

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabriela Freitas de Almeida

PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS?

Brasília, 2014

Gabriela Freitas de Almeida

PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como exigência para o Mestrado Acadêmico.

Área de concentração: Processos de Escolarização.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília, 2014

Gabriela Freitas de Almeida

PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como exigência para o Mestrado Acadêmico.

Área de concentração: Processos de Escolarização.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 31 de março de 2014

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lima Martins Pederiva – Orientadora  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Tunes  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ingrid Lilian Fuhr Raad  
Programa de Pós-Graduação– Uniceub

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra Militão Rodrigues - Suplente  
Faculdade de Educação – UnB

Dedico esse trabalho a aqueles que nunca deixaram de acreditar  
que um mundo diferente é possível e, principalmente,  
A aqueles que transformam essa crença em prática pedagógica.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos que compõem o GEPPE e GEPEPI, pessoas que me acompanharam nas inquietações que apresento aqui;

Aos que estiveram comigo no projeto Filosofia na Escola e no projeto Autonomia, sempre construindo em mim novas inquietações e reavivando o desejo de conhecer;

À Vivendo e Aprendendo, que me faz ter esperanças e por possibilitar a concretização desta pesquisa;

Às crianças - pequenas ou grandes - que me ensinam sobre as pessoas e sobre a vida de maneira tão simples.

“Há uma longa estrada pela frente,  
logo teremos de tratar das questões realmente difíceis  
– não aquelas relativas ao que não queremos,  
mas ao que, de fato, QUEREMOS”  
(ZIZEK, 2012. p. 16)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar concepções e práticas educativas reconhecidas socialmente como alternativas, buscando compreender suas bases e modos de atuação e sua influência no contexto educacional atual. A pesquisa se desenvolveu em meio a práticas educacionais que buscam se diferenciar da educação tradicional, alegando utilizar metodologias ou técnicas diferenciadas. A partir de autores como Illich, Saviani e Freire, analisamos a prática pedagógica de uma escola de educação infantil em Brasília, referência entre aqueles que buscam uma educação alternativa. Com a ajuda desses autores, analisamos as relações que se estabelecem na escola, alguns de seus dispositivos pedagógicos e os processos de construção de conhecimento com vistas a compreender em que bases tal escola se alicerçaria naquilo que denomina como alternativa. A partir da pesquisa, registramos algumas características da escola que compreendemos como tal.

**Palavras-chave:** Educação alternativa. Experiências educacionais inovadoras. Desescolarização.

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate educational concepts and practices socially recognized as alternative education, seeking to understand its foundations, implementation and its influence at the current educational context. The research was developed through educational practices that aim to differentiate themselves from traditional education, claiming to use different methodologies or techniques. From authors such as Illich, Saviani and Freire, it was aimed to analyze the educational practice of a Kindergarten School in Brasilia, a reference among those who search for an alternative education. Supported by those authors, it was analyzed the relations that are established at the school, some of its pedagogical apparatus and the knowledge construction processes aiming to understand in which educational were found this school would be in. From the research some characteristics of the school that we understood as alternative.

**Keywords:** Alternative education. Innovative educational experiences. Deschooling



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Banner ao lado do portão de entrada da Vivendo e Aprendendo. Consta a foto de um cartaz laranja, com logomarca (um desenho de criança) e nome da Vivendo a Aprendendo. Fonte: Acervo da autora. p. 78

Figura 2 - Sala de aula na Vivendo e Aprendendo. Paredes, mesas e banquinhos amarelos, uma prateleira com papéis e outra com livros ao alcance das crianças. No centro da sala, mesas com banquinhos e tatame com almofadas. Há uma janela e varais com desenhos das crianças e “combinados”. Fonte: Acervo da autora. p. 82

Figura 3 - cartaz feito por uma turma sobre submarinos. Contém desenhos sobre a estrutura do submarino, desenhos feitos e pintados pelas crianças e as frases “submarino é um barco que mergulha debaixo d’água”, “submarino tem um negócio que enxerga fora d’água”, “eles vão lá no fundo que tem peixe, baleia e tubarão” etc. Fonte: Acervo da autora. p.102

Figura 4 - folha de papel pregada na parede de cor rosa com "combinados" escritos com letra de criança. Fonte: Acervo da autora. p.111-112

Figura 5 - quatro folhas pregadas em uma parede amarela. Duas delas estão escritas com "combinados" e desenhos de criança. A terceira é uma colagem com formas geométricas. Fonte: Acervo da autora. p.112

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação de número de edição, ano, local e temas dos Congressos Internacionais das Cidades Educadoras. p. 51

TABELA 2 – Escolas democráticas no Brasil segundo IDEA, IDEC1012 e AERO (com acréscimo de local de funcionamento, data de implementação da proposta pedagógica e forma de financiamento) p. 72-73

TABELA 3 – Exemplos de escolas brasileiras que se pautem por referenciais democráticos fora das redes Educação Democrática na América (IDEA), Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN) e Alterantive Educacion Resource Organization (AERO) p. 73-74

TABELA 4 – Questões norteadoras das entrevistas p. 76

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO .....	16
1 O QUE É EDUCAÇÃO ALTERNATIVA? EM BUSCA DE UM CONCEITO .....	22
2 COMO UMA ESCOLA SE TORNA ALTERNATIVA? UMA BUSCA PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	31
2.1 Elementos para compreender a educação alternativa no Brasil do século XIX .....	33
3 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS INOVADORAS NA ATUALIDADE .....	47
3.1 Cidade Educadora.....	47
3.2 Educação domiciliar .....	54
3.3 Escolas Democráticas ou Escolas Livres .....	60
3.4 Redes de Aprendizagem e Educação a Distância .....	63
4 PROPOSTA METODOLÓGICA .....	67
5 A PESQUISA DE CAMPO.....	78
5.1 Conhecendo o ambiente de pesquisa – Vivendo e Aprendendo.....	78
5.2 Percepção inicial e análise das informações.....	82
5.3 Relações .....	83
5.3.1 Relações humanas.....	83
5.3.2 Relações associativistas.....	90
5.4 Atividades pedagógicas.....	95
5.4.1 Estrutura das atividades.....	95
5.4.2 Aprendizagem de conteúdos formais .....	101
5.5 Dispositivos Pedagógicos.....	105
5.5.1 Não-gostei .....	105
5.5.2 Combinados.....	108
5.5.3 Rotina .....	114
5.5.4 Cesta de Lanches.....	118
5.5.5 Vertical .....	120
5 CONCLUSÃO.....	123
REFERÊNCIAS.....	127

## APRESENTAÇÃO

Sempre preferi os espaços não-formais de educação. No entanto, a escola sempre foi boa comigo. Ela significava um espaço de encontro e era suportável passar as manhãs nas salas de aula se esse era o preço para utilizar os espaços físicos da escola durante a tarde, onde poderíamos fazer o que quiséssemos. Compreendi que conteúdos não eram o mais importante e tomei consciência do que era possível aprender em cada conversa, na prática esportiva, numa palestra, em um trabalho a ser realizado, na própria sala de aula, etc. Caminhei e me (trans-)formei dentro de uma proposta educativa tradicional, mas onde as “falhas” de seus mecanismos de controle permitiam uma abertura para o não convencional.

Na universidade, as brechas que possibilitam uma “outra” forma de me educar se fortaleceram e ganharam alguns espaços institucionais. O projeto de extensão Filosofia na Escola e o Centro Acadêmico de Pedagogia proporcionaram o encontro e o embate crítico com o outro e suas ideias, e uma busca autônoma de conhecimento, calcada numa necessidade real.

Quando se passa do status de “estudante” para o de “trabalhador” é difícil conciliar o mercado de trabalho e as responsabilidades de pessoa “adulta” com as vontades de uma educadora que sonha com espaços onde cada pessoa possa conviver com outros tendo o direito de ser o que quiser ser. Atuei como educadora em espaços distintos entre eles, em uma escola tradicional e religiosa, tive uma experiência em uma instituição escolar alternativa e na rede pública de ensino, onde a sala de aula assumia muito mais a personalidade do professor do que de um projeto da escola. A vida me abriu possibilidades de atuar na gestão educacional e fui trabalhar com avaliação de larga escala na educação básica, mas segue o desejo de estar em outros ambientes, de ser parte e de atuar motivada por outras aspirações, pela vontade de um mundo diferente.

Em encontros com amigos que pensam e colocam em prática outras possibilidades educativas e em palestras e rodas de diálogo que buscam levantar

possibilidades, trazer novas experiências, formaram-se redes de discussão e disseminação de experiências inovadoras em educação. Percebi-me em um meio onde cada um, à sua maneira, buscava trabalhar em prol de seu ideal educativo. Alguns grupos exerciam o papel de aglutinar e catalisar propostas, outros de colocá-las em prática. Aproximei-me do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Práticas Inovadoras (GEPEPI), da escola Vivendo e Aprendendo onde trabalhei por algum tempo, do grupo Românticos Conspiradores e das ideias de José Pacheco, do Projeto Autonomia, do Filosofia na Escola etc.

Em um dos encontros entre pais de crianças da Vivendo e Aprendendo e José Pacheco, com a intenção de discutir uma proposta educativa que subsidiasse a criação um novo projeto nas escolas públicas de Brasília, o Projeto Autonomia. Várias pessoas compareceram, algumas velhas conhecidas, outras que só naquele momento foram apresentadas, mas cada uma colocando em prática seu ideal educativo a partir de suas possibilidades fosse como educadora em horários extraclasse fosse formulando propostas e incentivando discussões, ou ainda nas várias salas de aula espalhadas pela cidade.

Pensar esse processo de troca de experiências me chamou atenção para a quantidade de propostas educativas inovadoras que buscavam seus espaços na nossa sociedade. Essa quantidade de pessoas buscando “outra” educação indica a existência de uma crise educacional. Mas, para além da negação da escola tradicional, essas pessoas constroem propostas reais, caminhos possíveis.

Essas pessoas superam o momento de dúvidas e incertezas, buscam sair do lugar de quem critica e transformam a descrença na escola em uma construção de uma educação diferente. São pessoas que não pararam diante da dificuldade, mas que se colocam em marcha a partir dela. Pessoas que buscam as opções para uma nova educação.

Ao mesmo tempo em que a crise da escola se populariza, percebo propostas para suprir as demandas educacionais a partir do uso de tecnologias, ou pela invenção de novos métodos que garantem o alcance os objetivos delineados pela “antiga”

educação. A crítica a essas novas metodologias de ensino, que transferem para a forma um problema que é de estrutura, me instiga a perguntar se tal fato também ocorre nas escolas que acreditamos serem alternativas.

Assim, essa pesquisa surge da necessidade de compreender quais características dessas propostas seriam realmente diferentes da educação tradicional, se o que apresentam é realmente novo e o que é uma nova roupagem da educação tradicional.

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo que sofre transformações ao longo da história das sociedades, sejam elas rupturas drásticas ou pequenas alterações. Acreditamos estar em um desses momentos de grandes mudanças educacionais e nos perguntamos se seria possível, ao mesmo tempo em que vivenciamos essas transformações, detectar quais aspectos do formato de metodologias indicam novidades da educação atual.

A constante busca por inovações nos espaços educativos nos permite pensar que algo na escola não está em conformidade com as necessidades de seus atores. Essas reivindicações têm sido acompanhadas de ações concretas que parecem modificar, de alguma forma, a instituição escolar ou a educação como, por exemplo, a crescente entrada de instrumentos de informática nas salas de aula, a necessidade de contextualização dos conteúdos e atividades escolares, o discurso cada vez mais presente de atenção e respeito à individualidade das crianças e da corresponsabilização da família e da escola por uma educação para a democracia etc.

Entretanto, toda mudança apresenta dificuldades. Nietzsche (2002) nos fala, por meio de Zaratustra, da dificuldade que temos para criar novos caminhos. Para ele, é necessária a negação dos valores postos, cristalizados, para que haja a emergência de novos valores. Para a criação não é possível orgulhar-se dos valores sociais cristalizados, mas há a necessidade de romper com estes a fim de possibilitar a emergência de outros.

Esse rompimento não é realizado de forma simples, sendo necessário duvidar do que existe e de si mesmo a fim de criar novos valores. Por meio de Zaratustra, Nietzsche (2002, p. 35-36) afirma:

Conquistar o direito de criar novos valores é a mais terrível apropriação aos olhos de um espírito sólido e respeitoso [...]. Como o mais santo, amou em seu tempo o “tu deves” e agora tem que ver a ilusão e arbitrariedade até no mais santo, a fim de conquistar a liberdade à custa do seu amor [...]. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso

uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo. (grifo do autor)

A busca pelo novo é algo inerente à condição humana. Para Vigotski (2009), a criação é resultado de nossa presença no mundo, de uma permanente adaptação a este\_mundo, e é o que nos permite sobreviver às mudanças constantes desse ambiente. No entanto, também se percebe a necessidade de manutenção do que existe, da manutenção de uma ordem e predeterminação do mundo, pois é ela que possibilita às pessoas uma “adaptação ao mundo que o cerca, ao elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). Assim, ao mesmo tempo em que reinterpretamos e reinventamos constantemente o mundo, também necessitamos que este se mantenha tal como está, para que possamos compreendê-lo e viver nele.

Diante das dificuldades de existência de grandes revoluções sociais, uma vez que também necessitamos de processos de permanência para nos adaptar ao mundo, aumenta a importância das pequenas mudanças como forma de transformar uma estrutura já existente. Em diversos momentos históricos, mesmo que as alterações não tenham sido rápidas, aos poucos algumas ideias foram minando as estruturas educativas vigentes transformando-as. Pequenas mudanças a partir da transformação de mentalidades assumem importante papel nas transformações da sociedade.

Esse desconforto com a maneira como a educação se materializa não é privilégio de nossa época, tendo em vista que a história nos mostra que a educação dos jovens e de crianças especialmente, se deu de diversos formatos e que a construção dos espaços escolares é relativamente recente se comparada ao tempo de existência dos processos educativos pelos quais passou a humanidade. Tal fato reafirma uma constante busca por renovação e transformação educacional que motiva as mudanças educacionais.

A educação, vista de maneira mais ampla que a escola, também sofreu alterações ao longo do tempo. Desde a “criação” da infância, onde se passou a diferenciar a educação desta fase da vida humana, a educação apresentou formatos diversos: por meio de preceptores ou tutores; por meio do contato e da interação social



e pela própria atividade social, em que a criança não teria um papel somente de aprendiz, mas de ator social. Também houve diferenciações relacionadas ao local onde as propostas educativas ocorreram, se em instituições religiosas ou escolas e, nessas últimas, apresentando variações no que tange às várias correntes pedagógicas e metodologias de ensino.

Em cada época a forma como os processos educativos ocorrem são transformadas de acordo com as necessidades das estruturas sociais vigentes. A forma como a educação se organiza está em constante mudança e a cada momento surgem novas ideias e ideologias de como esse processo deve acontecer.

Mudanças nos processos educativos não acontecem rapidamente e, tampouco, atingem em um primeiro momento grande espaço no campo educacional. Muitas vezes as mudanças, até mesmo os modos de pensar a educação são realizados a partir de descontentamentos e ações pontuais. Não se pode afirmar, no entanto, que as ações pontuais elencadas a seguir desencadearão alterações estruturais nas propostas educacionais atuais. Contudo estas podem indicar novos rumos e possibilidades para a educação.

Assim, mesmo considerando que as alterações nos processos sociais ao longo da história não são lineares, pois reconhecemos que não há caminhos definidos para o surgimento de novas metodologias, é possível reconhecer que as propostas denominadas “alternativas” podem significar uma alteração na forma como se observa o processo educativo, a educação e a educação tradicional, que ainda se coloca de maneira predominante no contexto educacional. É possível compreendê-las como espaços desestabilizadores do modelo atual.

No Brasil e no mundo surgem várias propostas educativas que buscam escapar dos rótulos da denominada “educação tradicional”. Sabemos que as metodologias e novidades em educação se multiplicam. A cada dia aparecem novos programas de computador, novos jogos didáticos ou novos instrumentos que se propõem a auxiliar a escola e os estudantes a exercerem seu papel no sistema educativo. Entretanto é possível que, mesmo denominando-se como diferenciadas ou alternativas, tais

experiências educativas entre tantas outras mantenham como base de suas atividades os mesmos princípios da escola tradicional e que continuem caminhando para o mesmo lugar.

Assim, cabe perguntar: **existiriam escolas que realmente funcionam sob regras diferentes do que convencionou-se chamar de escola? Existem espaços educativos que, apesar de estarem fora da escola, acabam por difundir e trabalhar com os mesmos princípios da instituição escolar? Existe uma educação que ocorra fora dos padrões escolarizados?**

Se, por um lado busca-se trazer para a escola as possibilidades de aprendizagem dos espaços não-escolares, por outro grupos de pessoas saem do espaço escolar para legitimar a possibilidade de uma aprendizagem não escolarizada. Cruzam-se e contrapõem-se várias possibilidades educativas, a exemplo da Cidade Educadora, da educação domiciliar, das Escolas Democráticas ou Livres, das redes de aprendizagem entre outras, que disputam espaço na educação atual e apontam possíveis caminhos.

Investigar tais experiências educativas consiste, antes de tudo, em uma compreensão do seu modo de funcionamento, de seu papel na sociedade e de sua relação com a educação tradicional.

Com base no exposto, objetivos do presente trabalho são:

a) Objetivo geral:

- Investigar concepções e práticas educativas reconhecidas socialmente como alternativas, buscando compreender suas bases e modos de atuação e sua influência no contexto educacional atual.

b) Objetivos específicos:

- Investigar o que se tem entendido como “educação alternativa”;

- Investigar os processos e momentos históricos no campo da educação que acarretaram na constituição de concepções pedagógicas compreendidas como diferenciadas da educação estabelecida;
- Investigar quais têm sido, na atualidade, as propostas educativas reconhecidas como diferenciadas, suas bases teórico-filosóficas e suas práticas pedagógicas; e
- Analisar uma proposta educativa reconhecida socialmente como diferenciada, identificando traços que reafirmam ou negam seu caráter alternativo.

Na tentativa de alcançar tais objetivos, em um primeiro momento surgiu a necessidade de explicitar o significado do termo “alternativo” e de localizar historicamente algumas práticas educativas denominadas como alternativas. Isso nos encaminhou para uma revisão histórica de teorias e de correntes educacionais. Realizou-se uma revisão de literatura que possibilitasse a compreensão histórica da realidade educativa, suas mudanças ao longo do tempo e a diferença entre as várias correntes e tendências. Isso possibilitou a construção dos primeiros capítulos da pesquisa, a saber: o primeiro capítulo, que trata da conceituação do termo “educação alternativa”; o segundo capítulo, que realiza uma descrição dos processos sociais e políticos que influenciaram a educação alternativa no Brasil desde o final do século XIX até a atualidade. E, o terceiro capítulo, que complementa o anterior ao descrever algumas propostas educativas atuais que têm por base a negação da educação tradicional. Reconhecemos a existência de muitas outras propostas educativas que poderiam compor este momento da pesquisa. No entanto, para uma descrição geral dos campo de propostas inovadoras que tem sido delineados na atualidade elegemos aquelas que têm sido menos disseminadas e que acreditamos ter menor quantidade de material produzido atualmente mas que entendemos como necessárias de serem analisadas no conjunto de propostas educacionais da atualidade para uma compreensão de nossa educação e das transformações ocorridas. Entre as propostas

educativas descritas estão: a educação domiciliar, a Cidade Educadora, as redes de aprendizagem e as Escolas Democráticas.

No quarto capítulo traçamos uma proposta metodológica para a pesquisa, incluindo a opção pelo estudo das Escolas Democráticas, enquanto parte de um grupo mais amplo que é o de propostas educativas inovadoras.

Por último o quinto capítulo traz a descrição das observações, entrevistas e a análise deste material à luz do referencial teórico apresentado. E, finalizando o trabalho, apresentamos as conclusões da pesquisa.

## 1 O QUE É EDUCAÇÃO ALTERNATIVA? EM BUSCA DE UM CONCEITO

De tanto pronunciarmos algumas palavras, elas se cansam e, de tão cansadas, se perdem de si mesmas. O termo “alternativo” é uma das palavras repetidas diariamente e que, de tanto ser repetida, perde-se de seu significado. Acostumamos-nos a torná-la um adjetivo para tudo que nos é incomum, que nos parece diferente. Pronunciamos a palavra “alternativa” sem compreender seu real significado, e sem muitas vezes compreender qual o significado que nossos interlocutores dão ao termo.

Conceituar um termo não significa prender-se a uma única forma de compreendê-lo ou impedir que este possa alterar-se. Entretanto, isso pode viabilizar uma maior aproximação entre os que utilizam o termo, de forma a possibilitar uma melhor compreensão e comunicação entre as pessoas. Assim como no dia-a-dia, entre diversos autores, também há divergências sobre os elementos que caracterizam uma educação alternativa, existem termos diversos para nomear ou qualificar o que seja “outra” educação.

Nesse momento, buscamos apresentar algumas interpretações do termo “alternativo”. A necessidade de caracterizar uma “educação alternativa”, de reconhecer que fatores demonstram uma real diferenciação entre o que seria ou não alternativo nos impulsiona nessa direção, no entanto compreendemos que existe uma diversidade de interpretações para o conceito e, mesmo que algumas tenham muito em comum, também apresentam divergências. É o que procuraremos tornar explícito nesse momento.

Dentre as conceituações que encontramos, uma das características em comum é a oposição em relação à educação tradicional. A relação de oposição entre pedagogias pertencentes a correntes tradicional e alternativa assume, com base no marxismo, um viés social e político, que tem por base a busca da manutenção ou da transformação da forma de organização social. Ou seja, as correntes que integram o viés alternativo buscam uma transformação social, uma alteração da ordem capitalista vigente.

Para Saviani (2011), uma educação e uma pedagogia alternativa têm como característica primeira uma posição anticapitalista, e são nomeadas por ele como “contra-hegemônicas”. O autor (SAVIANI, 2011, p.402) define as concepções pedagógicas contra-hegemônicas como “teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem [...] isto é, que em lugar de servir aos interesses dos dominantes, se articulassem com os interesses dos dominados”.

Utilizando-se de outra terminologia, Cambi (1999) sinaliza para a diferenciação entre as pedagogias tradicionais e alternativas. Assim como as pedagogias pertencentes à corrente nomeada por Saviani como “contra-hegemônicas”, as pedagogias alternativas também são caracterizadas por Cambi (1999) como aquelas que buscam uma formação com base em princípios não-capitalistas.

As correntes com objetivos de manutenção ou alteração da ordem social se subdividem em diversas pedagogias e metodologias de ensino. Assim, as correntes tradicional e alternativa estão dispersas na história da educação, representadas, a cada momento por pedagogias distintas. Tanto a corrente tradicional quanto a alternativa estão presentes em diferentes momentos da história da educação. A divisão entre elas significa mais uma divergência entre os fins da educação e da sociedade, que uma relação entre o antigo e o novo.

Ao qualificar as correntes educacionais, Saviani (2005, 2011) propõe uma subdivisão das correntes educacionais em tendência Tradicional, tendência Tradicional Renovada e tendência Contra-Hegemônica. Entre as correntes que endossam o capitalismo – tendência Tradicional e tendência Tradicional Renovadora – a diferenciação se dá por esta última assumir uma visão individualizada do processo de conhecimento e formação humana. O autor caracteriza as pedagogias decorrentes da tendência Tradicional Renovadora como aquelas que,

[...] pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o próprio professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os

alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2005, p. 2).

Já as pedagogias decorrentes da tendência Tradicional são caracterizadas por Saviani (2005, p. 2) como aquelas que,

[...] pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos.

Entendemos que, tanto a tendência Tradicional quanto a tendência Tradicional Renovadora, propostas por Saviani, estão voltadas muito mais para a aprendizagem do que para uma crítica desse processo e do conteúdo trabalhado. É esse processo que não critica as formas e conteúdos ensinados que também impede que o indivíduo seja capaz de fazer suas escolhas e compreender o processo pelo qual é submetido. Quando as regras deixam de passar por revisões e fogem ao controle dos indivíduos, sendo reproduzidas apenas para manutenção de um sistema ou de uma ordem pré-estabelecida, o homem se torna refém de suas próprias regras e das instituições que a reproduzem.

Ao contrário da tendência educacional Tradicional, a Contra-Hegemônica aglutina pedagogias que contribuem para uma transformação social. Esta transformação ocorre a partir da visão de que os processos educacionais são processos políticos e interferem na sociedade, superando a visão de que a educação deve se basear somente no desenvolvimento do indivíduo, como é o caso das pedagogias orientadas pela tendência Tradicional Renovadora.

Cambi (1999, p. 620, grifo do autor) caracteriza como alternativos os modelos educacionais que surgiram por volta da década de 1960, quando as críticas à escola tradicional tomaram grandes proporções no meio educacional. Ele caracteriza esses modelos afirmando que

[...] se orientavam sobretudo para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva [...] Foram modelos que pretendiam romper com práticas escolar-educativas tradicionais, formalistas,

conformistas e favorecer, pelo contrário, processos de formação mais abertos e capazes de dar vida a sujeitos mais criativos, mais independentes, orientados também para a discordância.

Diferentemente de Saviani (2011) e Cambi (1999), que caracteriza a educação alternativa a partir das correntes que a defenderam e de um traçado histórico da educação, analisando conjuntamente diversas pedagogias alternativas que surgiram na história da educação, Illich (1975, 2002, 2007) se coloca no debate sobre a caracterização de uma educação diferenciada em meio à década de 1960, momento em que ganham força as teorias crítico-reprodutivistas. O trabalho de Illich também se baseia numa crítica à educação da época e na proposição de alternativas e reflexões sobre esse formato educacional.

Para Illich (2007), a desinstitucionalização/desescolarização é a base da superação da educação tradicional. Ele atribui à institucionalização a criação de uma dependência do homem em relação aos produtos das instituições. Dessa forma, a escola e outras instituições sociais geram uma nova classe de pobreza e, conseqüentemente, uma diferenciação entre as pessoas que tem ou não acesso aos produtos das instituições. Ele afirma que, “tendo a sociedade transformado as necessidades básicas em demandas por mercadorias cientificamente produzidas, define-se a pobreza por padrões que os tecnocratas podem mudar a seu bel prazer” (ILLICH, 2007, p. 9). Para o autor, a pobreza é um produto da sociedade, e pode ser induzida de acordo com os padrões estabelecido pelos que detém o poder.

Entendemos como capitalista a educação escolarizada apresentada por Illich. Ele argumenta tal aspecto no sentido de demonstrar como esse formato de educação gera diferenças entre as pessoas e atribui falsos valores de objetos e serviços, aumentando a necessidade que se tem deles, sem que essa necessidade seja real.

Na tentativa de caracterizar melhor a educação escolarizada, Illich (2007) levanta algumas de suas características. O autor define “a ‘escola’ como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor” (ILLICH, 2007, p. 30, grifo do autor). Não é difícil enxergar, nas escolas de hoje, as características apontadas por Illich. Estas são observadas nas



relações assimétricas de poder e deslegitimação de estudantes enquanto construtores de saber; na existência de currículos e aprendizagens pré-definidas e externas às vontades e necessidades daqueles que aprendem; em tempos e metodologias pré-determinados; na deslegitimação de saberes externos à instituição, bem como qualquer metodologia da escola que tenha como intenção a manutenção dessas características são formas de legitimação e acentuação de uma sociedade escolarizada.

Illich (1975, p. 109) percebe a educação enquanto processo social, que ocorre independentemente do espaço destinado a ela. Ele busca na desescolarização da educação uma forma de fazê-la perder sua forma padronizada e padronizadora e com objetivos únicos, através da garantia que seus atores tenham papel decisivo no formato da proposta educativa. Ele propõe que

[...] a finalidade básica da educação pública deveria ser criar uma situação em que a sociedade obrigasse cada indivíduo a avaliar-se a si mesmo e à sua pobreza. A educação implica o desenvolvimento de um sentido de vida independente e de um relacionamento que caminham *pari passu* com o acesso a memórias preservadas no seio da comunidade humana e com a utilização dessas mesmas memórias. A instituição educacional oferece-nos um centro de convergência para esse processo. Isso pressupõe um lugar na sociedade, onde cada um de nós é despertado de surpresa; um ponto de encontro onde outros me surpreendam com sua liberdade, tornando-me consciente de minha própria liberdade. A própria universidade, se quiser se mostrar digna de suas tradições, deve constituir uma instituição cujos objetivos se identifiquem com o exercício da liberdade, e cuja autonomia se baseie na confiança pública no uso dessa liberdade.

Ao mesmo tempo em que coloca a ineficácia e os prejuízos de uma educação escolarizada, Illich (1975) defende a existência de espaços na sociedade que sirvam como ponto de encontro onde as pessoas possam tornar-se conscientes de sua própria liberdade e de sua forma de relacionar-se na sociedade. Neste sentido, a desescolarização da sociedade reafirma que os processos educativos se dão através das relações sociais, reconhecendo que essas relações estão difusas em diversos espaços, apontando para a necessidade de valorização social destas aprendizagens nesses espaços distintos. Nessa nova forma de organização social, entende-se que a escola ou a instituição educativa não teria o monopólio radical da educação, mas a existência dela enquanto ponto de encontro ainda tem importância social.

Para Illich, uma educação desescolarizada deveria possibilitar que cada pessoa pudesse construir seu percurso formativo em diversos locais da comunidade. O autor (ILLICH, 2002, p. 78) propõe que, numa sociedade desescolarizada, a aprendizagem se dá a partir de “serviços de consultas à objetos educacionais [...], intercâmbio de habilidades [...], encontro de colegas [...] e serviços de consultas a educadores em geral”. A busca por esses meios de aprendizagem ocorre individualmente, a partir da necessidade e vontade de cada indivíduo. Como política educacional, o autor também argumenta em favor da distribuição de vouchers educacionais, que cada pessoa poderia gastar onde e como lhe fosse conveniente.

Ao mesmo tempo, o Illich (2002, pag. 51, grifo do autor) propõe uma ação coletiva, ao menos num momento de transição, afirmando que

um movimento de libertação que começasse na escola e estivesse fundado na conscientização dos professores e alunos de serem simultaneamente exploradores e explorados poderia ser o protótipo das estratégias revolucionárias do futuro; pois um radical programa de desescolarização poderia treinar jovens no novo estilo de revolução necessário para desafiar um sistema social que apresenta como obrigatórios a “saúde”, o “bem estar” e a “segurança”.

Num conceito parecido com o de Saviani (2011) e Cambi (1999), elencados anteriormente, Illich (2007, p. 57) se coloca em defesa de instituições educativas convencionais, ou seja, “são as instituições que servem para ser usadas, não para produzir algo”. Estas novas instituições educativas “tendem a ser redes que facilitam a comunicação ou a cooperação dos clientes que tomam a iniciativa” (ILLICH, 2007, p. 58). Ele acrescenta como características gerais dessas instituições educativas convencionais:

[...] dar a todos que queiram aprender o acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido (ILLICH, 2007, p. 75).

Espaços de encontro e de troca entre as pessoas devem existir, independente da nomenclatura que lhes dermos, sejam escolas alternativas ou não. Mas, entendemos

que qualquer que seja a nomenclatura, as relações com os outros e com o conhecimento se diferenciam numa proposta educativa que busque uma alteração na ordem social.

Acreditamos que uma educação que valorize os caminhos fundados nas realidades das pessoas, onde cada um tem a liberdade de buscar um caminho diferente, não pode ser confundida com uma educação individualizante. Da mesma forma, uma educação em um coletivo não pode ser confundida com uma educação padronizadora. Fundar a aprendizagem nas necessidades pessoais significa, ao contrário, permitir que os grupos se auto-organizem, que as pessoas se encontrem e aprendam a partir de diversos pontos de vista.

Toamamos por base as ideias de Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). Para ele, a transformação social só ocorre a partir da tomada de consciência dos grupos oprimidos da sociedade, a partir de uma “leitura do mundo”, de uma consciência crítica dos processos e fatores sociais que influem na estrutura social. Assim, a proposta pedagógica de transformação defendida por Freire é desenvolvida de forma coletiva, a partir de uma consciência de pertencimento a um grupo social, ou seja,

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29).

Para Freire, a superação de qualquer forma de opressão se dá a partir da ação coletiva dos oprimidos que, conscientes de sua situação, atuam conjuntamente pela construção de novas formas de relações que não sejam fundadas na opressão. Assim, mesmo que o processo de tomada de consciência seja individual, ele só pode ser construído a partir do coletivo, além de ter o objetivo de uma ação também coletiva. É no coletivo que o indivíduo se forma e atua para a transformação social.

Também buscando uma forma de superação de uma educação homegeneizante e escolarizada, Campolina e Martínez (apud TUNES, 2011, p. 46) entendem que o ser humano enfatiza a capacidade humana de “apropriação e reelaboração dinâmica dos significados da escolarização e da cultura escolar”. Como forma de superação desse sistema escolarizado, apontam ainda que

a investigação da cultura escolar e a crítica à escolarização tradicional podem subverter a lógica da causalidade, da determinação e chamar a atenção para o caráter ativo e criativo dos sujeitos que compõem o sistema escolar (TUNES, 2011, p. 47).

Quando tratamos de uma prática educacional alternativa, descartamos a opção pela neutralidade da prática pedagógica. A educação alternativa, nos termos que delineamos, não pode ser confundida com o não-diretívismo pedagógico, mas ela possui um referencial bem definido. Reproduzindo as ideias de Marx e Engels, Cambi (1999, p. 484) afirma que

não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e a luta de classes que a caracteriza e sustenta. Desse modo, a pedagogia perde todo o seu aspecto idealista e neutral e determina-se, pelo contrário, em relação às condições sociais e políticas precisas.

Portanto, o ato educativo relaciona-se com seu contexto sócio-político, promovendo ou reagindo às concepções postas na sociedade.

Tendo em vista que o ato educativo carrega em si uma ideologia, uma proposta educacional alternativa, conseqüentemente não pode ser caracterizada a partir de um não-diretívismo pedagógico. O caminho trilhado pela educação alternativa tem objetivos bem definidos, a negação da intencionalidade do ato educativo favorece, conseqüentemente, a manutenção do sistema dominante/hegemônico. Como afirma Gallo (2007, p. 132, grifo do autor),

[...] alguns defensores da autogestão fazem desta bandeira nada mais do que trapos por trás dos quais escondem uma manipulação dos alunos tão ou mais violentas do que aquela realizada pela escola tradicional; outros, pobres inocentes, sob a ilusão de uma ‘não-diretividade’ abandonam os alunos em sua solidão, abdicando de sua função de educador em nome de uma suposta ‘liberdade’ dos alunos. [...] O único caminho possível está no assumir consciente de uma

posição política clara, definida pelo educador, sem disfarces e sem ilusões.

Diante de um dissenso teórico que pudesse explicar o que significa “educação alternativa”, elencamos as características que alguns autores apresentam para o termo. Como ponto de partida, temos uma referência comum a todos os autores estudados: a transformação social. O conceito de educação alternativa baseada nas ideias de Saviani, Illich, Freire e Gallo expostas aqui têm como característica central a necessidade de uma transformação da sociedade. Nesse sentido, a educação tradicional baseia-se numa manutenção da ordem social enquanto a educação alternativa busca sua transformação.

Os autores assumem perspectivas diferenciadas, mesmo que todos partam das correntes crítico-reprodutivistas da educação, que se desenrolaram por volta da década de 1970 e até hoje deixam suas marcas. Enquanto Saviani era um expoente da corrente histórico-crítica, optando pela reconstrução dos espaços escolares e de sua inserção na sociedade, Illich e Freire participavam da fundação das teorias de desescolarização. O primeiro, a partir da construção desse conceito e o segundo na defesa da educação popular.

Gallo (2007), em relação a educação libertária, reafirma que a negação desse processo, o não diretivismo, proporciona uma alienação das pessoas em relação às finalidades da educação, gerando uma atuação em conformidade com o já estipulado. O autor nega, assim, a possibilidade da educação alternativa basear-se no não-diretividade pedagógico.

Após esclarecer sobre o conceito de educação alternativa, o próximo capítulo buscará percorrer a história da educação para descrever algumas das pedagogias que a exemplificam.

## **2 COMO UMA ESCOLA SE TORNA ALTERNATIVA? UMA BUSCA PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Que pessoas queremos formar? A educação está diretamente ligada a essa pergunta. A história contribui para as indagações no campo educativo também quando se percebe que o ideal de homem que se deseja formar está em constante modificação, pela percepção de que a cada momento histórico a educação serve a um ideal de ser humano distinto. É a partir dessas mudanças nas necessidades sociais e ideais de homem que a pedagogia se altera, que se percebem novas formas de educar e que se buscam novos ideais para os quais educar. Nessa investigação, nos interessa muito mais a compreensão dos processos de transição dos ideais de homem do que uma simples descrição da sucessão de mudanças nas formas de ensinar alijadas de seu contexto.

Várias questões se colocam nessa discussão e elas devem ser permeadas por uma discussão histórica sobre os processos educativos. É necessário ter claro que os processos educativos que aqui serão analisados são opções de um recorte de pesquisa tendo, na história da educação, uma infinidade deles que mereceriam também uma investigação. Não é somente o tempo que demarca alterações nas maneiras de educar, mas também o lugar onde estas se dão, bem como a característica dos grupos que promovem cada modo de pensar e praticar a educação.

A história das sociedades ocidentais tem registrado uma educação voltada para as classes privilegiadas, o que não significa que não se reconheça a existência de outras maneiras de educar. São exatamente essas propostas pedagógicas que não foram foco das políticas e tampouco teorias amplamente difundidas e implementadas que interessam a essa pesquisa, por significarem uma visão diferenciada da educação que, em sua época, serviu para manter o projeto de sociedade que se vivenciava.

Cambi (1999) alerta sobre a importância do registro e da análise de propostas pedagógicas que, em seu tempo, não foram bem aceitas ou que tiveram suas trajetórias interrompidas, mas que possibilitaram a reconstrução do panorama educativo

ou que influenciaram as ideias atuais no campo da educação. Todas essas propostas, mesmo aquelas que não alcançaram grande espaço em sua época, também compõem processos históricos e ainda exercem influência, de algum modo, na construção de novos modos de pensar e fazer educação. Para o autor,

[...] a memória [...] é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos - e também interrompidos - itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o objeto projetando-o para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não (CAMBI, 1999. p. 35).

A fim de desenvolver uma reflexão sobre os processos pelos quais as instituições escolares e o pensamento educacional passam atualmente é preciso conhecer um pouco mais de sua história. Reconhecer os processos históricos de construção da nossa atual maneira de educar construída a partir das necessidades de nossa época nos possibilita, em princípio, perceber quais aspectos da educação existente já não são tão essenciais e a quais aspectos é atribuída nova importância.

As pedagogias alternativas ou contra-hegemônicas, como também são denominadas, podem ser caracterizadas como pedagogias que tiveram seus itinerários interrompidos, mas que influenciaram outras tantas, deixando sua marca na história das ideias pedagógicas.

Os diferentes referenciais de educação que serão apresentados a seguir, possibilitam pensar que a educação não é um processo definido, mas histórico e em constante transformação. Consequentemente, compreende-se que as formas atuais de educar também são processos que podem se transformar, abrindo espaço para pensar maneiras diferentes de se colocar em prática novas ideias educativas.

Assim, as pedagogias apresentadas aqui, foram escolhidas por fazer parte da chamada “corrente contra-hegemônica”, conforme nomenclatura adotada por Saviani (2005 e 2011), ou “correntes alternativas”, como situa Cambi (1999).

## 2.1 ELEMENTOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO ALTERNATIVA NO BRASIL DO SÉCULO XIX

As tendências contra-hegemônicas tiveram um primeiro grande impulso na segunda metade do século XIX. Cambi (1999, p. 503) descreve o início dos movimentos educacionais contra-hegemônicos a partir do fim do século XIX, ao afirmar que “na década de 1890 (ou pouco antes) aparecem, apenas em nível teórico, os primeiros modelos de ruptura e as primeiras vozes de dissensão e renovação, mas são vozes de intelectuais isolados, particularmente”. As propostas pedagógicas dos autores da época rompem com as certezas pedagógicas existentes, “animando o debate com impulsos crítico-radicais, ativistas, utópicos e com uma perspectiva ligada a um espiritualismo inquieto, a um voluntarismo explícito e a um pragmatismo consciente” (CAMBI, 1999. p. 507).

O Brasil do final do século XIX passava por um processo de substituição do trabalho escravo pelo assalariado, que teve seu ápice com a Lei Áurea, em 1888 e, às pretensões abolicionistas somavam-se as intenções dos trabalhadores europeus que vinham substituir o trabalho escravo. Passávamos por um momento propício para o desenvolvimento de ideias socialistas também no campo da educação, que se cristalizavam, além das escolas operárias, na criação de bibliotecas populares.

Com a queda da Comuna de Paris, em 1871, muitos militantes chegaram ao Brasil fugindo de perseguições na Europa e encontraram espaço para defender seus ideais no Brasil, um país em transformação. Esse fato favoreceu o desenvolvimento das ideias anarquistas e o foco das experiências educativas alternativas da época passou daquelas de enfoque socialista, no final do século XIX, para as perspectivas com enfoque anarquista, nas duas primeiras décadas do século XX.

Mesmo que ambos os grupos tivessem como ponto de partida a crítica ao capitalismo, anarquistas e socialistas tinham concepções distintas em relação à educação. Enquanto os primeiros desejavam uma educação em escolas autônomas e autogeridas, os ideais socialistas “reivindicavam o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere a instrução popular” (SAVIANI, 2011, p.



182) e também se colocavam a favor do “ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional” (SAVIANI, 2005, p. 23). A corrente anarquista defendia uma concepção pedagógica clara, com base na ideia de “educação integral”, “ensino racionalista” e na autogestão. Em tal período, no Brasil, as ideias anarquistas se concretizaram na Escola Libertária Germinal (1904), na Escola Social da Liga Operária de Campinas (1907), na Escola Livre 1º de Maio (1911) e nas Escolas Modernas.

Tanto as experiências educacionais socialistas, quanto as anarquistas, se colocavam enquanto contraposição ao método intuitivo de ensino, que na época se caracterizava como concepção pedagógica predominante. Defendido pelo Barão de Macahubas, esse método foi formulado num momento em que se buscava adequar a escola às exigências da Revolução Industrial. Contando com a possibilidade de produção de novos materiais didáticos e de aporte físico escolar, o método intuitivo defendia que “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno” (SAVIANI, 2005, p. 9).

A Revolução Russa de 1917 e a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), liderada por Lênin em 1922, fizeram com que as ideias comunistas-marxistas ganhassem força também no Brasil. Em 1922, tem-se a criação do Partido Comunista Brasileiro, que se posicionava no campo da educação fazendo a defesa de:

[...] ajuda econômica a crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhorias na situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares (SAVIANI, 2011, p. 183).

Foi diante das necessidades de mudança e de construção de novos caminhos, que algumas ideias pedagógicas, como as de Vigotski e Anton S. Makarenko, sob o viés marxista, se desenvolveram. Na Rússia revolucionária da década de 1920,

[...] a formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país. Por isso, o ‘mundo pensante’ gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à ‘luz do dia’; a realidade cruel na qual o país estava mergulhado evidenciava as

questões urgentes a serem resolvidas (PRESTES, 2010, p. 31, grifo do autor).

Vigotski apresenta uma visão do desenvolvimento humano com base na interdependência entre as pessoas demonstrando, a partir de uma visão dialética, que o desenvolvimento humano é constituído socialmente.

No mesmo período Makarenko atua com crianças e desenvolve sua Pedagogia a partir do trabalho coletivo:

[...] essa educação tão exigente se realiza especialmente através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo do qual são parte. (MANACORDA, 2010, p. 380)

Assim como outras propostas pedagógicas que viriam a se delinear mais tarde, aquela defendida por esses autores refletia aspectos gerais de uma pedagogia marxista, conforme destaca Cambi (1999, p. 555-556, grifo do autor):

1. uma conjugação 'dialética' entre educação e sociedade [...]; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política [...]; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem [...]; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente a teorização marxista do homem 'multilateral', libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo.

Concomitantemente aos avanços comunistas na URSS, o Brasil também passava por períodos de mudanças. A década de 1930 pôs fim à política do café-com-leite e iniciou uma nova fase no governo do País. Getúlio Vargas ascendeu ao poder em 1930, iniciando o período conhecido como Estado Novo. Durante esse período, militantes ligados ao comunismo foram exilados e o próprio partido comunista foi declarado ilegal.

Enquanto as intenções comunistas no campo da educação eram criminalizadas e suas escolas eram fechadas, a Escola Nova passava a ser vista como referência nacional para a educação, e seus defensores ocupavam cargos centrais no governo brasileiro.

Entre a Pedagogia Tradicional e a proposta da Escola Nova, os militantes da esquerda se posicionaram favoráveis à última, pois as falhas nas revoluções socialistas de alguns países europeus acabaram por favorecer propostas transitórias, ao invés de mudanças radicais na estrutura social. Assim, a Escola Nova atendia às demandas de uma revolução democrático-burguesa que, para a esquerda da época, se caracterizava como um início de transição para o socialismo e, posteriormente, para o comunismo.

Assim como grande parte das concepções socialistas a Escola Nova também se caracterizava por uma forte relação entre o aprendizado e a vida social, levando em consideração que o aprendizado se daria a partir da experiência vivida onde a escola se tornava então uma micro-sociedade. No entanto, a proposta educativa não assume uma leitura da sociedade de uma forma mais ampla nem tampouco assume a existência de uma organização social de classes. A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Saviani (2011, p. 244, grifo do autor) afirma que a Escola Nova

[...] em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classe, a nova concepção vem fundar-se no 'caráter biológico' que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, 'até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente das razões de ordem econômica ou social' [...]. Assim procedendo, a Educação Nova assume sua verdadeira feição social, formando a "hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades".

Cambi (1999, p.515) acrescenta que a educação ativa e nas escolas novas, mesmo que com inspirações democráticas e progressistas, estavam

ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo o qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha.

Somando-se a essas críticas, Freire (*apud* SHOR e FREIRE, 1987, p.48) destaca o papel inovador da nova proposta pedagógica no sentido de propor uma reinvenção dos métodos educativos, mas aponta sua falha ao enxergar a escola enquanto parte de um contexto social, não estendendo sua visão crítica da educação à sociedade como um todo.

Mesmo assumindo características não desejadas pelos ideais socialistas, a Escola Nova possibilitava aos adeptos de concepções contra-hegemônicas, uma negação da escola tradicional que eram

[...] acusadas de falsa concepção da natureza infantil, (por desvalorizarem seus aspectos ativos e produtivos), de uma visão “separada” do ensino (como momento que se diferencia nitidamente da experiência vivida das crianças e a ela se opõe) e de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico-repetitiva e nem um pouco criativa (CAMBI, 1999. p. 525).

Ao mesmo tempo em que se apresentava como uma opção viável, a Escola Nova era acusada de não oferecer uma opção política clara. As práticas autogestionárias da Escola Nova escondiam a existência de uma sociedade de classes e suas contradições internas. Gallo (2007, p. 132) relembra as ideias de Lourau ao afirmar que

[...] alguns defensores da autogestão fazem desta bandeira nada mais do que trapos por trás dos quais escondem uma manipulação dos alunos tão ou mais violentas do que aquela realizada pela escola tradicional; outros, pobres inocentes, sob a ilusão de uma “não-diretividade” abandonam os alunos em sua solidão, abdicando de sua função de educador em nome de uma suposta ‘liberdade’ dos alunos. [...] O único caminho possível está no assumir consciente de uma posição política clara, definida pelo educador, sem disfarces e sem ilusões.

Os maiores defensores da Escola Nova no cenário internacional foram Dewey, Delacroy, Ferrière e Maria Montessori e, no Brasil, Anísio Teixeira.

Até a década de 1960, no Brasil, houve certa hegemonia da concepção renovadora na educação, sob o viés escolanovista. Uma vez que diversas correntes político-filosóficas apoiavam seus ideais, poucas experiências alternativas à Escola Nova se delinearam nesse período.

Já na década de 1960, percebendo a não-hieraquização e a estatização das instituições escolares - bandeiras do movimento escolanovista - como prejudiciais a seus interesses, uma vez que acarretavam na perda de seu espaço no campo educacional, a Igreja iniciou um processo de reformulação de sua estrutura educacional, do qual é produto a adaptação católica à corrente humanista moderna,

tendo como exemplo, os movimentos de educação popular e as pedagogias formuladas por Maria Montessori e Lubienska.

O processo de renovação da pedagogia católica foi beneficiado, igualmente, pela conjuntura histórica que passava o Brasil na época. Se por um lado os governantes tinham a necessidade de alfabetizar a população, pois o direito ao voto estava vinculado a ele, por outro lado o clima social da época favoreceu para que as campanhas de alfabetização, criadas para possibilitar o voto, alcançassem objetivos das classes populares. O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos apontam naquele momento de renovação católica. Saviani (2005, p. 17, grifo do autor) interpreta essa etapa da história da educação brasileira afirmando que:

[...] é lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de 'escola nova popular' como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada de "teologia da libertação".

Mesmo a pedagogia católica sendo influenciada pelo o viés escolanovista – corrente hegemônica durante esse período – o MEB e o Movimento Paulo Freire assumiram preocupações com as camadas populares, “tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (WANDERLEY, 1984, p. 15 apud SAVIANI, 2011, p. 319). Sugiu então uma nova corrente pedagógica, construída a partir dos movimentos populares, assumindo o nome de corrente Libertadora tendo em Paulo Freire seu grande motivador e líder. Freire formulou uma teoria educacional com base na existência de uma dicotomia entre opressor-oprimido e na busca de sua superação. Na teoria freireana, a superação da dicotomia, e conseqüentemente da desigualdade entre as pessoas, se dará a partir de um processo de humanização que, por sua vez, é decorrente da compreensão e leitura do mundo. Inicialmente formulada a partir de influências da corrente de teor humanista moderno, a concepção Libertadora assumiu um olhar voltado para a divisão de classes e transformação social.

Percebem-se assim duas formas diferentes encontradas pela pedagogia católica para se adaptar à Escola Nova. Por um lado, esta se renova em termos de metodologias de ensino, mas mantendo uma visão individualista dos processos de aprendizagem e, por outro lado, assume caráter extremamente coletivo e transformador, assumindo características da tendência educativa contra-hegemônica.

A radicalização dos movimentos católicos, motivada principalmente por discordâncias em relação ao sistema político ditatorial que se instalou em 1964, ocasionou o desmembramento do campo da educação em três correntes durante a década de 1960, a saber:

pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação [...], pelo centro, desembocou nas pedagogias não-diretivas que se expressaram na divulgação das ideias de Karl Rogers e A. S. Neil com a Escola de Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2011, p. 339).

Na década de 1960, o mundo estava sob o contexto da Guerra Fria e o advento de novos meios de comunicação. Chegavam ao Brasil notícias sobre os avanços científicos da URSS que, em muitos casos, eram atribuídos à sua estrutura educacional – o que fazia repensar a proposta educativa da Escola Nova delineada, até então, no ocidente.

Pedagogias baseadas numa concepção produtivista assumiram o espaço hegemônico que anteriormente era ocupado pela pedagogia escolanovista. A nova concepção foi defendida por empresários, fazendo com que a educação assumisse um forte teor de formação de mão-de-obra para a crescente indústria da época. Sua criação se deu a partir da Teoria do Capital Humano, que unia definitivamente a produção econômica à educação, fazendo desta tanto um fator de ampliação da produtividade quanto a caracterizando por si mesma como bem de consumo.

Essa concepção encontrou eco nas escolas da época e ganhou apoio dos governantes se disseminando pelos sistemas de ensino no Brasil, principalmente a partir do trabalho de Valnir Chagas, ideólogo do regime militar, membro do Conselho

Federal de Educação (CFE) na época e homem de confiança do Ministro da Educação. Este buscava adotar nos currículos escolares o “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2011, p. 381).

O clima de repressão do período ditatorial gerou também um forte contexto de crítica ao sistema político e social em que se vivia, no entanto, essas idéias foram reprimidas pelo governo. Já no final da década, em 1968, movimentos estudantis, políticos e culturais eclodiram na Europa gerando um clima de renovação e reestruturação social baseados em princípios marxistas e anarquistas. A instituição escolar, a forma de produção do conhecimento e a própria pedagogia foram vistas nesse momento como espaços ideológicos, carregados de posicionamentos políticos.

Seguindo esse movimento de crítica radical formularam-se modelos educativos alternativos, que apresentaram propostas ideológicas contrárias a modelos capitalistas. Neste sentido, Cambi (1999, p. 620, grifo do autor) aponta como significativas as

[...] pedagogias de autogestão na França, com Georges Lapassade (1924), em particular; ou aquelas da desescolarização, na América Latina e depois na Europa, com Ivan Illich (1922) e Paulo Freire (1924 - 1998), como também na Itália a experiência de ‘contra-escola’, representada de modo exemplar por Don Lorenzo Milani (1923 - 1967) e pela sua ‘escola de barbiana’ (p. 620).

No Brasil, somente no final da década de 1970 e início dos anos 1980, tinha-se um contexto de redemocratização, onde a liberdade política ganhava espaço e, mesmo que timidamente, já eram possíveis as discussões e articulações em vários campos, inclusive na educação. Além disso, ainda durante o período ditatorial, o clima de repressão impulsionava a contestação à ordem estabelecida e a reação ao que era difundido por vias oficiais.

Assim a concepção produtivista e a pedagogia tecnicista, favorecidas pelo poder político vigente mesmo tendo ocupado papel central na educação da década de 1970, conviveram com fortes críticas. Como forma de se contrapor àquela forma de ver a educação, constituíram as pedagogias crítico-reprodutivistas, baseadas tanto em

concepções analíticas quanto marxistas, libertárias e liberais da educação. Esses processos eram condizentes com as manifestações que colocavam a ideologia como ponto central das discussões políticas e sociais. Essas teorias se caracterizavam enquanto Crítico-Reprodutivistas uma vez que, por mais que compreendessem os processos educativos sob a influência da estrutura sócio-econômica, não enxergavam mudanças possíveis no papel desempenhado pelas escolas, aceitando que a reprodução social era seu objetivo final.

Três grandes teorias foram formuladas durante esse período. Essas teorias assumiram grande importância no contexto educacional da época, ocupando grande espaço na educação brasileira. Elas se dividiam em duas correntes. Por um lado, as Pedagogias da Educação Popular se afastavam da escola, buscando a superação dos processos de opressão a partir de uma organização popular. Nessa corrente, constavam pedagogias de inspiração libertária, que se assumiam enquanto pedagogias da prática. Essas pedagogias tinham como premissa metodológica a auto-gestão e uma educação voltada para a busca de solução para problemas da prática social, tendo como defensores os educadores Miguel Arroyo e Maurício Tratenberg.

Destacamos ainda as propostas de Ivan Illich que, em sua defesa da desescolarização, assume enquanto problema social, a institucionalização da sociedade, além da institucionalização da produção de conhecimento. Essa inversão na função das instituições faz com que o ser humano se torne dependente delas, ao invés de utilizá-las para seu bem-estar. Neste sentido, Illich (2007, p. 7) destaca que “o aluno é, desse modo, escolarizado a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo”.

A outra corrente das pedagogias críticas-reprodutivistas tinha por base a necessidade de transformação da escola e da forma como os conhecimentos são trabalhados como maneira de buscar a superação da opressão. As duas pedagogias que representam essa corrente são: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica.



A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos tem seu foco no acesso ao conhecimento sistematizado já produzido socialmente, sendo o aprendizado destes, de forma viva, concreta e indissociável da realidade social (SAVIANI, 2011, p. 419), o fator que possibilitará a transformação social. Essa proposta foi formulada por José Carlos Libâneo, em sua obra *Democratização da Escola Pública*, de 1985.

Ainda tendo como foco do projeto educativo a instituição escolar, a pedagogia histórico-crítica é formulada em 1983 por Dermeval Saviani, na obra *Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara*. O autor sintetiza a teoria como

[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 421).

Assim, as duas teorias que viam na escola a função de alteração da estrutura social, se utilizada pelas classes dominadas, tinham na relação com o conhecimento uma diferença marcante. Enquanto uma buscava a sua incorporação e compreensão, a outra via como necessária a reconstrução dele.

A década de 1990 trouxe novamente à tona, mas sob uma nova roupagem, diversas tendências educacionais tradicionais vivenciadas anteriormente, adaptando-as à realidade do neoliberalismo. Com uma nova concepção de produção se delineando, os símbolos assumem papel central nesse processo produtivo, antes ancorado na produção de bens materiais, objetos. Na educação, a reestruturação da Teoria do Capital Humano tem por base as concepções neo-produtivistas em educação. Ao contrário do produtivismo, concepção na qual a formação para o mercado de trabalho era uma questão de toda a sociedade, o neo-produtivismo assume uma conotação individualista desse processo. Neste sentido, Saviani (2011, p. 430) destaca que

[...] agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.

Para Saviani (2011), a nova tendência educativa não pode ser compreendida de forma unitária. No entanto, o autor traça suas categorias centrais, a saber: o neoescolanovismo, o neocontrutivismo, o neotecnicismo e o neoprodutivismo. A primeira categoria, sob o lema do “aprender a aprender”, defendido pelo movimento escolanovista sob a ótica da valorização da convivência, aparece no novo contexto da década de 1990, quando os conteúdos a serem aprendidos tornam-se menos importantes que o processo de aprendizagem, uma vez que o mercado de trabalho necessita de profissionais que se adaptem facilmente a novos conhecimentos. Percebe-se também que o eixo do processo de aprendizagem desloca-se novamente para o aluno, que se torna responsável pelo seu processo de aprendizagem. Consta-se que a escola continua servindo a uma educação com vistas à formação para o trabalho, como uma forma de acesso da pessoa ao mercado de trabalho. Essa concepção neoescolanovista está presente no Relatório Jacques Delors, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996. O relatório, assim como a nova concepção pedagógica, apresenta a educação como um processo contínuo, ao longo de toda a vida, fazendo com que o espaço escolar não mais assuma a função de ensinar, mas sendo responsável por motivar o estudante a buscar o conhecimento.

Seguindo os mesmos princípios, o neoconstrutivismo – outra categoria expressa por Saviani (2011) como característica da educação atual – também utiliza o lema do “aprender a aprender”. Os processos descritos por Piaget na teoria construtivista são revistos em uma teoria neocontrutivista, no entanto, “é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios” (SAVIANI, 2011, p. 437). A pedagogia das competências é assumida, nesse contexto, como os mecanismos adaptativos que permitiriam ao estudante aprender.

O tecnicismo – terceira característica da educação atual delineada por Saviani (2011) – se projeta por meio da forte busca por resultados, detectados pelas constantes avaliações e controle. Essa é a marca que difere o tecnicismo nesta nova da fase anterior, mas ainda atuando sob os princípios da racionalidade, eficiência e

produtividade, mas agora “estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2011, p. 439).

A partir disso, não é difícil caracterizar a educação hegemônica atual como uma educação voltada para a produção. No entanto, não é mais um formato de produção que responsabiliza o Estado pela qualificação de trabalhadores, agora são estes que assumem para si o dever de se inserir nos processos de produção da sociedade.

Ao mesmo tempo em que a educação retorna a antigos discursos, reformulando-os, não é possível esquecer os processos contra-hegemônicos pelos quais o pensamento educativo passou. O papel da crítica manteve-se nas sociedades atuais e permitiu o questionamento da própria Pedagogia e da educação. Neste sentido, Cambi (1999, p. 642) acrescenta que essa crítica que se instalou na sociedade traz à tona “novas emergências educativas”, analisando o papel das minorias e dos problemas sociais a partir da educação, como é o caso das discussões sobre o feminismo e as questões de gênero, questões ambientais e intercultural. No entanto, além de possibilitar uma leitura multicultural, a crítica delineada na atualidade, também favorece “efeitos de desterro, de incerteza, de hipercriticismo e radicalismo” (CAMBI, 1999, p. 642), que podem frear a materialização de ações no campo educativo.

Em uma análise dos processos históricos pelos quais passou a educação brasileira ao longo do último século é possível perceber que o caráter de crítica e transformação das estruturas sociais é constante nas chamadas teorias contra-hegemônicas. Mesmo que se alternando em diversas correntes, essas pedagogias ocupam a posição de crítica às pedagogias tradicionais e se alinham com mudanças na estrutura social.

Também é possível perceber que mesmo que algumas escolas ou experiências educativas não explicitem uma fundamentação filosófica sólida, elas possuem uma visão de homem e sociedade que influem de alguma forma no processo educacional. Caso estas estejam sob a influência de fundamentos marxistas, anarquistas e socialistas nos movimentos sociais da época, é possível alinhá-las junto às correntes contra-hegemônicas. No entanto, tal influência também se dá, em alguns casos, pelas

tendências liberais que por vezes se confundem com propostas contra-hegemônicas, a partir da defesa da liberdade e respeito à individualidade.

Dessa forma um cuidado maior se faz necessário quando da transição da fundamentação filosófica para a implementação de programas educativos. É possível que na transição os ideais filosóficos se desvirtuem, causando um descompasso entre a teoria e a prática educativa. É necessária uma leitura clara das correntes político-filosóficas que fundamentam as propostas educativas existentes na sociedade atual, para que os objetivos de defesa de uma educação crítica, defendida por grande parte das pedagogias alternativas ou contra-hegemônicas sejam realmente compreendidos. Muitas vezes as metodologias e o cotidiano escolar se confundem. Logo o educador deve ter claro em que ideais de homem e sociedade deseja basear a sua ação educativa, sob a pena de reproduzir métodos que se colocam como alternativos, mas que foram construídos com base em concepções tradicionais da educação.

Percebendo a história enquanto um processo não linear e, dentro dela, as correntes educacionais ocupando espaços diferentes durante um mesmo período histórico, entende-se que as correntes contra-hegemônicas estarão sempre presentes nas sociedades, alternando-se entre diversas pedagogias representantes dessa corrente. Diante disso, são necessários constantes estudos sobre novas propostas e novas metodologias, no sentido de compreendê-las em sua integralidade e enquanto parte de um ideal de educação alternativa.

Após compreender um pouco os processos históricos que possibilitaram a construção das ideias educacionais da atualidade, partiremos para um reconhecimento de experiências educativas que, nos dias atuais, tem se colocado como contrárias à educação tradicional. No entanto, como dissemos anteriormente, essa contraposição não significa que tenham conseguido colocar em prática um formato de educação anticapitalista, ou seja, que as propostas estudadas possam ser caracterizadas como alternativas, desescolarizadas ou contra-hegemônicas, mas por se constituírem a partir da negação da escola atual, se colocam como novas possibilidades, o que chamaremos de propostas inovadoras em educação. Somente estudos mais

aprofundados de cada uma delas, permitiram chamar uma “proposta inovadora” de “educação alternativa”.

### **3 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS INOVADORAS NA ATUALIDADE**

Novas metodologias, novos conceitos e papéis sociais do educando e do educador buscam responder às demandas geradas pelas novas formas de organização social e percepções dos processos de construção de conhecimento. A escola tradicional já não consegue responder a essas demandas gerando discursos sobre seu fim.

Ao estudarmos o campo educativo da atualidade, não é raro nos depararmos com experiências que já em um primeiro contato percebemos como diferentes das realizadas nas escolas tradicionais. Essas experiências educativas buscam superar a educação tradicional, oferecendo algo novo, quer seja uma nova roupagem, quer seja uma nova forma de entender o conhecimento ou a sociedade.

Neste sentido, o presente capítulo traz uma breve descrição dessas experiências educativas inovadoras, ou seja, aquelas que se afirmam diferentes das escolas tradicionais.

Entre as experiências em educação inovadora, além da diferenciação entre aquelas que podem ou não ser consideradas alternativas, ou seja, que estão de acordo ou que são contrárias às ideias capitalistas, existe a diferenciação entre experiências não escolares e experiências escolares. Essa última diferenciação refere-se ao espaço principal onde acontece o processo educativo, e não ao formato de educação desenvolvida.

#### **3.1 CIDADE EDUCADORA**

O conceito de Cidade Educadora foi difundido pelo mundo a partir da década de 1990, legitimado por uma nova visão da educação, da própria sociedade e suas instituições. Para Pozo (2008), as mudanças que possibilitaram uma nova visão da cidade derivam especialmente de um processo de globalização fundamentado em uma mudança de todas as formas de comunicação, e estas facilitadas por uma acelerada evolução tecnológica. Essas mudanças permitiram à cidade finalmente “uma releitura

de si mesma como um espetáculo em mutação” (POZO, 2008, p. 26). As mudanças tecnológicas fomentaram uma nova forma das pessoas perceberem a educação e conseqüentemente se relacionarem. Assim, segundo o autor, as mudanças na estrutura da cidade surgem a partir das novas necessidades da população; significam uma adequação dos espaços da cidade à nova forma de conviver. No entanto muitas das instituições não acompanharam essa mudança na forma de perceber o ser humano e sua formação. Como vimos anteriormente, as escolas tradicionais em sua maioria ainda figuram como um exemplo de instituição que atrela educação a um espaço, conteúdo e formato pré-determinado.

Na Cidade Educadora, a educação é pensada como um conceito mais amplo que o da escola tradicional, que não se restringe aos conteúdos e habilidades escolares, tampouco a um domínio ou utilização de técnicas e procedimentos; não significa apenas relacionar conhecimentos apreendidos dentro das situações específicas; e nem mesmo uma resposta a situações-problema. A educação permeia os processos cotidianos, faz parte da própria vida e extrapola o ambiente escolar, ela não se limita à aprendizagem de conteúdos enfatizada pela instituição escolar, mas perpassa a tudo que diz respeito ao ser humano.

Não havendo uma separação de objetivos escolares a serem trabalhados, uma vez que a educação se dá a partir de atividades concretas ocorridas na cidade, o ser humano não pode mais ser visto enquanto um ser subdividido em partes que não se relacionam e nem mesmo como partes interdependentes, mas ao contrário, é visto como totalidade.

Na nova concepção de cidade, assume-se que “todas as dimensões do processo educativo funcionem, da mesma forma coordenada, com o mesmo objetivo, uma educação integral e permanente do indivíduo, numa visão sistêmica e ambiente democrático” (RIBEIRO *et al.*, s. d., p. 148-149).

Mesmo não tendo a intenção inicial de educar, mas de possibilitar a convivência e a sobrevivência de pessoas e culturas, a cidade assume esse papel de maneira complexa, atuando nos diversos aspectos do desenvolvimento humano. A Cidade

Educadora adota como um de seus principais pilares de sustentação a ideia de que o contato com o mundo ensina contantemente.

Considerando e valorizando a educação promovida pelo contexto da cidade, não é qualquer forma de educação que a torna uma Cidade Educadora. Alguns autores a diferenciam de outras cidades. Neste sentido, afirmam que “para que uma cidade se transforme em educadora, é necessário que assuma, através das suas políticas, a intencionalidade formativa *dos e nos* seus projectos, com vista a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s)” (RIBEIRO *et al.*, s. d., p. 149). Mesmo que consideremos a característica de educar como algo intrínseco à existência da cidade, o conceito de Cidade Educadora assume uma forma própria de educação, um objetivo e fim para o processo educativo e para o modelo de homem que deseja formar. A intencionalidade da educação, portanto, distingue os conceitos de Cidade Educativa e Cidade Educadora.

A Associação Internacional de Cidades Educadoras, em sua página na *internet*, reafirma essa concepção ao apontar que a

[...] cidade é Educadora quando imprime esta intencionalidade na forma como se apresenta aos seus cidadãos, consciente que suas propostas têm consequências em atitudes e convivências e geram novos valores, conhecimentos e habilidades. Estão implicados todos os âmbitos e concerne a toda a cidadania (BELLOT, s. d.).

Ainda, com base na mesma diferença entre a cidade *educativa* e a cidade *educadora*, Bosch (s. d.) atenta para o relato de Maria Mata durante o 2º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esta afirma que a cidade influi na educação inexoravelmente e, portanto existe o perigo que se imponha essa influência. Para que seja verdadeiramente Educadora, a influência deve ser definida claramente como tal e livremente aceita (BOSCH, s.d., p. 272). Impregnada à essa fala, estão os valores de que a democracia defendida e veiculada entre os participantes do congresso baseia-se na participação ativa e consciente, bem como em uma educação a partir e para essa participação. Também a educação promovida pela cidade não poder ser algo inerente ao espaço, impensado e sem intencionalidades. Os objetivos educacionais devem ser claros, não só para os gestores que organizam a Cidade de tal forma a torná-la



Educadora, mas também para os cidadãos, que assumem a responsabilidade em influir nesses objetivos educacionais implícitos na cidade e projetam o tipo de educação que desejam para si mesmos.

A concepção de Cidade Educadora parte de pressupostos diferentes daqueles divulgados por Illich na década de 1970 que até hoje são estudados e divulgados. Illich (2007) atribui os problemas sociais à sobreposição das instituições às necessidades das pessoas, que gera uma sociedade que privilegia as formas padronizadas de organização social, ao invés de olhar mais cuidadosamente para as formas como as pessoas se relacionam entre si e com o ambiente. O autor defende a necessidade de um processo de desinstitucionalização, não só dos processos educativos, que atualmente tem como lugar privilegiado a instituição escolar, mas de toda a sociedade, buscando uma valorização das formas com que as pessoas se relacionam com o mundo, ao invés da imposição de uma forma de viver pelo que é considerado “correto”.

Mesmo tendo como base um processo de negação da escola como espaço privilegiado para a educação, o conceito de Cidade Educadora tem por base a valorização das instituições, agregando a todas elas o papel de educar. Assim, nas cidades que adotaram a proposta da Cidade Educadora, a educação deixa de ser privilégio de uma única instituição, para ser obrigação de várias instituições sociais, e estas passam a ser geridas de acordo com um objetivo educacional comum.

Nas Cidades Educadoras, toda organização estatal deve ser gerida em função dos objetivos educativos, tendo como finalidade última uma educação para a cidadania e democracia. Marfull (s.d., p. 135. Tradução nossa) descreve algumas formas como a Cidade se torna Educadora:

[...] em primeiro lugar, fazendo-se consciente de seu próprio papel, pois a cidade tem em si uma vida psicológica (Pinillos, 1997); depois organizando e disponibilizando de meios - instituições, pessoas, meios... - a fim de que possam oferecer ao sistema educativo (qualquer que seja a modalidade e o nível) alguns padrões, alguns modelos de conhecimento, de cultura, de ciência, de arte, de literatura, de investigação geográfica e histórica, de tecnologia, de música, de teatro, de cinema, de folclore, de jardinagem, de gastronomia, de fotografia... e de diversas formas científicas culturais, técnicas e artísticas que possam enriquecer e elevar a educação cidadã.

Trilla apud Ribeiro *et al.* (s. d.) distingue as concepções de educação na cidade em três perspectivas. A primeira, em que a escola procura simular a complexidade da cidade; a segunda, em que é a cidade que se transforma, passando a seguir os objetivos delineados pela educação escolar e por último a cidade assume sua função educadora seguindo um objetivo comum, sendo esta última a que se conhece por Cidade Educadora.

Mais do que um conceito as Cidades Educadoras tornaram-se um movimento internacional organizado. O movimento das Cidades Educadoras teve impulso com a realização do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que ocorreu em Barcelona, de 26 a 30 de novembro de 1990. Desde então, as Cidades Educadoras, por meio da representação de seus gestores, se reúnem em congressos bienais, tendo o último ocorrido em 2012. A tabela a seguir (Tabela 1), permite conhecerem pouco dos assuntos discutidos, assim como dos temas e locais de realização dos Congressos supracitados.

TABELA 1 – Relação de número de edição, ano, local e temas dos Congressos Internacionais das Cidades Educadoras.

<b>Edição do Congresso</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade-sede</b>	<b>Tema</b>
I	1990	Barcelona	A cidade educadora para crianças e jovens.
II	1992	Göteborg	A educação permanente.
III	1994	Bolona	O multiculturalismo. Reconhecer-se para uma nova geografia das identidades.
IV	1996	Chicago	As artes e as Humanidades como agentes de mudança social.
V	1999	Jerusalém	Levar o legado e a história para o futuro.
VI	2000	Lisboa	A cidade, espaço educativo no novo milênio.
VII	2002	Tampere	O futuro da educação. O papel da cidade em um

<b>Edição do Congresso</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade-sede</b>	<b>Tema</b>
			mundo globalizado.
VIII	2004	Génova	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como projeto coletivo.
XI	2006	Lyon	O lugar das pessoas na cidade.
X	2008	São Paulo	Construção de cidadania nas cidades multiculturais.
XI	2010	Guadalajara	Esporte, políticas públicas e cidadania. Desafios de uma cidade educadora.
XII	2012	Changwon	Meio ambiente verde, educação criativa.

Fonte: Congressos Internacionales. Barcelona (s. d.).

Por mais que outras cidades brasileiras tenham aderido aos ideais das Cidades Educativas, destaca-se o papel da cidade de São Paulo que sediou, em 2008, o X Congresso das Cidades Educadoras, impulsionando e trazendo à tona as discussões sobre Cidade Educativa no Brasil. Atualmente quatorze cidades brasileiras compõem a rede, a saber: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba e Vitória.

Ainda em 1990, o I Congresso das Cidades Educadoras gerou uma carta de princípios, que foi reformulada mais tarde. As cidades representadas assumiam o “objetivo comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir de sua implicação ativa no usufruto e na evolução da própria cidade” (CARTA, s. d.). A carta, reformulada durante os Congressos Internacionais de Bolonha, em 1994, e de Genova, em 2004, traz os princípios para as ações executadas pelas cidades, a fim de garantir a todos os habitantes uma educação para a participação na sociedade.

Além da carta de princípios, as articulações *ocorridas* no I Congresso gerou um banco de experiências e um Comitê Permanente de Cidades Educadoras e, em 1994, foi criada a Associação Internacional de Cidades Educadoras. A transformação dos ideais de cidade educadora em instituição teve como objetivos:

- incentivar o cumprimento dos princípios assinados na Carta das Cidades Educadoras;
- impulsionar colaboração e ações concretas entre as cidades;
- participar e cooperar com projetos de intercâmbio de experiências com grupos e instituições de interesses comuns;
- aprofundar o discurso de Cidades Educadoras e promover a sua concretização;
- influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse das Cidades Educadoras; e,
- dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

No Brasil, a organização das Cidades Educadoras se realizou por meio de *congressos nacionais* sobre a Cidade Educadora, sendo o primeiro realizado em Dourados, Mato Grosso (MT), em 2007, e a criação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, vinculada à rede Internacional. Para a criação da rede nacional, as cidades foram aglutinadas por área territorial e com a função de definir a organização e funcionamento da rede. Essa Rede conta com o pagamento de anuidade por parte das cidades participantes e é coordenada pela cidade de Sorocaba, São Paulo (SP).

Tomando como exemplo a cidade coordenadora das ações da Rede Brasileira, são desenvolvidas vinte e sete ações que a caracterizam como cidade educadora (SOROCABA, s. d.). Destas, quase metade tem como público alvo estudantes das redes de ensino. Outro foco do trabalho dos projetos inseridos tem função de formação profissional, caracterizando uma grande ligação dos aspectos educacionais da Cidade

Educadora com a instituição escolar, ao menos quando se diz respeito à transição dos ideais para a prática social.

### 3.2 EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Enquanto grande parte dos pais, educadores, militantes e defensores da educação enxergam a frequência a uma escola como garantia de melhoria nas condições de vida e, como uma necessidade humana e social, optando pela luta por matrícula de todas as crianças em escolas e por caminhos de melhoria e mudanças nas instituições escolares, outro grupo assume uma postura diferente, optando pela deserção da instituição escolar, vendo-a como um empecilho ao desenvolvimento das crianças.

Essa prática vem sendo difundida sob o nome de *homeschooling*, *unschooling* ou educação domiciliar. Refere-se a um processo de responsabilização dos pais pela educação escolar de seus filhos. Mesmo que a educação das crianças já fosse uma responsabilidade dividida entre pais e Estado (representado pela instituição escolar nessa proposta de ensino), alguns pais deixam de matricular seus filhos em escolas e se dispõem a contratar pessoas, ou, eles mesmos propõem e exercem atividades que possam substituir formação escolar das crianças, assumindo a responsabilidade total pela formação e educação desse novo ser humano e cidadão.

As questões relacionadas à educação domiciliar são muitas, perpassando determinados temas, tais como: a responsabilidade do Estado diante da educação; a participação da população nas tomadas de decisão sobre os rumos da educação de seus novos membros; a possibilidade ou não de reformas da instituição escolar; a produção e reprodução dos currículos escolares, o direito da criança de ter acesso a diversidade de formas de pensar etc.

Uma das características que, implicitamente, influenciam nessa discussão, está a forma como nossa sociedade se organiza. Com as mudanças estruturais nas sociedades ocidentais, nos últimos séculos, a família cedeu parte da responsabilidade do cuidado com as crianças para o Estado, grande parte devido às novas

responsabilidades que a mulher assumiu no mercado de trabalho e na sociedade em geral. A escola foi, também, uma necessidade e luta social, principalmente uma luta das mulheres em busca de participação no mercado de trabalho. As formas de organização social alteraram as relações com a infância e a responsabilidade pelo cuidado com a criança, que antes era restrito aos espaços privados, e que ganhou uma conotação pública, ou seja, passou a ser, também, de responsabilidade do Estado.

Também a visão da criança como um ser/cidadão, que necessita de cuidados especiais, que tem suas particularidades e direitos definidos a traz para o espaço social. Agora ela não ocupa espaço apenas no ambiente privado, mas assume seu espaço na coletividade, enquanto ser de direitos. A criança não depende mais exclusivamente de seus pais, não podendo ficar a mercê destes; o Estado deve assumir as responsabilidades com o novo integrante da sociedade, pois, antes de tudo, é um cidadão. Tanto a oferta de educação quanto os fins a que se destinam se alteram quando a criança passa a ser observada a partir de uma visão social. Ela não será mais educada de acordo com as necessidades de seus pais, mas de acordo com as necessidades da sociedade, educada para ser um cidadão.

Como exemplos de educação domiciliar, no Brasil, tem-se o caso do casal Vilhena Coelho, do Estado de Goiás (GO), que em 2000, pleitearam “o direito de educar os filhos em casa, buscando na escola apenas submetê-los a avaliações” (BRASIL, 2000). Os pais argumentavam que a função educativa do Estado seria complementar à da Família, e devia ocorrer quando os primeiros não tivessem condições de fazê-lo. Alegam ainda, que as crianças, que durante vários anos passaram por processo de educação domiciliar, ao serem avaliadas por uma escola local, obtiveram rendimento além do esperado para suas idades.

O caso da família foi encaminhado para Conselho Nacional de Educação (CNE), que emitiu parecer contrário à solicitação e argumentou, em relação à responsabilidade da escola em relação à formação dos cidadãos, relacionando essa aprendizagem principalmente à convivência da criança em espaço não direcionado pelos pais, afirmando que:

[...] ao determinar que o ensino fundamental é presencial, na escola, é claro, e que nele se exige um mínimo de 75% de frequência, a lei enfatizou a importância da troca de experiências, do exercício da tolerância recíproca, não sob o controle dos pais mas no convívio das salas de aula, dos corredores escolares, dos espaços de recreio, nas excursões em grupo fora da escola, na organização de atividades esportivas, literárias ou de sociabilidade, que demandam mais que os irmãos apenas, para que reproduzam a sociedade, onde a cidadania será exercida. Porque o preparo para esse exercício é uma das três finalidades fundamentais da educação (BRASIL, 2000).

De acordo com Cury (2006), constata-se a existência de movimentos em prol da legalização da educação domiciliar em países onde não haja um reconhecimento legal proposta, e em defesa de uma legitimidade onde a legalização já existe. No Brasil, desde o início de 2012, foi encaminhado à Câmara dos Deputados (CD) o Projeto de Lei (PL) nº. 3.179/2012 que acrescenta o seguinte parágrafo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996:

É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2012).

Tanto a solicitação da família Vilhena Coelho quanto o PL e encaminhado pelo Deputado Lincon Portela (Partido da República - PR), caminham na direção de uma educação fora do espaço escolar, mas que mantém objetivos delineados pela instituição, já que tais objetivos são delineados e observados através da avaliação dos estudantes, que segue as normas escolares. Essa é uma das diferenças internas que Lines (*apud* VIEIRA, 2012, p. 11) faz da educação domiciliar, ao descrever “dois tipos básicos de educação domiciliar: a independente (os pais determinam currículos e avaliações) e o estudo domiciliar com matrícula em instituições educativas (e.g. em escolas, onde o estudante domiciliar apenas responde a testes)”.

Por mais que esses processos estejam ganhando força, inclusive com a tramitação de PL que intenciona regularizar e normatizar a prática da educação domiciliar, o Brasil mantém uma legislação que, sob a ótica do direito da criança à educação, criminaliza esse tipo de prática e mantém a obrigatoriedade da matrícula das

crianças em idade própria em instituições escolares. Conforme parecer do CNE sobre a solicitação de pais desejosos de manter seus filhos em regime de ensino domiciliar, tem-se o seguinte parecer:

Bem compreendo o anseio dos pais autores do pleito endereçado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás, quanto julgam “que chegou a hora de buscar o reconhecimento estatal dessa modalidade de educação”, a da educação exclusivamente no âmbito familiar (que nos Estados Unidos tem sido chamado “homeschooling”). À vista dos dispositivos legais enunciados neste parecer, não vejo como o procedimento possa ser autorizado. Sua adoção dependeria de manifestação do legislador, que viesse a abrir a possibilidade, segundo normas reguladoras específicas. Por enquanto, na etapa a que se refere o pleito, a matrícula escolar é obrigatória, o ensino é presencial e o convívio com outros alunos de idade semelhante é considerado componente indispensável a todo processo educacional (BRASIL, 2000).

A legislação brasileira, por meio do Código Penal (CP), em seu art. 246, prevê que a educação é um direito da criança, punindo sob a alegação de abandono intelectual os que, sem justa causa, deixarem de prover a instrução primária de filho em idade escolar. A forma de instrução também é especificada quando, no art. 6º da LDB de 1996, tem-se a matrícula em escolas como de caráter obrigatório e, no art. 5º, a regulamentação do dever dos pais e do Estado em garantir a frequência escolar das crianças. Portanto, promover o acesso à educação escolar é uma obrigação direcionada aos pais e ao Estado, além do fato de ser um direito da criança.

A escola passa, então, a ser o foco da ação educativa pensada pelo Estado e, por mais que a mesma legislação permita e recomende a construção participativa de propostas pedagógicas próprias a cada instituição escolar, legalmente não é possível, no Brasil, a opção por uma proposta educativa alternativa às instituições escolares.

No entanto, mesmo que a escola não seja o espaço onde a educação ocorra, isso não a caracteriza como educação não-escolar. A escolarização da educação não se refere ao espaço onde seus agentes se encontram, mas a uma determinada forma de conduzir os processos educativos. Tomamos o conceito de escolarização de Illich (2007, p. 8), que preconiza:

Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada. [...] Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e



hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para o que é legítimo e o que não é [...]. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente [...]. Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser “desescolarizada”. [...]. Departamentos de bem-estar reivindicam um mono-pólio profissional, político e financeiro sobre a imaginação social, estabelecendo padrões para o que é proveitoso e o que é possível. Este monopólio está na raiz da modernização da pobreza.

Entre as motivações dos Pais-Educadores e outros defensores da Educação Domiciliar estão o medo da crescente violência dentro das escolas, a tentativa de manter as crianças educadas sob os referenciais religiosos e sociais delimitados pelos pais e, em poucos casos, mas, existentes, o descontentamento com as propostas pedagógicas das escolas.

Um estudo de André Vieira traça um perfil das famílias que adotam a Educação Domiciliar. Percebe-se uma semelhança nos perfis entre as famílias adeptas da modalidade nos Estados Unidos (EUA) e no Brasil. Naquele país, as famílias

[...] são majoritariamente brancas, de classe média, protestantes, com pais casados, mães de tempo integral ou quase, e pais-provedores, bem mais escolarizadas do que as médias nacionais e com vários filhos. Elas normalmente não gastam muito com os materiais educacionais e tendem a não subscrever pré-pacotes de programas curriculares de serviço integral (RUDNER,1999; STEVENS, 2001; BELFIELD, 2004; RAY, 2010 apud VIEIRA, 2012, p. 19).

No Brasil, a pesquisa de Vieira (2012) concluiu que o perfil de famílias que optam pela educação domiciliar são casados e possuem grau de escolaridade superior à média nacional. Em cerca de 70% dos casos brasileiros, as mães estão à frente do processo de educação, enquanto os pais trabalham fora de casa. A maioria pertence à classe média brasileira. Ainda de acordo com a pesquisa de Vieira (2012), muitos dos pais brasileiros que optaram pela educação domiciliar fundamentam essa escolha em motivos religiosos e morais, e “de modo consistente com a fé religiosa dos pais inquiridos, eles alegam o direito natural ou divino de educar os filhos” (VIEIRA, 2012, p. 54).

Mesmo sendo possível reconhecer semelhanças no perfil das famílias que atuam com a educação domiciliar no Brasil, ainda são diversos os motivos que levam as

famílias a adotar essa forma de educação, o que não inviabiliza que entre os motivos, alguns tenham maior frequência entre as famílias. Vender (2004 apud VIEIRA, 2012, p. 19) classifica as motivações dessas famílias reiterando que

Os pais-educadores são “multidimensionais” (NEMER, 2001, apud VENDER, 2004, tradução nossa), mas podem ser agrupados, com relativa segurança de três modos ideais: aqueles que têm “motivações religiosas”, “motivações pedagógicas” e “motivações ambientais”. (VANGALEN, 1987 apud VENDER, 2004; NEMER, 2002, tradução nossa). Os primeiros “desejam passar à criança uma visão ideológica particular do mundo” (NEMER, 2001, tradução nossa). Os pedagógicos querem “preparar educacionalmente a criança de um modo específico, separadamente e à parte do desejo de inculcar visões particulares” (NEMER, 2002, tradução nossa). Os últimos protegem os filhos de influências sociais negativas encontradas nas escolas públicas e particulares como drogas, violência, pressão de grupo, panelinhas e mesquinhez.

Sob o argumento de que os gastos do Estado com a educação seriam reduzidos, encontra-se em tramitação no legislativo brasileiro um PL que prevê a legalização da educação domiciliar no país. De autoria de deputado do Partido Republicano (PR), o projeto mantém o papel do Estado enquanto agente regulador e fiscalizador da educação básica, mantendo sua função de “articulação, supervisão e avaliação da aprendizagem” através dos sistemas de ensino e de estabelecer diretrizes e normas educacionais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012).

Além de não perceber a educação como um processo complexo, que se dá a partir de múltiplas áreas do desenvolvimento humano, pois só refere-se à “aprendizagem”, o PL apresentado mantém os traços de uma educação escolarizada, pois submete à avaliação e supervisão das redes de ensino qualquer tipo de desenvolvimento que ocorra no meio familiar.

Diante do quadro atual da educação domiciliar no Brasil, percebe-se que este não é um processo coeso e uniforme, sendo possíveis diversas maneiras de atuar a partir dessa perspectiva educativa. A legalização e institucionalização desse processo, nos moldes de como têm sido delineados, também não possibilitariam uma desescolarização do conhecimento. A forma como se tem desenvolvido a educação

domiciliar tem como base a mesma forma como a escola atua na disseminação do conhecimento, no entanto, em espaço diferenciado.

### 3.3 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS OU ESCOLAS LIVRES

Entende-se por escolas democráticas ou livres aquelas que têm a democracia como seu eixo político e filosófico. Muito mais que educar para a democracia, caracterizam-se pela implementação de dispositivos que possibilitam uma vivência real desta entre estudantes, professores e comunidade escolar. Este é, para nós, o principal fator de diferenciação entre esse tipo de escola e outras escolas alternativas.

Helena Singer (1997) caracteriza esse tipo de escola por possuir duas características comuns, a saber: a existência de assembleias escolares e de aulas opcionais, ou seja, as decisões relativas ao coletivo escolar são tomadas por aquele coletivo, assim como as decisões referentes aos interesses particulares de cada estudante são apoiadas e respeitadas por esse coletivo escolar.

Cabe lembrar que, embora muitas instituições educativas também realizem assembleias, algumas restringem seu poder apenas às questões de menor importância ou de segunda ordem, sem que as questões estruturais sejam decididas coletivamente. Na proposta das escolas democráticas, a assembleia assume importância desde a condução de processos pedagógicos ao funcionamento administrativo, passando por questões de relações entre os membros da comunidade educativa e questões pessoais que interfiram no coletivo.

Grande parte das experiências com escolas democráticas conhecidas atualmente, surgiu por iniciativa de grupos de pessoas organizadas fora do poder do Estado, caracterizando essas escolas como privadas. Por mais que este não seja um pré-requisito, essa forma de organização das Escolas Democráticas se constituiu devido às dificuldades de adaptação entre o poder normatizador do Estado e as metodologias empregadas em escolas democráticas, que tem como base a responsabilização e a livre tomada de decisão.

Ao mesmo tempo, existem escolas que funcionam sob a gestão Estatal que aderem aos ideais da escola democrática, incluindo o de descentralização do poder. Muitas destas são a “última opção” de algumas crianças e jovens que não se adaptam às regras das escolas tradicionais, assim como aquelas que apresentam dificuldades de aprendizado pelos meios tradicionais. Por esse motivo, essas escolas se posicionam como públicas, recebendo estudantes rejeitados por outras instituições escolares, mas ainda se vinculam ao Estado e atendem a uma demanda dos sistemas educativos estatais. Quando fazem parte do sistema público de ensino, estas escolas atuam também sob a lógica de possibilitar o acesso ao ensino democrático a qualquer pessoa. Nesse contexto, podemos citar a experiência brasileira na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, na cidade de São Paulo, e da Escola da Ponte, em Portugal.

As escolas democráticas assumiram um papel de crítica à escola tradicional. Mesmo reconhecendo o ideal de democracia defendido por essas escolas como resultado dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, Singer (1997, p. 17) acrescenta que esses princípios foram também influenciados por ideias socialistas (de Rousseau a Marx).

As escolas democráticas têm suas raízes nos movimentos da Escola Nova que, baseado nos estudos da época, possibilitavam um novo papel para a atuação das crianças no espaço escolar. Mesmo tendo uma base comum, os grupos se diferenciaram mais tarde, conforme apresenta Singer (1997, p. 16-17):

[...] apesar da origem comum, o movimento da Escola Nova acabou trilhando um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Com o objetivo de formar o homem capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo com o trabalho, como elemento educativo, ao passo que os teóricos das escolas democráticas radicalizaram a crítica à escola tradicional, incluindo nessa também a Escola Nova, que a seu ver abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Implicita ao ideário escolanovista, está a visão da criança como livre de qualquer tipo de maldade. Aqui se tem a divergência de Korczak, precursor do movimento de

educação democrática: “[...] distancia-se de Rousseau e Pestalozzi ao reconhecer os maus instintos da criança” (SINGER, 1997, p. 88).

Singer (1997, p. 89) atribui ainda ao pensamento de Korczak sobre a criança como um “ser racional, que compreende bem suas necessidades, dificuldades e fracassos”. Como consequência desta visão da infância, ela afirma ainda que “as leis despóticas ou leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, sendo preferível a compreensão e confiança” (SINGER, 1997. p. 89). Logo, a partir da visão de infância, se procura justificar tanto a permanência em um ambiente específico para a educação quanto a metodologia utilizada, que aproxima esse ambiente do contexto social, incluindo na formação política e participativa nesse ambiente social.

#### As Escolas Democráticas defendem uma sociedade

onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado (SINGER, 1997. p. 17).

Tal participação e a não hierarquização se aplica nas escolas democráticas como metodologia de trabalho; a aprendizagem se dá a partir da vivência direta daqueles conceitos, e os estudantes são incluídos nos processos de decisão.

A falta de regras pré-determinadas nas escolas democráticas não implicam a não existência de regras. Singer (1997) toma como exemplo de educação democrática o orfanato gerido por Korczak, na Polônia, em 1912. Naquela instituição, as regras existiam, mas não existia um foco criador destas; o poder era descentalizado, permitindo a todos a participação na criação e questionamento das regras, assim como a responsabilidade pelo seu seguimento. Logo, a punição também assume um papel diferenciado, não ocorrendo pelo poder de coação de quem gera a regra, mas pela consciência da importância dela. O modelo de educação democrática defendido no orfanato de Korczak não era o de uma educação permissiva e sem a existência de limites, mas representava a descentralização do poder de criação de limites e regras,

não havendo diferenciação entre aqueles que geravam e aqueles que seguiam as regras.

### 3.4 REDES DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O mundo vive em constante mudança e como ele nós também mudamos. Os avanços tecnológicos da atualidade exigem de nós uma nova forma de ser e estar no mundo e uma nova forma de produção e compartilhamento do conhecimento.

Tem-se, atualmente, uma sociedade onde as tecnologias da informação e comunicação alteram nossa forma de viver e “a convergência da informática com as telecomunicações vai dar origem ao que vem se chamando de cybercultura, ou informacional” (CASTELLS, 1996 apud LEMOS, 2003). Esta nova configuração permite emitir e receber informação, em tempo real, independentemente da distância entre os polos de origem e os receptores da informação. A velocidade, o estabelecimento de conexões diversas e o fluxo da informação se alteram e tornam-se características desta nova forma de relacionar-se socialmente.

Lemos (2003) atenta aos processos pelos quais as novas tecnologias alteram a forma de pensar do ser humano. Para ele “toda mídia altera nossa relação espaço-temporal podendo mesmo ser definida como formatos e artefatos que nos permitem escapar de constrangimentos espaço-temporais” (LEMOS, 2003). Estas novas relações espaço-temporais se dão uma vez que a escrita assume o papel de memória, bem como a possibilidade de comunicação entre pessoas distantes em um curto espaço de tempo possibilita romper com as barreiras geográficas.

Illich (2002, p. 153), em *En el vinedo del texto*, investiga as consequências das mudanças tecnológicas que influenciam as mudanças culturais e na produção do conhecimento. Primeiro, o autor se debruça sobre as consequências do advento da imprensa, da produção de livros em grande escala e da leitura que passa de coletiva à individual, bem como em relação às consequências desses fatos na alteração da relação entre o homem e o conhecimento/saber. Podendo ser entendido o fator

tecnológico como transformador das relações do homem com o saber e, conseqüentemente, indicando uma alteração cultural:

[...] com a invenção e a difusão da imprensa, a era do livro (iniciada no século XIII com a criação do texto livresco) recebeu um conjunto de características adicionais que converteram a metáfora baseada no texto livresco em um poderoso determinante de uma nova concepção de mundo.

Em um segundo momento, Illich (2002, p. 156), em uma visão pessimista da introdução dessas tecnologias nas sociedades, temendo que as transformações nas formas de pensar das pessoas perdessem o sentido de análise crítica da realidade, alerta sobre possíveis prejuízos da utilização das tecnologias ao afirmar que

[...] em cada computador há uma opressão com a promessa de abrir novas estradas para os dados, para as substituições, para as inversões e a impressão instantânea. Um novo tipo de texto modela a mentalidade de meus alunos: o texto que sai da impressora não tem âncora, não pode pretender ser uma metáfora nem um original da mão do autor. Como sinais de um navio fantasma, suas fibras digitais formam moldes de imprensa arbitrários na tela, fantasmas que aparecem para desvanecer-se depois. Cada vez menos gente se aproxima do livro como um porto de significado. Sem dúvida, ainda transmite à alguns a admiração e alegria, perplexidade ou amargo pesar; mas temo que, para a maioria, sua legitimidade consiste em ser pouco mais que uma metáfora apontando para a informação.

Ao contrário de Illich, e num contexto mais atual, Galloway (apud SILVEIRA, 2010) se posiciona diante do contexto das comunicações na atualidade afirmando a existência de mudanças nas relações entre as pessoas, buscando descrever os caminhos trilhados por esta nova forma de articulação do pensamento. No entanto, tais mudanças não significam, necessariamente, uma perda de consciência ou criticidade. Neste sentido, Galloway (apud SILVEIRA, 2010, p. 93) explicita esta nova forma de interação com o registro ao afirmar que

[...] as redes não são textos, e que têm que ser entendidas como sistemas ou como máquinas. Em outras palavras, dados são analisados, e não 'lidos' [...] Uma soma de verificação é calculada a partir da varredura dos conteúdos de uma mensagem; ela não é realizada por meio de nenhum ato genuíno de leitura da mensagem [...]. De certa forma, hoje nós não fazemos nada além de calcular algumas somas de verificação aqui e ali. Porque a leitura está em declínio.

Lemos (Lemos e Cunha, 2003) também argumenta sobre as consequências desta nova organização da sociedade e do conhecimento humano. No entanto, além das preocupações já indicadas por Illich, aqueles autores também levantam benefícios da alteração do uso das tecnologias digitais na sociedade:

[...] o tempo real pode inibir a reflexão o discurso bem construído e a argumentação. Por outro lado o clique generalizado permite a potência da ação imediata, o conhecimento simultâneo e complexo, a participação ativa dos diversos fóruns sociais (LEMOS; CUNHA, 2003).

Neste sentido, tem-se a produção de redes de comunicação multidirecionais, onde a fonte da informação não é definida. Se vivemos e pensamos de maneira diferente de quando o texto escrito era a maneira mais popular de leitura, também a educação se adapta a esta nova configuração social e da aprendizagem. A produção e o trânsito de informações e da comunicação aportaram nas escolas como forma de facilitar os processos de ensino e aprendizagem já em curso. Chega como uma nova metodologia, mais motivadora e atendendo às necessidades de estudantes que, agora, têm à sua volta, novas possibilidades de interação com o mundo. Além dos recursos tecnológicos, também é possível perceber, no campo educacional, a difusão das tecnologias através dos cursos a distancia. A interação nesses cursos é predominante ou unicamente virtual. Em vez de esse ambiente virtual auxiliar a sala de aula, se transforma nela.

A utilização de tecnologias não garante, por si só, uma aprendizagem colaborativa ou a construção de redes. Tampouco garante uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que há a necessidade de adaptação de cada pessoa a uma nova forma de aprender. O acesso à tecnologia também não está diretamente ligado à construção crítica dos saberes, como é reconhecido por teóricos das redes de informação ao afirmarem que “a liberdade de participação dos mais fracos no mundo online sempre será limitada se não vier acompanhada de igualdade, segurança e solidariedade” (JOSGRILBERG, 2010, p. 163).

No entanto, é inegável que elas possibilitam novas possibilidades de encontro, entendendo que estes são essenciais para a aprendizagem e trocas de experiências.



Ao mesmo tempo, criam dificuldades que devem ser enfrentadas, principalmente no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos sem a base filosófica dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e Acesso Aberto (AA). Essas filosofias se propõem a “enxergar o conhecimento como bem público da humanidade” (ROSSINI, 2010, p. 215), portanto, incentivando a produção colaborativa, a partilha e a troca de informações, formando redes de aprendizagem e produção de conhecimento.

Nesse capítulo, descrevemos quatro propostas de educação que se propõem como diferentes da educação tradicional. A partir delas, elegemos uma para um maior aprofundamento. No próximo capítulo explicitamos a metodologia de trabalho eleita para o estudo de das propostas educacionais inovadoras explicitadas aqui.

#### 4 PROPOSTA METODOLÓGICA

As formas de compreender o mundo e criar soluções para seus problemas são múltiplas. Baseiam-se na maneira como cada um está inserido e concebe o mundo – como formula e como se relaciona com o problema a ser compreendido/resolvido.

Sob o referencial marxista, concebemos o ser humano como produto e produtor do seu ambiente, de suas ideias e instituições. Todos fazem parte de um processo constante de transformação e de mudanças, de uma permanente reconstrução da própria história. Assim, a realidade possui um “caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e um caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)” (PIRES, 1997, p. 86). Além do caráter dialético de inter-relação na construção do ser humano e do ambiente.

Para compreender esse homem e as instituições fruto de seu trabalho, utilizaremos uma abordagem materialista histórico-dialética, com base nas ideias marxistas. A abordagem caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida do ser humano em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa das pessoas no decorrer da história da humanidade (PIRES, 1997).

A partir dessas premissas (do pensamento marxista), a compreensão do mundo deve partir da compreensão de suas contradições, forma, aparências e essência. Assim, o

[...] método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997).

Neste sentido, Pires (2007) ainda destaca ainda que

[...] movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto

síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 2007, p. 87).

Assim, tem-se que a abordagem materialista histórico-dialético indica a práxis como caminho para a elaboração do conhecimento e da compreensão do mundo. Sendo a teoria uma idealização do movimento do objeto, mas que delimita suas contradições, cabe à realidade oferecer subsídios para percepção das contradições presentes nela.

Nessa abordagem, somente a reflexão a partir da observação da realidade, em contraponto com as teorias que buscam explicações para ela é capaz de compreender a realidade em toda a sua complexidade, uma vez que o que importa à abordagem é “descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem” (PIRES, 2007, p. 86-87).

O conhecimento e o próprio pesquisador devem ser vistos como frutos de um ambiente, sendo influenciados por este. Logo, qualquer forma de conhecimento será sempre um produto de um olhar subjetivo a partir da realidade observada, sendo que a verdade não pode ser única e definitiva, mas construída a partir de um contexto social e histórico.

Percebendo a realidade educativa enquanto espaço complexo e cheio de contradições, reconhecemos que quem atua em educação alternativa também é produto de uma realidade social, com seus pontos de vista e intencionalidades moldados por um contexto social, assim como a prática educativa em si mesma. A partir da impossibilidade de utilizar apenas um instrumento para captar informações de diferentes ordens, nos encaminhamos para uma proposta metodológica que visa abranger os diferentes aspectos da realidade educativa, seja no que diz respeito às intencionalidades dos que participam dos espaços, seja por meio da prática educativa.

A triangulação possibilita um olhar a partir de vários pontos de vista, analisados conjuntamente, para a compreensão de um mesmo aspecto da realidade. Sobre a

triangulação de coleta de informações, Duarte (2009), refere-se à utilização de diversos métodos para estudar um determinado fenômeno. A autora ainda enuncia algumas possibilidades do método ao afirmar que,

[...] numa concepção mais 'aberta', 'realista' e 'pragmática', surgem algumas concepções que remetem não apenas para a 'triangulação' como validação cumulativa mas também para a 'triangulação' como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo (complementaridade) (Kelle, 2001; Kelle e Erzberger, 2005; Flick, 2005a), como forma de descoberta de paradoxos e contradições (Kelle e Erzberger, 2005), ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método (Greene et al., 1989) (DUARTE, 2009, p. 14).

Buscamos na triangulação metodológica uma forma de captar tanto as práticas educativas quanto as intencionalidades e percepção daqueles que atuam nesse formato educativo e os elementos produzidos pelo meio (documentos da escola, relatórios de avaliação etc...), buscando uma compreensão da complexidade presente na realidade.

Para compor a triangulação, utilizaremos observação, a entrevista e a análise documental. A observação é um instrumento metodológico que permite a compreensão de aspectos que muitas vezes não são explicitados, mas presentes nas vivências cotidianas, assim como o entendimento dos motivos que instigam os atores sociais a optar por determinadas práticas educativas. É a observação que permitirá uma visão sobre a realidade escolar que não perpassa as vontades e necessidades dos educadores, mas que nos possibilite conhecer os conflitos existentes entre as diversas intencionalidades presentes no ambiente social e entre as intencionalidades e a prática dos educadores.

Somando-se à observação na compreensão da realidade educativa, buscaremos com a entrevista uma compreensão das intenções e ideais educacionais, do que foi planejado, e não necessariamente uma compressão do que foi colocado em prática. Entendemos, como Szymanski et all (2004, p.12) que a entrevista é um momento por onde perpassam subjetividades e onde estão em jogo as percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. Buscamos com as entrevistas, conhecer as

percepções dos educadores em relação ao seu contexto, suas ações e sobre a instituição.

Por sua vez, os textos escritos produzidos pela instituição são espaços que exigem uma formulação cuidadosa e reflexiva, onde as intencionalidades e ideais escolares se concretizam e se fundamentam. A análise documental é uma ferramenta a partir da qual se buscará complementar as informações obtidas nas entrevistas e observações, por meio de dados sobre as intencionalidades daqueles que optaram pela educação democrática.

A partir dos dados obtidos, nos propomos à busca das contradições entre o real e as teorias existentes, pela triangulação dos instrumentos metodológicos, atuando a partir do descrito na abordagem materialista histórico dialético.

Para o processo de reflexão a partir da práxis, relacionando realidade e teoria, pretende-se concretizar a categorização das informações de forma a aprofundar o entendimento e a crítica sobre cada uma destas, mas analisando-as de forma interconectada, de modo a não reproduzir uma realidade fragmentada, acreditamos que os acontecimentos são inter-relacionados e interdependentes. Essa análise, direcionada pela questão central desse trabalho, tem como objetivo verificar como a proposta educativa estudada se relaciona com o conceito de educação alternativa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, recorreremos à teoria a fim de conceituar o que seja “alternativo”. Traçamos um histórico de propostas educacionais alternativas no Brasil e descrevemos algumas concepções educativas que se apresentam na atualidade com a proposta de negação à educação tradicional. Entre estas, optamos por eleger apenas uma proposta de educação alternativa para o estudo. Esse recorte se fez necessário, pois, mesmo considerando que a análise conjunta de várias dessas concepções educativas contribuiria enormemente para uma compreensão da educação alternativa na atualidade, nos pareceu inviável diante do tempo disponível para isso. Mesmo assim, acreditamos que é preciso registrar algumas das propostas educativas que têm sido reconhecidas como diferenciadas, cujo estudo mais aprofundado se faz necessário mais adiante.

Ao pensar na temática dessa pesquisa, vêm à mente de muitas pessoas as escolas de inspiração Waldorf e montessoriana. Porém, ao estudarmos a forma como essas propostas educativas surgiram, os autores pesquisados refutam-nas como propostas de educação alternativa (segundo a concepção daquilo que se entende como algo “alternativo”). Assim, aquelas correntes serão, de antemão, excluídas como amostra dos trabalhos de campo, uma vez que deixam de se enquadrar nos requisito central: o estudo de propostas educacionais alternativas.

Entre as propostas elencadas, a Cidade Educadora, se coloca como ideal de educação alternativa. No entanto, numa primeira observação de sua aplicação, reconhecemos que ainda há um grande caminho a percorrer para que sua prática seja condizente com a filosofia defendida. A simples descrição das atividades desenvolvidas na cidade de Sorocaba, São Paulo (SP) – coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, já demonstra uma distorção entre a teoria e a prática, pois grande parte das atividades são voltadas para o ambiente escolar ou para a comunidade escolar. Considera-se interessante que novas atividades, no âmbito da cidade e não apenas da escola, sejam desenvolvidas para que se possa enxergar uma Cidade Educadora e, posteriormente, analisar sua fundamentação político-filosófica.

Tanto as Redes de Aprendizagem quando a Educação Domiciliar caminharam no sentido oposto ao da Cidade Educadora. Enquanto esta foi precedida pela produção de um referencial teórico, as outras, por falta deste, apresentam uma grande difusão de intencionalidades e objetivos educacionais, variando de acordo com as pessoas que as desenvolvem. Devido à essa diversidade de intencionalidades e concepções em relação a fundamentação da educação domiciliar e redes de aprendizagem, um estudo deste tipo de concepção educativa exigiria um aprofundamento do mapeamento que, por si só, caracterizariam uma pesquisa e que, no momento, fugiria às intenções e objetivos aqui delineados.

Optamos pelo recorte da temática das instituições denominadas como Escolas Democráticas. Essa escolha leva em consideração o fato de: i) possuírem, em uma análise preliminar, algumas características consideradas como necessárias a uma

educação alternativa; ii) ter grande aderência por parte de pais e educadores que buscam propostas educacionais alternativas, o que aumenta também a responsabilidade da instituição em atuar de acordo com práticas alternativas e, por último; iii) o fato de que discursos em defesa da democracia são comuns nas instituições escolares, sejam alternativas ou tradicionais. Uma vez que, tanto escolas alternativas quanto tradicionais se utilizam do termo sem que seja necessário basear-se a partir dos preceitos democráticos, a nomenclatura “educação democrática” perde seu sentido enquanto um diferencial da educação tradicional.

O Instituto para Educação Democrática na América (IDEA) estima que existam que em torno de duzentas escolas democráticas no mundo, sendo três brasileiras, que se declaram como alternativas e participam da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN, s. d.). No entanto, a Conferência Internacional de Educação Democrática de 2012 – IDEC 2012, reconhece a existência de em torno de quinhentas instituições de educação democrática no mundo (IDEC, 2012) e a Alternative Education Resource Organization (AERO), lista duzentas e cinquenta e oito escolas democráticas, sendo seis brasileiras (EDUCATION REVOLUTION, s. d.).

Percebe-se, assim, que não há números precisos sobre a quantidade de escolas democráticas existentes e, a partir dos dados levantados, reconhece-se que a popularização da nomenclatura “educação democrática” é recente, bem como o reconhecimento da existência de redes de educação democrática. Assim, acreditamos que o não conhecimento da existência dessas redes pode ter impedido que várias escolas que buscam se pautar em tais ideais pudessem ser identificadas ou aglutinadas.

O quadro a seguir elenca as instituições brasileiras destacadas pelo IDEA, IDEC2012 e AERO, bem como seu local de funcionamento e data de implementação da proposta democrática.

TABELA 2 – Escolas democráticas no Brasil segundo IDEA, IDEC1012 e AERO (com acréscimo de local de funcionamento e data de implementação da proposta pedagógica)

	<b>Instituição</b>	<b>Local de funcionamento</b>	<b>Data de implementação de proposta democrática</b>
1	Associação Cidade Escola Aprendiz	São Paulo, SP.	
2	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos de Campo Limpo – CIEJA		
3	Escola Luminar pública	Santo Antonio do Pinhal, SP.	2005
	Escola Lumimar São Paulo	São Paulo, SP.	2003
	Escola Lumiar Internacional	Santo Antonio do Pinhal, SP.	2010
4	Escola Politeia	São Paulo, SP.	2011
5	Teia Multicultural	São Paulo, SP.	2005/2006
6	Escola Tuyuka	Amazonas.	1999

A partir do trabalho desenvolvido pelas instituições elencadas, consideramos que tanto a Associação Cidade Escola Aprendiz quando o Centro Integrado de Educação de jovens e Adultos de Campo Limpo - CIEJA não se enquadrariam nos requisitos de escolha de amostra para essa pesquisa. O primeiro por se caracterizar muito mais como uma metodologia da Cidade Educativa que de uma escola democrática e o segundo por atuar na educação de jovens e adultos, ou seja, fora do ensino regular.

Às escolas consideradas democráticas apresentadas pelas redes descritas, acrescentamos outras escolas que também tem metodologias que as caracterizam como escolas democráticas. Lembramos que existem outras experiências educativas que têm como foco de seu trabalho o desenvolvimento de uma concepção democrática na educação, no entanto eles funcionam no sentido de complementar e não de atuar na educação formal, não sendo citados nesse trabalho.

Abaixo, citamos as escolas democráticas que são reconhecidas entre os grupos de educação alternativa, congressos e seminários da área.



TABELA 3 – Exemplos de escolas brasileiras que se pautam por referenciais democráticos fora das redes Educação Democrática na América (IDEA), Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN) e Alternative Education Resource Organization (AERO)

	<b>Instituição</b>	<b>Local de funcionamento</b>	<b>Data de implementação de proposta democrática</b>
1	Projeto Âncora	Cotia, SP	1995
2	Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo	Brasília, DF	1982
3	Centro de Estudos Casa Redonda	Carapicuíba, SP	1988
4	Colégio Viver	Cotia, SP	Aproximadamente 1983
5	EMEF Desembargador Amorim Lima	São Paulo, SP.	1996
6	Escola Municipal André Urani (projeto GENTE - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias)	Rio de Janeiro, RJ.	2012
7	Escola Planeta Terra	Cotia, SP	
8	Escola Vila	Fortaleza, CE	1981
9	Instituto Pandavas	Monteiro Lobato, SP.	1986
10	Kids Home	Cotia, SP.	
11	Projeto Araribá	Ubatuba – SP.	
12	Vila-Escola Projeto de Gente	Cumuruxatiba, BA.	2007

Para fins dessa pesquisa, foi eleita uma entre as dezoito instituições de educação democráticas brasileiras listadas. O primeiro critério de escolha foi o tempo de implementação da proposta pedagógica democrática, por acreditarmos que a atuação por um maior tempo possa contribuir para a consolidação dos projetos educativos, e possibilitar seu constante repensar. Além disso, optamos por estudar uma instituição que atue no ensino regular e básico, por acreditar que, é ali que se concentram as maiores necessidades de uma educação de qualidade e as dificuldades da prática educativa alternativa.

Um terceiro fator foi a disponibilidade da escola para receber a pesquisa. Esse acesso foi facilitado por haver uma relação entre a escola e a pesquisadora, que já havia sido professora na instituição.

Nesse sentido, elegemos como foco de estudo a Associação pró-Educação Vivendo e Aprendendo que, com 31 anos de existência, atende aos critérios de tempo e atuação na educação básica, além de se localizar em Brasília e estar aberta para receber a pesquisadora no período necessário.

Realizamos as observações em quatro as turmas da escola e em momentos coletivos, onde as crianças não são separadas por turmas, o que nos possibilitou ver a instituição como um todo e não a partir do olhar específico de professores ou turmas. Duas dessas turmas eram do ciclo 2 (crianças com 3 anos) e duas no ciclo 5 (crianças com 6 anos), caracterizando o segundo e o último ano de estudo na instituição. Totalizamos dezoito horas e quinze minutos de observação, que foram registradas em diário de campo. Ressaltamos que as observações foram realizadas no final do período letivo.

Também entrevistamos dois educadores da Vivendo e Aprendendo, escolhidos a partir de sua abertura para interação com o pesquisadora. Foram eles que, durante as observações, buscaram conversar e expor o trabalho desenvolvido, sendo convidados para, mais tarde, participar das entrevistas. Estas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. Percebendo que existe na escola uma diferenciação entre

professores e estagiários, as entrevistas foram realizadas com um representante de cada grupo.

Com vistas a uma percepção total do ambiente escolar, buscamos nas duas revistas publicadas pela escola (em 1998 e 2004) compreender melhor as opções pedagógicas da instituição, assim como no site da escola (<http://vivendoeaprendendo.org.br>), nas “abas” intituladas “proposta pedagógica” e “o que é a Vivendo e Aprendendo”.

Tanto os guias de observação quanto as questões das entrevistas foram norteadas pelo referencial teórico desenvolvido e das características descritas pelos autores da estudados sobre educação alternativa.

Mesmo tendo em vista que várias questões poderiam e foram se colocando no momento da entrevista e das observações já realizadas, o referencial teórico possibilitou o desenvolvimento das questões abaixo:

TABELA 4 – Questões norteadoras das entrevistas

<b>Objetivo</b>	<b>Pergunta</b>
Buscar caracterização da escola / iniciar a entrevista	O que diferencia a Vivendo e Aprendendo das outras escolas?
Saber se existe uma ideal de desenvolvimento da criança	Ao final do ano, o que se espera das crianças da Vivendo?
Percepção dos professores sobre o funcionamento dos espaços de deliberação coletiva	Como são tomadas as decisões da Vivendo e Aprendendo? O que você acha desse formato?
Investigar como as crianças são organizadas no espaço e no tempo	Como é feita a divisão das turmas e espaços escolares?
Verificar se existe divisão do trabalho e se a certificação é levada em consideração no trabalho pedagógico	Como é o processo de contratação de pessoal?
Reconhecer se as características da escola são pensadas pelos professores e comunidade escolar	O que você mais gosta e o que não gosta na Vivendo? O que poderia ser feito para melhorar a escola e o trabalho pedagógico?
Perceber que conteúdos são trabalhados	Como as crianças trabalham? O que é

e qual a sua motivação.	importante que aprendam?
Saber se há uma diversidade de atividades e formas de aprender e como as necessidades dos grupos são levadas em consideração nos planejamentos dos educadores	Quais os cuidados tomados na escolha das atividades desenvolvidas?

Até o momento, definimos o campo de pesquisa e descrevemos uma proposta metodológica e os instrumentos de pesquisa. A partir dessas escolhas, buscaremos, a seguir, conhecer o campo que nos propomos a pesquisar, aprofundando os referenciais em torno da instituição pesquisada, e apresentaremos as informações obtidas com a pesquisa de campo, assim como a análise destas.

## 5 A PESQUISA DE CAMPO

### 5.1 CONHECENDO O AMBIENTE DE PESQUISA – VIVENDO E APRENDENDO

Figura 2 - banner ao lado do portão de entrada da Vivendo e Aprendendo. Consta a foto de um cartaz laranja, com logomarca (um desenho de criança) e nome da Vivendo a Aprendendo. Fonte: Acervo da autora



No ano de 1980, alguns pais recém-chegados à Brasília procuravam por “uma escola preocupada com a formação do ser humano, que não tolhesse o desenvolvimento da criança e que, sem sobrecarregá-la, não descuidasse dos aspectos relacionados ao conhecimento” (SERRÃO, 2004. p.6). Esses pais se reuniram com outros semanalmente para discutir os problemas e pensar em soluções. Somavam na época em torno de 30 pessoas, com filhos em várias fases de escolarização. Entre as discordâncias com as escolas da época, constataram a “ausência ou limitação da participação dos pais na educação escolar; isolamento da escola em relação à comunidade; grande dimensão do sistema educacional, o que implica padronização, dificultando soluções inovadoras; aplicação desordenada dos recursos públicos, limitando a qualidade da educação escolar e; a tendência da iniciativa particular de usar as escolas como empresas com a finalidade lucrativa, sobrepondo-se às educacionais.” (VIVENDO E APRENDENDO, 1998.p. 13).

A busca por essa escola não foi fácil, eles encontraram algumas que apresentavam propostas pedagógicas voltadas apenas para o desenvolvimento da alfabetização e as que buscavam atuar em todas as áreas do desenvolvimento humano, não tinham propostas pedagógicas bem delineadas (SERRÃO, 2004). Segundo seus relatos, a tentativa de influir numa escola pública também não foi bem recebida, pois a participação dos pais foi vista pelo corpo docente e administrativo, à época, como invasão e interferência no trabalho da equipe na escola onde tentaram aproximação. Optaram pela criação de uma escola que atendesse aos seus objetivos, que desse “às crianças oportunidade de se tornarem indivíduos originais, capazes de explorar criativamente as alternativas oferecidas pela realidade, na solução dos problemas e transformação dessa mesma realidade” (VIVENDO E APRENDENDO, 1998.p. 13).

A Vivendo e Aprendendo nasceu nesse contexto, para oferecer uma opção aos pais e crianças, uma opção de educação que não se percebia em outras escolas de Brasília. Como escola, começou a funcionar em 1982, contando com 2 professores, 18 crianças e uma mãe que atuava voluntariamente como coordenadora pedagógica. Foi feito um acordo para a utilização do espaço do clube Vizinhança, as aulas eram realizadas num galpão e outros espaços do clube, com todas as crianças juntas.

A necessidade de ampliação do espaço físico e da gestão de recursos gerou uma nova demanda. Foi proposta a criação de uma sociedade limitada, onde quatro pais colocariam o capital se caracterizando como donos da iniciativa, no entanto, a “maioria dos participantes do grupo preferiu uma forma que garantisse o acesso, participação e decisão igualitária, democrática” (VIVENDO E APRENDENDO, 1998.p. 9) A Vivendo e Aprendendo, já com a pré-escola em funcionamento desde o início de 1982, foi registrada enquanto Associação Pró-Educação em outubro desse ano. (VIVENDO E APRENDENDO, 1998. p. 9)

A Associação foi pensada para funcionar sob várias frentes (VIVENDO E APRENDENDO, 1998. p. 9), sendo a pré-escola apenas uma delas. O Centro de Convivência, outra unidade da associação, foi pensado com o objetivo de “formar

grupos de convivência, procurando integrar associados e comunidade nos trabalhos a serem desenvolvidos (...). As atividades a serem desenvolvidas são da expressão do trabalho artístico (música, teatro, artes plásticas, dança, etc.) e da recreação e convivência livre (grupos de estudo, seminários, mostra de filmes, etc.)” (VIVENDO E APRENDENDO, 1998. p. 11).

O Centro de Convivência e a pré-escola eram como espaços diferenciados, mas que se relacionavam e eram mantidos pela Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Na sua implementação, esses espaços se fundiram. A pré-escola assumiu a identidade de um espaço de convivência infantil, assimilando, pedagogicamente, aspectos da proposta associativista da instituição. Ainda hoje, essa relação entre o associativismo e o trabalho pedagógico é presente, é o que indica um dos relatórios avaliativo de 2008:

ao escolhermos integrar uma Associação Pró-Educação, aceitamos também que nossas crianças, imersas diariamente nesse ambiente associativo, sejam influenciadas por esses valores e práticas associativas, uma vez que seria impossível não pensar que o processo associativo que nos transforma, também transforma nossa relação e nossa prática com as crianças. Dessa forma, trabalhar com ideias e pessoas diferentes, colocar suas opiniões e sentimentos em relação aos fatos e defendê-los diante de ideias contrárias, propor novas formas de atuação e melhoria do ambiente em que se vive, são ideias diariamente trabalhadas com as crianças e de extrema importância nos processos educativos diários de todos os que compõem esta escola-associação. (ALMEIDA e PEREIRA, 2008).

Não só a prática pedagógica sofre influências do formato associativo. A participação de todos os associados (pais e funcionários) também é exigida nas instâncias deliberativas e na equipe diretiva da Associação. A Vivendo e Aprendendo é gerida através de uma Diretoria, eleita em assembleia a partir da candidatura de chapas, sendo que sua composição não exige a existência de representação dos diversos grupos que compõem a associação; também auxiliam a gestão da escola o Conselho Pedagógico, que é composto por representantes de pais, professores e coordenadores psicológico ou pedagógico e o Fórum de Admissão e Avaliação e Progressão (FAAP), também escolhido por indicações dos grupos que compõem a associação e com caráter representativo.

Desde a criação da Vivendo e Aprendendo, há 31 anos, não é de se estranhar que muito de sua proposta tenha sido alterada. Se no início as crianças trabalhavam juntas, dividindo o espaço físico com o clube Vizinhança, hoje elas são divididas em salas coloridas a partir da faixa etária. A identidade dos grupos é marcada tanto pela cor da sala que ocupam quanto pelo ciclo a que pertencem.

Atualmente, a escola atende crianças de dois a cinco anos, que são distribuídas por ciclos, a partir da faixa etária. Cada turma possui no máximo de quinze crianças e é coordenado por dois educadores, sendo atualmente designados como professor e estagiário.

A escola pode ser considerada de classe média-alta em Brasília, localizada no bairro Asa Norte, próxima ao centro da cidade, perto da Universidade de Brasília. Tem em seu histórico ser o local onde professores da universidade e outros ativistas da capital matriculam seus filhos, mantendo com ela uma estreita relação, além de apoiar sua proposta pedagógica.



Figura 3 - Sala de aula na Vivendo e Aprendendo. Paredes, mesas e banquinhos amarelos, uma prateleira com papéis e outra com livros ao alcance das crianças. No centro da sala, mesas com banquinhos e tatame com almofadas. Há uma janela e varais com desenhos das crianças e “combinados”. Fonte: Acervo da autora



## 5.2 PERCEPÇÃO INICIAL E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Ao chegar a Vivendo e Aprendendo, vemos uma pequena cerca que separa um grande gramado, o portão de acesso à escola é simples e com aparentes remendos em sua instalação. Um interfone faz a comunicação com a secretaria, que abre e fecha o portão, porta à distância. Do lado de dentro, a primeira visão é de um grande gramado, árvores frutíferas e um parque com areia. Mais um portão, esse sem trava alguma, dá acesso às pequenas “casas”, onde funcionam as salas de aula. Cada uma das “casas” é pintada de uma cor diferente e várias com desenhos das crianças nas paredes. Todas as portas de entradas das “casas” dão para uma praça, onde além de várias árvores também estão a secretaria, o galpão e a cozinha e uma sala de professores etc.

Percorrendo o espaço da escola, percebemos a movimentação constante das crianças, educadores, pais e visitantes. É comum ver pais e educadores cozinhando e almoçando na escola, tomando o café que está sempre disponível no balcão da cozinha, ou ver os pais lendo ou conversando enquanto os filhos realizam atividades

com suas turmas. Entre os adultos, a facilidade de entrar no ambiente escolar e realizar uma atividade ou conversar com as pessoas marcam as observações e entrevistas realizadas na Vivendo e Aprendendo. Já nas relações que envolvem as crianças, o fato de estarem constantemente conversando entre si, além dos espaços de atividades livres e a forma como expõem seus pontos de vista e argumentam nos espaços coletivos, nos encaminham para um maior cuidado e aprofundamento na análise das relações que se dão no ambiente escolar. A categoria “relações humanas” foi subdividida em subcategorias. São elas: *relações humanas e relações associativistas*, que surgiram da pesquisa empírica.

Outras categorias, decorrentes das informações obtidas por meio das observações e das entrevistas realizadas, surgiram pela percepção da existência e da utilização de dispositivos pedagógicos que organizam e norteiam as ações e perpassando todas as turmas. Esses dispositivos são formas de ação organizadas e incentivadas na escola, que não se restringem a uma atividade, mas são colocadas em prática durante todo o processo educativo. Esses *dispositivos pedagógicos* se caracterizam como uma categoria de análise, sendo subdivididos entre: *a rotina escolar, o “não gostei”, os combinados, a cesta de lanches e a vertical*.

Diferentemente dos dispositivos da escola, as turmas realizam atividades pedagógicas particulares. Existem atividades e momentos propícios para o desenvolvimento de projetos de estudos e pesquisas nas turmas. Buscamos analisar a *estrutura das atividades*, levando em conta desde o seu planejamento, a recepção pelas crianças e a sua execução. Também consideramos essas atividades a partir dos processos de aprendizagem de *conteúdos formais*, sendo essas as duas subcategorias em que optamos por dividir a categoria *Atividades Pedagógicas*.

### 5.3 RELAÇÕES

#### **5.3.1 Relações humanas**

Qualquer espaço é formado, sobretudo, pelas pessoas que se encontram nele. A forma como as pessoas se relacionam pode dizer muito mais sobre o espaço que

qualquer descrição das atividades. Levando em consideração que a aprendizagem ocorre a todo momento, de maneira não organizada ou organizável, buscamos compreender como as relações na Vivendo e Aprendendo ocorrem, o que está implícito nelas e quais suas características.

Como em várias escolas, para cada sala de aula existe um grupo de crianças, um professor e um estagiário, todos em constante interação. Durante no mínimo um quarto do período de aulas esse fato se altera. No parque, a única divisão que existe é entre adultos e crianças, sem a divisão de turmas ou salas de aula. Nesse espaço a interação entre crianças e professores não se restringe às suas turmas, tanto as crianças buscam auxílio e interações com outros professores, quanto estes brincam e intervêm em conflitos de crianças de outras turmas. Nesse momento, criam-se novos laços e perde-se a posição de referência do professor, que se torna mais uma pessoa a quem recorrer.

É comum que nos momentos de parque as crianças se auxiliem diante de dificuldades, não recorrendo aos professores. São elas que, por exemplo, giram o brinquedo que chamam de “roda”, enquanto outras se sentam nele, auxiliam umas às outras a subir em árvores e, em vários momentos, se consolam nos momentos de choros ou machucados, como retrata o trecho do diário de campo:

Quando uma criança chora em um brinquedo, o professor se encaminha para ela, quando percebe que outra criança, um pouco maior, já está a seu lado, perguntando o que aconteceu. A criança que chora coloca a mão na cabeça e a maior acaricia sua cabeça. O professor percebe que ele já foi consolado e desiste da intervenção. A criança maior chama a outra para outro espaço e ele a segue. A criança maior informa ao grupo que “fulano vai fazer um bolinho com a gente” (observação – momento coletivo).

O parque também é um diferencial nas relações estabelecidas entre crianças e professores, pois ali não há uma atividade planejada. As crianças brincam livres, formando grupos de crianças de várias idades e ciclos, a partir do interesse em determinada brincadeira.

É comum, durante o parque, ver os professores brincando com algumas crianças, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência. Nesse momento,

também se dedicam a balançar ou auxiliar algumas crianças em algum brinquedo mais desafiador, caso sejam solicitados a fazê-lo.

Fora desse espaço, nos momentos em que as atividades são planejadas pelos educadores, eles tornam a assumir um papel central entre as crianças. É o professor que chama para as atividades, que organiza os materiais necessários e que toma as decisões em relação à atividade desenvolvida, mesmo que a partir das necessidades e pedidos da turma. Ao mesmo tempo em que têm um espaço diferenciado na turma, com um maior poder de decisão, também é perceptível que, quando se propõem a conversar e ouvir as crianças, as posições e questionamentos delas são levados em consideração para as tomadas de decisão.

Enquanto nas propostas educacionais tradicionais as crianças sequer se sentem empoderadas para se expressar e, quando o fazem, suas colocações não são ouvidas ou encaminhadas, na Vivendo e Aprendendo ocorre o contrário. As conversas entre adultos e crianças geralmente se dão de igual para igual, na maioria dos casos há uma postura de discussão e argumentação e as posições das crianças são encaminhadas, como indicam os trechos seguintes:

As professoras sugerem às crianças a construção de casinhas com as mesas e panos. As crianças falam que querem brincar com brinquedos de outra turma e pintura de rosto. Enquanto uma das professoras sai para pedir emprestados os brinquedos que as crianças queriam, a outra começa a montar as casinhas com as mesas e panos. As crianças falam que ainda falta a pintura de rosto, e as professoras se negam a pegar as tintas. Depois que as crianças insistem elas entregam os lápis a de pintura de rosto às crianças, que se olham no espelho e se pintam. (observação - ciclo 2)

Outra criança vai saindo da sala e a professora a chama para que escreva seu nome no desenho. Ela, num tom altivo, informa à professora que já escreveu. A professora pede que ela verifique no desenho, pensando que não estava escrito e ela mostra as letras desenhadas com figuras dentro, não se parecendo com letras. Ela sai da sala e a professora não a impede (observação - ciclo 5)

Para a culinária, foi sugerido pelas professoras que fizessem “seres do mar” com batatas e tomates. Uma das crianças não gosta da idéia e propõe fazer macarrão. As professoras insistem nas batatas e argumentam que várias vezes já cozinharam macarrão como culinária. . Todos tentam pensar em alternativas para o impasse. A criança fala que

poderiam fazer moldes de batatas, mas que ela não iria comer. Crianças e professoras conversam sobre outros ingredientes, que não batatas, que se possa modelar. Quando conversam sobre que ingredientes poderiam usar para modelar, alguém fala que azeitonas poderiam ser usadas como ovos de tartarugas. A criança que divergia do grupo fala que pode trazer azeitonas. Cada criança escolhe um ingrediente, sem que haja possibilidades prévias. Quando algum ingrediente é necessário para o preparo, a professora pergunta quem pode trazê-lo (observação - ciclo 2)

Nesse dia, o lanche nessa sala foi coletivo, sendo que uma criança havia trazido lanche para todos. Uma professora de outra turma entra na sala e pede à professora para pegar um pouco de lanche para outra criança que não havia trazido de casa. Ao se aproximar da mesa, ele também pergunta às crianças se pode pegar um pouco do lanche. (observação – ciclo 5)

Como demonstram os exemplos, as crianças se mostraram à vontade para divergir do professor quando eram questionadas, se sentindo capazes de argumentar e decidir. No entanto, também existiam casos em que a voz do professor funcionava mais como proibição, no sentido de coibir atitudes. Na maioria das vezes, essas proibições estavam relacionadas a não destruição ou desperdício de material ou com o objetivo de evitar que as crianças se machucassem e, em grande parte das vezes, as proibições ou ordens eram seguidas de explicações sobre o que as motivava, como nos exemplos abaixo:

quando as crianças começam buscar livros da sala e jogar na “casinha” que fizeram, pisando por cima de alguns e amassando outros. A professora intervém “rasgar o livro não pode. O livro é pra gente ler, pra ter história pra contar, se a gente rasga não tem mais né?” (observação – ciclo 2)

As crianças começam a queimar os palitos e a professora informa que “nós não vamos fazer isso agora, nós podemos fazer isso outra hora” como a criança persiste, ela diz: “Rui, não é para fazer isso, a gente já conversou. Você pode se machucar, queimar o papel e machucar seus amigos”. (observação – ciclo 5)

No entanto, não é sempre que os professores buscam ouvir as opiniões das crianças. Algumas decisões do dia-a-dia são tomadas pelos professores sem que um espaço de discussão seja realizado. Muitas vezes essas decisões são no sentido de

garantir a realização de uma atividade, da rotina ou por acharem que as crianças poderiam se machucar.

A professora mostra a figura de uma tartaruga colada na parede e pergunta com o que se parece, o que iria ser colado no casco. Uma das crianças fala que parecem pedras, e a professora argumenta que as pedras são muito pesadas e não poderiam ser coladas no casco. Ela informa que trouxeram alguns papéis de várias cores para serem cortados e pintados (observação – ciclo 2)

A professora conversa com outra criança, que não quer entrar na sala, perguntando o motivo para essa ação que afirma ser recorrente. A criança não é obrigada a fazer a atividade, mas deve permanecer na sala. Ela fica na porta, olhando pelo vidro. (observação – ciclo 2)

As professoras conversam sobre a “paradinha” entre o lanche e guardar a lancheira. Uma delas afirma que é melhor não fazer essa pausa. (observação – ciclo 2)

Assim como em outras atividades, as crianças optam pelas atividades que desejam realizar, tanto naquelas programadas pelo professor, quanto nos espaços de trabalho livre. É comum ver, na Vivendo e Aprendendo, crianças brincando separadamente, enquanto sua turma realiza outra atividade. Assim, o espaço de decisão das crianças, nos casos em que espaços de discussão não são estabelecidos, é o da realização ou não da atividade.

A variedade de possibilidades de atuação junto às crianças está exemplificada na própria Vivendo e Aprendendo. Assim como nos mostra a história das correntes pedagógicas, percebemos que a mesma atividade pode ser realizada com intenções diversas, permitindo um maior ou menor grau de autonomia e liberdade entre as crianças ou atuando de maneira alternativa ou não. Isso pode ser exemplificado na ação de dois professores, que separam as crianças em dois grupos para a realização de uma atividade. Em uma das mesas, o professor assume um papel diretivo, não abrindo espaço para que as crianças possam expressar suas opiniões em relação à atividade ou executá-la livremente. Na outra mesa, ocorre o oposto, e as crianças conseguem realizar a atividade elegendo o formato e o resultado que esperam:

Em uma das mesas, a professora passa o potinho de tinta para as crianças, uma por vez, para que mergulhem seus colares e os tinjam. Algumas mergulham apenas partes do colar e são incentivadas a

fazerem da forma que querem. Na outra mesa, o professor pega os colares das mãos das crianças, informando quem é dono do colar e o mergulha na tinta. Quando uma criança segura, junto com ele o barbante, ele não o impede (observação – ciclo 2)

Nem Ivan Illich nem Paulo Freire excluem a existência de uma atuação diferenciada entre educandos/alunos e educadores/mestres no ambiente educacional, entre quem sabe algo e quem quer aprender. Illich (2002) comenta que o encontro entre quem sabe e quem quer aprender algo, a existência de um líder intelectual que possa auxiliar aquele que não sabe em sua busca. Freire também percebe essa diferença, voltando a questão para a função do educador de organizar um espaço que possibilite a troca de experiências e a aprendizagem de todos. Em nenhum dos casos essa diferenciação pode significar uma hierarquização ou um controle.

A partir da teoria de Illich, consideramos que a diferenciação entre as pessoas não gera, por si só, uma hierarquização delas. É a partir da padronização do que se deve saber, que ocorre a hierarquização entre as pessoas. Quando existe um saber único a ser apreendido por todos, quem não o tem é menos valorizado. No caso das relações entre professor e estudante, entre adulto e criança, entendemos que pode existir uma diferenciação de funções, mas não uma sobreposição de uma à outra.

Em vários dispositivos pedagógicos, intervenções dos professores e na própria rotina escolar sempre são enfatizadas a necessidade de autonomia entre as crianças. Em consequência disso, é comum que as crianças não tenham necessidade de um adulto mediando suas relações. Depois de alguns dias de observação, um fato marcante é o quanto essas crianças conversam entre si. Além de correr e brincar juntas há momentos em que elas simplesmente param todas as atividades e conversam:

Na hora do parque, várias crianças de idades diferentes estão no brinquedo que chamam de “Roda”, enquanto uma delas empurra, todas as outras estão sentadas. Em decorrência de uma conversa que havia começado, a criança que estava rodando o brinquedo para e se senta

para conversar com os demais. Todos ficam conversando e ninguém se levanta para rodar por algum tempo. (observação – momento coletivo)

No lanche do dia da vertical<sup>1</sup>, dois grandes pedaços de panos estão estendidos no chão da praça, embaixo das árvores, para o lanche das crianças. Cada criança escolhe o local de se sentar e algumas o fazem antes mesmo de seus professores chegarem ao local. As crianças de turmas diferentes se misturam. As crianças conversam e brincam entre si durante o lanche, independentemente da idade, sexo ou turma. (observação)

Na escola, as conversas entre as crianças não são impedidas pelos professores, existe a possibilidade de alteração do foco de atenção na turma, saindo do professor para que uma criança se expresse. Ao contrário disso, quando o tema lhes interessa, os professores participam das conversas junto com as crianças, estabelecendo uma relação de igualdade. Tal fato pode ser exemplificado nos fatos descritos a seguir:

Uma professora joga jogo-da-velha com uma criança e, de propósito, perde o jogo. Outra criança percebe isso e diz: “você já sabe jogar, você fez gracinha”. Outras crianças interferem na brincadeira sugerindo jogadas. (observação – ciclo 5)

Durante o lanche, música do grupo Secos e Molhados, trazida pela mãe, começa a tocar. As crianças comentam que não conhecem o grupo, com exceção da criança cuja mãe está presente na sala. A mãe fala sobre a banda e as crianças prestam atenção na música. (observação – ciclo 5)

Uma criança da turma aparece na sala chamando as outras para brincar de pique-alto. Elas brincam em todos os espaços da escola, inclusive na secretaria, subindo no balcão de atendimento. A professora brinca com elas, subindo no balcão para não ser pega. (observação – ciclo 5)

Quando a professora rasga um jornal com o desenho do Papai Noel, uma criança diz que ela não ganhará presente, porque deixou o Papai Noel bravo. A professora pergunta à algumas crianças se elas acreditam em Papei Noel e as crianças afirmam. Ao ser questionada sobre o assunto, a professora diz que não acredita. (observação – ciclo 5)

---

<sup>1</sup> A vertical é uma atividade realizada juntamente com todas as crianças do turno, organizadas por uma dupla de educadores. Não há definições de que tipo de atividade deve ocorrer, mas que deve permitir a participação de todas as crianças.



As interações entre as crianças também extrapolam os limites e assuntos da escola. Criou-se na Associação o costume das crianças visitarem umas às outras, independentemente das atividades escolares. Uma vez que é comum que os pais das turmas se conheçam, por afinidade e de forma não organizada pela escola, é comum que as crianças passem turnos ou dias na casa uma das outras, brincando e convivendo juntas em outros espaços. Além de ocorrer a partir da influência da escola, esse costume traz para a Vivendo e Aprendendo relações mais vivas entre as crianças, com maior variedade temas de discussão e mais espaços de interação entre as crianças.

Além disso, muitas vezes são as próprias crianças que escolhem seus companheiros, combinando entre si quem vai à casa de quem e, posteriormente, combinam com os pais, como no exemplo a seguir:

No galpão, duas crianças de mais ou menos 4 anos perguntam à mãe de uma delas se o amigo pode ir a sua casa para brincarem. A mãe afirma que sim, que eles devem combinar isso para a semana que vem (observação – momento coletivo)

As relações que extrapolam os espaços de sala da aula serão melhor analisadas mais à frente, no entanto cabe ressaltar que elas influem diretamente na forma como as pessoas agem e veem a escola.

Nessas relações interpessoais, percebemos que não há um formato único e correto. Cada pessoa se relaciona com as outras de forma e de maneira única, a partir da vivência de cada situação. Não há regras pré-estabelecidas de como se portar. Percebe-se que se estabelecem relações informais, deixa-se de ser pai e mãe, estudantes e professores ou crianças e adultos, passando a se tratarem como pessoas, em suas dificuldades e interesses diversos.

### **5.3.2 Relações associativistas**

O formato associativo da Vivendo e Aprendendo interfere de diversas maneiras no projeto pedagógico da escola e nas relações que se estabelecem nela. Como

associados estão todos os pais, mães e responsáveis pelas crianças, professores, estagiários, coordenadores, administrador, secretária, equipe de apoio (limpeza e manutenção). Somando-se a estes, a escola conta com uma rede de apoio composta de antigos associados, que em momentos pontuais são convidados a participar ou auxiliar em alguma atividade. Entre eles alguns professores universitários, principalmente nas áreas de educação e psicologia.

Entre os adultos, além dos espaços de deliberação coletiva, como a assembleia, onde cada pessoa é vista como associado e com igual poder de voz e voto, e a diretoria que responde pela Associação e toma decisões cabíveis a ela, a organização da associação é composta por instâncias representativas (Fórum de Admissão, Avaliação e Progressão - FAAP e Conselho Pedagógico). Nessas instâncias devem estar presentes tanto representantes de funcionários, quanto pais, além de membros da diretoria e representantes de outras instâncias de decisão. Nesse sentido, o espaço da associação ultrapassa as salas de aula, exigindo dos que estão ali um posicionamento e ação política, numa responsabilização pela instituição.

A estrutura associativa permite um espaço de descentralização de poder e de decisão coletiva, impedindo que as normas sejam tomadas por um grupo ou que se perpetuem sem representarem a vontade dos associados. Ao mesmo tempo, as possíveis disputas internas de poder e de concepção educacional, possibilitadas pelo formato associativo, permitem que os espaços de discussão e construção coletiva percam sua função, passando a serem dominados por quem exerce o poder na instituição. Na hipótese da concretização desse fato, poderia ocorrer que algumas pessoas não exercessem seu papel de ator na construção das instituições, trabalhando para ela ao invés de fazê-la trabalhar a seu favor.

Ao mesmo tempo em que as instâncias do FAAP e conselho pedagógico são espaços obrigatórios (não para as pessoas, mas exigem a representação dos grupos), elas também possibilitam que mais visões sobre os temas sejam levadas em consideração e, a partir disso, uma menor quantidade de pessoas tome as regras da associação como externas às suas vontades e necessidades. Em outras palavras, os

grupos são obrigados a falar, a se fazer presentes, assumindo que o espaço próprio para que essas discussões se realizem sejam as instâncias.

Interfere na divisão dos associados, o tipo de atividade que realizam na instituição, se o pagamento de taxas associativas ou a prestação de serviços para a associação. A primeira divisão é composta de pais e funcionários, onde os primeiros pagam uma cota associativa para manutenção da associação e no outro grupo estão os funcionários, que prestam serviços para a associação, recebendo um salário em troca. Tanto pais como funcionários podem matricular seus filhos na instituição, no entanto a “cota associativa” dos associados pagantes é definida pelo número de filhos matriculados. Entre os funcionários, estão divididos entre os que trabalham no apoio, realizando atividades de limpeza e manutenção da escola, uma secretária, um administrador, uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora psicológica, professores e estagiários.

Assim, ao mesmo tempo em que fazem parte de uma associação, com funções de gestão e participação em atividades associativas, também há uma relação de empregador-empregado. Uma vez que as mesmas pessoas ocupam funções diferentes na mesma instituição, torna-se necessário estudar como as duas funções se conectam e interferem mutuamente, assim como a forma como essas relações possibilitam espaços alternativos de educação.

No momento da realização dessa pesquisa, a Vivendo e Aprendendo passa por algumas dificuldades relacionadas à convivência associativa, tornando mais visível a existência de grupos distintos e de que muitas vezes existem divergências entre eles. Nesse momento em que vive a associação, a divergência teve como ponto de partida a discussão sobre questões trabalhistas, como o aumento de salário.

Além das possibilidades de divergências nos encaminhamentos da associação, percebemos que influem nas relações entre os associados a avaliação sobre o trabalho dos professores, como indica a transcrição abaixo:

a professora se surpreende com a ausência das crianças e, enquanto esperam, preparam o material para as atividades do dia. As crianças chegam e a professora, num tom de brincadeira, pergunta ao pai o

motivo do atraso, perguntando se houve alguma organização dos pais para que todas as crianças faltassem. O pai diz que não houve nenhuma organização. Se direcionando à pesquisadora, a professora comenta que já houve um caso de “greve de pais”, demonstrando receio de que os pais não gostem da sua atuação enquanto professora. Mais tarde, uma mãe, ao deixar o filho na sala, informa sobre um grande engarrafamento na cidade. (observação – ciclo 5)

Ao mesmo tempo em que há atritos entre os grupos, os professores indicam uma afinidade no que diz respeito à proposta pedagógica da escola, conforme a fala a seguir:

é muito difícil alguém cair de paraquedas aqui na Vivendo. Cair de paraquedas significa assim, né, uma pessoa que não conhece a proposta. Geralmente a pessoa tem afinidade, tem uma visão diferente de educação, quer desenvolver um trabalho diferente como educador, se encanta com o projeto da Vivendo mesmo ou então tem algum projeto pessoal, ou profissional, ou acadêmico que queria realizar em alguma escola e encontra esse espaço na Vivendo. E sempre uma pessoa que tenha um mínimo de afinidade com a proposta, que conhece a Vivendo. Dificilmente alguém cai de paraquedas aqui. Até pai mesmo, quando vem conhecer a escola, né, ele sempre vem com alguma referência, ou de algum professor que indicou, algum amigo que estudou na Vivendo (...) mas o critério primordial é esse, de ter afinidade com a proposta, e o que ela pode contribuir também, né, no projeto da Vivendo. (entrevista 2)

Além das diferenças entre associados, também a composição da equipe pedagógica apresenta diferentes funções e formas de atuação dentro do ambiente escolar. Diferentemente de outras instituições educativas, a seleção da equipe pedagógica não leva em conta uma formação acadêmica específica, por mais que a conclusão de curso superior seja um critério para seleção. Ao professor, é necessário ter nível superior em qualquer área de conhecimento, enquanto para o estagiário é necessário estar matriculado em instituição de ensino superior. Há, no entanto, professores que não possuem curso superior completo, tornando esse um elemento importante, mas não o principal diferenciador entre duas formas de atuação associativa: o professor e o estagiário.

A partir de uma entrevista, percebe-se que o tempo de experiência docente na Vivendo e Aprendendo é um dos pontos principais de diferenciação entre professor e

estagiário, e não a certificação ou titulação desse profissional. Uma educadora informa que

o estagiário tem que ter o vínculo com alguma instituição de ensino, ainda estar estudando, né? Tá em formação. Chega aqui muitas vezes sem saber muito como funciona a Vivendo, muitas vezes encantado, mas assim... sem saber como lidar mesmo, no dia a dia, com as coisas, com as situações, e aí vai aprendendo com alguém que já tá aqui a mais tempo, mais experiente, que pode ser ou não formado. No caso, tem professores que ainda estão estudando, mas que já tiveram mais experiência aqui dentro, lidando né? Uns dois anos ou um pouco menos. Não sei como era antigamente, mas já há algum tempo que não precisa ter os dois anos completos para virar professor (entrevista 1)

Ao mesmo tempo em que afirma a diferenciação de funções a partir das atividades desenvolvidas, a mesma educadora afirma que as atividades desenvolvidas por professores e estagiários é muito parecida, no entanto, reafirmando que o tempo de experiência é fundamental para essa divisão. Para ela, a experiência é tida como fator fundamental na diferenciação entre professores e estagiários.

No entanto, ao mesmo tempo em que há uma justificativa do papel diferenciado entre as pessoas pelo tempo em que atuaram como docentes na instituição, pelo papel de aprendiz, essa divisão de tarefas também causa uma hierarquização entre as pessoas como informa uma das educadoras:

[as pessoas] começam a associar a sala com a figura do professor, da professora porque o discurso é de que “há, o trabalho é muito igual, estagiário é muito importante, tem o mesmo valor, é educador também, né, aqui na Vivendo os dois são educadores, não tem diferença”. Mas na prática, o que eu percebi ao longo do ano é que tem diferença, sabe. [...] Não faz sentido é das pessoas começarem a se referir às salas como se referindo à professora X, “a sala da professora X”, “a sala da professora Y”, como se tudo que se diz a respeito do papel do estagiário fosse balela, que na verdade mesmo os próprios professores fazem isso... Eles se referem... Têm estagiários e professores no meio, mas eles só perguntam algo a respeito do processo pedagógico, da Vivendo, para um outro professor ou professora. (entrevista 1)

Assim, existe a crença de que a diferenciação de funções não geraria, por si só, uma distinção e inferiorização de algumas pessoas em relação à outras, no entanto, na prática escolar, onde professor e estagiário realizam atividades bastante semelhantes, isso é percebido.

Essa hierarquização entre as pessoas pode ser vista como ponto de partida para uma deslegitimação do outro como agente capaz de atuar. A partir dessa diferenciação, legitima-se quem pode ou não agir e atuar, criando critérios para tal. Por exemplo, a legitimação do professor como aquele capaz de falar sobre a turma deslegitima que o estagiário seja capaz disso, criando, tanto no imaginário coletivo uma normatização de quem deve ou não ser ouvido nas questões relacionadas ao trabalho pedagógico das turmas.

Essa questão merece cuidado, uma vez que a deslegitimação da fala de um grupo ou de uma pessoa ocasionaria uma ruptura na proposta dialógica, assim como é com sua atuação reflexiva. Ou seja, deslegitimados de seu papel de produtor de conhecimentos sobre determinado assunto, retirando de um grupo o papel de pensar sua prática, sua ação não mais se basearia na práxis.

## 5.4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

### **5.4.1 Estrutura das atividades**

As atividades pedagógicas na Vivendo e Aprendendo são organizadas a partir de um planejamento semanal, onde cada dupla, composta por um professor e um estagiário<sup>2</sup>, propõe atividades para sua turma e delinea objetivos específicos para cada uma delas. Como norteadores do planejamento semanal, figuram a rotina da escola,

---

<sup>2</sup> Ao longo da história da Vivendo e Aprendendo, várias formas de organização das turmas ocorreram. Essa estrutura foi implementada em 2009.

onde estão designados alguns espaços e tempos de atividades, o dia da culinária<sup>3</sup>, a vertical e o projeto<sup>4</sup>, além de questões específicas de cada turma.

Frequentemente esses planejamentos são compartilhados com os pais que, de antemão, conhecem cada atividade do cotidiano escolar ou mesmo participam e sugerem algumas delas.

Tanto as entrevistas com professores quanto os documentos norteadores da Vivendo e Aprendendo, indicam que a condução do processo pedagógico cotidiano deve considerar a vontade, necessidade e interesse das crianças. Os trechos a seguir, indicam essa centralidade dos interesses da criança no processo educacional.

[...] escolhas pedagógicas que lhe caracterizam a essência. Em primeiro lugar, fugir de fórmulas prontas, cartilhas desconectadas da realidade que lhe envolve, e partir a criação da educação a partir dos interesses das crianças. (site – “o que é a vivendo e aprendendo”)

o currículo e a prática pedagógica não estão dados, prontos; ao contrário, vão se construindo dia a dia, impulsionados pelo movimento das próprias crianças na busca de significação e compreensão do mundo e pela ação específica de cada educador em sua interação com cada grupo de crianças. (site – “proposta pedagógica”)

A prática pedagógica é pensada e construída a partir dos assuntos e temas que emergem durante o dia-a-dia, através das relações traçadas entre criança/educadores/sociedade (site – “proposta pedagógica”)

As crianças aqui participam muito ativamente, elas são sujeitos, enxergam elas como sujeitos, elas são valorizadas na individualidade delas, o trabalho parte das crianças, né, isso eu acho que é uma coisa diferente das outras escolas (entrevista 2)

---

<sup>3</sup> Semanalmente cada turma prepara um prato coletivo, muitas vezes a partir do projeto da turma. Cada criança traz um ingrediente para a culinária. Na escola, há uma cozinha com utensílios disponíveis para essa atividade.

<sup>4</sup> Cada turma eleger um tema para pesquisar. A partir daí, as atividades são desenvolvidas em torno desse projeto de pesquisa.

Em consonância com essas projeções dos documentos analisados, os professores reafirmam a necessidade da centralidade da criança no processo educativo aprofundando em relação à forma como ocorre esse processo:

[...] o projeto realmente parte do interesse das crianças, né? Isso não significa que é sempre a criança que dá o ponto de partida, às vezes ela não tem essa autonomia. Mas eu vejo que o professor, assim, aqui na Vivendo, o educador, ele percebe qual é o interesse da criança e considera esse interesse (entrevista 1)

Conversando com as crianças, uma das professoras sugere uma brincadeira para o planejamento da próxima semana. As crianças rejeitam a brincadeira e sugerem outra. (observação - ciclo 5)

Esses são exemplos de que, para contemplar as vontades das crianças na seleção de atividades, dois processos podem ser percebidos na escola. Ao mesmo tempo em que o professor atua como “tradutor” das necessidades das crianças, com a intenção de levá-las em consideração na construção do planejamento semanal e seleção do projeto de pesquisa, as crianças também participam sugerindo atividades tanto para serem incluídas nos planejamentos quanto para alteração deste no dia a dia da escola.

O processo de sugestões das crianças para composição do planejamento semanal também ocorre diante da maior ou menor autonomia das crianças, como afirma uma professora. Para ela, ao final do ciclo 2 (3 anos de idade), as crianças já desenvolveram uma forma de se relacionar com o ambiente que possibilita uma contribuição mais direta no planejamento das atividades.

as crianças do ciclo 2 vão se empoderando mais e a partir disso foram trazendo mais coisa “não, agora a gente quer fazer isso”, “a gente quer aquela brincadeira”, um tipo de circuito, um tipo de atividade, na verdade a gente começou mais a adequar o nosso planejamento muitas vezes ao que elas pediam, do que o contrário, ou a encaixar também né, se elas queriam uma guerra de almofada (entrevista 1)

Uma das crianças pede a palavra, alegando que “porque eu também trouxe um livro, mas é para contar”. A professora mostra os colares e diz de que são feitos, passa os colares pelas crianças, para que toquem e coloquem no pescoço. Ao final, diz que já mostrou suas novidades e que agora vão ver a novidade da criança que havia pedido a palavra anteriormente. Ela mostra seu livro. (observação – ciclo 2)



Tendo em vista as necessidades das crianças, a tarefa de “traduzir” reservada ao professor não pode ser vista como uma reprodução das vontades da criança. Ela é, antes de tudo, uma interpretação dessas vontades pelo professor, a partir de suas próprias vivências e de suas crenças. Assim, é marcante a interferência do professor na seleção tanto do tema do projeto quanto das atividades semanais a serem desenvolvidas. Essa forma de organização permite ao professor oferecer às crianças espaços de vivência e conhecimento, novas situações a serem reconstruídas e reelaboradas pela criança, e que não ocorreriam somente a partir de atividades suas livres.

Para a realização do planejamento, além da observação das necessidades e vontades das crianças, uma professora afirma que é comum a utilização dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), pelos professores nos momentos de planejamento. Esse documento é produzido pelo Ministério da Educação e contém objetivos gerais da educação infantil a partir de experiências de formação pessoal e social e experiências de conhecimento do mundo.

E eu estudo também o RECNEI, né? Eu pego o RECNEI e dou uma olhada de acordo com a faixa etária, com as áreas de desenvolvimento. É o material que a gente usa como referência aqui. Vários professores usam. (entrevista 2)

Tem que ser levado em consideração todas as especificidades das crianças, né? Em como todas vão fazer aquela atividade. Em algumas atividades eu penso especificamente em uma criança, que é importante pra ela, pra desenvolver alguma questão, de uma criança. [...] Então, quando eu penso no planejamento, eu penso em todas as crianças, né, penso considerar todas as áreas de conhecimento assim... Durante a semana, dar uma equilibrada em todas as áreas, né? Que tenha uma atividade corporal, que tenha uma atividade de artes, que tenha uma atividade de música, de matemática, língua e... Assim, eu acho que tem que equilibrar todas as áreas. Tem que considerar isso... Algumas coisas de projeto penso também na necessidade do grupo... (entrevista 2)

Os Referenciais Curriculares são descritos como possibilidades que auxiliam na construção dos planos pedagógicos, mas não constam como tal nos documentos da Vivendo e Aprendendo. A utilização de documentos externos à instituição escolar e ao grupo envolvido pode significar um indicativo de uma educação padronizada, onde os

objetivos educacionais e formativos surgem de fora do grupo de trabalho. No entanto, a depender da forma como esses documentos são utilizados, eles também podem significar muito mais um material de apoio para se alcançar fins já delineados pelos grupos e não necessariamente um documento norteador. Durante esta pesquisa, não foi possível identificar o formato da utilização deste ou de outros materiais.

A partir dessas descrições, percebemos que o planejamento é proposto para um coletivo. Atividades são elaboradas pensando em características individuais das crianças, mas todas elas são convidadas a realizá-las. Também em relação ao projeto, ele não envolve apenas um grupo dentro da turma, mas a turma inteira.

Ao pensar que os temas de estudo devem partir do interesse da criança, ter relação direta com suas necessidades e sua forma de compreender o mundo, na escola, essa necessidade passa a ser coletiva. Os problemas escolhidos para serem estudados e analisados relacionam-se com o grupo como um todo. Assim como no planejamento, a escolha do projeto passa também pelo critério do professor, que unifica as vontades individuais das crianças na tentativa de encaminhar um problema que abranja as crianças enquanto grupo.

Sobre a relação entre interesses individuais e coletivos no processo educacional, Illich (2007) busca promover uma individualização dos processos formativos a partir da proposta de distribuição de vouchers educacionais ou divisão da verba destinada à educação. Já Freire (1987) percebe na ação coletiva um fator essencial para a ação política e transformação social. Assim a educação, fundada na compreensão da realidade social é caracterizada por um pertencimento a um grupo.

Na prática educacional observada, essa questão nos parece difusa, atuando de forma coletiva, mas permitindo o trabalho individual. Ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico é formulado a partir da construção coletiva e trabalho conjunto, e há uma atuação dos professores em relação à formação de identidades grupais, também existe a possibilidade de, por interesse particular da criança, realizar atividades isoladas, o que é visível nas constantes “fugas” das crianças ou alterações do planejamento. Ou seja, a atuação do professor é voltada para uma proposta coletivista,

que busca problemas centrais a serem estudados, concordando com a proposta dos círculos de cultura indicados por Freire (1987) e, ao mesmo tempo, não induz, mas permite uma atuação individual da criança como propõe Illich (2007).

Outra característica marcante é a sua possibilidade constante de reconstrução e alteração do planejamento e da própria atividade, após iniciada. Durante as observações, percebeu-se que os planejamentos eram tidos como indicadores, podendo ser alterados, seja pela impossibilidade de execução no momento, seja pela vontade das crianças:

A atividade planejada para o momento do “fora” era a de pique-esconde, no entanto as crianças começam a montar com bancos e mochilas um espaço para brincarem. As professoras não intervêm na brincadeira e não propõem a brincadeira planejada. Uma das crianças fala que “você gostaram tanto da nossa brincadeira que nem vão fazer outra coisa, né?” e a professora responde afirmativamente. (observação – ciclo 2)

O papel deveria ser utilizado para a produção de pirâmides individuais para que cada criança pudesse levar uma para casa. No entanto, como o material não ficou bom, a professora diz que farão apenas uma pirâmide com esse material e no dia seguinte farão as pirâmides individuais com argila. As crianças relutam um pouco, mas quando percebem que não deixarão de fazer as pirâmides individuais concordam em utilizar o material preparado para uma pirâmide coletiva. (observação – ciclo 5)

Às vezes tinha uma atividade [que] demorava mais do que a gente achava que ia demorar, as crianças demonstravam muito interesse e às vezes o contrário, elas demonstravam pouco interesse e a gente... às vezes nem fazia né? Porque não dava clima.. mas a maioria das vezes era isso, de pensar...outras vezes no momento mesmo a gente tinha uma ideia, ou as crianças propunham pra gente. (entrevista 1)

Em alguns momentos quando havia solicitações para alteração das atividades, o educador atuava de maneira a argumentar a necessidade da atividade:

A professora mostra a figura de uma tartaruga colada na parede e pergunta com o que se parece, o que iria ser colocado no casco. Uma das crianças fala que parecem pedras, e a professora argumenta que as pedras são muito pesadas e não poderiam ser coladas no casco. Ela informa que trouxeram alguns papéis de várias cores para serem cortados e pintados. (observação – ciclo 2)

As crianças foram chamadas para decidir o que iam cozinhar. Foi sugerido pelas professoras que fizessem “seres do mar” com batatas e

tomates. Uma das crianças não gosta da ideia e propõe fazer macarrão. As professoras insistem nas batatas e argumentam que várias vezes foi feito macarrão. Todos tentam pensar em alternativas para o impasse. A criança fala que poderiam fazer batatas, mas que ela não iria comer. Crianças e professoras conversam sobre outros ingredientes, que não batatas, que se possa modelar (observação – ciclo 2)

Além de argumentar, as crianças demonstram seu descontentamento com a atividade planejada deixando de realizá-la ou saindo dos ambientes onde estava ocorrendo. A circulação de crianças na escola sem a presença de professores ou sem ter como objetivo a conclusão de uma atividade é algo corriqueiro e em vários momentos encontramos alguns grupos conversando e brincando fora das salas de aula ou longe das turmas a que pertencem. Na maioria das vezes em que os professores percebiam que algumas crianças deixavam de realizar a atividade ou se encaminhavam para outros locais, muitas vezes tornavam a convidar as crianças para a atividade, noutras vezes, não interviam nas brincadeiras.

Uma das crianças conversa com a professora: “não quero mais colar a tartaruga, ela já está bem dura” e recebe como resposta: “tá bem, então você pode ir lavar a mão, fazer xixi...”. A criança vai brincar longe da mesa e não é incomodada. (observação – ciclo 2)

Percebemos assim que a realização das atividades não é algo obrigatório para as crianças. E muitas vezes esses processos são construídos visando seus interesses e necessidades. As crianças, por sua vez, não demonstram medo ou receio de negar-se a uma atividade ou de argumentar contra ela.

#### **5.4.2 Aprendizagem de conteúdos formais**

As salas de aula na Vivendo e Aprendendo estavam repletas de cartazes, em cada sala, informações sobre o projeto da turma. Em uma das salas, um grande cartaz com um submarino e, colados nele, transcrições de falas de crianças, com hipóteses sobre o seu funcionamento. Em outra sala, um enorme mapa da escola, também construído pelas crianças, com todas as salas, galpão e brinquedos do parque representados. Também decora a sala uma cortina indígena, feita com cabaças e tinta branca.

As atividades pedagógicas da Vivendo e Aprendendo são formuladas a partir de projetos de pesquisa. Cada turma desenvolve um projeto, baseado em um tema de interesse das crianças.

Figura 3 - cartaz feito por uma turma sobre submarinos. Contêm desenhos sobre a estrutura do submarino, desenhos feitos e pintados pelas crianças e as frases “submarino é um barco que mergulha debaixo d’água”, “submarino tem um negócio que enxerga fora d’água”, “eles vão lá no fundo que tem peixe, baleia e tubarão” etc. Fonte: acervo da autora.



Uma cena reflete o significado desses desenhos para as crianças da turma:

Ao me sentar no chão, com caderno em mãos, uma das crianças se aproxima, curiosa com a presença de uma pessoa estranha na sala. Ela pergunta sobre o que estou fazendo e, apontando para o cartaz pregado na parede, me mostra a figura de uma água-viva, informando do que se trata. Ele observa a foto de uma pessoa queimada e, apontando para os tentáculos da água-viva, me diz que queima. (observação – ciclo 2)

Essa criança fazia parte de uma turma que desenvolvia o projeto “seres do mar”. O conhecimento demonstrado por ela reafirma seu interesse no projeto de pesquisa desenvolvido, assim como os resultados dele.

O tema desenvolvido não se trata de algo recorrente no cotidiano das crianças, uma vez que não vivem em uma cidade litorânea, no entanto também não é possível afirmar que essas questões não partam de sua curiosidade, pois o interesse no tema

pode ter sido desenvolvido tanto por visitas, filmes ou em algum material sobre o tema. Assim como o planejamento semanal de atividades, muitas vezes os projetos também se baseiam na leitura do professor das necessidades e interesses das crianças. Uma das professoras exemplifica o início de um projeto:

A professora informa que o projeto da turma era um estudo sobre o tempo. Eles fizeram um túnel do tempo na sala, onde a professora se fantasiou de egípcia para explicar que a contagem do tempo surgiu com aquele povo, assim como os primeiros instrumentos de medição. As crianças visitaram uma exposição sobre o Egito antigo, e gostaram do tema. Ao final do ano, decidiram expor uma múmia e pirâmides aos colegas. (observação – ciclo 5)

Diferentemente da turma que estudava os seres do mar, para quem o tema de estudo significava muito mais uma curiosidade que uma necessidade de ação diante do mundo, o estudo do tempo significava, naquela turma, uma real forma de compreensão e organização do espaço, influenciando diretamente no cotidiano da turma.

Para Freire (1987), a ação e a reflexão são partes de um único processo. A educação humanizadora se dá a partir da práxis. Não é o suficiente um conhecer pelo conhecer, mas o conhecimento deve ser visto como parte de uma ação no sentido de transformação do espaço em que se vive. Isso faz com que os temas devam ser escolhidos não pela curiosidade, mas pela necessidade do grupo, a exemplo do estudo do tempo por um grupo de crianças.

Ao mesmo tempo, Gallo (2007) afirma que as crianças não podem ser levadas apenas por suas vontades, mas que seu interesse e curiosidade devem ser aprofundados pela ação do educador. Assim, propor temas que possam extrapolar os conhecimentos e realidades das crianças, possibilitando novas visões de mundo é uma das características necessárias ao educador, segundo a leitura que Gallo faz de uma educação anarquista.

Além do trabalho a partir dos projetos, em vários momentos foi possível perceber conhecimentos escolares sendo utilizados pelas crianças em situações cotidianas, como indicam as transcrições do diário de bordo:

Uma criança pede pipoca à outra. Ela diz que quer dez pipocas e começa a contar, colocando as pipocas em outra vasilha. Chegando no seis, a criança que trouxe as pipocas se nega a dar mais, mas a criança que quer as pipocas argumenta que ela quer dez. Continuam a contagem até o dez. (observação – ciclo 2)

Ao observar a pirâmide, as crianças dão a ideia de colocar areia nela, justificando que ficaria mais parecida com o deserto. A professora concorda e pede que as crianças tragam areia do parque para colar na pirâmide. (observação – ciclo 5)

Em outros momentos, diferenciando-se da utilização de conhecimentos já adquiridos, as crianças apoiam-se nas relações cotidianas para descobrir o espaço em que atuam.

Um menino, usando apenas cueca, após se cobrir de lama, começa a jogar areia fina nas pernas enlameadas. Algum tempo depois, ele ensina outro que, se ele colocar areia seca em cima de uma bola de lama, ela endurece mais rápido. Demonstra ficar animado com a descoberta e repete várias vezes para várias pessoas. (observação – momento coletivo)

Mesmo com as indicações contrárias, crianças começam a queimar os palitos e passam no papel. Surpreendem-se quando percebem que estão desenhando com carvão. (observação – ciclo 5)

Coerentemente com os fatos observados, um aspecto tido como diferencial na Vivendo e Aprendendo é a possibilidade de experimentação livre entre as crianças. Além de possibilitar, em sua rotina diária, que no mínimo um quarto do tempo de aula seja de atividades livres, durante o parque, nas entrevistas os professores afirmam que:

[na Vivendo] tem mais liberdade de expressão, de ação, tanto corporal, física, verbal, mental, [risos], religiosa... É, enfim, várias formas de se expressar que eu acho que tem uma diferença das outras escolas é a liberdade mesmo... E também liberdade de exploração... Acho que aqui a criança pode experimentar, ela tem uma liberdade para explorar, enfim, o espaço, as relações... E uma experimentação, uma liberdade... É o que eu vejo. (entrevista 2)

Valorização da brincadeira, espaço da brincadeira livre, espontânea, do faz de conta, tem isso também, acho que tem uma diferença das outras escolas... (entrevista 1)

Percebemos que existem conhecimentos que são apresentados às crianças pelos adultos, de maneira sistematizada e pedagógica, numa tentativa de apresentar às

crianças uma possibilidade de compreensão do mundo. No entanto, essas questões não são construídas previamente, mas dependem do desenrolar de cada projeto, de cada atividade.

Ao mesmo tempo, também existe um espaço de experimentação onde as crianças podem descobrir, em contato com outras e com o ambiente físico, novas possibilidades de descobertas. No entanto, essas pequenas descobertas individuais pouco são aproveitadas para estudos mais aprofundados.

Novamente, a relação entre a proposição de projetos coletivos ao invés de projetos individuais aponta para uma escolha da associação para o trabalho coletivo.

## 5.5 DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

A Vivendo e Aprendendo apresenta algumas práticas que perpassam o tempo, sendo utilizadas para todas as turmas. São apresentadas às crianças formas de lidar com situações típicas da vida em sociedade e do cotidiano escolar, atitudes construídas visando o bom andamento do dia a dia e das relações.

Muitas dessas práticas têm a intenção de evitar outras, mais comuns entre as crianças, mas que geralmente não são aceitas nos ambientes sociais. Cada uma das subcategorias abaixo se relaciona a uma dessas práticas e dispositivos, assim como possibilidades de interpretação desses dispositivos a partir do referencial teórico estudado.

### **5.5.1 Não-gostei**

A Vivendo e Aprendendo, por ter como objetivo a expressão e participação das crianças no espaço social, formulou uma metodologia com o propósito de oferecer à criança uma maneira fácil de posicionar-se diante de algo que lhe incomoda ou do qual



discorda. O dispositivo consiste justamente na expressão da criança, a partir do termo “não gostei”.

O dispositivo do “não gostei” é utilizado em diversos momentos do cotidiano escolar, em intervenções do dia a dia, nos momentos em que surgem conflitos, principalmente entre as crianças.

Inicialmente a intervenção dos professores é necessária para que os primeiros “não gostei” possam aparecer entre as crianças. São eles que incentivam as crianças agredidas a explicitar sua posição diante de um fato ocorrido. Em alguns momentos os professores mediam os conflitos chamando as crianças envolvidas no conflito e pedem que falem umas às outras o seu “não gostei”. Em outros momentos, apenas informam à criança que agrediu outra que ela não havia gostado da atitude.

Com a apropriação do dispositivo, essas falas são seguidas de uma explicação sobre a ação que causou descontentamento e o motivo da criança não ter gostado daquela ação. Por exemplo, “Não gostei que você me bateu, porque dói” ou “Não gostei que você pegou meu brinquedo, porque eu estava usando”.

Principalmente as crianças menores têm a tendência de expressar sua indignação e raiva, a partir de mordidas, tapas, puxões de cabelo, cuspe etc. O “não gostei” assume a função de apresentar às crianças novas formas de expressão, socialmente aceitas. Mesmo com a alteração do formato de demonstração, quando pronunciado, o “não gostei” muitas vezes ainda carrega um aspecto emocional que, mesmo entre as crianças que mal sabem falar, vezes surge de forma gritada e enfática. Ao final do primeiro ano na Vivendo e Aprendendo, as crianças demonstram utilizar o dispositivo autonomamente em alguns momentos do dia a dia. Como no exemplo abaixo:

Três crianças do ciclo 1 (2 anos) se encostam no portão do parque, impedindo a abertura do portão. Outra criança, da mesma turma, corre na direção deles, com os braços esticados para frente, e esbarra neles. Uma das crianças que estava no portão diz “não gostei!” para a que chegou e começa a chorar. A professora chama as crianças dizendo “vem Bruno, é pra conversar”. (observação – momentos coletivos)

Em outros momentos, a fala de “não gostei” não aparece nem entre as crianças e nem entre os professores. No entanto, assim como no dispositivo, a intervenção dos professores é no sentido de explicar “regras sociais”, chamando atenção para a forma como a ação de uma criança pode afetar a outra e oferecendo alternativas de ação:

Uma menina chora e é acolhida pela professora. Ela explica, ainda chorando, que não queria se molhar e jogaram água nela. A professora chama a outra criança e explica que ela deveria perguntar se a menina queria brincar com água. A criança que foi molhada observa a conversa. (observação – momentos coletivos)

Durante uma das entrevistas, uma professora afirma que o dispositivo do “não gostei” faz parte de um processo de construção de regras e limites, do qual participam outros dispositivos escolares, como os combinados. Ao descrever o processo de construção de regras e as diferenças que cada ciclo apresenta nesse processo, ela afirma que

O ciclo 5 tem diferença de outras turmas, porque eles são mais maduros, já passaram por vários processos dentro da Vivendo. Às vezes, o “não gostei” já não é mais suficiente, né? A construção é muito diferente, o diálogo é muito diferente. Eles têm uma elaboração diferente mesmo, de outros ciclos da Vivendo. A gente não teve necessidade de escrever os combinados. [...] Acho que eles já tavam com vários combinados internalizados também, eles sabiam de limites que já tinham sido construídos em outros momentos (entrevista 2).

Caracterizado como forma de indicar limites, o dispositivo é utilizado para promover formas aceitas de atuação entre as crianças, legitimando o que pode ou não ser feito. Nesse sentido, assume a função padronizadora indicada por Illich, onde o que é considerado certo não é definido pelas pessoas, mas já existe e é considerado correto socialmente. Ao mesmo tempo em que impede atitudes agressivas, o dispositivo também incita e valoriza a exposição das insatisfações a partir da fala, evitando também comportamentos submissos.

Tanto a confrontação oral quanto o ouvir são tidos como comportamentos socialmente aceitos na Associação. Mesmo que não existam espaços formais para sua revisão, a definição do que é aceito provém do formato associativista da instituição,

sendo comportamentos valorizados tanto por quem atua na escola quanto por quem a visita.

Para a criança que escuta o “não gostei”, ele funciona como um retorno sobre como sua ação foi recebida pela outra criança, indicando as consequências dela, além de ter que escutar e, caso ache necessário, argumentar em seu favor. A partir disso, também para a criança que escuta, o “não gostei” atua no sentido de garantir um diálogo. Entendemos que o dispositivo atua garantindo um espaço de discussão e diálogo quando existem posicionamentos diferentes entre as crianças. A partir dele, é possível vivenciar momentos em que as crianças são obrigadas a aprender a ouvir e aprender a falar.

Uma vez que o dispositivo do “não gostei” busca superar a necessidade de um adulto mediando os conflitos entre as crianças, permite que as crianças desenvolvam sua autonomia diante dos problemas, sabendo reagir às situações que se colocam no dia a dia. Compreendemos que a intervenção dos adultos são processos necessários para garantir os espaços de fala do “não gostei”, principalmente num momento em que iniciam a utilizar esse dispositivo. Porém, a presença do adulto não deve inibir a ação da criança no momento de explicitar seu “não gostei”, uma vez que o traço fundamental na construção da autonomia da criança é seu posicionamento diante de situações vivenciadas.

### **5.5.2 Combinados**

Cada turma formula seus "combinados", registrando-os e prendendo-os nas paredes, à altura das crianças. Assim, eles fazem parte do dia-a-dia de todos e é comum vê-los grafados e desenhados por todos da sala. Os “combinados” atuam no sentido de possibilitar uma organização interna das turmas e construir suas regras de convivência. Encontramos em várias salas papéis colados nas paredes, contendo os “combinados” e os desenhos e assinaturas das crianças. Para uma das professoras,

os "'combinados' são uma regra de convivência e de relação tanto com o espaço quanto com os demais, as pessoas." (entrevista - 2)

A ideia é que os "combinados" são parte de uma construção coletiva, e de uma demanda real do grupo. As falas abaixo explicitam essa questão:

"[...] que são construídas juntamente com as crianças. Elas próprias verbalizam situações a partir das experiências vividas em sala de aula, por exemplo: o combinado de não bater em outras pessoas surge de uma briga ocorrida na sala, o combinado de tampar as canetinhas após uma atividade plástica surge da constatação de que elas secam quando não fazemos isso etc." (SANTIAGO; GOMES, 2004, p. 37)

Os combinados são uma construção coletiva e significa que a gente precisa conversar com as crianças, tem que ser uma coisa do grupo, embora às vezes surja por uma demanda às vezes específica, individual, mas que afeta todo o grupo, e que pode afetar, então a gente faz o combinado pra todo o grupo, com o grupo. Partem de uma demanda real, do que esta acontecendo. (entrevista 2)

Cabe ressaltar que as regras expostas são tão importantes para as crianças quanto para o professor. Reconhecemos que evitar um conflito ou que as crianças se machuquem é uma atividade constante do cuidado necessário para a educação infantil, portanto, de interesse do professor. No entanto, isso não retira o interesse da criança nesses "combinados".

É reconhecido, durante as entrevistas, que os "combinados" não podem ser apenas uma forma de imposição de regras pelo professor, reafirmando o seu papel de expressar uma necessidade coletiva:

Eles surgem de uma demanda real, não é de uma coisa que parte do professor que quer moralizar em cima disso... (entrevista 2)

Para os professores, eles significam uma valorização do papel da criança na condução de seu comportamento. Ao criar normas gerais de comportamento, o professor é retirado do papel de normatizador da turma, deixa de ser ele quem dita o que é certo ou errado, o que pode ou não ser feito:

Ai, nas primeiras vezes que tinha esse não combinado, né. Não era uma coisa discutida, era uma coisa que eles gritavam lá no alto, né, e a gente não tinha espaço pra dizer um "não" ou então pra construir com eles, pra negociar. Então a gente ia pra sala, e chegava na sala e conversava

com eles “olha, eu sei que vocês queriam ficar lá em cima, queriam mais 5 minutinhos, mas a gente não conversou. Teve outras crianças que voltaram pra sala, queriam ficar lá fora, porque vocês estavam lá, e não é justo, tem que ser pra todo mundo”. E a gente começou a fazer esse combinado assim, eu trazia uma ampulheta. Ela marcava os 5 minutos [...]. E aí eles tentaram se regular. Então quando passou pra mão deles, acho que eles se sentiram mais... Se apropriando mais disso. (entrevista 2)

Como demonstrado no trecho acima, ao mesmo tempo em que os combinados permitem uma desinstitucionalização do professor como normatizador, distribuindo entre todos esse papel, o dispositivo também valoriza a ação da criança como responsável pelas próprias ações e pelo espaço.

Não havendo uma pessoa com a função de criar regras, isso se torna uma possibilidade para todos os participantes do grupo. O poder se distribui, assim como é reiterada o valor de cada pessoa na construção das normatizações. Cria-se então uma igualdade entre crianças e adultos, no sentido de que todos podem e são capazes de criar regras. Assim, a construção dessa igualdade a partir da possibilidade de construir regras, torna o processo da construção dos "combinados" tão importante quanto a execução e cumprimento deles.

As entrevistas também indicam que os "combinados", se tornam, com o tempo regras gerais internalizadas pelas crianças. Assim, algumas normas que foram combinadas se tornam automatizadas e, nesse sentido, não existe mais a necessidade de reafirmá-las enquanto um "combinado" para que seja posta em prática. Esse fato pode ser percebido como mencionado abaixo:

A construção é muito diferente, o diálogo é muito diferente...eles têm uma elaboração diferente mesmo, de outros ciclos da Vivendo. A gente não teve necessidade de escrever os combinados. No início teve, no início do ano, quando começou o ciclo 5, até teve um momento que a gente precisou registrar algumas coisas, mas com o passar do tempo já não era necessário esse apoio.[...] Acho que eles já tavam com vários combinados internalizados também, eles sabiam de limites que já tinham sido construídos em outros momentos (entrevista 1)

Illich (2002) argumentaria que, no momento que se perde a capacidade de criticar e reconstruir as normas, elas deixam de estar a serviço das pessoas, passando

a atuarem no sentido de uma reprodução social e na reprodução de uma instituição social. A partir dessas considerações, podemos entender que, no momento em que as crianças internalizam as regras, elas deixam de ser uma expressão da sua vontade, passando a ser a vontade institucional.

Como mostram os registros de "combinados" das turmas, colados nas paredes do ciclo 2, onde convivem crianças entre 3-4 anos, onde estão as seguintes regras:

1. não pode machucar
2. pode brincar
3. não pode morder e nem empurrar
4. pode morder almofada
5. pode sentar na roda. Pode deitar se tiver espaço para todo mundo.
6. não pode cuspir nas pessoas, mas no vaso e na pia pode.

No mesmo ciclo, mas do período oposto, os "combinados" são:

1. Não pode fugir da roda de história
2. Não pode puxar cabelo
3. Não pode bater e chutar e nem dar soco
4. Precisa esperar a vez de falar.

A esses é acrescentado mais dois "combinados", indicando que foram produzidos em momentos diferentes. O novo "combinado" considera que "quando não for dia de novidade, a novidade fica na mochila".

Com crianças um pouco mais velhas, pertencentes ao ciclo 4, entre 4-5 anos, o "combinado" explícito na parede com letras escritas pelas crianças informa que "não podi pegar as coissas dos amigos sem pedi se amigo empresta".

Figura 4 - folha de papel pregada na parede de cor rosa com "combinados" escritos com letra de criança. Fonte: Acervo da autora.

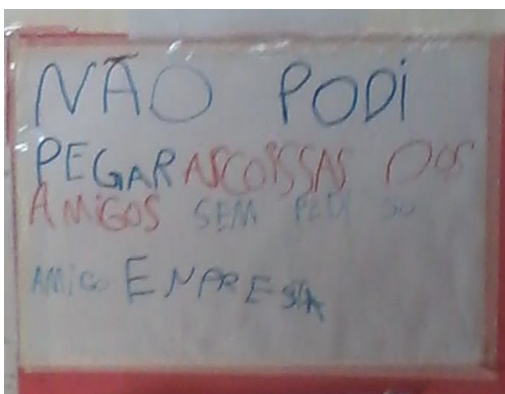
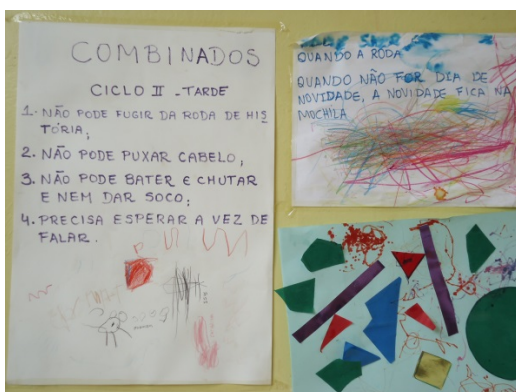


Figura 5 - quatro folhas pregadas em uma parede amarela. Duas delas estão escritas com "combinados" e desenhos de criança. A terceira é uma colagem com formas geométricas. Fonte: Acervo da autora.



Na tentativa de relacionar as falas de professores aos "combinados" expostos nas paredes da escola, percebem-se algumas divergências entre o que se espera que seja feito e sua construção na prática. Os "combinados" são regras gerais para toda a turma, incluindo professores, e partem de um problema que abrange a todos. Segundo a fala de uma professora:

Por ser uma construção coletiva ele [o combinado] serve pra todos, todas as pessoas do grupo, tanto as crianças quanto os adultos e que ele não tem esse sentido impositivo, de uma regra que vem de cima pra baixo, ele é uma construção mesmo, ele surge num diálogo. (entrevista - 2)

No entanto, ao ler os "combinados" escritos, percebe-se que ele regula muito mais o comportamento das crianças, no sentido de coibir algumas práticas e, em apenas um com menor frequência, oferecer às crianças alternativas de ação. Isso se torna claro se pensarmos que é a fuga dos professores da roda de história, ou o fato

dos professores machucarem alguém não é algo cotidiano e até mesmo impossível de acontecer. Portanto, retrata muito mais uma normatização do comportamento das crianças que dos professores.

Entre os "combinados" descritos, grande parte deles refere-se a comportamentos a serem evitados, tanto no sentido de evitar que as crianças se machuquem quanto de evitar atitudes que atrapalhem momentos específicos da aula, tal como roda de novidades ou roda de histórias, ou normatizar regras de convivência, evitando que as crianças possam realizar ações que causem conflitos entre elas.

Em uma das turmas, os "combinados" estão formulados de forma a criar frases afirmativas ou, que todas as frases proibitivas venham acompanhadas de frases afirmativas. Mais que uma questão de retórica, a construção a partir de frases afirmativas indicam para as crianças que ações podem substituir aquelas que são indesejadas no grupo. Por exemplo, o "não pode machucar" tem como opção o "pode brincar" e o "não pode morder nem empurrar" é seguido do "pode morder almofada".

Durante as observações realizadas, não foi possível ver as crianças "relendo" ou recorrendo aos papéis colados nas paredes ou repetindo os combinados em situações em que ocorriam fatos normatizados por eles. Uma das possibilidades para o fato é que as crianças realmente tenham "internalizado" os "combinados", após um ano inteiro de trabalho a partir deles. Nos momentos em que surgiam ações que eram normatizadas pelos "combinados", muitas vezes recorria-se ao dispositivo "não gostei" e não aos "combinados". Outra possibilidade que explique o fato é que as crianças não recorriam aos "combinados" por não os terem como uma referência de normatização de comportamento.

A partir da leitura dos "combinados" e da percepção de que estes dizem respeito muito mais a uma proibição que a uma normatização construída, essa segunda opção nos parece condizer melhor com a realidade. Caso essa hipótese esteja correta, seria possível falar em uma distância entre a proposta que gera os "combinados" e sua prática, onde a primeira refere-se a uma regra construída coletivamente e a segunda à uma regra aceita pelas crianças.



No entanto, a prática de construção dos "combinados", assim como a construção de possibilidades que a criança se coloque enquanto produtora de regras permanece sendo coerente com uma educação alternativa, tanto no sentido apontado por Illich quanto no que Freire defende.

### **5.5.3 Rotina**

As crianças chegam à sala de aula, penduram suas mochilas nos ganchinhos em uma das paredes e se encaminham para o tatame, onde acontece a roda inicial. Este é um momento de acolhimento e socializações do grupo, além de possibilitar uma conversa sobre as atividades do dia. Posteriormente, se encaminham para a mesa, onde executam uma atividade, geralmente voltada às artes plásticas e seguem para o momento do parque<sup>5</sup>, onde as crianças brincam livremente. Voltando do parque, é hora de lavar as mãos e lanchar, podendo ser na sala ou em outro espaço, mas sempre seguido do momento de escovar os dentes. O "fora", geralmente com atividades que exijam maiores movimentos e que acontece fora das salas; seguido de atividade em sala e por fim a roda de histórias. Excetuando-se o parque, que dura uma hora do tempo diário de aula, todas as outras atividades são programadas com uma duração de trinta minutos.

A rotina se mantém a mesma, desde o início das atividades da escola, exceto no que diz respeito ao nome das atividades, onde o que era "quintal" se transformou em "fora" e na inversão dos horários do parque e do "fora", que acontece atualmente a depender do turno que as crianças ficam na escola.

---

<sup>5</sup> Nas turmas do turno vespertino, os horários do parque e "Fora" são invertidos em relação aos apresentados aqui.

A existência de uma rotina fixa é justificada com o objetivo de dar à criança uma “garantia concreta de sua segurança e é nisso que as crianças vão se apoiar e confiar” (Vivendo e Aprendendo, 2004, p. 15). Nesse sentido, a rotina possibilita uma organização da criança no tempo e espaço, dando-lhe a segurança do que ainda acontecerá. Por exemplo, a criança sabe que depois do parque ela lanchará ou que depois da roda de história irá para casa, se organizando no tempo.

É marcante como os espaços de atividades são alterados durante o dia escolar, primeiro no tatame, depois nas mesas, seguido de um momento no parque, volta-se à sala e posteriormente para o galpão ou pracinha da Vivendo e Aprendendo e, por fim, retorna-se às mesas e ao tatame. A cada meia hora, as crianças mudam de atividade e o local de realização dela, diferindo enormemente das escolas onde as crianças são obrigadas a manter uma concentração e a posição sentada por 4 horas diárias.

É claro que, durante essa movimentação de um espaço a outro, algumas crianças se adiantam e outras permanecem na atividade anterior, nesse meio tempo algumas crianças pegam os brinquedos da sala, ou brincam com outras crianças, quem ainda não terminou a atividade é auxiliado, se desejar concluí-la, ou se mantém nela enquanto os outros partem para uma nova atividade. Por já saberem onde será a próxima atividade, é possível perceber que várias crianças se direcionam aos ambientes da atividade seguinte sem a presença de um professor.

No horário do lanche, as crianças estão sozinhas na sala, algumas já estão lanchando e outras lavando as mãos. Ao final, uma criança arruma a lancheira e se encaminha para a saída da sala. Outra criança pergunta se ela já escovou os dentes. Uma terceira criança fala que ela já escovou e pergunta se já podem ir para o parque. Outra criança responde que não, justificando que ainda não há nenhum adulto lá. (observação - ciclo 5)

Mesmo havendo um tempo e espaço determinado para cada etapa da rotina, os horários são flexíveis e alterados todo o tempo. Da mesma forma, há uma tentativa dos professores de realizar todas as atividades com todas as crianças. No entanto, como existem crianças que demoram mais ou menos para realizar uma atividade, aquelas

que terminam mais rápido ou que não querem realizar a atividade costumam brincar nos períodos entre as atividades.

O horário de ida para o parque é ultrapassado, as professoras chamam atenção das crianças para isso. Por mais que as crianças digam que querem ir para o parque, elas permanecem brincando e conversando na sala. Só mais tarde a professora avisa que está indo para o parque e algumas crianças a acompanham. Uma das crianças continua a desenhar na sala. (observação – ciclo 5)

No momento da realização dessa pesquisa, já no final do ano letivo, as crianças do ciclo 5, prestes a mudar da Vivendo e Aprendendo por terem concluído a última série ofertada por ela, tiveram uma liberdade maior da "rotina", não seguindo mais os momentos definidos. Esse fato foi informado pela professora da turma, demonstrando que a "rotina" pode ser totalmente reconstruída a partir da necessidade da turma. Nesse caso, já não se enxergava utilidade para a perpetuação dessa:

Algumas crianças auxiliam na produção do papel mache, enquanto outras fazem outra atividade na sala ou brincam fora dela. Os professores não intervêm nas brincadeiras das crianças. A professora explica que, como faltam poucos dias para o fim das aulas e a saída das crianças da escola, crianças estão com muita vontade de brincar sem direcionamento dos adultos e por isso a rotina não está sendo trabalhada com rigidez e as atividades não estão sendo muito direcionadas. (observação - ciclo 5)

A tentativa de realizar as atividades com todo o grupo poderia ser considerada, a partir do conceito de desescolarização delineado por Illich (2002), uma tentativa de igualar os tempos das crianças a partir das atividades e da padronização dos itens da rotina, atribuindo uma conotação negativa a isso. Para esse autor, a automatização da rotina funcionaria como uma supressão das vontades individuais e a instituição de uma ordem que não serve às pessoas, mas sim ao funcionamento da instituição.

Já Freire (1987) considera essencial a ação coletiva. O encontro com o outro é algo essencial no processo de humanização, de tornar-se homem. Assim, compreendemos que, por ser essencial no processo de humanização, não poderia ser uma opção.

A partir dessas considerações, nota-se um diferencial da educação infantil que, na Vivendo e Aprendendo, trabalha com pessoas de 2 a 5 anos. Os referenciais da educação infantil reconhecem que nessa etapa da vida a pessoa, além de possibilidade de educar-se, é necessário também o cuidado com sua saúde e sobrevivência. Isso sugere a necessidade de um adulto que acompanhe as crianças e, mesmo que não proponha atividades pedagógicas, que exerça a função de cuidar, não sendo possível que as crianças dessa faixa etária trabalhem sem o acompanhamento de um adulto.

A rotina na Vivendo e Aprendendo foi construída com o objetivo de possibilitar uma maior autonomia das crianças em relação ao tempo para que, a partir de um reconhecimento da rotina, possam conhecer e construir as regras de utilização dos espaços. Durante as observações, percebe-se que a rotina está automatizada pelas crianças. Não é necessário grande intervenção dos professores no sentido de explicitar as regras, e chamar as crianças para as atividades. Por exemplo, no ciclo 2, com crianças entre 2 e 3 anos de idade, o desenrolar do lanche é descrito da seguinte forma:

Após o parque, as crianças vão para o banheiro da sala para lavar as mãos. Em seguida pegam sua lancheira ou são solicitadas a fazê-lo. Essas atividades não demandam muitos pedidos das professoras e já são realizados autonomamente pelas crianças. (observação – ciclo 2)

Os professores indicam que a rotina apreendida pelas crianças, desde o primeiro ciclo, mas que não existem muitas discussões junto aos professores em relação aos motivos que geraram essa rotina. No entanto, os professores eles percebem funções muito parecidas para cada momento da rotina e atividade:

Ciclo 1 e ciclo 2, é muito chegar na Vivendo, aprender a rotina, ver o outro, enxergar o outro muitas vezes, porque sai de casa, de um lugar bem mais restrito e lidar com as crianças, com os combinados e não morder, né, porque machuca e tal. É ir construindo isso... (entrevista 1)

Ciclo 1 e ciclo 2, são demandas diferentes... Lá é adaptação, socialização, estruturação da rotina na escola... Ainda... São ciclos menores, né, que tão chegando na Vivendo e eu acho que a socialização é o foco mais importante, embora seja de todos os ciclos, claro. (entrevista 2)

A rotina estabelecida na Vivendo e Aprendendo delimita muito mais os espaços em que as atividades vão acontecer do que necessariamente o tipo de atividade. É possível, por exemplo, fazer um circuito em sala de aula, assim como uma atividade plástica no galpão.

#### **5.5.4 Cesta de Lanches**

As crianças voltam do parque ou do "fora" e encontram em cima da mesa duas lixeiras e duas vasilhas. Sabem que é hora do lanche, algumas vão direto para o banheiro, lavar as mãos, para outras é necessário solicitar que o façam e peguem as lancheiras. Cada uma traz de casa um tipo de lanche. Antes de abrir, algumas comentam sobre o que vão comer, enquanto outras se surpreendem com o que encontram.

Algumas não gostam do que encontram nas lancheiras, preferem olhar para o lanche dos companheiros, sabem que não devem simplesmente pegar o lanche dos outros, e pedem pedaços de pão, biscoito, pipoca etc. Algumas crianças dividem seu lanche com as que o pedem, outras oferecem mesmo àquelas que não pediram, outras tampam com as mãos, para que ninguém veja as delícias que trouxeram e se negam a dividir quando alguém pede um pedaço ou parte do lanche.

Em uma das turmas observadas, a professora explica o significado da cesta e incentiva seu uso. Ela informa às crianças que quando não quiserem mais comer seu lanche, podem colocá-lo na cesta de lanche, para que qualquer pessoa possa comê-lo. Em outros momentos e turmas, a troca de lanches é mediada pelos professores no sentido de garantir que as crianças não peguem o lanche uma das outras sem o consentimento daquela que o trouxe. A indicação sobre a troca e coletivização dos lanches não é para que o coloquem na cesta, mas para que as crianças conversem entre si. As cenas observadas retratam essa questão:

Uma criança, caminha pela sala oferecendo a fruta que trouxe para todas as crianças. (observação – ciclo 2)

Uma criança pede pipoca à outra. Ela diz que quer dez pipocas e começa a contar, colocando as pipocas em outra vasilha. Chegando no seis, a criança que trouxe as pipocas se nega a dar mais, mas a criança que quer as pipocas argumenta que ela quer dez. Continuam a contagem até o dez. (observação – ciclo 2)

Percebe-se que a "Cesta de Lanches", por mais que esteja presente fisicamente em todas as salas ou espaços de lanche, não ocupam mais a função de auxiliar na troca de lanches entre as crianças. Outras formas de fazer essa troca de lanches foi construída na escola, tanto a partir do pedir, quanto pelo oferecer diretamente à cada criança:

Na mesa estão duas lixeiras e duas cestas. A cesta não é muito utilizada, e as crianças pedem umas às outras alguns alimentos. (observação - ciclo 2)

O primeiro fato a ser analisado é a possibilidade de mudança de um dispositivo escolar. Mesmo sendo um dispositivo formal, por estar presente em todas as turmas por vários anos, a cesta de lanche perdeu significado diante dos que a estão vivenciando nesse momento. A proposta pedagógica da escola se alterou, tanto pela nova forma de troca de alimentos quanto pela não utilização (ou mínima utilização) da cesta. Isso demonstra que os dispositivos estão sendo reconstruídos no dia a dia escolar, sendo ressignificados constantemente a partir das necessidades das pessoas que fazem o processo pedagógico.

Analisando a própria alteração do dispositivo e não mais a possibilidade deste ocorrer, percebe-se que a troca direta de alimentos permite que as pessoas se relacionem mais livremente, sem a mediação de um instrumento para isso.

Uma nova questão que chama atenção no dispositivo da "Cesta de Lanches" é o fato como a modificação ocorreu. Enquanto alguns educadores reiteram a sua importância, reavivando entre as crianças a sua função, outras não se preocupam em fazê-lo, indicando novas formas de troca de lanche. A divergência entre educadores demonstra que a utilização ou não da cesta não foi algo discutido ou formalizado, mas simplesmente implementado e vivido no ambiente escolar.

Em apenas uma das turmas verificou-se uma tentativa de utilização da cesta, justamente em uma turma em que a professora, que trabalhou na escola muitos anos antes e retorna somente agora. Ela participou de uma construção do dispositivo da "Cesta de Lanches" em outro momento e retoma agora para uma escola em constante mudança, inclusive nos seus dispositivos pedagógicos.

### **5.5.5 Vertical**

Como dito anteriormente, a "Vertical" é uma atividade desenvolvida com as crianças que intenciona juntar, em uma atividade dirigida, crianças de todos os ciclos. A cada sexta-feira, dois professores se responsabilizam por propor às crianças de todos os ciclos algumas atividades coletivas.

O tipo de atividade varia, podendo ser desde uma contação de história, uma atividade plástica, uma apresentação artística, um circuito motor, até uma confecção de brinquedos ou a organização de jogos simbólicos. Essa atividade tem a intenção de possibilitar mais tempo e oportunidades para que as crianças atuem juntas, sem distinção em salas ou idades. Nesse dia, as crianças também lancham juntas. Assim como no parque, nesses momentos também se rompem as relações de responsabilidade entre os professores e crianças de sua turma.

Pôde-se observar uma dessas "Verticais" onde foi realizada a atividade de brincadeira com lama, descrita da seguinte maneira no diário de bordo:

Um canal é cavado na areia do parque e são construídos vários montes de terra por todo o espaço. Uma mangueira é dada às crianças para que joguem água no canal. Ao final da atividade, os professores chamam as crianças para guardar os brinquedos, mas elas não os ouvem e continuam brincando. (observação – momento coletivo)

Essa atividade permite que, ao menos uma vez por semana, além do horário do parque, em que as atividades são coletivas, as crianças permaneçam mais uma hora juntas, o que significa metade do tempo diário de atividades. Mesmo assim, a exemplo dos dias observados, é comum que essa atividade se prolongue, sendo finalizada apenas meia hora após o programado.

Após a atividade, as crianças estavam bastante sujas de lama e muitas delas foram tomar banho de ducha no “chuveirão”, localizado na praça da escola. Muitas das crianças estavam sem roupa ou apenas com calcinhas e cuecas, e demonstravam se divertir na água, enquanto um professor tentava limpá-las. Anteriormente, um professor, após cavar os canais para a brincadeira, já havia utilizado o chuveirão, entrando debaixo da água para se refrescar.

Por esses fatos percebe-se uma relação diferenciada com o espaço e com o próprio corpo. A nudez das crianças não é tratada como algo impróprio, mas como uma necessidade em um dia quente, assim como o banho do professor, algo inimaginável em alguns espaços de trabalho, se constituiu como uma necessidade e como uma opção do professor.

A separação entre as crianças por turma a partir da idade é rompida durante a "Vertical". Por mais que algumas crianças permaneçam em seus grupos de origem, a partir das relações de amizade já estabelecidas, outras interagem com crianças e brincadeiras de outras turmas. Nesse momento, alguns dos brinquedos que não chegam ao parque são utilizados pelas crianças, além dos outros que, em cada atividade podem ser oferecidos.

A partir da existência de um espaço com o objetivo de juntar as crianças de todos os ciclos, infere-se que a separação – assim como a unificação - deles não é algo impensado, por mais que as professoras não tivessem certeza sobre seu motivo. Entre os textos produzidos pela instituição, consta ser uma opção a separação das crianças por idade, no sentido de valorizar as características de desenvolvimento das mesmas, conforme o trecho abaixo:

O trabalho pedagógico na Vivendo e Aprendendo é pensado na relação com as especificidades do desenvolvimento de cada fase de idade das crianças. Desta forma, optou-se por fazer uma divisão dos grupos por faixa etária, mesclando momentos onde todas as crianças partilham do mesmo espaço-tempo. ( site – “Proposta Pedagógica”)



Entre as professoras, há dificuldade em explicar os motivos que levaram a essa separação, mas atribuem um significado a ela, a partir da percepção de diferentes interesses das crianças no dia a dia escolar:

É bom... Engraçado, acho que eu nunca perguntei... Dos ciclos assim, quando eu entrei eles explicaram um pouco que é pela faixa etária, algumas questões importantes que se encaixavam naquele período de desenvolvimento e tal... Mas da rotina... Assim, eu nunca falei sobre isso exatamente, mas o que eu percebi no meu ano de vivência, a rotina contempla um pouco as várias demandas, sabe? (entrevista 1)

Para os autores estudados, não deve haver diferenciação das pessoas a partir da idade. Acreditam que a aprendizagem é um processo permanente, onde nunca se pode alcançar o conhecimento de tudo e que a aprendizagem acontece a partir de uma relação dialógica com o outro. Outro posicionamento vê na seriação das turmas uma forma de criar uma hierarquização das pessoas, gerando graus de conhecimento.

Na Vivendo e Aprendendo, mesmo com a existência da divisão de grupos a partir da idade, fato comum a todos, a ausência de objetivos de aprendizagem delineados previamente e fixos de aprendizagem impede que essa divisão de turmas seja considerada uma hierarquização.

## 5 CONCLUSÃO

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
(Carlos Drummond de Andrade)

Ao estudar a proposta educacional da Vivendo e Aprendendo, buscamos reconhecer e analisar seus pontos principais, à luz dos autores estudados. Impulsionou-nos a busca por caminhos possíveis para uma proposta educacional alternativa, assim como a crença de que a educação alternativa pode se concretizar na atualidade.

Reconhecemos que cada ação pedagógica é construída a partir de um contexto, que a teoria educacional e as pesquisas na área podem ajudar a compreender, mas estas dificilmente poderão conhecer todas as variáveis que envolvem a questão educacional. Em decorrência desses fatores contextuais, múltiplas e infinitas maneiras de agir podem ser construídas. Não há, portanto, uma receita do que seja certo ou errado em educação, do que seja alternativo ou tradicional, assim como não se pode eleger como alternativo uma única forma de fazer educação. Cada prática educativa se faz de maneira única, a cada momento.

Assim como em outros momentos históricos, hoje também coexistem diversas correntes e objetivos educacionais. A educação alternativa não tem como objetivo tornar-se hegemônica, pois isso eliminaria tanto a autonomia dos sujeitos na construção de suas metodologias educacionais quanto criaria uma nova padronização do que deva ser considerada uma boa educação. Mais coerente com uma proposta de educação alternativa seriam modelos descentralizados de educação, onde os grupos pudessem

se articular, bem como gerar meios que tornassem possíveis a implementação dessas práticas educacionais.

Em relação às práticas observadas na Vivendo e Aprendendo, uma das características que chama atenção é a possibilidade de reconstrução tanto do espaço pedagógico como da gestão da associação. Isso é perceptível, por exemplo, na rotina, nos planejamentos das atividades e nos dispositivos. É um espaço que não “é”, mas “está”. É um espaço que se reestrutura a cada ano, a cada época, a cada criança matriculada. Ao mesmo tempo, é um espaço que se reafirma ao utilizar várias práticas pedagógicas propostas em tempos passados, percebendo em sua própria prática a utilidade destas.

Outra característica da Vivendo a Aprendendo é a forma como crianças e adultos convivem na instituição, consequência de uma não hierarquização entre eles. Antes mesmo de retirar das crianças o seu poder de fala, através de uma deslegitimação do que dizem e de suas vontades, comum na sociedade em que vivemos a Vivendo e Aprendendo reafirma esse poder de fala, através de situações cotidianas, pelas pequenas escolhas do dia-a-dia, pela conversa que se propõe a realmente ouvir o outro, pela pergunta que não se faz como instrumento de retórica, mas como quem busca a resposta. Essas ações caracterizam uma visão da criança como capaz, pois, só nos propomos a ouvir alguém se acreditamos que essa pessoa tem a capacidade de falar algo importante.

Essa visão da criança é compartilhada pelos dispositivos, que em sua maioria buscam dar voz às crianças. Outros, que por ventura já não sirvam mais às necessidades das pessoas que atuam na instituição, são deixados de lado. Assim, é permitido que a Vivendo e Aprendendo se reconstruam em seu dia a dia.

A prática cotidiana da Vivendo e Aprendendo também nos coloca em um dilema teórico: mesmo que Freire e Illich, conforme apresentamos nessa pesquisa, tenham propostas que busquem a transformação social, as formas de atuação defendidas são distintas. Enquanto um propõe mudanças individuais que geram transformações sociais, o outro busca na ação coletiva, que transforma também o indivíduo, uma

melhoria social. A Vivendo e Aprendendo caminha entre um processo e outro, entre uma proposta coletiva, que busca construir combinados e projetos de grupo, e uma proposta individual na constante possibilidade das crianças de não fazer o que é planejado para o dia. No entanto, mesmo que não exista um caminho definido e geral, percebemos na escola uma tentativa de promover espaços que possibilitem o trabalho coletivo e conjunto.

Mesmo que alguns aspectos de sua proposta pedagógica devam ser revistos, a exemplo da construção dos combinados ou a utilização da cesta de lanches, acreditamos que a Vivendo e Aprendendo atua de forma a construir novas relações, principalmente entre crianças e adultos e com o ambiente escolar. Ao construir outras possibilidades de relações e com a escola, torna-se possível que essas novas relações também ocorram em outros espaços sociais. A partir disso, acreditamos que a Vivendo e Aprendendo se constrói de acordo com uma visão alternativa de educação.

Também percebemos na escola a semelhanças com outras formas de educação que tem se delineado na atualidade e aqui explicitadas. As propostas de Cidade Educadora, Educação Domiciliar e Redes de Aprendizagem apresentam alguns pontos em comum com a educação democrática observada na Vivendo e Aprendendo. Entre elas a possibilidade de aprender em outros espaços, incluindo os espaços da cidade e de um mundo virtual cada vez mais populoso; a inexistência de currículos definidos e de objetivos educacionais únicos, colocando no mesmo nível de importância o conhecimento escolar e outras formas de aprendizagem; a possibilidade de aprender com todas as pessoas, incluindo as crianças mais novas, nas relações cotidianas etc. Este trabalho não abrange uma análise dessas propostas educacionais inovadoras, no entanto essas semelhanças podem indicar algumas características da educação alternativa atual que merecem novos estudos.

Neste trabalho, algumas dessas características foram analisadas, em um ambiente restrito, que não podem ser generalizadas sem a compreensão de um contexto mais amplo no qual estamos imersos. Assim, mesmo que percebamos características de uma educação que consideramos alternativa em uma instituição

escolar, o que indica a possibilidade de concretizar esse formato de educação em escolas atuais, e ainda que possamos indicar algumas características alternativas nesse ambiente, não é possível generalizar essas afirmações para todo o contexto educacional, sendo necessários maiores estudos e análises.

## REFERÊNCIAS

INTERNATIONAL DEMOCRATIC EDUCATION – IDEC. **SEIS CONTINENTES, más de 20 países em IDEC 2012**. 2012. Disponível em: <[idec2012.org/espanol/media/noticias/110-noticias/523-6-continentes-mas-de-20-paises-en-idec-2012.html](http://idec2012.org/espanol/media/noticias/110-noticias/523-6-continentes-mas-de-20-paises-en-idec-2012.html)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ALMEIDA, Gabriela F.; PEREIRA, Adriana. **Relatório Avaliativo Geral** - 1 bimestre, Ciclo 1-Manhã. Brasília, 2008. Fotocópia.

O que é a Vivendo e Aprendendo. in: ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO. Disponível em: <<http://vivendoeaprendendo.org.br/proposta-pedagogica>>. Acesso em 10 dez. 2013.

PROPOSTA Pedagógica. in: ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO. Disponível em: <<http://vivendoeaprendendo.org.br/o-que-e-a-vivendo-e-aprendendo>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BELLOT, Pilar Figueras. Ciudad Educadora. **Barcelona**. [s.d.] Disponível em: <[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

BOSCH, Eulàlia; Secretariado de la AICE . Ciudades Educadoras. Congresos Internacionales. In: **Ciudades educadoras**: 20 años. Reprografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 34/2000**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº. 3.179/2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP - FEU, 1999. Tradução de Álvaro Lorencini.

CARTA de Ciudades Educadoras. In: Barcelona. S. d. Disponível em: <[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_charter.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

CONGRESOS Internacionales. In: Barcelona. S. d. Disponível em: <[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_congresses.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006. Disponível em: < Acesso em: 1. out. 2011.

DUARTE, Teresa. A possibilidade de investigação a 3. Reflexões sobre triangulação. **CIES e-WORKING – Paper nº. 60/2009**. Lisboa, Portugal. Disponível em: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária**. Anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário/ Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALLOWAY, Alexander. Qual o potencial de uma rede? In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu. (Org.). **Cidadania e redes digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil; Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

ILLICH, Ivan. **Celebração da consciência**.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975. Tradução. de Heloysa de Lima Dantas

\_\_\_\_\_. **En el viñedo del texto. Etología de La lectura**: un comentario al “Didascalicón” de Hugo de San Víctor. Ciudad de Mexico: FCE, 2002. Tradução de Marta I. González García.

\_\_\_\_\_. **Sociedade desescolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007. Tradução de Luciana Reis

INTERNATIONAL DEMOCRATIC EDUCATION NETWORK – IDEN. Disponível em: <[://www.idenetwork.org/index.htm](http://www.idenetwork.org/index.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

JOSGRILBERG, Fábio B. A opção radical pela comunicação na cidade. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Org.). **Cidadania e redes digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil; Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

LEMOS, André. Cybercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: \_\_\_\_\_.; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cybercultura**. Porto Alegre, p. 11-23, 2003. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/2620279/cibercultura> >. Acesso em: 20 set. 2013.

LIST of Democratic Schools. In: **Education Revolution**. Disponível em: <<http://www.educationrevolution.org/blog/list-of-democratic-schools/>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

MANACORDA, M. A. **História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias**. Trad. de Gaetano Lo Monaco. Revisão técnica da tradução e revisão geral de Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARFULL, Alexandre Sanvisens. **Hacia um concepto de ciudad educadora**. Disponível em: < <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/adjArxiuAc.do?idadj=481> >. Acesso em: 01 ago. 2013.

NIETZSCHE, Frederico. **Assim falava Zaratustra**. EBook Brasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011. Tradução de José Mendes de Souza.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-32831997000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-32831997000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

POZO, Juan Manoel del. EL CONCEPTO DE CIUDAD EDUCADORA, HOY. Colaboración en el libro de varios autores (coord. Eulàlia Bosch - Aj. i Dip. de Barcelona). **Educación y vida urbana**: 20 años de ciudades educadoras. Santillana, Madrid, p. 23-33, 2008. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/adjArxiuAc.do?idadj=3162>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

RIBEIRO, Esperança Jales et al.. Cidades educadoras: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância. In: **Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde**, p. 147-159, s.d. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/11.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ROSSINI, Carolina. Aprendizagem digital, recursos educacionais abertos e cidadania. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu. (Org.). **Cidadania e redes digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil; Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

SANTIAGO, Daniele; GOMES, Rilda. **Dicionário Vivendês e Aprendedês**. Rev. Escrevendo e Aprendendo, 2 ed. N 2. p. 36-43. Brasília, outubro de 2004

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do HISTEDBR”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)> Acesso em: 14/ nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRÃO, Rosa Maria Ramponi. **Revivendo e Compreendendo**. Rev. Escrevendo e Aprendendo, 2 ed. N 2. p. 6-7. Brasília, outubro de 2004

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Cidade Educadora**: caminhando para uma Cidade cada vez mais educadora! Disponível em: <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/29/>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2011.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“ESCOLA? NÃO, OBRIGADO”**: Um retrato da *homeschooling* no Brasil. Monografia (Graduação em Ciências Sociais. Habilitação Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

VIGOTSKI, I. S. **Imaginação e criação na Infância**. Apres. e com. de Ana Luisa Smolks. Trad. de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIVENDO E APRENDENDO. Escrevendo e Aprendendo. 2 ed. Ano I, no. 1 (dez. 1998 – jun. 1999) – Brasília, A Associação, 1999



ZIZEK, Slavoj. O violento silêncio de um novo começo. *In*: HARVEY, David et al. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.