



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho



revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 12, art. 11, p. 215-238, dez. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.12.11>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Evidências da Construção do Mercado de Escolas Inovadoras no Brasil

Evidence of the Marketing Making of Innovative Schools in Brazil

Thiago Gomes de Almeida

Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diretor Executivo da Rede Escola Hub e Pesquisador Associado do Lab Escola Hub
E-mail: thiago@escolahub.com.br

Julia Helena Mila Santos Vital Abreu

Bacharel em Design pela Escola Superior de Propaganda e Marketing
Pesquisadora Associada do Lab Escola Hub
E-mail: juliahelenaabreu@gmail.com

Endereço: Thiago Gomes de Almeida

Escola Hub – Rua Irineu Marinho 12, Bairro Bom Pastor,
Juiz de Fora – MG, CEP 36.021-580. Brasil.

Endereço: Julia Helena Mila Santos Vital Abreu

Escola Hub – Rua Irineu Marinho 12, Bairro Bom Pastor,
Juiz de Fora – MG, CEP 36.021-580. Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 23/11/2020. Última versão
recebida em 09/12/2020. Aprovado em 10/12/2020.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Os Estudos de Mercado Construtivistas entendem mercados como fenômenos plásticos, dinâmicos e que se constituem a partir das interações e práticas entre seus atores, humanos e não humanos. Através desta perspectiva teórica, este trabalho procurou investigar a construção do mercado de escolas inovadoras no Brasil. Para isso, foi realizada pesquisa documental e utilizada técnica de análise de conteúdo. Os resultados permitiram que fossem encontradas três categorias de evidências: 1) Evidências de Atores; 2) Evidências de Dispositivos; 3) Evidências de Práticas. O artigo também apresenta uma discussão sobre as oportunidades de desenvolvimento teórico que o mercado de escolas inovadoras pode oferecer para os Estudos de Mercado Construtivistas, uma vez que se trata de um mercado que vive o início de sua formação.

Palavras-chave: Estudos de Mercado Construtivistas. Escolas Inovadoras. Construção de Mercados.

ABSTRACT

Constructivist Market Studies understand markets as plastic and dynamic phenomena that are constituted from the interactions and practices between its actors, human and non-human. Through this theoretical perspective, this work sought to investigate the Market making of the innovative schools in Brazil. Documental research was carried out and content analysis technique was used. The results allowed three categories of evidence to be found: 1) Evidence of Actors; 2) Evidence of Devices; 3) Evidence of Practices. The article also presents a discussion on the opportunities for theoretical development that the market for innovative schools can offer for Constructivist Market Studies, since it is a market that is experiencing the beginning of its formation.

Keywords: Constructivist Market Studies. Innovative Schools. Market Making.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos os Estudos de Mercado Construtivistas (EMC) (MASON; KJELLBERG; HAGBERG, 2015; LEME; REZENDE, 2018) contribuíram para a teorização em marketing através do desenvolvimento de uma visão do mercado como instituição dinâmica, que se constitui a partir da prática de seus atores, revelando o caráter plástico dos mercados (ARAÚJO, 2007; KJELLBERG; HELGESSON, 2007). Influenciados pela perspectiva da sociologia econômica (ÇALISKAN; CALLON, 2009), que demonstra como a ciência econômica performa a economia, os EMC também articulam a visão de que o marketing possui caráter performativo que modela e constitui os mercados (COCHOY, 1998; KJELLBERG; HELGESSON, 2007; MASON; KJELLBERG; HAGBERG, 2015).

Desta forma, EMC oferecem um contraponto à escola gerencial de marketing, ao articular uma ontologia que separa claramente a transação (enquanto um evento) do mercado (enquanto instituição), demonstrando que transações não são o mercado, mas fazem parte dele junto com outros atores (CALLON, 1998; ARAÚJO, 2007), humanos e não humanos (CALLON; MUNIESA, 2005; LATOUR, 2012; COCHOY; TROMPETTE; ARAÚJO, 2015). Assim, abrindo espaço para a compreensão de que mercados não são um fenômeno natural, mas sim socialmente construídos, e constituídos a partir de práticas (KJELLBERG; HELGESSON, 2007; HARRISON; KJELLBERG, 2016).

A partir do arcabouço conceitual dos EMC, este trabalho se propõe a investigar um fenômeno em âmbito global, que se manifesta também no Brasil: o surgimento de escolas inovadoras (GILES; HARGREAVES, 2006; MORAN, 2007; TUBIN, 2008; KHAN, 2013; BACICH; MORAN, 2017; GOUVÊA, 2019; SANTOS; ANTUNES, 2019). Apesar do setor educacional historicamente apresentar propostas, ideias e experiências de ruptura com o que se convencionou chamar de escola tradicional, nas últimas décadas se observa um movimento novo, distinto dos anteriores, e que vem ganhando força (GOUVÊA, 2019).

Santos e Antunes (2019) afirmam que o modelo de escola tradicional, caracterizado por uma estrutura normatizadora e colonizadora, sofreu três grandes ciclos de resistência e oposição: movimento escola nova (transição do século XIX para o XX), movimento escola alternativa (anos 1960 e 1970) e movimento escola inovadora (século XXI). O que diferencia as escolas inovadoras dos demais movimentos é justamente a perspectiva holística de transformação que o movimento propõe, integrando mudanças escolares na dimensão curricular, de organização do tempo, espaço, relações de poder e modelos de gestão, associados à integração de novas tecnologias e novas práticas docentes, tanto na esfera da

educação pública quanto na privada (TUBIN, 2003; GILES; HARGREAVES, 2006; MORAN, 2007; GOUVÊA, 2019; SANTOS; ANTUNES, 2019).

No entanto, apesar da consolidação do movimento de escolas inovadoras, com desdobramentos já mapeados no país (CAMPOS; BLIKSTEIN, 2019), até que ponto o surgimento de novas escolas representa um fenômeno de construção de mercado? Para responder a esta pergunta este trabalho investiu na busca de evidências da construção do mercado de escolas inovadoras no Brasil.

Utilizando a lente teórica dos EMC, bem como seu arcabouço conceitual, a pesquisa realizada encontrou evidências que demonstram a construção do mercado de escolas inovadoras em território brasileiro. Tais evidências foram organizadas em 3 categorias, que se referem, diretamente, aos elementos teóricos dos EMC: 1) Evidências de atores; 2) Evidências de Dispositivos; 3) Evidências de Práticas. Cada uma, em sua medida, se conecta e corrobora o conceito de mercado trabalhado pelos EMC.

A estrutura deste artigo está dividida em 5 seções, além desta introdução: a primeira apresenta uma revisão de literatura sobre os EMC, articulando os principais conceitos trabalhados nesta pesquisa; a segunda apresenta uma revisão de literatura sobre o movimento das escolas inovadoras; a terceira apresenta a metodologia utilizada para a investigação; a quarta consiste na análise dos dados e organização das evidências nas 3 categorias que foram identificadas; a quinta e última apresenta uma breve reflexão sobre as oportunidades de contribuição teórica que o mercado de escolas inovadoras pode trazer para os EMC, bem como caminhos para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na literatura e na teoria de marketing, historicamente, observa-se dominância do que se convencionou chamar Escola de Pensamento Gerencial (SHAW; JONES, 2005), que, dentre outros pressupostos, assume o mercado como entidade natural e independente dos seus atores. Isto se deve, principalmente, à grande influência que a teoria neoclássica econômica teve em sua constituição conceitual (WILKIE; MOORE, 2003). Esta maneira de representar e abstrair mercados, há tempos é objeto de escrutínio teórico dentro do campo do marketing, recebendo críticas principalmente dos estudos de comportamento do consumidor (BARBOSA, 2003; ARNOULD; THOMPSON, 2005; ROCHA; BARROS, 2006; CAMPOS; CASOTTI SUAREZ, 2006; BELK; CASOTTI, 2014).

Os EMC caminham na mesma direção de crítica à Escola de Pensamento Gerencial no campo do marketing, procurando demonstrar a relevância de se compreender e investigar os mercados como entidades dinâmicas, que se renovam constantemente, e se constituem no bojo do contexto social e na interação entre seus atores (MASON; KJELLBERG; HAGBERG, 2015). Os EMC são diretamente influenciados pela perspectiva da sociologia econômica de Michel Callon (1998), que problematiza mercados a partir dos elementos teóricos da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2012), portanto, entendendo mercados como arranjos, em que atores humanos e não humanos estão permanentemente envolvidos em processos de interação, que provocam enquadramentos, transbordamentos e procedimentos calculativos (ARAÚJO, 2007; COCHOY, 2008; ÇALISKAN; CALLON, 2009). É justamente por articular estes elementos teóricos que os EMC afirmam que mercados não são estáticos, mas sim construídos, modelados e remodelados permanentemente, devendo ser estudados, então, a partir dos processos que revelam este movimento, e não como estruturas prontas e independentes do contexto social (ARAÚJO, 2007; MASON; KJELLBERG; HAGBERG, 2015; HARRISON; KJELLBERG, 2016; KINDSTROM *et al.*, 2017; LEME; REZENDE, 2018).

Em termos conceituais, os EMC entendem mercados como arranjos sociotécnicos ou agenciamentos dotados de características como: organização, concepção, produção e circulação de bens e propriedades; arranjos de constituintes heterogêneos; delimitadores de espaços de disputas de poder, num processo contínuo de translação (ARAÚJO, 2007; KJELLBERG; HELGESSON, 2007; ÇALISKAN; CALLON, 2010). O mercado, portanto, é formado por redes de atores, humanos e não humanos, que, alinhados simetricamente, produzem sentidos e processos sociais formadores da realidade, conforme pressupostos da Teoria Ator-Rede (ALCADIPANI; TURETA, 2009; LATOUR, 2012; LEME; REZENDE, 2018).

Araújo (2007) defende a definição de mercado como instituição, recuperando a conceituação que trabalhos no campo da economia fizeram (NORTH, 1990; LOASBY, 1999), definindo instituição como uma estrutura relativamente estável e previsível, capaz de influenciar e restringir o comportamento dos indivíduos no cotidiano. Para Araújo (2007), é justamente este caráter de instituição que permite aos mercados oferecer estabilidade aos atores, para que sejam capazes de realizar procedimentos calculativos, justificando o deslocamento de foco de atenção dos EMC da transação comercial para as relações entre os atores e dispositivos.

Dessa maneira, investigar a construção de um mercado passa pela identificação das práticas que o compõem. Kjellberg e Helgesson (2007) afirmam que são as práticas que dão forma e constituem um mercado, assumindo, ontologicamente, a perspectiva de mercados como um fenômeno plástico e socialmente construído. Assim sendo, prática de mercado, para os EMC, pode ser entendida como o conjunto de atividades que contribuem para a formação do mercado (KJELLBERG; HELGESSON, 2007; ARAUJO; KJELLBERG; SPENCER, 2008).

Kjellberg e Helgesson (2007) identificam três tipos de práticas de mercado: de troca, normativas e de representação. As práticas de troca são as que mais se identificam com os elementos da transação, como estabelecimento de preços, negociação, entrega e distribuição, entre outros. As práticas normativas são aquelas que estabelecem regras e parâmetros para o funcionamento do mercado, inclusive em termos regulatórios. Por fim, as práticas de representação consistem em atividades que representam o mercado, dando forma a aspectos abstratos que auxiliam os atores a entenderem seu funcionamento e características.

Além dos três tipos de práticas, há também três pressupostos sobre a forma como práticas moldam mercados: a) não existe conjunto estável de práticas; b) o processo de formação de mercado exige o esforço de múltiplos atores; c) o mercado costuma ser resultado de uma variedade de práticas (ARAUJO; FINCH; KJELLBERG, 2010).

As práticas podem ser influenciadas, ou diretamente realizadas, pelos dispositivos de mercado (MUNIESA et al, 2007). Dispositivos são elementos com agência, responsáveis por articular ações, tanto deles quanto de outros atores, sendo também considerados arranjos materiais e discursivos que interferem na construção de mercados (ÇALISKAN; CALLON, 2010), como ferramentas de comunicação e cálculo de valor, regras, leis e normas.

Teorias e movimentos interessados em propor novas abordagens pedagógicas como oposição ao modelo tradicional instrucional escolar não são uma novidade na educação (VEIGA; LOPES; FILHO, 2007; ARMSTRONG, 2008; MORANDI, 2008; GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009; PACHECO; PACHECO, 2013; NATHAN; SAWYER, 2014; SANTOS; ANTUNES; 2019). Ao contrário, a pesquisa no campo educacional, essencialmente nos últimos cem anos, revelou uma multiplicidade de visões, valores e práticas educativas que se propõem a questionar o modelo de escola tradicional, oferecendo novos caminhos para a aprendizagem formal.

Isto fica evidente ao se observar alguns dos principais atores desses movimentos de transformação, de acordo com suas respectivas épocas históricas, como no final do século XIX: a pedagogia Waldorf (STEINER, 1995) e o método Montessori (LILLARD, 2017);

primeira metade do século XX: a pedagogia da experiência de John Dewey (DEWEY, 1938) e o Movimento Escola Nova (VIDAL, 2013); Segunda metade do século XX: o movimento de desescolarização (HOLT; FARENGA, 2003), Escolas de Projetos (PACHECO; PACHECO, 2013; KRAJCIK; SHIN, 2014), e o movimento de aprendizagem ativa (GARVIN, 1991; BARKLEY, 2010; BACICH; MORAN, 2017); e, a partir do início do século XXI, iniciativas que conectaram educação à tecnologia e novos modelos de gestão, como: a aprendizagem maker (ANDERSON, 2013; CLAPP et al, 2017), a programação infantil, o pensamento computacional e robótica educacional (BERS, 2018), a aprendizagem Online (KHAN, 2013), o uso de games na educação (ALMEIDA, 2019), e o movimento de reforma educacional (FULLAN, 2016)

Apesar dos diferentes objetivos de aprendizagem, estratégias didáticas e resultados esperados, todas as iniciativas de transformação citadas acima possuem alguns elementos comuns em suas críticas ao modelo de escola tradicional: 1) processo educativo centrado no professor; 2) estudante como um ouvinte passivo; 3) baixo nível de engajamento dos estudantes para aprender; 5) foco no ensino e não na aprendizagem; 6) desconexão da escola com a vida real e interesses dos estudantes; 7) avaliação como instrumento de poder (ARMSTRONG, 2008; FULLAN, 2016; SAWYER, 2014). Apresentam, de forma geral, uma crítica à escola tradicional centrada na ideia de que não são exploradas as potencialidades dos indivíduos enquanto estudantes, prejudicando o desenvolvimento dos mesmos, o que gera, como consequência histórica, o desinteresse e desengajamento do corpo discente e também do docente, em relação ao ambiente e à comunidade escolar.

Do ponto de vista teórico, a principal contribuição científica para fundamentar as críticas à escola tradicional e justificar as propostas pedagógicas emergentes, veio da psicologia, mais especificamente das teorias da aprendizagem (BARKLEY, 2010; ILLERIS, 2012; 2014), a partir do corpo teórico constituído pela teoria construtivista de Piaget (PIAGET, 2010; PALANGANA 2015), e pela teoria sociointeracionista de Vigotski (VIGOTSKI, 2001; 2007; 2014). Ambas revelam a importância do contexto social e da interação para o processo da aprendizagem, entendendo este como um ato interativo, do aprendiz para com seu objeto ou mesmo para com outros indivíduos, demonstrando a importância do uso da linguagem e de uma postura ativa do indivíduo durante o processo de aprendizagem (BARKLEY, 2010; SAWYER, 2014).

Sawyer (2014) explica que é a partir desta perspectiva que nasce a principal crítica ao modelo da escola tradicional e sua premissa central: a transmissão de conteúdos ou modelo instrucional. Por acreditar que a aprendizagem é resultado da transmissão de conteúdos do

professor para os estudantes, a escola tradicional é projetada para favorecer este processo: o professor fica de pé e todos os estudantes sentados, para que possam vê-lo e ouvi-lo bem; o conteúdo é dividido em aulas, que levam em consideração a capacidade do professor em narrá-lo e não a capacidade dos estudantes em aprendê-lo; o processo deve acontecer em silêncio, para que todos possam prestar atenção e compreender corretamente a intenção do professor.

Tanto o construtivismo de Piaget, quanto o sociointeracionismo de Vigotski, tinham como preocupação central o desenvolvimento humano (PALANGANA, 2015), principalmente na primeira infância. O campo da educação, porém, percebe no trabalho dos dois autores uma potência para analisar as práticas pedagógicas escolares. Como se tratam de teorias que revelam a importância da interação social, uso da linguagem, colaboração e participação do indivíduo na sua própria aprendizagem, rapidamente formaram um contraponto sólido às limitações do modelo instrucional e do desenho para transmissão de conteúdos (SAWYER, 2014), extremamente individualizante e que coloca os estudantes em posição passiva e de isolamento.

A maior parte das iniciativas que visavam à transformação da educação partiam de críticas específicas a algumas das dimensões da escola tradicional, principalmente com foco em novas práticas didático-pedagógicas, que fossem capazes de conduzirem o estudante a um papel mais ativo e protagonista em sua própria aprendizagem, mas sem, necessariamente, advogar por um novo modelo escolar no âmbito institucional. As exceções foram justamente os três movimentos mapeados por Santos e Antunes (2019), que claramente se opunham à instituição escola tradicional e ao seu todo: o movimento escola nova, escola alternativa e às escolas inovadoras.

O movimento escola nova aconteceu na transição do século XIX para o XX, e se manifestava em prol de um novo modelo educacional, orientado ao desenvolvimento humano, através de práticas pedagógicas mais participativas, que abrissem espaço para uma postura ativa do estudante, além de novas abordagens para a educação da primeira infância (SAVIANI, 2007; VIDAL, 2013; BASTIANI, 2000). Entre seus principais nomes estão John Dewey, Maria Montessori e Rudolf Steiner (KUNZLE, 2011).

O movimento escola alternativa se deu algumas décadas após o escolanovismo (apesar de influenciado por ele), principalmente entre 1960 e o final de 1970, marcando a segunda onda de contraposição à escola tradicional, e tendo como principal traço a influência da contracultura (KASSICK, 2002). Se no movimento escola nova o foco, eram críticas à dimensão pedagógica, no movimento escolas alternativas as críticas se dirigiam ao sistema

social vigente nas escolas tradicionais, principalmente às relações hierárquicas e de poder, dada a influência das ideologias anarquistas, socialistas e democráticas deste movimento (BASTIANI, 2000).

A terceira onda de oposição à escola tradicional vem sendo denominada tanto por pesquisadores quanto pela comunidade educacional, no Brasil e no mundo, como escolas inovadoras (GILES; HARGREAVES, 2006; MORAN, 2007; TUBIN, 2008; KHAN, 2013; CAMPOS; BLIKSTEIN, 2019; SANTOS; ANTUNES, 2019). Iniciado entre final dos anos 1990 e começo do século XXI, o movimento de escolas inovadoras abarca tanto as críticas da escola nova, quanto das escolas alternativas (SANTOS; ANTUNES, 2019), diferenciando-se, porém, por incorporar valores e elementos contemporâneos, como as novas tecnologias e a sustentabilidade, e por uma participação mais pulverizada da sociedade, não ficando restrito a grupos de intelectuais e ao âmbito acadêmico (MORAN, 2007; GOUVÊA, 2019).

Moran (2007) identifica as principais características das escolas inovadoras: 1) Ambientes de aprendizagem acolhedores e que incentivam a experimentação; 2) Currículos transdisciplinares, personalizados e híbridos; 3) Adoção de metodologias ativas; 4) Integração com tecnologias digitais; 5) Integração profunda com a cidade/mundo durante o processo de aprendizagem; 6) Professores cumprindo novos papéis de mentoria e orientação; 7) Novos processos de avaliação e certificação. As escolas inovadoras articulam mudanças nas dimensões pedagógicas e de gestão de forma integrada, propondo que a escola seja pensada como um sistema dinâmico, e não como um conjunto de variáveis de um fluxo de linha de produção (TUBIN, 2008).

3 METODOLOGIA

A investigação realizada neste trabalho teve como objetivo identificar evidências da construção do mercado de escolas inovadoras no Brasil. Foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando a pesquisa documental como método (BRAVO, 1991). A seleção da amostra documental ocorreu em duas etapas. A primeira no período de 20/03/2020 a 04/04/2020, e a segunda no período de 20/04/2020 a 25/04/2020, através de plataformas de buscas online, onde foram identificados textos e vídeos.

Na primeira etapa foram utilizados na busca os termos-chave identificados na literatura sobre o tema, "escolas inovadoras", "inovação educacional", "escolas inovadoras no Brasil", e "inovação e criatividade na educação básica". Após as definições das unidades de

contexto e de registro, foram selecionadas 29 fontes. A análise do *corpus* dos documentos se deu através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004) a partir da qual foram determinadas as categorias, permitindo a organização dos dados em um quadro, através de software de planilha eletrônica.

A análise dos dados da primeira etapa demonstrou oportunidades para realização de uma nova rodada de buscas, baseadas em outros termos-chave, que não foram identificados na literatura inicialmente, mas demonstravam relevância no contexto do fenômeno em estudo. Desta maneira procedeu-se a nova busca utilizando os termos, “prêmios escolas inovadoras”, “empreendedores da educação”, “aprendizagem criativa”, “novas práticas educacionais na educação básica”, e “projetos inovadores na educação brasileira”. O mesmo processo de tratamento dos dados foi realizado, e outras 33 fontes foram selecionadas nesta segunda etapa.

Desta maneira, a análise do *corpus* gerado por ambas as rodadas de coleta permitiu a definição de três categorias de análise: 1) Evidências de Atores; 2) Evidências de Dispositivos; e 3) Evidências de Práticas, que serão apresentadas a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação documental identificou elementos que, segundo Kjellberg e Helgesson (2007) e Leme e Rezende (2018), configuram arranjos de mercado, a partir de relações e processos que vão além de transações simples entre escolas inovadoras (produtores) e famílias (consumidores). Foram detectados múltiplos atores e conjuntos de práticas e dispositivos que revelam uma crença comum acerca do que deveria ser o modelo ideal de escola no mundo contemporâneo, como a Rede Brasileira Aprendizagem Criativa (REBAC, 2020) e o Movimento de Inovação na Educação, que aglutinam escolas, estimulam novas práticas e compartilham conhecimentos. Esta crença comum se projeta para além de interesses econômicos, articulando-se como arcabouço material e discursivo que contempla elementos simbólicos, expressões sociais e significados culturais, que buscam repensar o papel da escola e sua contribuição para um futuro próspero, se aproximando da conceituação que Çaliskan e Callon (2009) fazem de mercados como instituições e não apenas espaços de trocas. Os atores que se organizam em torno das escolas inovadoras parecem imbuídos de uma ideologia que enxerga nas escolas inovadoras um caminho de construção de um futuro desejável, ressignificando o papel das escolas para além da dimensão instrumental de espaço que forma um indivíduo ou prepara-o para exames universitários e concursos em geral. Todos esses elementos demonstram evidências da construção de um novo mercado (LEME; REZENDE,

2018), uma vez que revelam seu caráter relativamente estável e previsível, que influencia e restringe o comportamento de seus atores (NORTH, 1990; LOASBY, 1999).

Foram identificadas 55 escolas inovadoras durante a investigação, sendo 24 delas brasileiras. As publicações que apresentam listas de escolas inovadoras normalmente as descrevem como instituições que oferecem uma nova experiência de aprendizagem aos seus estudantes, através de 5 elementos recorrentes: transformações do currículo, nova experiência de aprendizagem, arquitetura dos ambientes de aprendizagem, adoção de tecnologias e novos modelos de trabalho dos professores. Observou-se uma pulverização nacional da atuação das escolas inovadoras, sem uma concentração específica em determinado estado ou região.

Foi detectada a existência de uma mídia especializada no tema escolas inovadoras, o que por si só já demonstra arranjos sociotécnicos e evidências de cadeias de translação (ARAÚJO, 2007; KJELLBERG; HELGESSON, 2007). Esta mídia especializada cumpre um papel importante no sentido de dar visibilidade ao trabalho das escolas, através de reportagens que apresentam para o público em geral as características inovadoras que as diferenciam, bem como dos prêmios oferecidos por fundações, Think Tanks e pelo próprio governo, que transformam em casos de sucesso as práticas pedagógicas inovadoras, legitimando para a sociedade o trabalho das escolas e professores inovadores.

Também se detectou a contribuição de profissionais que normalmente não possuem licença para atuar na educação, como designers, desenvolvedores e empreendedores. Foram detectadas 41 iniciativas relacionadas ao tema escolas inovadoras, entre prêmios, projetos e eventos. Notou-se que as escolas não são os principais responsáveis pela promoção de seu trabalho, sendo esta tarefa desempenhada pelos demais atores, como é o caso do relatório Diagnóstico e Propostas Para a Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP, 2018), o currículo para computação e tecnologia do CIEB (2019), e o projeto Mapa da Inovação e Criatividade da Educação (SIMEC, 2016), iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para mapear escolas inovadoras e criativas no país.

Desta maneira, foram identificados pela pesquisa documental conjuntos de elementos que caracterizam um mercado à luz do arcabouço teórico e conceitual dos EMC: a) A existência de múltiplos atores, para além de produtores e consumidores; b) Práticas de mercado normativas, de troca e de representação; c) Dispositivos que reconfiguram comportamentos e facilitam abstrações.

A seguir serão apresentadas e analisadas as evidências de cada um. No entanto, é importante a ressalva de que estes elementos existem porque se relacionam, e que a separação

dos mesmos em categorias se faz exclusivamente para facilitar a descrição e explicação conceitual.

4.1 Evidências de Atores

Foram identificados 13 perfis de atores, humanos e não humanos, no contexto brasileiro (Quadro 1), cumprindo diferentes papéis dentro da rede, e em atuação diretamente relacionada às escolas inovadoras. Se por um lado a transação comercial se dá entre as escolas e as famílias, por outro existem importantes papéis cumpridos pelos demais atores que suportam as transações, como: produção de conteúdo informativo e científico; oferta de serviços e de recursos de suporte às instituições e às famílias; pesquisas e estudos que validam as práticas das escolas inovadoras; e iniciativas governamentais que estimulam escolas a adotarem práticas inovadoras. Esta heterogeneidade de papéis e os ciclos de troca entre os atores demonstram a formatação de arranjos de mercado e de cadeias de transação (ARAUJO; FINCH; KJELLBERG, 2010). Podemos compreender os processos e relações entre os atores humanos e não humanos a partir de dois exemplos apresentados a seguir.

O primeiro demonstra como atores que não participam diretamente da transação comercial podem influenciá-la: Think Tanks, como o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), produzem pesquisas que investigam os resultados e impactos promovidos pelas escolas inovadoras, normalmente dando visibilidade para casos de sucesso, que são repercutidos pela mídia especializada, como na matéria do portal Porvir (2016), que lista e apresenta 11 escolas inovadoras ao público em geral, ou da série documental "Destino Educação: Escolas Inovadoras", do Canal Futura (2017), que apresenta documentários que contam o funcionamento de escolas inovadoras ao redor do mundo e no Brasil. Estes conteúdos são elaborados para um público leigo ou não especialista, tendo, portanto, condições de impactar famílias na tomada de decisão sobre a escolha das escolas para seus filhos, assim como impactar professores sobre a escolha das escolas onde trabalhar.

Portanto, se dá um fluxo que trabalha informações em diferentes níveis: pesquisadores produzem conhecimento materializado em forma de relatórios acadêmicos que são acessados pela mídia especializada e transformados em conteúdo para o público em geral, permitindo que este não só descubra a existência das escolas inovadoras como adquira recursos para procedimentos calculativos (COCHOY, 2008).

Quadro 1 – Lista de atores e papéis desempenhados na rede

ATORES	PAPEL DESEMPENHADO NA REDE
Escolas Inovadoras	Oferta de serviços educacionais
Think Tanks	Pesquisam e compartilham resultados com a sociedade
Consultorias	Oferta de serviços para ajudar na adoção de inovações
Cursos Livres	Oferta de cursos que abordam o tema inovação na educação
Startups	Oferta de produtos inovadores para escolas e educadores
Governo	Criação de políticas públicas e de fomento à inovação escolar
Mídia Especializada	Reportagens sobre os impactos da inovação educacional
Fundações	Difundem conhecimentos em eventos, publicações e projetos
Empresas de Tecnologia	Oferta de recursos digitais que facilitam adoção de inovações
Professores	Desenvolvem projetos e recursos inovadores
Famílias	Contratam os serviços educacionais e avaliam resultados
Estudantes	Recebem os serviços educacionais
Pesquisadores	Investigam impactos das escolas inovadoras

Fonte: elaborado pelos autores

O segundo exemplo demonstra como atores humanos e não humanos interagem na rede, e o papel de atores específicos no suporte a esta relação: empresas de tecnologia, fundações e Think Tanks disponibilizam recursos gratuitamente para as escolas, como é o caso da Fundação Lemann, que traduziu para a língua portuguesa todos os conteúdos da plataforma de aprendizagem Online Khan Academy, ou da empresa norte-americana Google, que criou a plataforma de gestão da aprendizagem Google Sala de Aula e a disponibiliza sem custos para todas as escolas e famílias que desejam utilizá-la. No entanto, como a utilização estruturada destes recursos demanda infraestrutura tecnológica (servidores, acesso à internet e hardwares) e domínio das funcionalidades das plataformas, escolas costumam contratar consultorias (SAE DIGITAL, 2019) que auxiliam no processo de adoção destas ferramentas, inclusive para treinamento de professores e da equipe de suporte.

É evidente que o desenvolvimento de recursos tecnológicos como as plataformas Google Sala de Aula e Khan Academy, e sua disponibilização em diversos países, exige investimentos. Desta maneira, o fato de serem disponibilizadas gratuitamente para escolas e famílias demonstra o interesse de instituições não escolares na adoção de inovações por parte das escolas, caracterizando a rede de relações entre os atores humanos e não humanos no mercado de escolas inovadoras.

Assim, tanto o número de atores cumprindo diferentes papéis dentro da rede, como o fato de muitos destes papéis não estarem diretamente relacionados com a transação entre as escolas e as famílias, mas sim com práticas que constituem o mercado, reforça as evidências de atores e nos leva à análise das evidências de dispositivos.

4.2 Evidências de Dispositivos

Foram mapeados e investigados 7 dispositivos de mercado, dos quais 3 existem apenas no contexto brasileiro e terão destaque nesta análise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e políticas públicas. Os demais existem em âmbito internacional, impactando diversos países: *Programme For International Students Assesment* (PISA), tecnologias educacionais, prêmios e eventos. Todos os dispositivos identificados estão listados no quadro 2.

Quadro 2. Lista de dispositivos de mercado e marketing

DISPOSITIVOS	DESCRIÇÃO
BNCC	Diretrizes curriculares que fomentam inovação nas escolas
LDB	Lei que regula o funcionamento da educação brasileira
PISA	Exame internacional da OCDE que avalia aprendizagem entre países
Tecnologias educacionais	Aplicativos, softwares e hardwares que facilitam a aprendizagem
Prêmios	Concursos que estimulam e premiam inovações educacionais
Eventos	Eventos que dão visibilidade aos casos de sucesso em inovação
Políticas Públicas	Iniciativas governamentais que estimulam a inovação na educação

Fonte: elaborado pelos autores

Dispositivos possuem caráter material e imaterial, influenciando o comportamento dos atores (MUNIESA *et al*, 2007). Neste sentido, identificou-se que dois dos dispositivos existentes exclusivamente no mercado brasileiro cumprem um papel crucial, por se configurarem como documentos regulatórios e por formalizarem a atuação das escolas inovadoras no país. O primeiro é a LDB (BRASIL, 1996), que organiza o funcionamento de toda a educação básica no Brasil. Ao mesmo tempo em que determina limites para a atuação das escolas e estabelece critérios de inspeção e fiscalização do trabalho escolar, a LDB também oferece espaços de segurança jurídica para as escolas se organizarem de diferentes formas, adotarem distintos modelos pedagógicos, e construírem com liberdade seus programas curriculares.

Já a BNCC (BRASIL, 2017) tem como objetivo iniciar um processo de reforma e atualização curricular na educação brasileira, propondo uma transição de um modelo de currículo baseado em conteúdo para um modelo de currículo baseado em competências, o que se configura numa transformação alinhada com as práticas das escolas inovadoras. A BNCC foi construída de modo cooperativo pela comunidade educacional e teve seu texto final lançado em 2017. As escolas públicas e privadas brasileiras tiveram o prazo de até 3 anos para se adequarem às premissas curriculares da BNCC. Além da inovação em descrever o currículo por habilidades que os estudantes deverão ser capazes de realizar, ela também propõe competências gerais, alinhadas aos objetivos das escolas inovadoras, como comunicação e expressão, letramento digital e colaboração e empatia.

Ambos os documentos assumem a existência de escolas inovadoras e estimulam também que escolas tradicionais incorporem algumas de suas práticas no cotidiano escolar. Desta maneira, operam como dispositivos que dão sustentação não apenas ao surgimento de escolas inovadoras, como às suas práticas didático-pedagógicas.

Também foram identificadas políticas públicas que estimulam em alguma medida a adoção de práticas inovadoras por parte das escolas ou diretamente por professores, e em todos os níveis: município, estado e governo federal. O principal destaque é para o projeto Mapa das Escolas Inovadoras e Criativas (SIMEC, 2016), iniciativa do Ministério da Educação que desenvolveu plataforma para mapeamento e compartilhamento de escolas e projetos inovadores no país. Cadastraram-se mais de 600 escolas, tendo sido selecionadas 178, das quais 48% eram privadas e 52% públicas (SIMEC, 2016). O mapa oferecia dados completos para que as escolas pudessem ser contatadas e as práticas compartilhadas sem a mediação formal do ministério.

Em relação aos demais dispositivos, observa-se que prêmios e eventos cumprem um papel de estabelecer parâmetros de qualidade para escolas e projetos, bem como de engajamento da comunidade em torno da crença comum de que o futuro do país e do planeta depende da transformação na educação. Os prêmios são oferecidos tanto pelo governo, como, por exemplo, através do INEP (INEP, 2020), quanto por Think Tanks, e empresas privadas do setor de tecnologia (MICROSOFT, 2020).

Desta maneira, os atores parecem se apropriar dos dispositivos para diferentes finalidades: legitimar suas práticas, atestar qualidade, reduzir insegurança nas famílias e comunidades em geral e engajamento dos educadores e estudantes.

4.3 Evidências de Práticas

Kjellberg e Helgesson (2007) apresentam três tipos de práticas que foram identificadas durante a investigação do fenômeno de escolas inovadoras, e serão descritas na sequência: práticas normativas, de troca e de representação.

Práticas normativas estão diretamente associadas a regras de funcionamento do mercado ou marcos regulatórios que determinam os limites e espaços de atuação de seus atores. Neste sentido, temos o exemplo de dois dos dispositivos mapeados, a LDB e a BNCC, que atuam modelando práticas normativas das escolas inovadoras. Observa-se que ambas são utilizadas como instrumento de legitimação e segurança jurídica perante famílias e sociedade, como no caso do Projeto Âncora, escola inovadora sediada em Cotia – SP, que se organiza sem a estrutura de aulas, disciplinas e turmas (CANAL FUTURA, 2017). As práticas de inovação observadas são justificadas pelos limites e possibilidades oferecidos pela lei e pelos órgãos reguladores, Ministério da Educação e Secretarias Municipais e Estaduais de educação.

No que tange às práticas de troca, que envolvem os elementos concretos para a transação econômica (KJELLBERG; HELGESSON, 2007), foram identificadas formas de apresentação dos serviços educacionais das escolas inovadoras que incorporam um discurso comum praticado por todos os atores da rede: currículos inovadores e contemporâneos, que adotam conteúdos como empreendedorismo, robótica e programação infantil; nova experiência de aprendizagem que valoriza o estudante como protagonista do seu aprendizado; presença de tecnologia no cotidiano da escola, e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais como componentes curriculares. Além disso, também se observou como prática de troca de destaque, a adoção de arquitetura inovadora para os ambientes da escola, por

tornar tangível a proposta de mudança, materializando os elementos de colaboração e autonomia articulados nas propostas pedagógicas (PORVIR, 2016; CANAL FUTURA, 2017).

Por fim, sobre as práticas de representação, que têm como objetivo facilitar as abstrações sobre ofertas e características do que é apresentado aos consumidores (HAGBERG; KJELLBERG, 2010), detectou-se o uso de relatos de estudantes, famílias, e educadores, sobre os resultados pedagógicos e impactos educacionais positivos provocados pelas escolas inovadoras, o que pode explicar o grande volume de conteúdo audiovisual encontrado durante a investigação documental. Além disso, também se observou como prática de representação, fotos e vídeos que demonstram o cotidiano das escolas em que estudantes e educadores são retratados em gestos e contextos colaborativos, de trabalho em equipe e atividades de pesquisa, com presença de tecnologias e em ambientes projetados para facilitar a criatividade e o acolhimento. Dado o caráter intangível dos serviços, principalmente dos que possuem atributos inovadores (portanto inéditos para os consumidores), fica evidente que na impossibilidade de mostrar o serviço educacional em si, os atores buscam formas de representar sua entrega que tornem mais concreta possível sua visualização (CANAL FUTURA, 2017; GEEKIE, 2018; EDUCADOR 360, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender até que ponto o surgimento de escolas inovadoras já poderia caracterizar o fenômeno da construção de um novo mercado. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório utilizou o método de investigação documental e análise de conteúdo para buscar responder ao seu objetivo. Os resultados demonstraram evidências de que o mercado de escolas inovadoras está em construção no Brasil, a partir de 3 categorias identificadas: evidências de atores, evidências de dispositivos e evidências de práticas. Além disso, a análise da literatura também mostrou que a gênese deste novo mercado tem origens históricas em outros movimentos de mudança educacional, com lastros na academia e na sociedade.

O mercado de escolas inovadoras demonstra ser um campo rico para o desenvolvimento teórico e conceitual na perspectiva dos Estudos de Mercado Construtivistas. Por se tratar de um mercado ainda em seu início, pode contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenômeno de construção de mercados, além de poder contribuir para os estudos sobre formação de mercados baseados em serviços inovadores.

Outra chave de investigação pode se dar também pelo fato de ser um mercado onde serviços públicos e privados são ofertados simultaneamente, e influenciam processos de mudança em outro mercado, o das escolas tradicionais. O tema da mudança em mercados, inclusive, já vem sendo endereçado pela literatura (BAKER *et al*, 2018), assim como o papel da atuação coletiva de múltiplos atores num contexto de colaboração para formação do mercado (BAKER *et al*, 2019), o que parece fazer sentido no contexto das escolas inovadoras, como a presente pesquisa demonstrou. Fica registrada também a importância de novos estudos empíricos que investiguem o papel das escolas na formação do mercado (KINDSTROM *et al*, 2019), e que revelem a perspectiva das famílias e estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que historicamente os mercados educacionais foram pouco investigados pelo campo do marketing (RIEP, 2017). Apesar das razões para isto, o surgimento das escolas inovadoras pode representar oportunidade de atenuar este quadro, uma vez que o setor educacional tanto pode ser um mercado rico para estudos e teorizações dadas às transformações pelas quais têm passado, quanto pela própria relevância que possui para o bem-estar individual e social.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Teoria Ator-Rede e Análise Organizacional: Contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil. **Organizações e Sociedade**, v. 16, n. 51, p. 647–664, 2009.
- ALMEIDA, L. A. B. Narrativa de games: uma estratégia para mobilização e engajamento do alunado. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, F. R. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- ANDERSON, C. **Makers: a nova revolução industrial**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.
- ARAUJO, L. Markets, market-making and marketing. **Marketing Theory**, vol. 7, no3, 2007.
- ARAUJO, L.; FINCH, J.; KJELLBERG, H. (eds.). **Reconnecting marketing to markets**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- ARAUJO, L.; KJELLBERG, H.; SPENCER, R. Market practices and forms: introduction to special issue. **Marketing Theory**, vol. 8, no1, 2008.
- ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARNDT, J. On marking marketing science more scientific: the role of orientations, paradigms, metaphors, and puzzle solving. **Journal of Marketing**, vol. 49, no3, 1985.

ARNOULD, E. Should consumer citizens escape the market? **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, vol. 611, no 1, 2007.

ARNOULD, E., & THOMPSON, C. Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research. **Journal of Consumer Research**, 31, 868-82, 2005.

AZIMONT, F.; ARAUJO, L. Category reviews as market-shaping events. **Industrial Marketing Management**, vol. 36, no 7, 2007.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BARBOSA, L. Marketing etnográfico: colocando a etnografia em seu devido lugar. **RAE**, 43 (3), 100- 105, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARKLEY, E. **Student engagement techniques**. New York: Jossey-Bass, 2010.

BASTIANI, M. L. **Escola Alternativa: pedagogia da participação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BELK, R.; CASOTTI, L. M. Ethnographic research in marketing: past, present, and possible futures. **Remark**, Vol. 13, N. 6, 2014.

BERS, M. U. **Coding as playground**. New York: Routledge, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério Da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

ÇALISKAN, K.; CALLON, M. Economization, part 1: shifting attention from the economy towards process of economization. **Economy and Society**, vol. 38, no 3, 2009.

ÇALISKAN, K.; CALLON, M. Economization, part 2: a research program for the study of markets. **Economy and Society**, vol. 39, vol. 1, 2010.

CALLON, M. (ed.). **The Laws of Markets**. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

CALLON, M. Performativity, misfires and politics. **Journal of Cultural Economy**, vol. 3, no 2, 2010.

CALLON, M. Revisiting marketization: from interface-markets to market-agencements. **Consumption Markets & Culture**, vol. 19, no1, 2016.

CALLON, M. What does it mean to say that economics is performative? In.: MACKENZIE, D.; MUNIESA, F.; SIU, L. **Do economist make markets? On the performativity of economics**. Princeton: Princeton University Press, 2007.

CALLON, M.; MUNIESA, F. Economic markets as calculative collective devices. **Organization Studies**, vol. 26, no8, 2005.

CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, F. R. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

CAMPOS, R. D., CASOTTI, L. M., & SUAREZ, M. Possibilidades de contribuição da sociologia ao marketing: itinerários de consumo. In **Encontro de Marketing da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Anais, Rio de Janeiro, 2006.

CANAL FUTURA 2017. Disponível em: < <http://www.futuraplay.org/serie/destino-educacao-escolas-inovadoras/>> Acesso em: 21 de março de 2020.

CIEB. **Currículo de referência em tecnologia e computação**. São Paulo, 2019.

CLAPP, E. P.; ROSS, J.; RYAN, J. O.; TISHMAN, S. **Maker-centered learning**. San Francisco: Josset-Bass, 2016.

COCHOY, F. A sociology of market-things: on tending the garden of choices in mass retail. In.: CALLON, M.; MILLO, Y.; MUNIESA, F. **Market Devices**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

COCHOY, F. Another discipline for the market economy: marketing as a performativity knowledge and know-how form capitalism. In: Callon, Michel (ed.). **The Laws of the Markets**. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

COCHOY, F. Calculation, qualculation, calqulation: shopping cart arithmetic, equipped cognition and the clustered consumer. **Marketing Theory**, vol. 8, no1, 2008.

COCHOY, F. From market agencements to market agencing: an introduction. **Consumption, Markets & Culture**, vol. 19, no 1, 2016.

DEWEY, J. Education and experience
EDUCADOR 360 2019. Disponível em:< <https://educador360.com/gestao/escolas-inovadoras/>> Acessado em 02 de abril de 2020.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. New York: Routledge, 2016.

GARVIN, D. A. Barriers and Gateways to learning. In: CHRISTENSEN, C. R.; GARVIN, D. A.; SWEET, A. **Education for judgment**. Boston: Harvard Business School Press, 1991.

GEEKIE 2018. Disponível em:< <https://www.geekie.com.br/blog/escola-inovadora/>> Acessado em 03 de abril de 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GILES, C.; HARGREAVES, A. 'The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform', **Educational Administration Quarterly** 42(1): 124–56, 2006.

GOUVÊA, T. Movimento brasileiro de renovação educacional. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, F. R. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

HAGBERG, J.; KJELLBERG, H. How much is it? Price representation practices in retail markets. **Marketing Theory**, vol. 15, no 2, 2015.

HELGESSION, C. F.; KJELLBERG, H. Introduction: values evaluation in market practice. **Journal of Cultural Economy**, vol. 6, no4, 2013.

HOLT, J; FARENGA, P. **Teach your own**. United States: Da Capo, 2003.

ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ILLERIS, K. **Transformative learning**. New York: Routledge, 2014.

INEP 2020. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/laboratorio-de-experiencias-inovadoras-em-gestao-educacional>> Acesso em: 21/04/2020.

KASSICK, C. **A Organização da Escola Libertária como Local de Formação de Sujeitos Singulares: um estudo sobre a escola Paidéia**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Orientadora: prof^a. Dr^a. Agueda Bernardete Bittencourt. Campinas, 2002.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KJELLBERG, H.; HELGESSION, C. F. Multiple versions of markets: multiplicity and performativity in the market practice. **Industrial Marketing Management**, vol. 35, no7, 2006. KJELLBERG, H.; HELGESSION, C. F. On the nature of markets and their practices. **Marketing Theory**, vol. 7, no2, 2007.

KRAJCIK, J. S.; SHIN, N. Project-based learning. In: SAWYER, K. **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. New York: Cambridge University Press, 2014.

KÜNZLE, M. **Escolas Alternativas em Curitiba: Trincheiras, Utopias e Resistências Pedagógicas (1965 - 1986)**. Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação. Tese. Curitiba, 2011.

LATOUR, B. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012.

LEME, P. H. M. V.; REZENDE, D. C. DE. A Construção de Mercados sob a Perspectiva da Teoria Ator-Rede e dos Estudos de Mercado Construtivistas (EMC). **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 8, n. 2, p. 133–151, 2018.

LILLARD, P. P. **Método Montessori**. Barueri: Manole, 2017.

LOASBY, B. J. **Knowledge, Institutions and Evolution in Economics**. London: Routledge, 1999.

LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASON, K.; KJELLBERG, H.; HAGBERG, J. Exploring the performativity of marketing: theories, practices and services. **Journal of Marketing Management**, vol. 31, no 1-2, 2015.

MICROSOFT 2020. Disponível em: < <https://www.microsoft.com/pt-br/about/impacto-no-brasil/v2/educacao-e-capacitacao/iniciativas/tecnologia-na-escola.aspx>> Acessado em: 21 de abril de 2020.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

MORANDI, F. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

MUNIESA, F.; MILLO, Y.; CALLON, M. An introduction to market device. In: CALLON, M.; MILLO, Y.; MUNIESA, F.(eds.). **Market Devices**. Oxford: Blackwell Publishers, 2007.

NATHAN, J. M.; SAWYER, K. Foundations of the learning sciences. In: SAWYER, K. **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. New York: Cambridge University Press, 2014.

NORTH, D. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PACHECO, J; PACHECO, M. F. **A Escola da Ponte sob múltiplos olhares**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**. São Paulo: Sumus Editorial, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

PORVIR 2016. Disponível em: < <https://porvir.org/11-escolas-inovadoras-voce-precisa-conhecer/>> Acesso em: 20 de março de 2020.

RESPOSTAS PARA O AMANHÃ 2020. Disponível em: <https://respostasparaoamanha.com.br/?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=execution_performance&gclid=EAIaIQobChMIgZy2yez26AIVAgWRCh2cQQhUEAAYASAAEgIx0fD_BwE> Acesso em: 21/04/2020.

REZENDE, D. Politics in Food Markets: alternative modes of qualification and engaging. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, vol. 52, no 2, 2014.

REBAC 2020. Disponível em: < <https://www.desafioaprendizagemcriativa.com/resultado>> Acesso em: 21 de abril de 2020.

RIEP, C. B. Making markets for low-cost schooling: the devices and investments behind Bridge International Academies. **Globalisation, Societies and Education**, v. 15, n. 3, p. 352–366, 2017.

ROCHA, E.; BARROS, C. Dimensões culturais do marketing: teoria antropológica, etnografia e comportamento do consumidor. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 46, no4, 2006. SHAW, E.; JONES, D. A history of schools of marketing thought. **Marketing Theory**, vol.5, no3, 2005.

SAE DIGITAL 2019. Disponível em:< <https://sae.digital/escolas-inovadoras/>> Acessado em: 02 de abril de 2020.

SANTOS, A. M.; ANTUNES, D. S. H. Escolas inovadoras: estado de conhecimento das pesquisas Stricto sensu produzidas no Brasil de 2015 a 2017. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, 2019.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWYER, K. **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. New York: Cambridge University Press, 2014.

SIMEC. Mapa escolas inovadoras e criativas. Recuperado de: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php acesso em: 03 de abril de 2020.

STEINER, R. *The Kingdom of childhood*. Great Barrington, MA: Antroposophic Press, 1995.

TUBIN, D. Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using ICT: Ten Innovative Schools in Israel. **Education and Information Technologies** 8:2, 127–145, 2003.

TUBIN, D. Planning an Innovative School: How to Reduce the Likelihood of Regression toward the Mean. **Educational Management Administration & Leadership** 37: 404, 2008.

USP. **Diagnósticos e propostas para a educação brasileira**. São Paulo, 2018.

VENKATESH, A.; PEÑALOZA, L. From marketing to the market: a call for a paradigm shift. In: SETH, J.; SISODIA, R. (orgs). **Does marketing need reform? Fresh perspectives on the future**. New York: Routledge, 2006.

VIDAL, D. G. 80 anos do manifesto dos pioneiros da educação nova. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WILKIE, W.; MOORE, E. Scholarly research in marketing: exploring the “4 Eras” of thought development. **Journal of Public Policy & Marketing**, vol. 22, 2003.

XAVIER, L. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

ALMEIDA, T. G; ABREU, J. H. M. S. V. Evidências da Construção do Mercado de Escolas Inovadoras no Brasil. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 12, art. 11, p. 215-238, dez. 2020.

Contribuição dos Autores	T. G. Almeida	J. H. M. S. V. Abreu
1) concepção e planejamento.	X	
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X