois sob nossa perspectiva, articulam conceitos, que revelam as possibilidades do design estratégico no ambiente da educação.

Tentamos, ao longo deste trabalho, atender aos nossos objetivos de pesquisa. No que se refere ao objetivo relativo à descrição da Escola da Ponte enquanto uma semente disseminada, buscamos, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, informações referentes ao seu histórico, suas principais características, seus dispositivos e processos.

Para interpretar os processos e dispositivos da Escola Projeto Âncora enquanto semente modificada, descrevemos o histórico da Escola e suas principais características, e optamos por interpretar seus dispositivos à luz da teoria e conforme nossos afetos durante a nossa vivência. Apontamos algumas diferenças entre uma Escola e outra, assim como os dispositivos que foram modificados ou eliminados conforme as necessidades foram surgindo. Entendemos que a mudança que a Ponte e o Âncora anseiam não é apenas na educação, mas na formação de um novo ser humano. Uma “desescolarização do ethos” (ILLICH, 1985) em prol da mudança de comportamento, na forma de viver e de se relacionar, isto é, uma nova subjetividade. (GUATTARI, 2001). Entendemos que conseguimos estabelecer uma relação no desenvolvimento da autonomia, princípio norteador das duas escolas, com o conceito de designer por consequência e suas habilidades em desenvolver projetos de design difuso. (MANZINI, 2017). Isto é, através do incentivo da autonomia, do respeito ao tempo de aprendizagem, do auxílio afetivo e principalmente do exemplo diário daqueles atores que compõem a comunidade (não apenas a escolar), é possível educar crianças e adolescentes para fazerem as coisas acontecerem. (MANZINI, 2014).

Para atender o nosso terceiro objetivo, definimos algumas pistas para as estratégias de semente entre a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora, ou seja, a identificação da semente de uma ideia promissora (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), a plataforma habilitante, a importância de figuras inspiradoras, a definição dos processos, princípios e dispositivos que não podem ser rompidos e o alinhamento de clareza e propósito.

Para compreender as relações, as entrevistas e participação nos dispositivos de debates (assembleia, rodas de conversa e Ôkupa Âncora) foram fundamentais para interpretar a forma como o ecossistema Escola Projeto Âncora se relaciona entre si. A busca do constante alinhamento e de entendimento mútuo por meio da problematização das questões (ou estresse

dos problemas, como usamos nas entrevistas), ou seja, falar sobre elas à exaustão para chegar a um consenso é o nosso principal apontamento a respeito desta dinâmica.

A semente da sementeira, no nosso caso, é toda uma filosofia permeada por princípios, valores processos e dispositivos que foram adaptados de forma orgânica e generativa em um novo contexto. Para a semente florescer é necessário que ela seja plantada num ambiente e numa época favorável. Não somente no solo (caracterizado aqui como a infraestrutura), mas também na mente daqueles que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com o projeto.

Ao responder de forma sintética nossa pergunta de pesquisa, entendemos que o design pode contribuir em diversas situações para auxiliar na disseminação da semente de uma ideia promissora para outro contexto e fomentar boas práticas para o seu desenvolvimento. Seja através de suas capacidades (lógica de processos), juntamente com suas ferramentas de pesquisa e visualização para auxiliar a identificação da ideia promissora (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016, p. 642), seja por meio da sua cultura de projeto (ideação, prototipação) que pode possibilitar a compreensão e alinhamentos de propósitos e posicionamentos.

Para Manzini (2017, p. 207), “um lugar é um espaço dotado de sentido”, e fica bastante evidente que o Âncora atualmente é um espaço provido de significado para um grande número de pessoas – sejam elas representantes da comunidade, ou então educadores e entusiastas que admiram ou questionam o seu modo de fazer educação. Entendemos ser pertinente ampliar este horizonte, articulando à cidade educadora que pode começar a ser construída através de um ecossistema de aprendizagem. Para isso recorreremos ao exercício de arquitetura de cenário (MANZINI, 2017) da Cidade Educadora/ Ecossistema de Aprendizagem (Figura 15), isto é, uma representação de uma visão de como seria uma cidade onde a semente do Âncora começasse a ser disseminada.

Figura 15 – Arquitetura de Cenário – Cidade Educadora/ Ecosistema de Aprendizagem



Fonte: Desenvolvido pela autora

As imagens que ilustram a arquitetura de cenário da Cidade Educadora/ Ecosistema de Aprendizagem são de projetos que estimulam a comunidade, não apenas escolar, a cuidar e a se apropriar da cidade. Desenvolvimento de pequenas hortas comunitárias, resolução de problemas pontuais – como por exemplo, os adesivos colados nas paradas pelo coletivo *Shoot the Shit*²⁴ para identificação dos ônibus e aulas ao ar livre, principalmente, em espaços públicos são ações que poderiam ser realizadas com regularidade pela Escola Projeto Âncora, inicialmente, para engajar as pessoas na construção deste sonho. Compreendemos que a Cidade Educadora/ Ecosistema de Aprendizagem é um projeto possível, porém de longo prazo. E é desta forma que encerramos nosso trabalho. Por meio de uma proposta de criatividade e apropriação com o desejo de, futuramente, aprofundar estas reflexões.

²⁴ Estúdio de comunicação que cria projetos para impacto social, usando a criatividade para conectar marcas, pessoas e a cidade. Disponível em <http://www.shoottheshit.cc/>. Acesso em: 25 de fev 2018.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARROS, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BAUER, M.V.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BETTER BY DESIGN – a user guide. 2015. Disponível em: <<https://betterbydesignblog.files.wordpress.com/2015/01/better-by-design-user-guide.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOYER, Brian; COOK, Justin; STEINBEIRG, Marco. **In studio**: recipes for systemic change. Helsinki: Sitra, 2011.

BROWN, T.; WYATT, J. Design Thinking for Social Innovation. **Stanford Social Innovation Review**, 2010.

CANAL FUTURA. Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras. Mountain View: Google, 2018. (51 min 31 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. **Filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.I. São Paulo, Ed. 34. 1995.

DEN OUDEN, E. Levels of Value. **Innovation Design**. Springer, 2012, XII. Cap. 2, p. 13-20.

_____. Designing ecosystems. **Innovation Design**. Springer, 2012, XII. Cap. 6, p. 143-192.

DOWBOR, L. Espaço da educação e espaço da vida. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ESCOLA da Ponte. Descrição. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/site/descricao.html>>. Acesso em: 15 out. 2016

FRANZATO, C. et al. Inovação Cultural e Social: design estratégico e ecossistemas criativos. In: FREIRE, K. (org.). **Design Estratégico para a Inovação Cultural e Social**. São Paulo: Kazuá, 2015.

FREIRE, K.; DEL GAUDIO, C.; FRANZATO, C. **Estratégias de Design em ecossistemas criativos de inovação social**. Valência, Espanha. 2016, p. 157-182.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 7º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38º ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

GIACCARDI, E. Metadesign as an emergent design culture. **Leonardo**, v. 38, n. 4, 2005, p. 342-349. Disponível em: <<http://trans-techresearch.net/wp-content/uploads/2001/03/giaccardielisa.pdf>>.

GIACCARDI, E.; FISCHER, G. **Creativity and Evolution: a metadesign perspective**. Disponível em: <<http://13d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/digital-creativity-2008.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/guattari-as-tres-ecologias.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2017.

HILLGREN et al. **Prototyping and infrastructuring in design for social innovation**, 2011.

ILLICH, I. **A convivencialidade**. Lisboa: Europa-America, 1976.

_____. **Sociedade sem escolas**. trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

KASTRUP, V.; BARROS, R. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MANUEL Castells explica a obsolescência da educação contemporânea. **Fronteiras do Pensamento**. 7 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MANZINI, E **Design para a inovação social e sustentabilidade** - Comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Coordenação de tradução Carla Cipolla; equipe Elisa Spampinato, Aline Lys Silva. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

_____. Error-Friendliness: How to Deal with the Future Scarcest Resource: the Environmental, Social, Economic Security. That is, How to Design Resilient Socio-Technical Systems. **Scarcity: Architecture in an Age of Depleting Resources**, v.82 n.4, 2012.

_____. Making Things Happen: Social Innovation and Design. **Design Issues**, v.30 n.1, 2014.

_____. **Design**. Quando todos fazem design: uma introdução ao design para inovação social. Trad. Luzia Araújo. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2017.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MERONI, Anna. Strategic design: where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. **Strategic Design Research Journal**, v.1, n.1, Dec 1, p.31-38, 2008.

MYNAYO, M.C. O desafio da pesquisa social. In: MYNAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.) **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, Edição Digital.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MULGAN, Geoff. **Design in public and social innovation** – what works, and what could work better, 2014.

MURRAY, R., CAULIER-GRICE, J., and MULGAN, G. **The open book of social innovation**. London: Young Foundation, NESTA, 2010.

MULGAN, G. **Social innovation**: what is it, why it matters and how it can be accelerated. London: Young Foundation, 2006

NORONHA, R. et al. **Ciranda de saberes**: percursos cartográficos e práticas artesanais em Alcântara e na Baixada maranhense. São Luís: EDUFMA, 2017.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PARODE, F.; BENTZ, I. **Semiótica, estética e design**. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/48d206_f9a0498de78244efad6ce31d2af870ed.pdf>. Acesso em 7 mar. 2017.

SANDERS, E. B.; STAPPERS, P. J. Co-creation and the new landscapes of design. **CoDesign**, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15710880701875068#.UhEZ3NJWySo>>. Acesso em 12 mai. 2017.

SANTOS, A. As lições de uma escola: Uma Ponte para muito longe. In: ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SIMON, H. A. **As ciências do artificial**. Coimbra: Armênio Amado, 1981.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZURLO, F. Design Strategico. **XXI Secolo**, vol. IV, Gli spazi e le arti. Roma: Enciclopedia Treccani. 2010.

ANEXO 1 – MAPA DOS DISPOSITIVOS DA ESCOLA DA PONTE

Anexo VI - Mapa de Dispositivos

O dispositivo pedagógico é entendido como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerado nessa qualidade toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa.

Acho Bem/Acho Mal

O Acho Bem/Acho Mal é um dispositivo através do qual os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa-o e leva à consideração da Assembleia o que considera pertinente.

Assembleia

Convocatória
Actas

Vide artigo 38º do antigo Regulamento Interno

Associação de Pais

A Associação é um interlocutor privilegiado da vontade de todos os pais. O seu presidente tem, por inerência, assento no Conselho de Direcção e participa nas reuniões de Conselho de Projecto.

Aula directa / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...

Este dispositivo funciona sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se no dispositivo que se designa por "preciso de ajuda".

Quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado de um determinado assunto e que pode ajudar colegas com uma dúvida sobre esse assunto, inscreve-se no "Posso ajudar em...".

Bibliografias individuais e colectivas

No decorrer das pesquisas que efectuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.

Biblioteca

Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem.

Caderno de recados

É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família.

Caixinha dos segredos

Quando um aluno pretende: conversar ou comunicar “em segredo” com algum elemento da comunidade educativa põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afectivamente algumas crianças. É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.

Clube dos Leitores

Sempre que um aluno pretende levar um livro para ler em casa, regista essa intenção do mural do Clube dos Leitores assinalando o seu nome, da obra, a data de requisição e de entrega.

Comissão de ajuda

A Comissão de Ajuda é um mecanismo de auto-regulação e de auto-responsabilização colectiva. Neste momento, é constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projecto. Por outro lado, dois alunos pertencem ao Núcleo da Iniciação, dois ao Núcleo da Consolidação e dois ao Núcleo do Aprofundamento.

A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia.

Debate

O Debate é um espaço de discussão de opiniões e constitui-se, também, como um mecanismo preparatório da Assembleia.

Direitos e deveres

A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada lectivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.

Eu já sei/Eu já sou capaz

Este dispositivo desenvolve responsabilidade na aprendizagem. É através dele que cada aluno se propõe ser avaliado. Este é um

momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros.
Posteriormente, um orientador educativo, com base no referencial de Competências Gerais, efectua uma avaliação junto do aluno, registando-a no processo individual do aluno.

Espaço Prof

Espaço de formação interna, com recurso a convidados, onde se discutem assuntos considerados pertinentes para o trabalho de todos. Normalmente, realizam-se à quarta-feira, ao final da tarde.

Grupo Heterogéneo (trabalho em)

O trabalho em grupos heterogéneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação. Cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autónoma e responsável, sem prescindir da organização em grupos de trabalho cooperativo.

História da quinzena

Obra literária integral que serve de base ao trabalho da valência de Língua Portuguesa.

Folhas de rascunho

Forma de aproveitamento de folhas já utilizadas e instrumento de trabalho, visando, também, a educação ambiental de todos elementos da comunidade escolar.

Jardim da Poesia

Espaço privilegiado de criatividade. É uma recolha de poemas que cada um pretende partilhar.

Jogo das perguntas

Registo de curiosidades e descobertas dos alunos. Consubstancia-se numa folha de papel onde os alunos escrevem o seu nome e a pergunta que pretendem colocar aos outros.

Jornal

O jornal é, sempre que possível, mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente.

Lista das competências/conteúdos

Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o “Currículo Nacional do

Ensino Básico-Competências Essenciais”. Encontra-se afixada na parede de cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram descodificados, para que todos os alunos os percebessem.

Mapa de presenças

Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegam atrasados), vermelho (sempre que faltam).

Moodle

Plataforma de apoio à gestão de actividades educativas baseadas na Internet. É um projecto de desenvolvimento contínuo.

Murais

Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais.

Música nos espaços

Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.

Pedaço de mim

Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola etc...

Pedir a palavra

Sempre que um aluno, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com um orientador educativo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.

Perdidos e Achados

Sempre que um aluno encontra algo que não lhe pertence, coloca-o num local específico onde quem, eventualmente, o perdeu o pode encontrar.

Pesquisa em casa

Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.

Planificação quinzenal elaborada pelo Conselho de Projecto

Quinzenalmente, o Conselho de Projecto elabora uma lista de tarefas

comuns a toda a Escola a ser proposta aos alunos no início de cada quinzena. Se aceites, estas devem ser incluídas no plano da quinzena de cada aluno.

Planos do aluno/individual

Plano da quinzena/Plano do dia
Auto-avaliação do dia e da quinzena

Os alunos escolhem as actividades a realizar durante uma quinzena, ou em cada dia. No final de cada quinzena ou dia, os alunos avaliam o seu plano, individualmente, ou em grupo. A gestão dos tempos e dos espaços é autónoma. Cada aluno e cada grupo escolhe com quem quer e onde quer trabalhar.

Problema da quinzena

Proposta de resolução de um problema Matemático, elaborada pela Dimensão Lógico-Matemática, de forma quinzenal e específica de cada núcleo de trabalho.

Projecto Educativo

O Projecto de Educativo é o orientador de todo o trabalho realizado pela Escola, na Escola e com a Escola.

Projectos

Os projectos são uma forma dos alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas.

Planificação do projecto

Cada projecto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros factores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.

Registos de avaliação (Processos e percursos individuais)

Todas as avaliações realizadas pelos orientadores educativos são registadas no processo individual do aluno. Resultando numa síntese elaborada pelo professor tutor, com base nas contribuições de cada dimensão.

No final de cada ano lectivo, além da classificação a cada uma das valências é também realizada a avaliação das atitudes/competências gerais do projecto.

Responsabilidades

Vide o novo artigo 38º do Regulamento Interno

Reuniões de pais

Espaço privilegiado de comunicação entre os pais e a Escola. As reuniões realizam-se como uma periodicidade mensal, sensivelmente.

Sabias que...

Dispositivo que visa a partilha de notícias, descobertas, curiosidades... entre todos os elementos da comunidade educativa.

Texto da quinzena

Proposta de elaboração de um texto subordinado a um tema específico, elaborada pela Dimensão Linguística e, normalmente, relacionada com algo comum a toda a Escola.

Texto livre

Os alunos escrevem textos sem que os orientadores educativos fixem as normas do mesmo (tema, número de linhas etc).

Trabalho de pesquisa

As actividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objectivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.

Tutoria

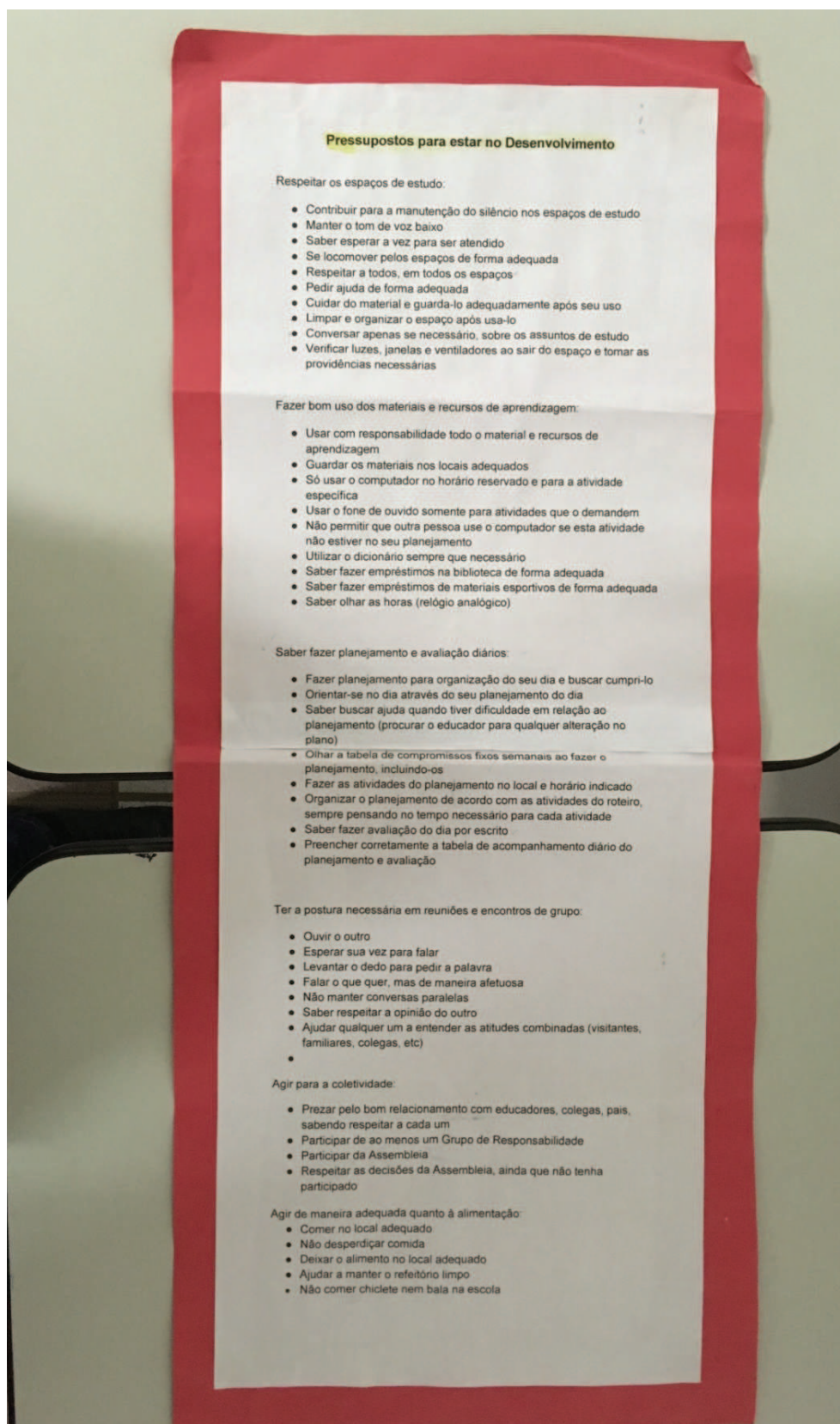
No início de cada lectivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais sempre que o pretendem expressam a sua opinião relativamente à escolha efectuada.

O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspectos relacionados especificamente com cada tutorado.

Visitas de Estudo

Forma dos alunos interagirem directamente com o Mundo Ambiente, vivenciando experiências e recolhendo dados impossíveis de obter dentro da Escola. Ocorrem quando o trabalho realizado assim o exige.

ANEXO 6 – LISTA COMPLETA DE PRESSUPOSTOS PARA A PASSAGEM DE UM NÚCLEO PARA O OUTRO



ANEXO 3 – MAPA DA ONG/ ESCOLA PROJETO ÂNCORA

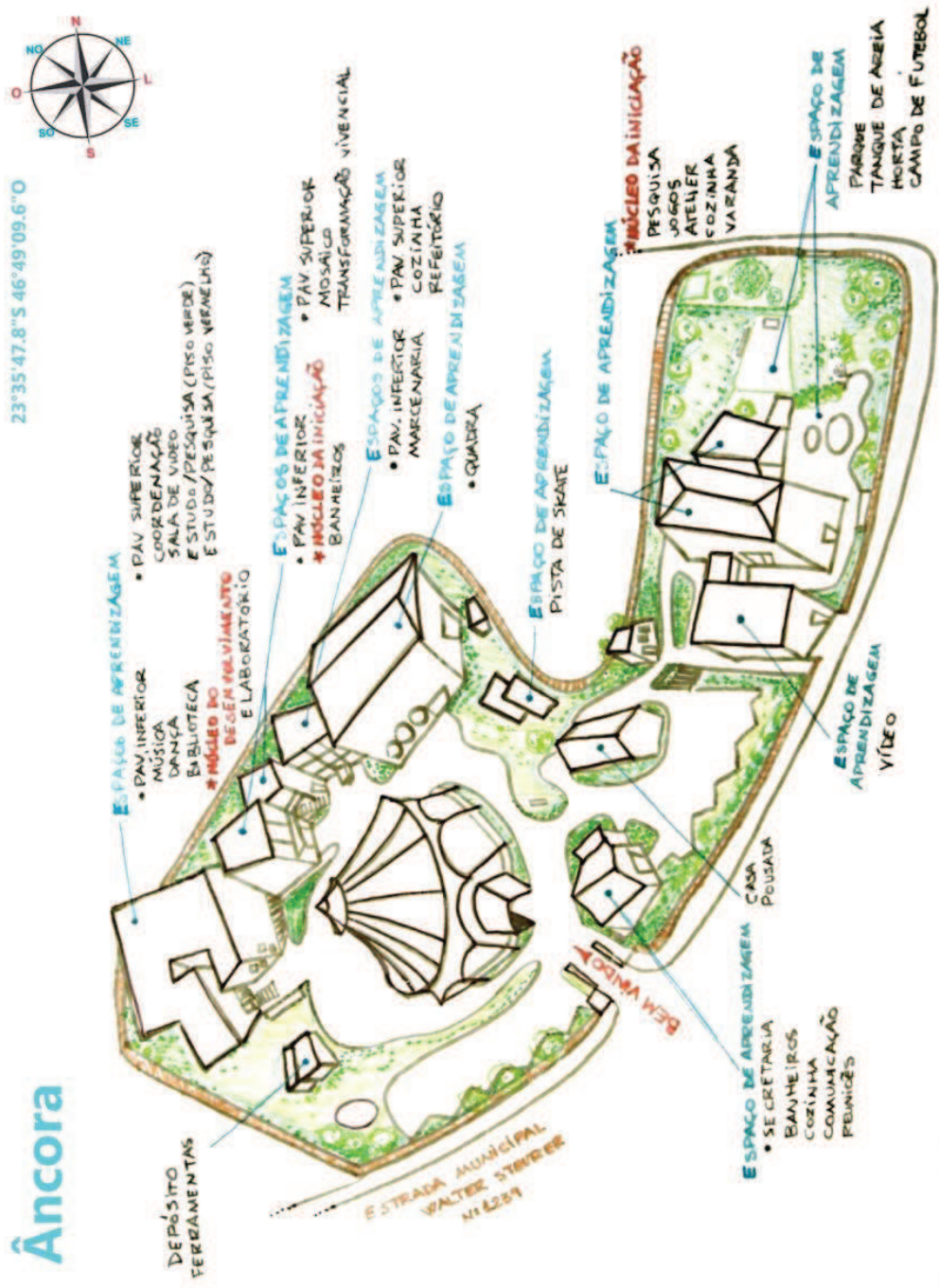


Ilustração: Pat Borges

ANEXO 4 - PROGRAMAÇÃO DA VIVÊNCIA TRANSFORMADORA

Escola Projeto Âncora - Vivência Transformadora - Programação das Atividades Camila de Andrade Scroferneker (RS) - de 6 de agosto à 11 de agosto de 2017			
2ª - feira	3ª - feira	4ª - feira	5ª - feira
8h - 8h30 Conversa Jaene (Pousada)	7h30 - 8h20 Planejamento e Momento de Estudos João e Clara (Salão de Vidro)	7h30 - 8h20 Jogo Thais, Victor e Sandra (Casinha)	7h30 - 9h15 Planejamento e Vivência - Desenvolvimento Fábio e Anderson (Sala Silenciosa)
8h30 - 9h30 Apresentação dos espaços de aprendizagem Educandos	8h20 - 9h15 Roda e Planejamentos Sandra, Thais e Estela (Casinha)	8h30 - 9h15 Projeto Comunitário Edilene e Andrezza (Sala de Estudos Coletivos)	
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
10h às 10h45 Sobre a proposta T.V. Laisa e Noêmia (Refeitório)	9h30 - 11h Conversa sobre Registros e Tutoria Edilene e Andrezza (Sala de Estudos Coletivos)	9h30 - 10h30 G. R. Alimentação Dita, Thalma, Laisa, Noêmia (Refeitório)	9h30 - 10h30 Assembleia dos Educandos (Quadra)
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h - 14h30 Ervas Aromáticas Thelma (Refeitório)	13h - 14h30 Conselho de Projeto Educadores (Sala de vidro)	13h - 14h15 Jogo Dramático Fábio e Clara (Sala de Dança)	13h - 14h Lógica Anderson (Sala Venda)
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
14h45 - 16h Corpo Humano Patrícia (Sala Vermelha)	14h45 - 16h20 Conselho de Projeto Educadores (Sala de vidro)	14h30 - 16h20 Leitura Carol e Thais (Biblioteca)	14h30 - 16h20 Conversa Reflexiva Edilene, Victor e João (Pousada)
16h - 17h Prática de Yoga Educadores (Sala de Dança)		19h30 - 20h30 Reunião Ôkupa	
17h às 18h30 Assembleia Educadores (Salão de vidro)			17h - 18h30 Futebol (Quadra)
Legenda G.R. - Grupo de responsabilidade Lanche Manhã: 8h45 às 9h30 Almoço: 11h às 13h Lanche tarde: 14h às 15h	Observação: nos horários sem atividades programadas, vocês podem se dirigir para qualquer espaço da aprendizagem do Âncora.		

ANEXO 5 - QUADRO DE ATIVIDADES EXTRAS

OFICINAS - 2017					
Oficina	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
ASSEMBLEIA					9h35 às 10h30
ATELIÊ	9h30 às 11h 13h às 14h30	13h às 14h20	9h30 às 11h 13h às 14h30	13h às 14h20	13h às 14h20
BASQUETE		12h às 13h30			
CIRCO	8h às 9h 9h30 às 10h30 10h30 às 11h30 13h às 14h45 14h45 às 16h	8h às 9h 9h30 às 10h30 10h30 às 11h30 13h às 14h45 14h45 às 16h	8h às 9h 9h30 às 10h30 10h30 às 11h30 13h às 14h45 14h45 às 16h	13h às 14h20 14h45 às 16h	
COMUNICAÇÃO AGÊNCIA ANCORA JOVEM - AAJ		14h30 às 15h30			
GRUPO DE BIBLIOTECA			9h às 11h		
GRUPO DE MATERIAIS					10h30 às 11h30
GRUPO R. LABORATORIO	9h35 às 11h30				
VIOLÃO				09h30 às 10h30	10h às 11h30
BATERIA	9h30 às 10h30 10h30 às 11h30 15h às 16h				
GUIARRA					10h30 às 11h30
MUSICALIZAÇÃO	08h40 às 9h20 13h às 14h		14h às 15h		
PERCUSSÃO				10h30 às 11h30	14h30 a 16h
PRATICA DE BANDA		14h30 a 16h			
TECLADO		08h30 às 9h30			
PARADA CULTURAL					14h30 a 16h
REUNIÃO CONVIVAM SUAVE			8h30 a 9h15		
GRUPO REFLEXAO ASSEMBLEIA			9h30 a 10h30		
GRUPO REFLEXAO COMPUTADORES			9h30 a 11h		
GRUPO REFLEXAO HORTA			9h30 às 10h30		
GRUPO REFLEXAO LANCHE		10h30 às 11h			
GRUPO REFLEXAO MATERIAL		15h às 16h			
GRUPO REFLEXAO VISITAS	10h às 11h				
RODA DE CONVERSA		8h30 às 9h15			
RODA DE CONVERSA (CASINHA)	8h às 9h15		13h às 14h20	8h às 9h15	
RODA DE REFLEXÃO DA ASSEMBLEIA		9h20 às 10h15			
GRUPO REFLEXAO MATERIAL DO ESPORTE			9h30 às 11h		
GRUPO DE REFEXÃO BULLYING		09h35 às 10h30			
RPG				15h às 16h10	
VÍDEO RODA REFLEXIVA (CASINHA)	12h às 13h	12h às 13h	12h às 13h	12h às 13h	12h às 13h
XADREZ	8h às 8h40 8h50 às 9h30			8h às 8h40 8h50 às 9h30	
YOGA		10h40 às 11h40 14h às 15h		10h20 às 11h20	10h40 às 11h40
MEDITAÇÃO	16h às 17h			08h às 9h	
DANÇA	14h às 15h 15h às 16h				
CONTAÇÃO DE HISTORIA	9h às 10h 10h às 11h				
CORPO HUMANO	14h45 às 16h				
JOGOS DRAMATICOS			13h às 14h30		
TRICO E CROCHE	14h45 às 16h				
ERVAS AROMATICAS	13h às 14h15				
CINE HISTORIA E GEOGRAFIA			14h45 às 16h		
ALIMENTAÇÃO			13h às 14h45		
BATE CORAÇÃO			11h às 12h 13h às 14h		

ANEXO 6 – LISTA COM SUGESTÕES DE LEITURA

<p>Segundo Paulo Freire: <i>"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática."</i></p> <p>Para que isso não seja apenas uma cetera, além da prática, é preciso cuidar, aprimorar, ampliar, refinar o nosso conhecimento teórico.</p> <p>Sugerimos algumas leituras, que muito têm nos ajudado na compreensão e modificação do fazer pedagógico, em equipe.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Célestin Freinet: <ul style="list-style-type: none"> - A Educação do Trabalho - Pedagogia do Bom Senso - O Método Natural 2. Eduardo Chaves: <ul style="list-style-type: none"> - A Pedagogia de Projetos de Aprendizagem 3. Eurípedes Barsanuffo: <ul style="list-style-type: none"> - Eurípedes Barsanuffo, um educador espírita na Primeira República 4. Francisco de Bartolomeis: <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Didática da Escola Activa 5. Ivan Illich: <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade sem escolas 6. István Mészáros: <ul style="list-style-type: none"> - Educação para além do capital 7. Jean Piaget: <ul style="list-style-type: none"> - O Juízo moral na criança 8. José Pacheco: <ul style="list-style-type: none"> - Quando Eu For Grande Quero ir a Primavera - Escola da Ponte – Formação e Transformação da Educação - Diálogos com a Escola da Ponte - Escola da Ponte – Vila das Aves – Portugal - Escola da Ponte – Defender a Escola Pública - Caminhos para a Inclusão - Avaliação na Educação - Aprender em comunidade 9. Ladislau Dowbor: <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da educação e espaço da vida 10. Lauro de Oliveira Lima: <ul style="list-style-type: none"> - A construção do homem segundo Piaget - A Escola Secundária Moderna - Educar para a Comunidade 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Lei de Diretrizes e Bases 12. Makarenko: <ul style="list-style-type: none"> - Poemas Pedagógicos - Conferências sobre educação - Livros dos Pais I e II. 13. Maria Nilda Miscellani: <ul style="list-style-type: none"> - Uma pedagogia para o trabalhador 14. Maria Tereza Nidelcoff: <ul style="list-style-type: none"> - A escola e a compreensão da realidade 15. Parâmetros Curriculares Nacionais 16. Paulo Freire: <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia do Oprimido 17. William Kilpatrick: <ul style="list-style-type: none"> - The Project Method 18. Yves de La Taille: <ul style="list-style-type: none"> - Limites: três dimensões educacionais 		Boa leitura!
--	--	--	--------------