UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO

KAREN DANIELLE MAGRI FERREIRA RAZERA

Diferenças entre escolas paulistanas alternativas e tradicionais

São Paulo

2018

KAREN DANIELLE MAGRI FERREIRA RAZERA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO

Diferenças entre escolas paulistanas alternativas e tradicionais

Versão corrigida

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Titular José Leon Crochick

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Razera, Karen Danielle Magri Ferreira

Diferenças entre escolas paulistanas alternativas e tradicionais / Karen Danielle
Magri Ferreira Razera; orientador José Leon Crochick. -- São Paulo, 2018.
180 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2018.

1. Escolas alternativas. 2. Escolas tradicionais. 3. Construtivismo. 4. Teoria
Crítica da Sociedade. I. Crochick, José Leon, orient. II. Título.

RAZERA, Karen D. M. F. **Diferenças entre escolas paulistanas alternativas e tradicionais.** 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Bruno Ayres Razera, meu esposo e companheiro, por sempre apoiar minhas escolhas, por me motivar e acalmar nos momentos difíceis e por estar ao meu lado para comemorar minhas conquistas.

À Janete Magri Ferreira, minha mãe, pelo conhecimento e amor pelo saber que me deixou de herança.

Ao Nelson Alves Ferreira, meu pai, pelo incentivo incondicional, especialmente no que se refere à minha formação.

Ao José Leon Crochick, meu orientador, por compartilhar seus valiosos conhecimentos e sempre me motivar à reflexão.

Às diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, que permitiram meu acesso, concederam entrevistas e tornaram esta pesquisa possível.

RESUMO

RAZERA, Karen D. M. F. **Diferenças entre escolas paulistanas alternativas e tradicionais.** 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa tem como objetivos investigar as diferenças entre escolas alternativas e tradicionais em São Paulo e discutir as consequências da adoção de diferentes métodos como uma forma de “alternativa” em uma sociedade cuja democracia não é plenamente verdadeira. Parte-se das hipóteses de que escolas alternativas propõem métodos pedagógicos que supõem formar sujeitos democráticos e que facilitem o aprendizado, em uma tentativa de se contrapor às escolas tradicionais. No entanto, entende-se que, na sociedade industrial, considerando-se a ideologia vigente, as escolas alternativas e tradicionais, como produtos e produtoras da sociedade, tendem a ser similares; e que ao se apresentarem como “alternativa” democrática, algumas escolas encobrem as contradições de uma sociedade que é desigual em sua base. Obras de alguns autores da teoria crítica da sociedade contribuíram para compreender a influência da sociedade industrial, a importância das figuras de autoridade, e os conceitos de ideologia, indústria cultural, formação e pseudoformação. Cinco critérios foram delimitados, conforme literatura da área, para definir ‘escola alternativa’: conteúdo priorizado; método pedagógico; diversas formas de avaliação; a interação entre os sujeitos escolares e grau de participação dos estudantes. Quatro escolas foram selecionadas para investigação: duas públicas (uma alternativa e uma tradicional) e duas privadas (uma alternativa e uma tradicional). Para selecionar as escolas, foi elaborada uma escala com 20 alternativas a partir dos critérios mencionados; também foi utilizada como roteiro para as observações em sala de aula, realizadas de quatro a oito aulas em cada escola. Realizou-se também uma entrevista com a coordenadora pedagógica de cada escola, seguindo um questionário semiestruturado. Destacam-se propostas de escolas alternativas se centrarem nos alunos e as tradicionais nos professores, o que influencia nas características mencionadas anteriormente, além da relação com professor como figura de autoridade. As escolas consideradas alternativas, por vezes, aderem às pressões sociais, tais como a preparação para vestibular, as formas de avaliação, visando o mercado de trabalho, bem como as escolas ditas tradicionais aderem a propostas das alternativas, tais como práticas em grupo, alunos como ativos na educação, entre outros. Considera-se que não há escola puramente tradicional, bem como não há escola puramente alternativa, corroborando a hipótese de que nesta sociedade a tendência é de homogeneização. Uma diferença significativa foi entre as escolas públicas e privadas, pois enquanto as primeiras estavam preocupadas com a violência em que seus alunos estão envolvidos, as escolas particulares refletem sobre questões centrais para a formação dos professores e alunos, permitindo concluir que a maior distinção entre as escolas não é seu método pedagógico, mas de classe social. Haver uma suposta alternativa reforça também o pensamento de que depende unicamente de o indivíduo ou a instituição fazer uma escolha para que a sociedade se modifique, o que também expõe a ideologia de mercado: há um produto a ser escolhido e um mercado a ser atendido. As escolas, sejam elas tradicionais ou alternativas, podem ser espaços que perpetuam as contradições sem críticas, mas podem ser um espaço de resistência em que é possível criticar a sociedade e repensá-la.

Palavras-chave: escolas alternativas; escolas tradicionais; construtivismo; teoria crítica da sociedade.

ABSTRACT

RAZERA, Karen D. M. F. Differences between alternatives and traditional schools from Sao Paulo. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research aims to investigate the differences between alternative and traditional schools in Sao Paulo and to discuss the consequences of adopting different methods as an "alternative" in a society whose democracy is not fully true. Considering hypotheses that alternative schools propose pedagogical methods that are supposed to form democratic subjects and facilitate the learning, in attempt to oppose to the traditional schools. However, it is understood that, in the industrial society, considering the current ideology, alternative and traditional schools, as products and producers of society, tend to be similar; and that, by presenting themselves as a democratic "alternative," some schools hide the contradictions of a society that is unequal at its base. The works of some authors of the critical theory of the society have contributed to the understanding of industrial society's influence, the importance of authority figures, and the concepts of ideology, cultural industry, formation and pseudo-formation. Five criteria were set forth to define 'alternative school', according to the literature: prioritized content; pedagogical method; several forms of evaluation; the interaction between school subjects and the student participation's rate. Four schools were selected for the research: two public schools (one alternative and one traditional) and two private schools (one alternative and one traditional). In order to select the schools, a scale was elaborated with 20 alternatives based on the mentioned criteria; and it was also used as a guide for classroom observations, which from four to eight classes were observed in each school. There was also an interview with the pedagogical coordinator of each school, following a semi-structured questionnaire. The proposals of alternative schools that focus on the students and the traditional ones on the teachers were highlighted, which influences in the characteristics formerly mentioned, in addition to the relation with teacher as a figure authority figure. The considered alternative schools sometimes adhere to social pressures, such as: preparation for college entrance examination, the forms of evaluation, targeting the labor market; as well as the mentioned traditional schools adhere to alternatives proposals such as: group practices, students as assets in education, among others. It is considered that there is no purely traditional school, nor is there a purely alternative school, corroborating to the hypothesis that, in this society, there is a tendency for homogenization. There was a significant difference between public and private schools, because, in the public school, the workers were concerned about the violence in which their students are involved, and, in the private schools, the workers were questioning central issues to form teachers and students, leading to the conclusion that the greatest distinction between schools is not their pedagogical method, but their social status. Considering a supposed alternative also reinforces the idea that it is solely up to the individual or the institution to make a choice for the society's transition, which also exposes the market ideology: there is a product to be chosen and a market to be served. Schools, whether traditional or alternative, can be spaces in which contradictions without criticism perpetuate, but they can also be a space of resistance in which it is possible to criticize society and rethink it.

Keywords: alternative schools; traditional schools; constructivism; critical theory of society.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação ao conteúdo	944
Tabela 2. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação ao método pedagógico	955
Tabela 3. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação à avaliação dos alunos.....	988
Tabela 4. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação à interação entre os sujeitos escolares.....	100
Tabela 5. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação ao grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares.....	102
Tabela 6. – Resultados parciais e total do instrumento de classificação das escolas	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES	15
2. SOCIEDADE INDUSTRIAL, INDÚSTRIA CULTURAL E ESCOLA	30
3. A AUTORIDADE E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	40
4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	48
4.1. Tema e problema de pesquisa	48
4.2. Objetivos.....	48
4.3. Hipóteses.....	48
4.4. Método	49
4.4.1. Levantamento bibliográfico.....	49
4.4.2. Escolas alternativas e tradicionais selecionadas para estudo.....	50
4.4.3. Material e Plano de Trabalho.....	52
4.4.4. Formas de Análise	60
4.5. Procedimentos Éticos.....	61
5. AS ESCOLAS ALTERNATIVAS E TRADICIONAIS.....	62
5.1. Distinções entre escolas alternativas e escolas tradicionais.....	62
5.1.1. O conteúdo priorizado na escola	71
5.1.2. O método pedagógico	74
5.1.3. As diversas formas de avaliação.....	77
5.1.4. A interação entre os sujeitos escolares	78
5.1.5. O grau de participação dos sujeitos escolares	79
5.2. Considerações sobre as distinções entre escolas alternativas e tradicionais.....	83
6. ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	85
6.1. Características das escolas	85
6.2. Contato com as escolas	87
6.3. Entrevistas e aplicações do instrumento de pesquisa.....	90
6.4. Observações em sala de aula	92
6.5. Classificação das escolas	93
6.6. O conteúdo priorizado na escola.....	106

6.7. O método pedagógico	119
6.8. As diversas formas de avaliação	139
6.9. A interação entre os sujeitos escolares.....	144
6.10. O grau de participação dos sujeitos escolares	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
ANEXOS.....	178

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo comparar experiências de escolas que têm propostas de ensino que podem ser consideradas alternativas¹ às escolas tradicionais para identificar suas possíveis diferenças. Essas supostas diferenças são questionáveis em uma sociedade que tende a igualar todas as instituições e pessoas e, conseqüentemente, induzi-las a agir de maneira semelhante, tal como será discutido adiante, com base nos autores da teoria crítica da sociedade. A hipótese é que as escolas ditas alternativas se apresentam como uma proposta inovadora e democrática, em contraposição ao que julgam autoritário no ensino tradicional, sem realmente haver a possibilidade de serem “alternativas”, camuflando os interesses do Capital ao disseminar que há a possibilidade de uma escola substancialmente democrática em uma sociedade de classes. As tentativas de posicionamentos alternativos representados pelas escolas não podem ser negadas, mas há de se compreender as dicotomias e contradições que imperam nessas instituições, sejam elas alternativas ou tradicionais. Compreende-se que há avanços nas discussões que precisam ser identificadas e, possivelmente, asseguradas em todas as escolas. É necessário também evidenciar as contradições, em específico para este trabalho, do que há de alternativo que pode estar presente nas escolas tradicionais e o que há de tradicional que pode estar presente nas escolas alternativas, além de questionar a real possibilidade de existência de uma escola alternativa nesta sociedade.

Em minha dissertação de Mestrado, que tinha como tema a educação de menores, observei uma escola distinta das tradicionais: a Escola Oficina do Parque D. Pedro, inaugurada em 1985. O local da escola, a equipe, o currículo e a rotina da escola foram pensados e organizados para receber meninos e meninas que viviam nas ruas de São Paulo. Apesar de a Escola Oficina não se declarar como “escola alternativa”, ela se contrapunha às escolas tradicionais supondo que essas não estariam preparadas para receber esse tipo de alunado. A Escola Oficina surge para que seu alunado tivesse acesso ao ensino escolar, mas confirmava sua exclusão do ensino regular ao ser uma escola específica para eles.

¹ Com base no levantamento bibliográfico, foi possível observar que o conceito de escolas alternativas é diferente para alguns autores e, muitas vezes, evitado. Singer (2010) não utiliza o termo, preferindo se referir às escolas que se contrapõem às tradicionais como “escolas democráticas”, termo que também é utilizado em diversos países, mas passível de críticas uma vez que parece impossível uma escola democrática em uma sociedade em que a democracia é formal e, ao mesmo tempo, de acordo com a sociedade contraditória em que vivemos, as escolas tradicionais também contribuem para a formação de indivíduos democráticos. No presente trabalho, optou-se por manter o termo “escolas alternativas” por serem propostas que seriam alternativas às escolas tradicionais.

É possível pensar que contradições semelhantes ocorrem com outras escolas que se propõem alternativas, surgindo as questões: quais são as diferenças propostas feitas pelas escolas alternativas em comparação com as escolas tradicionais? Quais as possíveis consequências de as escolas se posicionarem como alternativas ou tradicionais nesta sociedade?

As escolas tradicionais não descartam os conteúdos considerados socialmente importantes definidos anteriormente à vontade do sujeito para que ele se situe no mundo; a disciplina é importante para que possam compreender os conteúdos que requerem estudo; e a figura do professor é uma autoridade que pode ser considerada importante para o desenvolvimento das pessoas, assim como ressaltado em Freud (2006) e repensado por Adorno (2004), que afirma que o grande problema não seria questionar a figura de autoridade do professor, mas não substituir de forma crítica a figura de autoridade. Nas palavras de Adorno (2004, p. 98, tradução minha) “As reformas escolares, de cuja necessidade humana não cabe dúvida alguma, eliminaram a autoridade antiquada; mas com ela também debilitaram ainda mais, de forma geral, a decrescente dedicação à interiorização do intelectual de que dependia a liberdade”. Outras formas de autoridade permanecem nesta sociedade, contudo, de forma invisível e abstrata, não personificadas, que fazem parte da irracionalidade desta sociedade ao serem perpetuadas por diversos meios, tais como os meios da indústria cultural e, muitas vezes, a própria escola.

Algumas escolas alternativas de São Paulo têm em sua proposta que os alunos tenham autonomia para decidir o que desejam estudar e consideram o professor como um mediador (um papel importante, mas de auxiliar) na busca pelo conhecimento. O processo de aprendizagem é entendido como espontâneo, que não deveria se embasar especialmente na memorização de conteúdos por parte dos alunos. Contudo, tal como menciona Adorno (2004), as reformas pedagógicas poderiam reforçar a crise ao suavizar a exigência intelectual dos alunos. Mesmo a memorização tem sua importância. Adorno (2004, p. 98, tradução minha) se lembra da emoção de um aluno que recita de cor um poema e afirma também: “a ninguém se obrigaria já a memorizar; o trivial, mecânico, remeteria agora ao mais trivial de tudo. Mas mediante semelhantes processos se priva ao espírito parte do elemento nutritivo com o que se forma”.

De acordo com Singer (2010, p. 23), as escolas que se distinguem das tradicionais são as que têm:

[...] um conjunto de propostas educativas que se negaram à aplicação do dispositivo disciplinar no processo de socialização de seus estudantes. Optaram por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada pela “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. Isso não significa que a disciplina esteja ausente desses ambientes. Em todas elas [propostas educativas], há regras que devem ser respeitadas e, na maioria, a penalidade é prevista como possibilidade nos casos em que são violadas. A distinção está no fato de que tais regras se restringem ao espaço da convivência e no fato de que tanto as regras quanto as punições são decididas por todos.

A citação acima mostra a oposição que frequentemente é entendida entre as escolas alternativas, de forma geral, que são compreendidas como lugares de felicidade e democracia, e as escolas tradicionais que são estigmatizadas como punidoras, que trazem dor e tristeza. Ressalta-se também a constante justificativa de que há disciplina nas escolas alternativas, contudo, de forma “democrática” em sua aparência.

Tais características são importantes para entender o que geralmente é questionado nas escolas tradicionais nos estudos levantados, mencionados adiante, pois há elementos a serem superados, por isso as reformas escolares têm importância, mas há propostas importantes no método tradicional que são criticadas e evitadas nas propostas das escolas alternativas, tal como o exemplo acima mencionado. Observando algumas características que são mencionadas como importantes em ambas as escolas, alternativas e tradicionais, questiona-se se elas aderiram a mudanças que correspondiam ao seu oposto, ou seja, se escolas alternativas utilizam métodos das escolas tradicionais e vice-versa. Assim, ambas podem apresentar projetos que aparentam progresso, mas que encobrem a real intenção que é de atender uma sociedade de classes.

Para investigar as diferenças entre as escolas alternativas e as tradicionais, neste estudo, foram levantados trabalhos acadêmicos nas bases da Scielo e Google Acadêmico e criados critérios a partir das características que mais eram ressaltadas como distintas entre escolas alternativas (ou termos correlatos) e escolas tradicionais: o conteúdo priorizado na escola (se é relativo ao interesse do aluno ou se é universalmente considerado importante); o método pedagógico (se possui aulas dinâmicas, que partem do interesse dos alunos, com formação de grupos etc., ou se prioriza as aulas expositivas); as diversas formas de avaliação (se há um acompanhamento de participação individual e em grupo, tais como, trabalhos feitos, seminários, entre outros métodos relativos ao aluno, ou se as principais formas de avaliação são por meio de provas); e o grau de participação dos sujeitos escolares (alunos, professores, pais e equipe escolar). Após as análises da bibliografia e as categorias serem definidas, foram

selecionadas quatro escolas para esta pesquisa: duas escolas alternativas, sendo uma privada e uma pública; e duas escolas consideradas tradicionais, sendo uma privada e uma pública. A classificação das escolas se deu por meio de um instrumento elaborado a partir da bibliografia pesquisada.

Para apresentar a presente pesquisa, esta tese foi organizada nos seguintes capítulos: 1. Considerações sobre a história da educação e luta de classes, em que são apontados aspectos históricos da educação em uma sociedade em que a luta de classes é determinante na desigualdade entre os seres humanos. Neste item também são apontadas algumas contradições com relação à origem das escolas alternativas que contribuem para perpetuar a exclusão da classe trabalhadora à educação, pois são criadas para atender aos interesses da burguesia; 2. Sociedade Industrial, indústria cultural e escola, em que são discutidas as formas de escolas existentes na sociedade industrial, baseadas na pseudoformação, sofrendo a influência da indústria cultural. Neste item há especial atenção aos conceitos dos autores da teoria crítica da sociedade para compreender a existência das escolas nesta sociedade; 3. A autoridade e a formação do indivíduo, em que são discutidos aspectos essenciais da autoridade para a formação dos indivíduos e as implicações da retirada da autoridade do professor sem substituí-la de forma crítica, tal como proposto por teorias, tal como o construtivismo, em que as escolas alternativas se embasam; 4. Desenvolvimento da pesquisa, em que são detalhados o tema e problema de pesquisa, objetivos, hipóteses, o método utilizado, as formas de análise e procedimentos éticos da pesquisa; 5. As escolas alternativas e tradicionais, em que são mencionadas as principais diferenças encontradas na bibliografia e experiências de escolas alternativas que se contrapunham aos modelos tradicionais; 6. Análise dos dados, organizado de acordo com as características das escolas, relatando e analisando desde o contato inicial e as aplicações do instrumento de pesquisa e entrevista, às observações em sala de aula, a classificação das escolas, de acordo com o instrumento aplicado e a análise dos itens anteriormente expostos como diferenças relevantes entre as escolas alternativas e tradicionais: o conteúdo priorizado na escola, o método pedagógico, as diversas formas de avaliação, a interação entre os sujeitos escolares e o grau de participação dos sujeitos escolares. Por fim, é apresentada a síntese dos resultados.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES

Neste capítulo, são expostas algumas considerações para compreender a criação de escolas na sociedade. De início, são discutidas algumas características históricas que configuraram a sociedade de classes e sua relação com uma educação também de classes. É possível observar que, historicamente e atualmente, a educação se diferencia de educação para trabalhadores e para a classe burguesa. São analisadas também aspectos históricos que permitiram o surgimento de escolas chamadas posteriormente de tradicionais e as chamadas alternativas (ou termos correlatos). Com relação às últimas, é possível observar o movimento histórico que se estabelece no Brasil a partir da Escola Nova, de movimentos sociais e, mais recentemente, do Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) que estabelece o ciclo básico. Neste item, são ressaltados esses dados históricos e a relação entre eles que resultaram em diferentes momentos de criação de escolas alternativas e a contradição permanente que se estabelece em uma sociedade de classes.

A história da educação escolar não pode ser desvinculada da história da sociedade. A criação de escolas (tradicionais ou alternativas), a necessidade de mão-de-obra que se mantivesse minimamente qualificada no processo de industrialização, a distinção entre escolas para ricos e escolas para pobres são alguns exemplos que mostram que a educação nesta sociedade atende aos interesses do Capital.

Uma das principais ideologias que é perpetuada por meio da escola é de que há possibilidade de ascensão social por meio da educação, embasando os discursos ideológicos nas exceções que, de fato, ascenderam socialmente por meio da educação, como se fossem regras. Soma-se a esse discurso ao que é propagado de que a sociedade dispõe de uma igualdade de possibilidades aos que se esforçam o suficiente para conseguir; contudo, as distinções sociais aparecem desde a divisão de propriedades e consequentemente em divisão em classes sociais e na distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa contraposição é discutida adiante neste item, pois a educação para pobres surge com a ascensão da industrialização e com a necessidade de se passar conteúdos básicos ao proletariado para que conseguissem se adequar às novas formas de trabalho industrializado (GALUCH, 2013). Há contradição, pois a escola surge para desenvolver o trabalho intelectual, mas deve se limitar ao básico, principalmente

quando proporcionada à classe trabalhadora. Muitas contradições ainda são encobertas e muitas pessoas são segregadas da educação.

Na origem das “comunidades primitivas”, não havia distinção de classes sociais, pois tudo que era produzido era dividido igualmente e deveria ser imediatamente consumido. A isso é dado o nome de comunismo tribal (PONCE, 2010; SAVIANI, 1985). A educação das crianças não era diretamente dirigida a elas; elas aprendiam de acordo com a sua experiência na sociedade. As comunidades indígenas do Brasil da época colonial também apresentavam essas características de educação não dirigida diretamente para as crianças. Segundo Massimi (1990), as crianças indígenas tinham as mesmas atividades dos adultos e aprendiam desde cedo os trabalhos necessários à comunidade. Em uma sociedade sem classes, os fins da educação derivariam da estrutura homogênea da sociedade e todos se identificariam de forma espontânea e integral.

As classes sociais têm dupla origem: a propriedade privada e a possibilidade de produção e armazenamento por meio de novas tecnologias (PONCE, 2010). A comunidade passa a produzir mais que o necessário para o seu sustento e alguns se veem livres do trabalho:

As modificações introduzidas na técnica – especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem – aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que *a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento*. Apareceu um excedente de produtos, e o *intercâmbio* desses bens, que até então era exíguo, adquiriu tal vulto que se foram acentuando as diferenças de “fortuna”. Cada um dos produtores, aliviado um pouco do seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e também para fazer trocas com as tribos vizinhas. Surgiu pela primeira vez a possibilidade do *ócio*; ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias (PONCE, 2010, p. 24 e 25, grifos do autor).

Segundo Ponce (2010), com o desaparecimento dos interesses comuns, a educação deixa de estar implícita nas atividades da sociedade: a desigualdade entre os interesses dos homens trouxe desigualdade na educação escolar ao mesmo tempo em que os que tinham conhecimentos não os divulgaram para manter sua posição privilegiada. Inicia-se também a ocultação da realidade de exploração que começava a se estabelecer.

A educação é exercida de diferentes formas no decorrer da história (por exemplo, as escolas da Grécia antiga ou as escolas monásticas do período feudal), mas a característica de ser um privilégio aos proprietários de bens prevalece. Com o surgimento da burguesia, há a

demanda por conhecimentos que eles sabiam ser necessários e são estabelecidas as universidades e, assim, a burguesia se estabelecia detendo conhecimentos que outros homens desconheciam. Ressalta-se que desde o início da luta de classes são oferecidas educações distintas à burguesia e ao proletariado:

Os proprietários dispunham também do monopólio da educação em uma sociedade de iguais formalmente; a desumanização através do processo de produção capitalista negou aos trabalhadores todos os pressupostos necessários para a educação, antes de tudo o ócio (ADORNO, 2004, p. 91).

No século XVIII, ocorrem dois marcos históricos: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, que tem como marco as indústrias têxteis na Inglaterra em 1780 (PATTO, 1990). Esses marcos também foram importantes para ascensão da classe burguesa. Na era da industrialização, com o surgimento do maquinário, o comércio se expande e a exploração capitalista da mão-de-obra do trabalhador se estende às mulheres e crianças. Os poucos trabalhadores que recebiam educação escolar era para que aceitassem de bom grado sua condição de trabalhador, permanecendo a contradição de que a educação estava relacionada à possibilidade de ócio, o que não era possível para a classe explorada (PONCE, 2010). A gratuidade de ensino não significava – e ainda não significa – possibilidade de estudar. A partir da industrialização, passou a ser necessário que os trabalhadores tivessem conhecimentos técnicos mínimos para realizar suas atividades:

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, de outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 2010, p. 153).

Observa-se que, desde que a sociedade passou a ser organizada em classes sociais, havia a preocupação de que a classe explorada pudesse perceber sua condição por meio da educação, ao mesmo tempo em que a educação se mostrava necessária para que a exploração do trabalho pudesse ser ainda mais efetiva.

Além disso, há uma compreensão de cultura, formação e educação como bens a serem adquiridos, que contradiz a formação como apropriação subjetiva da cultura, que possui um caráter duplo: remete o sujeito à sociedade e medeia entre esta e a pseudocultura (ADORNO,

2004), tal como discutido no item a seguir. No momento, cabe destacar que o duplo caráter da cultura é decorrente da divisão social do trabalho entre manual e intelectual, tornando a cultura, que deveria estar diretamente vinculada à formação das pessoas, um “valor” intelectualizado ao qual os trabalhadores não tinham acesso. A cultura e educação, entendidas como “bens”, são monopolizadas com o argumento de ser “arriscado” que os trabalhadores adquiram tais conhecimentos. A idealização de uma sociedade que correspondesse aos princípios burgueses de indivíduos livres e iguais renega seus próprios fins em uma sociedade em que a desigualdade está em sua base.

O ensino que atualmente chamamos de “tradicional” teve suas bases no período pós-revolução de 1789. O ensino tradicional foi constituído com os chamados “sistemas nacionais de ensino” que surgiram no início do século XIX com a emergente burguesia que apregoava a educação como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 1985; SINGER, 2010). Quando a escola de ensino obrigatório se efetivou, ela tinha “entre outras a função de conter os conflitos de interesses entre as classes, conflitos esses que, inerentes à sociedade burguesa, ameaçavam a própria existência desta sociedade” (GALUCH, 2013, p. 71). Em outras palavras, a escola tradicional surge de uma necessidade da classe burguesa e passa a enfrentar problemas resultantes das suas contradições.

O século XIX é caracterizado pelo processo de industrialização, em que a burguesia dominou os meios de produção, segregando cada vez mais o trabalhador braçal. Os homens bem-sucedidos eram, aparentemente, os que se estabeleceram por mérito pessoal, confirmando uma visão em que o sucesso depende unicamente do próprio indivíduo, perpetuado ainda atualmente, e monopolizando o processo educativo.

No Brasil do final do século XIX e começo do século XX, surgem reformas escolares preocupadas com a alfabetização da população. A reforma Benjamin Constant de 1890 propunha a gratuidade de ensino, mas não foi muito eficiente no que diz respeito ao analfabetismo; segundo Antunes (2001), dois terços da população permaneciam analfabetos naquela época.

A burguesia percebe a necessidade de rendimento no ensino primário e propõe uma nova educação, a Escola Nova, que visava a capacidade biológica e psicológica da criança, atacando o que considerava rigidez das propostas anteriores e propondo um novo método a partir do interesse da criança. Os técnicos da educação organizaram as crianças em “centros de interesse”, provavelmente sem notar que era exatamente a demanda dos fabricantes que pediam

por colaboração e solidariedade no trabalho (PATTO, 1990). A característica de organizar as aulas em “centros de interesse” dos alunos ainda pode ser observada como uma prática importante de diversas escolas alternativas.

As escolas novas datam da década de 1890, mas é de 1918 a 1936 que elas se propagam no Brasil com a intenção de rever os princípios e as práticas da educação. No Brasil, em 1932, diversos intelectuais se uniram a favor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que visava uma reforma do ensino brasileiro por “uma escola pública, leiga e gratuita” tendo a educação como problema prioritário do Estado (XAVIER, 2002, p. 7). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e toda a reforma escolar que propunham é um marco significativo para a história das escolas no Brasil. Há, no entanto, uma distinção que Singer (2010, p. 16) menciona em relação à Escola Nova e escolas que a autora nomeia de democráticas:

O que definia fundamentalmente o movimento era a descoberta da psicologia infantil e a crítica à escola tradicional, que aos poucos ia saindo das mãos da Igreja. Apelava-se para a psicologia contra o “adultismo”, que fazia com que as crianças fossem tratadas como adultos pequenos, sem interesse pela especificidade desse período da vida humana. Apesar dessa origem comum [entre escolas democráticas e Escola Nova], o movimento da Escola Nova trilhou um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas radicalizavam a crítica à escola tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova, que a seu ver abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Observa-se que a citação apresenta uma interpretação parcial sobre a Escola Nova, englobando-a, inclusive, ao ensino tradicional, mesmo com as diferenças em contraposição às escolas tradicionais que há desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mencionadas anteriormente. O que se destaca, no entanto, é a distinção entre Escolas Novas e Escolas Democráticas proposta pela autora. O modelo que permite a formação de indivíduos autônomos, segundo Singer (2010) é o que estimule o pensar, inspirado pelos conceitos de Rousseau e reforçado pelo construtivismo de Piaget posteriormente. A autora ressalta que “o pensamento básico é que a verdadeira aprendizagem é aquela que as pessoas buscam espontaneamente” (SINGER, 2010, p. 17), característica presente nas escolas alternativas que são mencionadas adiante neste trabalho. A distinção é importante para esta pesquisa, pois o que é nomeado de “escola alternativa” nesta pesquisa é a contraposição à escola tradicional, como se houvesse alternativas possíveis nesta sociedade. A Escola Nova se configurou na mudança

da sociedade por meio da escola, a formação do novo homem, ou seja, não uma contraposição entre modelos pedagógicos, mas de modelos sociais.

Cabe ressaltar o momento histórico em que a Escola Nova surgiu: segundo Saviani (1985), a burguesia havia se consolidado no poder e seus interesses já não coincidiam com mudanças históricas. A burguesia, em contraposição a uma sociedade irracional e autoritária como a feudal, acreditou que a base da sociedade deveria ser racional e científica. Como a sociedade dividida em classes sociais é contraditória em sua base, a burguesia estimulou o pensamento de que os problemas sociais poderiam ser resolvidos, mas isso dependeria do envolvimento de cada um para modificar suas virtudes (GALUCH, 2013). A mudança nas formas de ensino segue a lógica de que deve haver um envolvimento de cada indivíduo e ativo com atividades práticas. Na sociedade de classes passa-se a ideologia que os indivíduos devem agir individualmente em busca de conquistas pessoais e também para que fossem colaborativos com o que era perpetuado socialmente. Os escolanovistas acreditavam na possibilidade de a escola determinar uma sociedade igualitária em que os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal, talvez ingenuamente. Destaca-se também que esses ideais permanecem e, portanto, as contradições não são analisadas de forma suficientemente crítica.

A Escola Nova foi um projeto de democratização das escolas em que tinha como base inicial que as escolas fossem públicas, laicas e de qualidade. As atuais escolas alternativas, apesar de se proporem democratizantes, não partem do princípio básico da Escola Nova em serem públicas, por exemplo. Há uma discrepância entre as propostas da Escola Nova e das atuais escolas alternativas em sua base, mas também na compreensão do que é “democracia”, ao mesmo tempo que algumas escolas públicas mantêm preceitos da Escola Nova, o que aponta para possibilidades de avanços na democracia.

Se a democratização não parte do acesso universal a uma educação de qualidade, questiona-se quais poderiam ser as justificativas, além do que é declarado pelas próprias escolas, para reformas no ensino que superem o modelo tradicional. Em outras palavras, a “democracia” declarada pelas escolas alternativas particulares pode ser de outra natureza em comparação com a democracia proposta pelos pioneiros da Escola Nova e até mesmo pelo que é proposto hoje como pedagogia alternativa às escolas públicas, tal como mencionado anteriormente.

Se, com o ensino aqui nomeado de tradicional, o professor precisava dominar o conteúdo para transmiti-lo, com uma educação que visava o que era interessante para o aluno

aprender a partir do interesse de cada um, o professor precisava observar e analisar os processos mentais e reação de cada um diante de suas atividades (GALUCH, 2013). O papel do professor sofre então uma modificação de grande importância na pedagogia em relação à sua autoridade, como discutido adiante.

Com relação à democracia pretendida às escolas alternativas (bem como às tradicionais), percebe-se que parte dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, mas também são ressaltadas as ideias do socialismo romântico, com base em Rousseau, e do socialismo científico, com base em Marx (SINGER, 2010), tais como outros teóricos que serão mencionados adiante. Essa democracia escolar nunca foi alcançada. Ao contrário: o aumento da demanda social por escolas trouxe consigo a necessidade de explicar as diferenças de rendimento escolar e justificar o acesso desigual desta clientela aos graus mais avançados de ensino, tudo isso sem inferir na ideologia liberal de “mérito pessoal” (PATTO, 1990). Para justificar as desigualdades, duas teorias se fortalecem: a visão organicista do século XIX de aptidões humanas, baseada na eugenia e teorias racistas e elitistas; e da psicologia e pedagogia da passagem do século XIX para o XX, mais atentas e comprometidas com ideais liberais democráticos.

No século XX, a psicologia passa a influenciar a pedagogia, especialmente por começar a se estabelecer como ciência autônoma e por contribuir com testes psicológicos, psicométricos, testes vocacionais, para medir, entre outras coisas, as aptidões naturais (ANTUNES, 2001). Em sua tese, Lara (2012) mostra como essa articulação entre psicologia e pedagogia se torna dependência, caindo em descrédito as práticas profissionais dos professores (e a autonomia da pedagogia) caso não estivessem vinculadas às teorias do desenvolvimento e aprendizagem da psicologia. Os testes de mensuração, no entanto, tinham a intenção de criar possibilidades iguais a todos e poder desenvolver as aptidões dos naturalmente mais capacitados. Esses humanistas eram bem-intencionados, mas ingênuos, segundo a autora, em acreditar em uma educação justa em uma sociedade injusta e fortaleceram a ideia de oportunidades iguais a partir do sistema escolar (PATTO, 1990; ANTUNES, 2001).

Cabe ressaltar que as escolas públicas passam a ser mais frequentes a partir da década de 1930, devido especialmente às reformas ocorridas na década anterior:

As reformas educacionais planejadas nesta época – a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em

Pernambuco (1928) – apesar das diferenças que continham, pelo menos em parte devido à própria diversidade de formação intelectual de seus líderes, basearam-se todas nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova. [...]. Por conceberem a escola como uma instituição de vanguarda nas mudanças sociais democratizantes, os educadores estrangeiros responsáveis pelo movimento escolanovista só poderiam encontrar acolhida num país no qual a idéia de democracia, em sua acepção burguesa, tornara-se verdadeira obsessão entre os descontentes com a correlação de forças existente dentro da própria classe dominante (PATTO, 1990, p. 58).

Não se pode negar os avanços que o movimento da Escola Nova proporcionou à educação no Brasil como, por exemplo, a concepção de infância com suas peculiaridades, que ressurge no Brasil mais recentemente com base na teoria piagetiana buscando a natureza da aprendizagem escolar. Os escolanovistas se preocupavam com o indivíduo em seu processo de aprendizagem, estimulando que desenvolvessem o máximo de suas potencialidades, mas, ao proporem que os seres humanos são diferentes, por isso a educação também deve ser diferente para cada um, abriam margem às justificativas para exclusão. Bem como apontado por Adorno (2004), não cabe dúvidas de que as reformas escolares são necessárias e importantes, contudo, deve-se questionar sobre as características anteriormente mencionadas de não reduzir os esforços que a educação exige, como, por exemplo, ao aceitar que os alunos decidam sempre o que irão estudar, proposta frequente nas escolas alternativas, e despreocupar-se frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre os alunos.

A explicação dada à hereditariedade e à raça perde peso no decorrer das décadas e a explicação passa a ser de cunho cultural (PATTO, 1990). Não se falava mais, portanto, de “raças inferiores”, mas de “culturas inferiores”. Nos anos sessenta é proposta a “teoria da carência cultural”, baseada em um padrão de normalidade e tendo os indivíduos como seres a-históricos e que fundamentou um dos pensamentos escolanovista: “a de que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1990, p. 46). A escola passa a ser entendida como redentora, a que vai curar as deficiências psicológicas e culturais dos pobres.

Cabe destacar a citação de Ponce (2010, p. 182) com relação à sociedade de classes e uma educação que propõe a liberdade da criança: “Respeitar a ‘liberdade da criança’ dentro da sociedade burguesa equivale mais ou menos a dizer: renuncio a opor qualquer resistência às influências sociais, formidáveis e difusas, com que a burguesia impregna em proveito próprio” e acrescenta-se à ideia “não é verdade que a escola burguesa não possa dar instrução a todos,

ela apenas elimina os realmente incapazes de receber essa instrução” (PONCE, 2010, p. 158). A partir das colocações de Ponce, pode-se questionar a pretensa ideia de oferecer “liberdade às crianças” na sociedade que serve aos interesses de determinada classe e que exclui os que consideram incapazes de receber essa instrução: o proletariado. Desde o início da história da sociedade de classes observa-se que a educação foi um direito reservado para poucos e que a população obteve apenas concessões da classe burguesa. As escolas alternativas surgem em meio a isso.

Uma grande contribuição para a expansão das propostas das escolas alternativas foram os movimentos dos anos de 1960. Os movimentos juvenis que surgiram em larga escala nos anos 1960 eram respostas às questões políticas em todo mundo e também projetos específicos na área de ensino. Segundo Singer (2010), o grande estopim foi o agravamento das intervenções dos Estados Unidos no conflito entre vietcongs e sul-vietnamitas, abrangendo o movimento *hippie* que, entre outras questões que problematizava, se posicionava contra as diversas mortes decorrentes da guerra. Os jovens negros radicalizavam as lutas de desigualdades raciais e, após a morte do líder negro pacifista Martin Luther King, em 1968, os conflitos aumentaram significativamente. Outras questões internacionais também são relevantes: as manifestações francesas de 1968; as lutas feministas; as lutas das minorias étnicas e sexuais; a Primavera de Praga; a Revolução Cubana; e em diversos países da América Latina, os jovens resistiam às ditaduras. No Brasil, outras escolas alternativas surgem em peso no mesmo período de movimentos de contestação dos anos 1960 e 1970 nomeados de “contracultura”, que atingiram diversas áreas tais como educação, artes, psicologia, medicina, entre outras (KÜNZLE, 2011). As escolas alternativas dessa época surgem em grande medida contra os métodos que a ditadura militar impunha às escolas. Essas experiências receberam o nome no Brasil e nos Estados Unidos de “alternativas”, pois, segundo Singer (2010, p. 132), “se alimentavam na fonte do *underground* ou da contracultura e se propunham a transformar a escola hegemônica – chamada de ‘tradicional’, ‘conteudista’ ou ‘disciplinária’”. Muitas das escolas alternativas fundadas nesse momento histórico não permaneceram abertas muito tempo depois da reabertura política do Brasil, mas surgem outras escolas com propostas alternativas baseadas especialmente nos teóricos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que partem do conceito de pedagogia ativa, constituindo o modelo conhecido como “construtivismo”, também se contrapondo à escola chamada de “tradicional”, “conteudista” ou “disciplinária”.

Cabe mencionar que o termo “escolas alternativas” tem origem nessa época de resistência. O termo “alternativo” passa a ser evitado com o argumento de que já não discriminava escolas. Evita-se um termo específico para escolas que diferem do modelo tradicional, mas sua imagem é vendida, comercializada para o público que a deseja, sempre, apesar de diferentes termos, vendendo a ideia de que essa escola fará a diferença na formação de sujeitos democráticos, tal como é destacado, por exemplo, por Singer (2010).

No Brasil, os primeiros programas nacionais de educação infantil de massa tiveram forte influência de agências ligadas à ONU (Organização das Nações Unidas), especialmente o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) com projetos a partir da década de 1950 e com a implantação no final da década de 1970 (ROSEMBERG, 2009). A partir do levantamento de Rosemberg (2009) sobre os primeiros projetos para educação infantil é possível notar que os programas para educação de massa, criados durante a ditadura militar, tinham como objetivo a prevenção para evitar o que os militares consideravam ociosidade, mendicância e decadência moral, sempre buscando apelo ao nacionalismo. É a partir da ditadura militar que a assistência social passa a ser entendida como uma estratégia para preservar a “paz social” e a educação estava relacionada, nesse momento, com a prevenção de possíveis manifestações. Com a reabertura política no Brasil em 1985 e com os movimentos pelos direitos humanos que aconteciam no Brasil e no mundo, tal como mencionado anteriormente, os questionamentos acerca da educação tornaram-se mais intensos. No entanto, o discurso sobre a educação ser preventiva para questões individuais, mas que têm origens sociais permanece. Acrescenta-se o fato de que o grau de escolarização das classes populares no Brasil ainda era muito baixo, portanto a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desde os anos 1980, propôs três ações básicas: o projeto de implantação do Ciclo Básico como uma diretriz pedagógica para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e diminuir as diferenças de desempenho de alunos de diferentes classes sociais; um projeto de mudança qualitativa no processo de alfabetização por meio de uma pedagogia alternativa mais acessível aos alunos; e projetos de capacitação dos professores alfabetizadores baseados nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (SAWAYA, 1999). De início, já é possível observar que as mudanças são para uma pedagogia centrada no aluno, por meio de uma pedagogia alternativa e capacitação dos professores para a nova pedagogia implantada, retomando assim alguns dos princípios da Escola Nova, mas baseados no construtivismo.

A partir principalmente dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), há ideia de que os alunos pobres teriam menos possibilidade de desenvolver sua cognição uma vez que os conhecimentos veiculados na escola pela escola são construídos a partir dos padrões da classe burguesa. Os alunos pobres são desfavorecidos, em termos culturais, segundo essa teoria. Compreender que as crianças do proletariado têm déficits decorrentes da falta de estímulos do ambiente está relacionado ao que Patto (1990) nomeou e criticou como “carência cultural”, tal como anteriormente mencionado, ou seja, não se fala mais de uma “raça inferior”, mas de uma “cultura inferior”. Ferreiro e Teberosky, fundamentadas nos conceitos da teoria psicológica do desenvolvimento de Piaget e do construtivismo, entendem que há uma ordem de progressão de condutas para a aquisição da língua escrita que o aluno desenvolve desde antes de estar na escola e, assim, concluem que os estímulos do meio em que o aluno vive são fundamentais para que ele possa ter as condições de se desenvolver (SAWAYA, 1999). Algumas citações esclarecem a posição das autoras em relação à defasagem cultural:

A influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural “escrita”. É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Também é claro que quase todas as crianças de classe média frequentam jardins de infância, enquanto que as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas possuem menos oportunidades de se questionar e pensar sobre o escrito. Se reunirmos todos os fatores de incidência negativa – nível de conceitualização, metodologias e classe social – as probabilidades de obter êxito na aprendizagem da língua escrita são, obviamente, muito poucas. É um fato amplamente conhecido que existe uma alta taxa de fracassos escolares e que esses fracassos se produzem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 105).

(...) somente as crianças de classe média demonstram possuir longa prática com textos e com leitores, prática da qual não se beneficiam as crianças de classe baixa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 279).

Isso porque, nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 291).

Apesar de as autoras questionarem as implicações sociais no desenvolvimento humano, há um juízo de que as classes sociais “mais desfavorecidas”, pobres, em outras palavras, possuem defasagens em comparação com as crianças de classe média e, por esse motivo, as probabilidades de êxito são poucas. O fracasso escolar tem origem social, segundo as autoras, mas a ideologia de valorização da cultura de determinada classe é perpetuada.

Segundo Sawaya (1999), o estudo de Ferreiro e Teberosky com alunos entre quatro e seis anos de classes sociais diferentes confirmaram para as autoras as hipóteses de que existe

uma diferença acentuada entre eles e então se entendeu que o ensino deveria ser diferenciado para a classe trabalhadora, dado que chegavam à escola com defasagens. Em meio aos preconceitos de classe social que se estabeleciam no Brasil, entendeu-se que as crianças de famílias burguesas entrariam na escola com maiores facilidades, pois tiveram maiores estímulos; as crianças de famílias trabalhadoras, como não receberam o estímulo adequado, precisariam de outro tipo de educação. Mais uma vez fica claro que há distintas “educações” para distintas classes sociais, confirmando as contradições anteriormente mencionadas.

Em 1980, a Secretaria de Educação levanta medidas para a educação estimulada pelo alto grau de crianças que não frequentavam as escolas e também pelo alto índice de reprovação e evasão escolar. Baseada no construtivismo, a reformulação da escola deveria respeitar as características culturais e do desenvolvimento individuais no ensino da leitura e escrita, então, prolongando-se o tempo para dois anos seria assegurado que os alunos não saíssem da escola por conta da reprovação (SAWAYA, 1999). Ressalta-se que não são colocadas em questão as consequências de uma sociedade de classes e sim os processos de aprendizagem da criança e, a partir desse pensamento, é proposta a reforma educacional.

Observa-se que a interpretação de Ferreiro foi de grande influência para as medidas da Secretaria da Educação ao entenderem que a educação precisava de uma reformulação baseada na ideia de que o fracasso escolar de crianças pobres era decorrente dos processos de aprendizagem que eram ou não oferecidos pelo meio em que viviam. A pedagogia das escolas públicas, até então com práticas mais próximas de escolas tradicionais, foi considerada inadequada para os alunos da classe trabalhadora, pois, segundo a proponente, desconsiderava o meio em que viviam, uma vez que possui modelos mais “rígidos” de ensino. Um modelo de escola alternativo foi a proposta que fizeram para superar os conflitos decorrentes do “déficit” de estímulos da classe trabalhadora.

A proposta do Ciclo Básico seguiu três parâmetros para as escolas públicas de 1º grau (Gov. SE/CENP, CICLO BÁSICO, 1990, p.15-22 *apud* SAWAYA, 1999, p. 14, grifo meu):

- 1) Redirecionar a ação pedagógica no sentido de encontrar “tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população”.
- 2) Modificar a sistemática de avaliação dos alunos, que permitisse “diagnosticar os progressos em relação ao saber anterior para a tomada de providências posteriores”; dessa forma aqueles que não alcançaram o estágio previsto permaneceriam em classes correspondentes ao estágio em que se encontravam.

3) Aumentar a duração para aquisição da leitura e a escrita para dois anos, tendo em vista que as **crianças de baixa renda não têm o mesmo ritmo de aprendizagem das outras crianças nem partem do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo**, “o desenvolvimento das potencialidades da criança depende da estimulação que ela recebe, dos desafios que lhe são propostos e da possibilidade de superá-los e das suas interações sociais” (p.16). Ignorar este fato se apresentava, portanto, como uma forma de discriminação destas crianças.

De acordo com a citação dos eixos nos quais o ensino deve desde então se basear, observa-se a forte tendência do ensino construtivista e da psicologia do desenvolvimento. Apesar de se caracterizar como uma proposta de democratização do ensino cabe ressaltar o caráter discriminatório que as propostas têm: as potencialidades das crianças pobres são desconsideradas, pois parte-se do pressuposto de que o meio em que vivem não tem condições nem estímulos suficientes para desenvolverem suas capacidades. Por isso, cabe à escola aumentar o tempo para que os alunos aprendam, pois alunos pobres, segundo a proposta, não têm o mesmo ritmo e outros estímulos (escolaridade dos pais, estímulo à leitura etc.) de outras crianças de outro nível de desenvolvimento cognitivo (as da classe social burguesa), reforçando a concepção de uma “cultura inferior”.

O Ciclo Básico passou a fazer distribuições não apenas por idade, mas também por desenvolvimento cognitivo e antecedentes escolares, na pretensão de constituir uma sala homogênea de “alunos fracos” e uma sala homogênea de “alunos fortes”, segmentando entre os alunos os mais e menos capazes de aprender. Sobre as divisões de alunos na tentativa de formar classes homogêneas, cabe reiterar as observações de Julia (2001). O autor menciona o exemplo de uma escola francesa que abandonou um dos seus principais conteúdos quando o ensino se tornou ensino de massa, afirmando que isso se deu, pois a escola compreende que “é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados” (JULIA, 2001, p. 34). Uma vez que o conteúdo foi considerado muito complicado para o novo público, poderiam ser questionadas as intenções do público que controla as informações e ter a possibilidade de obter esse conhecimento e restringir a outras pessoas, assegurando o controle das aquisições. Permanece então um privilégio de acesso às informações para a classe burguesa. Essas propostas de mudanças trazem o questionamento de o ensino público se pautar no construtivismo, ou seja, como escolas alternativas, e de como a classe dominante exerce seu poder com esse modelo de escola.

Os professores, assim como em outras escolas alternativas apresentadas adiante no presente trabalho, se tornam estimuladores da “natural curiosidade da criança em compreender

o que a cerca’, promovendo ‘o desenvolvimento das suas potencialidades’, mas respeitando o ‘ritmo da criança’” (SAWAYA, 1999, p. 15). É importante que os professores compreendam, de acordo com essa proposta, que cada criança aprende de uma maneira diferente, em momentos diferentes, mas esse argumento não deveria ser entendido como limitador da sua aprendizagem, especialmente baseado em classes sociais, tal como acabou sendo efetivado. Em uma sociedade letrada é fundamental que exista alguém para passar os conhecimentos socialmente adquiridos, como a leitura e escrita que são socialmente aprendidas e desenvolvidas.

Para a formulação do Plano Curricular Nacional (PCN), entendeu-se que as “relações de poder” entre professor e aluno era um impeditivo para que as classes populares se expressassem plenamente, pois as interações verbais entre ambos eram a causa das dificuldades de aprendizagens. Em nome de se respeitar o desenvolvimento “natural” da criança, a formação fica limitada, levando-se em consideração a importância de algumas características que são discutidas adiante sobre a autoridade do professor que colaboravam para a formação do indivíduo. Os termos de Adorno (1995) podem ser reiterados em relação às reformas pedagógicas que visam a liberdade e autonomia do sujeito isolado. O autor afirma:

O apelo à liberdade do indivíduo isolado tem algo de vazio; a liberdade não é um ideal, que se ergue de um modo imutável e incomunicável sobre a cabeça das pessoas, – não é por acaso que esta imagem lembra a espada de Dâmocles – mas a sua possibilidade varia conforme o momento histórico (ADORNO, 1995, p. 72).

De acordo com a citação, observa-se que muitas vezes os métodos que são utilizados para se “educar para a liberdade” não estão de acordo com uma sociedade de classes e luta entre elas, ao mesmo tempo em que só são possíveis porque há condições históricas favoráveis. A liberdade, contudo, só será possível para um indivíduo quando for possível para todos os indivíduos, dessa forma, não é possível visar a liberdade como um ideal de um indivíduo isolado.

A partir das discussões aqui realizadas, pode-se observar que há propostas para mudanças nas atitudes escolares independentemente de serem alternativas ou tradicionais. Uma dessas propostas que tem sido tratada atualmente é acerca da educação como direito de todas as crianças. Surge então o movimento pela educação inclusiva, que contou com o apoio da UNESCO e tem marcos importantes em 1990, no Congresso realizado em Jomtien, e em 1994, na Declaração de Salamanca (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011; MENDES, 2006), ambos com representantes de nações do mundo inteiro para discutir a educação para todos. O conceito e os modelos de educação inclusiva variam em relação a alguns autores. A educação inclusiva trata

de receber todos os alunos de minorias sociais entendendo que devem estudar com outros alunos no ensino regular e que a escola deve se adaptar para receber o alunado no ambiente físico e em seu currículo. A educação inclusiva visa receber todos os alunos, apesar de comumente ser entendida como inclusão de alunos com deficiência. Há muito a se questionar em relação à educação, entendendo também que a educação ser direito de todos e a escola se adaptar às diferenças dos alunos é um avanço que não pode ser desconsiderado. A inclusão pode ser proposta pelas escolas alternativas ou pelas escolas tradicionais, desde que atendam ao princípio de receber todos os alunos, adaptando-se ao alunado. É previsto que escolas que já adaptam seus currículos para todos os alunos, normalmente consideradas como alternativas, tenham maiores possibilidades de serem mais inclusivas, contudo, a inclusão não se limita a isso, o que permite concluir que pode haver escolas alternativas ou tradicionais que não têm práticas inclusivas.

Booth e Aiscow (2011) propõem um Index para a Inclusão, com diversos questionamentos e propostas para as escolas se tornarem mais inclusivas. Em geral, as propostas são feitas baseadas no que gera exclusão no ensino tradicional, portanto, apesar de as escolas não precisarem se tornar escolas alternativas, como mencionado anteriormente, há práticas que tendem a ser comuns nas escolas tradicionais (e que costumam ser, ao menos, propostas de forma diferente nas escolas alternativas) que são diretamente questionadas pelos autores.

Ressalta-se a relação entre uma sociedade de classes e a criação de diferentes escolas para diferentes classes sociais. A classe trabalhadora é dominada para atender aos interesses do Capital e, em momentos históricos distintos, no Brasil e no mundo, a educação passa por mudanças para corresponder a esses ideais. As escolas alternativas também surgem para atender as demandas da classe burguesa e, apesar de algumas se declararem “democráticas”, reforçam a posição de uma parcela da população na sociedade: os pobres ou não têm acesso às escolas alternativas ou recebem uma escola alternativa que entende que eles devem receber uma educação distinta à da classe burguesa. Em uma sociedade contraditória, a educação parece se distanciar da formação crítica e reforça a pseudocultura. No próximo item são destacadas características específicas desta sociedade contraditória e da escola, também contraditória, que se estabelece.

2. SOCIEDADE INDUSTRIAL, INDÚSTRIA CULTURAL E ESCOLA

As reflexões dos autores da teoria crítica da sociedade permitem questionar a proposta de uma escola “alternativa”, dada a importância da cultura afirmativa, definida por Marcuse (1997), que situa as pessoas no mundo e a possibilidade de “alternativa” que, apesar de questionar o que pode estar naturalizado na sociedade, ressalta a impossibilidade de uma verdadeira alternativa frente à pressão que a ideologia exerce sobre todas as pessoas. As escolas poderiam ser um espaço de resistência, uma vez que é possível criticar esta sociedade no âmbito escolar, mas ela também se torna um espaço que perpetua as contradições manifestas sem críticas.

As relações da sociedade industrial e indústria cultural com as escolas são relevantes para compreender os limites e possibilidades da formação nesta sociedade, dado que, como discutido anteriormente, é uma sociedade que se estabeleceu em classes sociais e em ideias contraditórias perpetuadas para justificar e manter determinada classe dominando outra. Para que esta sociedade se mantivesse, houve estratégias de manipulações e aceitação dessas manipulações de uma classe sobre outra, características da ideologia definida por Marx e repensada por Horkheimer e Adorno que são discutidas neste item. Como mencionado, a educação não era a única forma de conservar a sociedade de classes, mas ela tinha e tem uma influência importante para perpetuar pensamentos que reforçam o que interessa aos que estão no poder.

Em diversos momentos da vida a mensagem de como a vida deve ser vivida é passada pela indústria cultural, termo utilizado por Horkheimer e Adorno (2002). A indústria cultural não é representada diretamente por uma pessoa, nem uma empresa: ela é um sistema em que ideologias são transmitidas. Recebe o nome de “indústria”, pois visa o mercado, a venda e a apropriação da cultura, que é passada como forma de entretenimento e, portanto, perdendo seu poder crítico frente à sociedade, mas não se trata de uma indústria propriamente dita. A cultura contemporânea passa a transmitir um ar de semelhança a tudo criando padrões de revistas ou músicas que classificam seus consumidores. As obras de arte, que deveriam propiciar uma crítica à sociedade, passam a ser produzidas com conteúdos de fácil assimilação pelo consumidor. O produto produzido pela indústria cultural não permite a participação crítica de quem ela atinge, proporcionando passividade frente aos interesses do Capital, no entanto, ela é

contraditória, pois, ao evidenciar as contradições sociais, contém em si a possibilidade de crítica ao que é perpetuado por ela.

Frente à indústria cultural que atinge constantemente as pessoas, a possibilidade de experiência, que permite reflexão por parte dos indivíduos, fica extremamente restrita. O consumidor não é, a partir do Capital, um indivíduo, e sim uma mercadoria que tem a possibilidade de consumir outras mercadorias. E ninguém é capaz de escapar: supostamente, haveria uma alternativa para cada estilo de personalidade, estilos esses também padronizados. Essa classificação é consequência de uma sociedade de classes que reflete o poder dos economicamente mais fortes, os verdadeiros donos das indústrias que promovem suas mercadorias como bens de necessidades iguais a todas as pessoas. A educação que se estabelece na sociedade industrial acaba, muitas vezes, por seguir a mesma lógica das indústrias, oferecendo uma educação também padronizada aos sujeitos e acreditando que todos têm necessidades iguais. Neste ponto surge uma crítica às escolas tradicionais, pois tendem a ter o ensino planejado a partir do que é considerado importante na história da humanidade. Contudo, a crítica pode ser estendida às escolas alternativas que, ao proporem autonomia aos alunos para decidirem o que e como estudar, desconsideram esta sociedade contraditória em que os sujeitos não são autônomos. Além disso, surge a questão inicial desta pesquisa sobre a possibilidade de uma “alternativa” de fato em uma sociedade que tende a se padronizar para atender aos interesses do Capital.

A indústria cultural se propõe como indústria do entretenimento. Para todos há um padrão previamente estabelecido pela indústria que reforça a mensagem de que todos devem participar. O divertimento se torna uma extensão do ritmo das indústrias, dificultando pensar para além dos padrões do trabalho. Um discurso ressaltado por alguns autores que propõem escolas alternativas (KÜNZLE, 2011; WREGE, 2012) é de que a escola deve ser alegre, divertida, prazerosa e “leve”, com base em jogos e atividades lúdicas, em todos os momentos. A recomendação de divertimento até no momento de aprendizagem e estudo parece perpetuar o que a própria indústria cultural já estimula no tempo livre das pessoas. O estudo requer certa disciplina e atenção e, muitas vezes, não é possível associar essas atitudes ao divertimento imediato. Além disso, o discurso de que as tarefas e a aprendizagem devem ser lúdicas parece ir ao encontro do que o mercado de trabalho também visa hoje em dia. A empresa considerada como uma das “melhores” para se trabalhar atualmente é a Google (TEIXEIRA, 2015). De acordo com os valores passados pela Google, os funcionários trabalham bastante, mas têm

muitos momentos de diversão e possibilidade de pequenos descansos. Em entrevista para O Globo, Daniel Borges, gerente de atração de jovens talentos para a América Latina do Google, é questionado sobre a questão do trabalho no Google:

Nós trabalhamos bastante no Google, mas também queremos assegurar um pouco de diversão ao longo do caminho. Por isso, nós fornecemos regalias que fazem os Googlers mais felizes e, no final, mais produtivos. Nosso ambiente de trabalho ainda favorece o trabalho colaborativo e em equipe, que acreditamos ser essencial para a inovação. No escritório do Google em São Paulo, por exemplo, possuímos salas de jogos (sinuca, video-games, ping-pong), sala de descanso com redes, estúdio musical, além de restaurante e quatro minicozinhas temáticas (apelidadas de Feira Livre, Baixo Augusta, Bixiga e Liberdade) (AMORIM, 2013).

De início, destaca-se o fato de o gerente se referir aos funcionários do Google como “Googlers”, absorvendo a individualidade dos trabalhadores a partir das características da empresa. Outro fator marcante é de que a ideia de promover diversão é que os funcionários sejam mais “felizes” para que produzam mais. O discurso sobre diversão, trabalho colaborativo e em equipe que promove inovação se assemelha demasiadamente ao que é propagado pelas escolas alternativas como método pedagógico. Não se omite o fato de que o que é visado é a maior produção a partir de uma aparência de liberdade em poder se fazer o que quiser, tal como descansar, jogar ping-pong, cozinhar, tocar um instrumento. A recomendação de escolas alternativas de que estudar deve ser divertido colabora para confundir ao assemelhar o que corresponde ao trabalho, à educação e ao tempo livre de cada um.

Horkheimer e Adorno (2002) já ressaltavam a contribuição da indústria cultural para a pseudoformação dos sujeitos. A educação formal, frente aos meios de comunicação de massa, ganha importância secundária. Com os meios de comunicação de massa, os sujeitos têm pouco ou nenhum controle sobre as informações que recebem, mas a indústria cultural não é o poder absoluto para a reprodução da cultura dominante e o modelo econômico que ela serve: até mesmo o lazer recebe formas administradas, semelhantes ao trabalho industrial, tornando os sujeitos adaptados às regras desse trabalho, tal como discutido adiante.

Com o desenvolvimento da tecnologia, o trabalho humano nas indústrias se torna cada vez menos necessário, o que não eliminou uma sociedade baseada na dominação por meio do trabalho. A dominação sobre seres humanos ainda é exercida pelo processo econômico, com a diferença que os mandantes e os apêndices se tornaram funções de seu próprio aparelho de produção, revelando que a antiga pressão social ainda existe, só que agora é anônima (HORKHEIMER; ADORNO, 2002), bem como a figura de autoridade não é mais personificada

no pai ou na mãe, tornando-se anônima e diluída em diversas figuras. A diluição da figura de autoridade também ocorre ao se retirar a figura de autoridade do professor e entendê-lo como mediador, ou seja, a figura de autoridade está diluída em diversas figuras também no âmbito escolar, perpetuando o que ocorre socialmente². Se mesmo o lazer já é permeado pela lógica da indústria, que propõe que os sujeitos têm necessidades iguais, e, tal como mencionado anteriormente, as escolas também são instituições que atendem às necessidades da classe dominante, é importante questionar sobre o papel de escolas alternativas e também das tradicionais em meio às contradições.

A indústria cultural, consequência de uma sociedade industrial, penetra e administra, portanto, diversos âmbitos da vida, incluindo a formação que a escola poderia oferecer. A cultura se tornou um “valor” intelectualizado, um “direito” de poucos e seu caráter duplo é confirmado pela divisão do trabalho em intelectual e braçal. A educação que deveria corresponder ao espírito livre, a qual os indivíduos se fundamentariam em suas próprias consciências para uma sociedade autônoma, passa a atender a fins particulares, atentando contra si mesma. A cultura que prescinde disso se absolutiza, tornando-se pseudocultura, pois não parte das experiências vividas pelo indivíduo e sim das “soluções” apresentadas *a priori* pela própria pseudocultura (ADORNO, 2004). Se, de início, a cultura já é administrada e, assim sendo, é uma falsa cultura, pois não permite a apropriação autônoma dos sujeitos, não há a possibilidade dos sujeitos se identificarem e diferenciarem dela autonomamente. A pseudoformação é resultado de uma pseudocultura que dificulta a apropriação crítica da cultura:

A experiência, a continuidade da consciência em que perdura no presente e na qual o exercício e a associação fundam uma tradição no indivíduo em cada caso singular, é substituída por um estado informativo pontual, desconexo, mutável e efêmero, ao que há de ser apagado em um instante seguinte por outras informações (ADORNO, 2004, p. 108, tradução minha).

A citação acima permite refletir sobre a pseudocultura que perpetua que nada precise ser memorizado ou vivido como experiência. O que se deseja é a adaptabilidade, a quantidade de informações que podem e devem ser facilmente esquecidas para dar lugar a novas informações que, novamente, serão esquecidas. Essa característica da pseudocultura é um dos fundamentos contra as práticas das escolas tradicionais em que estimulam que os alunos guardem conceitos apenas para serem avaliados e que, em breve, eles esqueceriam os conceitos passados. A mesma crítica pode ser pensada em relação às escolas alternativas, pois os acessos

² A discussão sobre a importância da figura de autoridade do professor no desenvolvimento escolar é desenvolvida no item 3 deste trabalho.

às informações são pontuais, sendo que o importante é aprender a buscar as informações por si, de acordo com os interesses pessoais, e é possível que o que permite a experiência seja negligenciado, tal como o conhecimento historicamente adquirido.

A pseudocultura está relacionada à indústria cultural, uma vez que contribui para o distanciamento da cultura, transformando-a em mercadoria para ser consumida como entretenimento. A indústria cultural, com base nesta sociedade contraditória, colabora para transformar diversas instâncias da vida em mercadoria, inclusive a relação entre os homens, tal como mencionado anteriormente. Ressalta-se que a indústria cultural não transforma os homens em mercadorias, pois esse processo é determinado por condições objetivas, mas ela fortalece esse processo.

Cabe ressaltar que as pessoas não são indiferentes às tentativas de igualar as necessidades e diferenças de todos. O fenômeno de “massa” é social e, portanto, não deve ser entendido de forma natural, como um sistema acima dos sujeitos sociais. Os indivíduos encontram na massa a possibilidade de manifestar impulsos inconscientes e, por meio da sugestão, produzem uma “transferência inconsciente de dependências eróticas, desviadas da sua natureza original” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 84). Em massa, os indivíduos estão libidinalmente ligados e estabelecem o mesmo ideal de ego. A identificação dos indivíduos nas massas é fundamental na formação social, cultural e civilizatório e, neste sentido, têm conotação formativa para Freud, segundo Horkheimer e Adorno (1973). A massa contém indivíduos que têm o poder de resistência aos fenômenos destrutivos da massa, e esta não é em si mesma regressiva, mas pode ser regressiva e ter características destrutivas.

Os autores acima citados mencionam qual a característica destrutiva da massa, que não se dá apenas sob o poder de persuasão de um líder: “O elemento destruidor característico da massa, numa acepção geral, explica-se para Freud, precisamente, como a suspensão da formação em massa dessa identificação; quando ela termina, os impulsos agressivos voltam a ser libertados” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 85). O elemento destruidor mesmo só se estabelece se tiver “possibilidade e capacidade para integrar a massa aos objetivos do mais forte” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 86).

As massas, portanto, contribuem para a formação das pessoas, mas, às vezes, a massificação se resume à padronização das necessidades e comportamentos das pessoas. Apesar de poderem enxergar as contradições, parece ser preferível ser seduzido.

A educação deveria ter como objetivo a formação de indivíduos críticos. A formação dos indivíduos ocorre a partir de sua adaptação e identificação com outros sujeitos e, principalmente, na possibilidade de diferenciação dos demais sujeitos. Contudo, na sociedade capitalista, a educação muitas vezes se limita à adaptação à sociedade.

A formação é dialética. Marcuse (1997) destaca o caráter afirmativo da cultura que consiste na reprodução do existente, sem críticas. A cultura afirmativa tem um caráter adaptativo importante para a sociedade, pois, os indivíduos precisam aprender a se adaptar para poder sobreviver, mas a cultura afirmativa perpetua a ideologia ao ser entendida como algo natural, para a qual não há possibilidades de mudanças. No mesmo sentido que Marcuse, Adorno (1995) afirma que a organização do mundo se converteu imediatamente em sua própria ideologia e acrescenta que “ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 144).

Sob essas circunstâncias, a educação escolar na sociedade industrial, esfera essencial da formação e também pseudocultura na medida em que reproduz as contradições sociais, tal como anteriormente discutido, exerce também a importante função de adaptar os sujeitos ao trabalho, oferecendo-lhes os elementos úteis para se destacarem entre outros no mercado competitivo da venda de força de trabalho, mantendo a ilusão de que o trabalho mudaria a vida. É possível notar essa forma de pensar em propagandas atuais de algumas universidades, as quais difundem a ideia de que é possível mudar de vida se tiver uma educação para o trabalho adequada e que essa escolha depende unicamente de cada sujeito: se ele for trabalhador, “ir à luta”, se esforçar, então tudo será possível em sua vida. Essa profissionalização não apresenta preocupações com a formação dos sujeitos, apenas sua capacitação técnica. A capacitação técnica é importante para exercer uma profissão, mas nenhum profissional deveria ter sua formação limitada a isso. Essas contradições da sociedade industrial não são aceitas passivamente pelos sujeitos, que propõem e buscam mudanças na sociedade, mas as contradições permanecem (ADORNO, 1995).

Em algumas referências (SINGER, 2010; KÜNZLE, 2011), há também uma crítica aos muros escolares, como se a escola aparentasse um presídio; uma crítica frequente das teorias que fundamentam as escolas alternativas em relação às tradicionais. Adorno (1995), por outro lado, ressalta que os muros podem representar uma possível proteção da escola em relação à sociedade e, também por suas características físicas, poder apresentar suas resistências à atual lógica social:

Aquilo que é relativo à escola, que justamente agora merece de novo tanta atenção, se impõe no lugar da realidade, que é mantida meticulosamente à distância por intermédio de dispositivos organizatórios. A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramundos, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos – reuniões de pais e similares são modos desesperados de romper este isolamento. Este é um forte motivo pelo qual a escola defende tão encarniçadamente suas muralhas (ADORNO, 1995, p. 109).

Nesta citação, pode-se questionar sobre a tentativa dos professores de tentar criar um mundo irreal em sala de aula, o que acontece geralmente nas escolas alternativas, por exemplo, ao idealizarem uma escola democrática em uma sociedade que não é democrática. Isso não desconsidera o fato de tentar buscar atitudes democráticas no que for possível, mas não se pode ignorar o fato que se impõe: uma sociedade de classes. É possível refletir, a partir da mesma citação, que a escola oferece uma possibilidade de isolamento da sociedade dos adultos, que incomoda exatamente por conta de suas muralhas. Nesse espaço, portanto, há uma possibilidade de críticas e questionamentos sobre a sociedade que nem sempre ocorre.

Entender a educação como um método científico, em que o importante não é aprender, mas “aprender a aprender”, que é um discurso frequente nas referências da área a respeito das escolas alternativas (SAVIANI, 1985; ROSA, 2002; SINGER, 2010; DUARTE, 2001), implica um questionamento similar ao que pode ser feito aos positivistas. O “aprender a aprender” é mencionado por Piaget em seu texto *Problemas de Psicologia Genética*, em que analisa os determinantes do desenvolvimento intelectual:

A equilibração me parece o fator fundamental desse desenvolvimento. Compreendemos então ao mesmo tempo a possibilidade de aceleração, e a impossibilidade de um aceleração que ultrapasse certos limites. [...] Não creio que haja vantagens em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (PIAGET, 1983, p. 225).

Aprender a aprender supõe um método de aprendizado que é sempre o mesmo independentemente do objeto a ser aprendido. O método pedagógico entendido como método científico, em que o importante é o aprender a aprender, ou seja, que se conheça formas de problematização e busca do conhecimento, também é passível de crítica, pois “a ciência como ritual dispensa o pensamento, a liberdade” (ADORNO, 1995, p. 70); o mesmo deve acontecer com o método pedagógico. É importante para a formação do sujeito que ele aprenda a buscar o conhecimento a partir de um procedimento, contudo, a forma não pode preceder o objeto.

Forma e conteúdo não são dissociáveis e aceitar que todos os conteúdos podem ser entendidos a partir da mesma forma é deformar o próprio conteúdo que se aprende. O “aprender a aprender” se torna fim em si mesmo (aprender), esquecendo o verdadeiro fim que deveria ser uma vida humana digna de ser vivida. Nesse método é fundamental que os educandos tenham a possibilidade de ócio (que não é para todos), tempo livre para buscar a formação por si mesmo, um tempo que não é administrado. Na realidade, o esperado como ideal para esta sociedade é um indivíduo que possa facilmente se adaptar às mais diversas situações e sem ter uma formação sólida para viver, com isso, a educação poderia contribuir para não se limitar à adaptação.

O “aprender a aprender” tem se tornado mais do que um lema para alguns educadores, tem se tornado, “para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade” (DUARTE, 2001, p. 1). Há, segundo o autor, uma desvalorização da transmissão do conhecimento objetivo que limita aos alunos acesso a conhecimentos que são considerados importantes para a sociedade, perpetuando uma sociedade contraditória e excludente³. O esvaziamento da escola enquanto instituição que transmite os conhecimentos socialmente produzidos transforma a educação escolar em um processo sem conteúdo.

Para Piaget (2002), o desenvolvimento cognitivo se dá em estágios que não retrocedem: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório e estágio operatório, este último subdividido em estágio operatório-concreto e estágio operatório-formal. O ápice do pensamento cognitivo seria, portanto, o pensamento operatório-formal. Esse pensamento, muitas vezes, é confundido com o pensamento crítico, contudo, “o pensamento formal não pode pensar a si próprio, pois, ao se formalizar, se põe acima da sociedade que possibilitou seu desenvolvimento” (CROCHÍK, 2011, p. 83). Cabe ressaltar que o pensamento formal é relevante para o desenvolvimento técnico, no entanto, questiona-se esse pensamento como o mais desenvolvido, posto que anula a tensão entre pensamento e realidade. Questiona-se o entendimento de Piaget de que aprendizagem é adaptação, sem desconsiderar que, certamente alguma adaptação é essencial para se aprender, no entanto, ao limitar-se, impede a possibilidade de críticas e mudanças. Crochík (2011, p. 92) ressalta também a ênfase de Piaget à primazia do sujeito ao objeto,

³ Duarte (2001) utiliza do termo “neoliberalismo” para explicar as contradições sociais. Neste trabalho o termo não foi utilizado, pois compreende-se que não há uma nova versão do liberalismo, sendo que o Capital mantém suas contradições de classes em uma sociedade administrada.

enquanto o materialismo histórico compreende a primazia do objeto do qual o sujeito também é produto: “uma sociedade que tem como base a racionalidade subjetiva nega a particularidade humana: o irracional, e leva a centrar esforços no indivíduo para amoldá-lo ao todo”.

A educação pode contribuir para mudanças sociais, mas não é revolucionária em si, pois pertence e reproduz a sociedade. No ambiente escolar, no entanto, é possível a crítica à sociedade e, neste sentido, as reformas pedagógicas são, sem dúvidas, importantes para se contrapor ao que é passível de críticas e ir além do que é estruturado socialmente, além de ser possível propor novas formas de adaptação. O problema de uma sociedade de classes é, no entanto, objetivo e enquanto não for superado, a questão continua (MÉSZÁROS, 2008). Existir duas escolas com possibilidades distintas de acesso à informação, conhecimentos, crítica, uma para a burguesia e outra para o proletariado, denuncia que há pessoas que podem e outras pessoas que não podem ter acesso a determinado tipo de informação, por exemplo, apesar de muitas vezes isso não ser evidente, dada a aparência de que todos têm acesso a qualquer informação pelos sítios de busca e redes sociais, por exemplo. Para que exista uma sociedade justa, ela o deve ser em sua base. No entanto, busca-se elucidar as contradições existentes nas escolas que perpetuam a ideologia vigente. Atualmente, nota-se um discurso de aversão ao estudo “clássico”, tal como menciona Duarte (2001, p. 68):

Assim, está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora, criando-se uma aversão àquilo que Saviani (1997b, pp.22-23) denominou de “clássico” no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio.

Ao contrário do que o autor defende, não se trata de retornar à educação clássica ou tê-la como “modelo” para a educação, pois a sociedade muda de época para época e também suas instituições, nem de desprezar os saberes já adquiridos e que podem ser passados por uma pessoa que possui, naquele momento, mais conhecimento que outra. Não se trata também de entender a educação como um fim em si mesmo, pois a formação deve produzir coisas humanas, gerando benefícios para a sociedade. Trata-se de pensar a escola no que ela reproduz de desigualdades sociais e propor uma educação que possibilite condições adequadas a todos.

Por fim, mas sem a intenção de esgotar a crítica, com o “aprender a aprender”, o professor passa a ser um mediador, pois o verdadeiro conhecimento está disponível nos meios de busca, na internet, enfim, no método desenvolvido para a pesquisa de determinado tema. A

figura do professor, antes entendida como uma autoridade importante para a formação dos alunos, é modificada para a figura de um mediador do conhecimento que está na criança. No próximo item são apontadas as críticas à figura de autoridade dos professores nas escolas tradicionais e as consequências da mudança de papel do professor para a formação dos alunos baseado na teoria crítica da sociedade e nos conceitos da psicanálise.

3. A AUTORIDADE E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

A figura do professor nas escolas alternativas, como uma figura que deve ser mediadora e não de autoridade, é uma diferença significativa em relação às escolas tradicionais que constantemente aparece na bibliografia (GADOTTI, 2003; GALUCH, 2013; KÜNZLE, 2011; LAGANA, 2011; ROSA, 2002; SABIA, 2012; SAVIANI, 1985; SINGER, 2010). Nas escolas tradicionais o professor é o detentor do conhecimento e é entendido como uma figura de autoridade. Alguns professores fazem uso dessa autoridade para fins irracionais, neste ponto certamente deve-se considerar a importância das reformas escolares e repensar o papel do professor nesse processo. A teoria construtivista que, em geral, é a base teórica das escolas alternativas, repensa o processo educativo por meio das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem desenvolvidas pela psicologia. A pedagogia, inclusive, perdeu parte de sua autonomia dada a importância que passou a ser dada e o reducionismo às teorias psicológicas, tal como apontado anteriormente na tese de Lara (2012).

O indivíduo se forma ao se adaptar e se diferenciar da cultura. Atualmente a sociedade tem autonomia em relação ao indivíduo, contudo, a partir da formação algumas mudanças na sociedade se tornam possíveis, tal como a crítica frente às contradições da sociedade, mencionadas anteriormente. Para a formação dos indivíduos, a educação poderia contribuir ao situar os sujeitos no mundo a partir dos conhecimentos ensinados e ao se opor à barbárie, o que, segundo Adorno (1995), deveria ser o objetivo principal da educação.

Dado que, nas escolas alternativas, o papel do professor é de mediador, discute-se neste item a importância das figuras de autoridade na formação do indivíduo, destacando conceitos fundamentais da teoria psicanalítica, que os autores da teoria crítica da sociedade também fazem uso. Segundo Freud (2006), na primeira infância, no processo do Complexo de Édipo em um desenvolvimento normal, a criança se identifica com a figura paterna e materna como figuras de autoridade. Essa figura de autoridade se torna o ideal de ego⁴ representado e interiorizado pela criança que só depois pode perceber que essa figura de autoridade não corresponde ao seu

⁴ Alguns autores (Nunberg, Lagache, Lacan) fazem distinções entre ego ideal e ideal de ego. O primeiro é um ideal narcísico de onipotência desenvolvido a partir do narcisismo infantil e o ideal de ego está relacionado a como se comportar para corresponder à expectativa da autoridade. Apesar das divergências entre os autores, há um consenso de que o ego ideal é formado inconscientemente e tem caráter narcísico em sua formação. Freud, no entanto, não faz qualquer distinção entre ideal de ego e ego ideal (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001) motivo pelo qual também não é adotada distinção neste trabalho.

ideal de ego, podendo então se libertar dessa figura e, precisamente, tornar-se uma pessoa emancipada (ADORNO, 1995). De acordo com as ideias de Freud, Adorno (1995) acrescenta que determinadas manifestações de autoridade são esclarecedoras na medida em que são conscientes, não se originando do princípio da violência e, sobretudo, por serem claras inclusive para a própria criança: “quando os pais ‘dão uma palmada’ na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização” (ADORNO, 1995, p. 167). É evidente que discussão sobre a palmada na educação das crianças é diferente nos dias de hoje, mas a posição de Adorno é importante para refletir que não é formativo permitir que a criança seja “livre” para fazer o que quiser, como defendido em algumas escolas alternativas (SINGER, 2010; NEILL, 1963), e que intervir em atitudes de barbárie da criança é necessário.

Na elaboração do Complexo de Édipo e após as crianças notarem que os pais não correspondem ao ideal de ego que transmitem, elas têm a possibilidade de representar o ideal de ego uma segunda vez na relação com os professores, possivelmente com mais clareza (ADORNO, 1995). A relação do professor com o aluno permite que os alunos se emancipem ao superarem sua figura de autoridade e é também o agente que reproduz a alienação social.

Adorno (1995, p. 176) afirma que, de acordo com a pesquisa de Else Frenkel-Brunswik realizada nos EUA, o ser humano autônomo não “reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade”, ressaltando que crianças nomeadas de “comportadas” são, em geral, as que se tornam autônomas primeiro em comparação com as chamadas “refratárias”. As crianças que demoram mais para desenvolver alguma autonomia são as que, quando adultas, se reúnem com os professores nos bares e acabam por repetir seus discursos sem maiores críticas.

Os professores, portanto, deveriam ser reconhecidos como figuras de autoridade uma vez que entendem mais do assunto do que outra pessoa e têm o papel de passar esse conhecimento, possibilitando que os alunos superem sua autoridade. No processo anteriormente mencionado, a figura do professor como autoridade permite desenvolver o ideal de ego e interiorizá-lo, superando-o. Adorno (1995, p. 176 e 177), no entanto, ressalta:

Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens.

De acordo com a citação acima, ressalta-se que a autoridade que não é superada converte-se no oposto da autonomia, ou seja, na heteronomia dos sujeitos que permanecem em seu estado de menoridade, termo utilizado na teoria de Kant.

A crítica às figuras de autoridade também merece ser feita na sociedade atual, pois a família (instituição que contém a primeira figura de autoridade para a criança) é socialmente constituída e, conseqüentemente, a figura paterna é modificada de acordo com a sociedade. Freud compreende o lugar socialmente definido da família, no qual se forma a estrutura da personalidade. “Só a família podia causar nos indivíduos uma identificação com a autoridade, idealizada como ética do trabalho, que substituiu funcionalmente o domínio imediato do senhor sobre os servos da época medieval”, destacam Horkheimer e Adorno (1973, p. 137), apontando a função da família na sociedade atual: a família convertera-se em agente da sociedade, que racionalizava o elemento irracional da força. A crise da família também tem sua origem social, tendo cada vez menos participação na função formativa das crianças, pois a formação cultural perdeu sua utilidade prática. Portanto, em uma sociedade em que a família não é fundamental na formação (nem mesmo para a pseudocultura), as figuras de autoridade parecem diminuir também a sua função na formação dos indivíduos. Em decorrência da crise da família, pode-se atribuir a outras instituições, como a escola, por exemplo, o papel socializador. No que se refere a escolas que a figura de autoridade do professor também é enfraquecida, questiona-se quais têm sido os papéis de autoridade que as crianças se identificam e diferenciam nesta sociedade.

Frente aos papéis que perdem importância na formação dos indivíduos, outras instâncias mediadoras ganham força, tal como as figuras propagadas pela ideologia. Os sujeitos muitas vezes agem sem críticas frente à figura do líder que representa a autoridade.

Freud, em “Psicologia de Massa e Análise do Ego” (1921/ 2006), afirmou: os indivíduos que normalmente agem de uma maneira bastante diferente, tendem a mudar radicalmente quando coagidos pela manifestação da massa, atitudes decorrentes, possivelmente, de um ego frágil. Freud (2006) conclui que, em massa, os indivíduos se sentem impulsionados a manifestar as repressões de seus impulsos até mesmo os mais inconscientes. Outro fator ressaltado por Freud (2006) é o fato de as pessoas sacrificarem seus interesses pessoais para aderir ao interesse coletivo, característica bastante analisada por Adorno (et al., 1950) em *La Personalidad Autoritaria*, estudo sobre as tendências fascistas da sociedade. Freud (2006) ressalta que a

massa está verdadeiramente sujeita a um poder mágico⁵ das palavras que podem provocar conflitos ou apaziguar os pensamentos e o líder, por sua vez, se adequa ao desejo da massa. O poder de sedução do líder paralisa a possibilidade de crítica, e a massa transfere para um líder, real ou imaginário, a identificação que tem com o pai e com a autoridade (FREUD, 2006). Os líderes apontam as decisões que devem ser tomadas pelos sujeitos, dificultando que pensem por si.

Na indústria cultural a figura de autoridade está presente, mas se apresenta de forma diluída em pequenas autoridades que se repetem, tal como mencionado anteriormente. A autoridade diluída ecoa em diversas fontes as mesmas ordens, mas difunde, contrariamente, que as possibilidades de escolhas dependem do sujeito. Se só há autoridade, não há possibilidade de individuação, ou seja, de se tornar indivíduo autônomo⁶, pois o sujeito fica dependente do pensamento da autoridade; se não há autoridade, também não há possibilidade de individuação, pois não há a referência necessária para se identificar e diferenciar.

No caso da educação escolar, a relevância da autoridade está justamente na possibilidade de se contrapor às figuras da indústria cultural por meio da crítica. Nesse processo a autoridade do professor se torna fundamental para possibilitar a identificação e diferenciação de uma figura concreta, em oposição às figuras nem sempre concretas da indústria cultural. Assim, a figura de autoridade do professor tem papel central na formação de indivíduos críticos e permite trazer críticas à ideologia que dissolve as figuras de autoridade, com uma referência para a identificação e diferenciação dos sujeitos.

Na pesquisa de Adorno et al. (1950) sobre a personalidade autoritária, ou seja, sobre a personalidade de sujeitos potencialmente fascistas, os autores ressaltam que essa personalidade tem diferentes determinações, mas corresponde às necessidades psicológicas dos preconceituosos. A família tem papel fundamental, como mencionado anteriormente, pois quanto antes uma determinada força influencia na vida do indivíduo, mais ela afetará a formação da personalidade dele. Pais muito exigentes e rígidos na educação com os filhos estimulam sujeitos dependentes, inseguros e preconceituosos, que aderem mais facilmente ao fascismo, por outro lado, pais que exercem sua posição de autoridade com respeito aos filhos

⁵ Cabe ressaltar, como mencionado no item 2 desta pesquisa, que a massa tem características importantes para a vida do homem em sociedade e as pessoas em massa não agem diretamente como se estivessem sob efeito de hipnose. A massa deve ser pensada por sua contradição: permite a formação das pessoas, assim como a manifestação de impulsos agressivos e bárbaros.

⁶ A autonomia nesta sociedade não é possível e, portanto, também não é possível a individuação. É importante, contudo, ter como objetivo uma sociedade democrática em que a individuação seja possível.

e, especialmente, com amor, tendem a contribuir para formar uma personalidade mais segura, crítica e menos preconceituosa. Exercer autoridade, em si, contribui para a formação das crianças e, no que se refere ao presente estudo, dos alunos. A questão em relação à autoridade seria em como exercer essa autoridade sem ser autoritário, se houvesse essa possibilidade nesta sociedade. Adorno et. al. (1950) distinguem a aplicação de disciplina em “severa imposição de regras” *versus* “assimilação de princípios” para caracterizar que impor disciplina por questões moralistas, de forma traumática para a criança, prejudica a formação do ego; a disciplina que permite que as crianças entendam os motivos de determinada consequência contribuíam para a formação do ego. A distinção entre um enfoque autoritário para uma tentativa democrática estava nas diferenças no tipo de disciplina unidas às diferenças da estrutura familiar e de personalidade dos pais.

A autoridade que não é assimilável pela criança passa a ser substituída pelas autoridades do sistema coletivo. É possível acrescentar que a ausência de uma figura de autoridade também pode dificultar a identidade pessoal das pessoas e impulsioná-las a buscar em outras figuras. A discussão acerca das consequências de uma autoridade irracional revela uma crítica coerente por parte das escolas alternativas ao questionarem o papel do professor. É por meio da figura de autoridade do professor também que podem ser passados conhecimentos considerados importantes universalmente e estimular o pensamento formal que é fundamental para resolver problemas humanos, tal como resolver a questão da desigualdade, por exemplo.

Como ressaltado, as escolas alternativas propõem que o professor se torne um mediador no processo de aprendizagem. Dado que o mais importante no processo educativo é ensinar os alunos a buscar as informações por si próprios (prática próxima ao que os autores anteriormente citados nomeiam de “aprender a aprender”), o professor é auxiliar nesse procedimento (ROSA, 2002). Rosa (2002) se contrapõe a algumas críticas feitas ao construtivismo, defendendo-o, por muitos considerarem inviável em diversos sentidos, tais como, a impossibilidade de trabalhar com essa teoria em salas superlotadas, a impossibilidade de formar salas homogêneas, entre outros apontamentos em que ela argumenta que a limitação também se daria nas escolas tradicionais. Cabe destacar no momento, o argumento que ela apresenta em relação às críticas com relação à autoridade do professor e disciplina em sala de aula:

Mas quais seriam as razões dessa "impossibilidade" apontada pelos professores? A primeira delas, talvez a mais frequente, diz respeito à questão da disciplina. Isso porque, de acordo com essa abordagem, é condição *sine qua non* proporcionar um ambiente de liberdade para que os alunos possam se

expressar e dirigir suas ações de acordo com seus interesses. Como, porém, há uma tendência a se raciocinar em termos de "isto ou aquilo", facilmente os professores imaginam que ambiente de liberdade se confunde com ausência de direção. E, aí, perdem as "rédeas" da classe, não conseguindo chegar a lugar algum. Este é, sem dúvida, um grande risco. Entretanto, não é um risco que se deve à teoria construtivista, mas a maior ou menor clareza do professor quanto aos objetivos de ensino. Estando claros os fins a atingir, o "domínio" da classe dependerá da forma como o professor organizar o seu trabalho, de modo a garantir a realização daquilo que foi proposto. A liberdade do aluno não invade a necessária autonomia e autoridade do professor de organizar e administrar o tempo, o espaço e as condições em que deve ocorrer a aprendizagem. Essa "invasão" ocorre somente na medida em que o educador desconhece ou não está seguro sobre a finalidade de sua tarefa. O grande equívoco está em imaginar a liberdade como fim e não como um meio para aprender. Estabelecer regras claras com o grupo é um meio de desenvolver a responsabilidade de todos, o respeito mútuo, e, aos poucos, trocar, como diria Rousseau, a "liberdade natural" pela "liberdade civil" (ROSA, 2002, p. 52).

Uma das bases do construtivismo é a liberdade do aluno para decidir os temas a serem estudados, contudo, o sucesso da disciplina ainda depende de o professor conseguir organizar o seu trabalho e ter claros os fins que deseja atingir, segundo a citação acima. A responsabilidade pela autonomia dos alunos, mesmo no construtivismo, ainda recai sobre o professor, mas agora como mediador de um processo de aprendizagem que depende especialmente do aluno e não mais dos conhecimentos que ele é capaz de ensinar. Se, por um lado, é importante o que a autora menciona sobre estabelecer regras claras ser condição para liberdade, no mesmo sentido, essa autoridade não consegue ser exercida em nossa sociedade de forma não-autoritária, tal como mencionado anteriormente. Seria ilusório, portanto, imaginar que dada a pretensa autonomia ao aluno, este identificaria no professor como autoridade e mediador na mesma figura, podendo superá-la e contribuindo com sua própria formação.

Ressalta-se também o trecho em que a autora menciona que o equívoco é imaginar a liberdade como fim e não como meio para aprender. No entanto, assumir que a liberdade não é a finalidade da educação é tornar a contradição explícita. Qual seria, então, o papel da educação senão, no limite, visar uma sociedade livre, de indivíduos livres e iguais?

O professor nas escolas alternativas deve sair do centro do processo educativo: “Diferente de outras profissões, a finalidade de sua ação não é propriedade sua, mas do outro. Vem daí a necessidade do educador descentrar-se, isto é, sair do centro (egocêntrico) do processo pedagógico para ocupar adequadamente o lugar que lhe pertence” (ROSA, 2002, p. 56). O lugar que lhe pertence nas escolas alternativas é o de mediador, de auxiliar na busca pelo conhecimento, questionando as certezas dos alunos, colocando novas questões a serem

investigadas, pois, o processo de aprendizagem se desencadeia da curiosidade sobre determinado assunto. Por isso o papel do professor seria fundamental nas escolas alternativas para ser a pessoa que, tendo determinado conhecimento, possa indagar sobre esses assuntos a serem investigados. E de que maneira o professor instiga esse conhecimento? Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) mencionam:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).

Acrescenta-se à citação das autoras, que, apesar de Rosa (2002) dedicar um item de seu livro para definir que “construtivismo não é método”, dado que é um processo que não se repete e que depende de experiências individuais nunca similares, ela propõe o “caminho para a aprendizagem”:

Reafirmando, o caminho da aprendizagem começa com uma dificuldade (problema) e com a necessidade de resolvê-la. Da percepção das insuficiências de respostas do próprio sujeito, desencadeia-se um movimento de busca de novas soluções (conflito cognitivo) no mundo externo. A partir daí entram em ação uma série de operações mentais que visam voltar ao estado de equilíbrio (conhecimento), nas quais hipóteses são formuladas, testadas e revisadas tantas vezes quantas necessárias até o entendimento (ROSA, 2002, p. 57).

A autora destaca que construtivismo não é método, mas o caminho para a aprendizagem é, quase que totalmente, o método científico, em que se parte de um problema de pesquisa, hipóteses são criadas, métodos para testar as hipóteses, analisá-las, revisá-las, para se chegar ao conhecimento científico. O caminho para a aprendizagem, tanto para Ferreiro e Teberosky quanto para Rosa, é formar pequenos cientistas que possam buscar o conhecimento por si e o professor como um orientador que auxilia na mediação deles com o conhecimento.

Em grande medida, os questionamentos que surgem referentes à autoridade são justamente de que ela não contribuiria para a formação, uma vez que poderia repreender a livre experiência dos alunos. Contudo, pode-se observar que a questão da autoridade do professor não se limita a um papel centralizado e, descentralizando-o, não implica que a autonomia dos alunos será garantida. O método científico é importante para o conhecimento, mas não deveria ser a única base da aprendizagem.

Os professores que gozam de mais prestígio normalmente são os que raramente desempenham funções disciplinares, tal como mencionado por Adorno (1995) a respeito dos professores universitários da Alemanha. A função disciplinar é referente à imagem que existe por trás do professor como a pessoa que castiga, apesar de, nos dias de hoje, o castigo físico ser claramente proibido, fica a impressão de que são os professores que devem “sujar as mãos” para educar as pessoas da sociedade.

Os professores que, historicamente, têm uma profissão de pouco prestígio ou de excesso de louvor, passam a ter o papel de mediadores no processo educativo. A autonomia pretendida ao se dar liberdade na escolha dos temas para se estudar pode se tornar o seu contrário, em heteronomia, ao desvincular todas as características de autoridade do professor que são relevantes para o processo formativo. As condições que permitiram avanços e retrocessos na educação são consequências históricas de uma sociedade de classes, que é contraditória.

No item a seguir, são descritas as etapas para o desenvolvimento da pesquisa acerca das diferenças entre as escolas tradicionais e alternativas na sociedade industrial, considerando as bases teóricas mencionadas.

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1.Tema e problema de pesquisa

O tema desta pesquisa corresponde às diferenças entre as escolas consideradas alternativas e tradicionais, tendo como problema de pesquisa a expressão da seguinte pergunta: há diferenças significativas entre escolas alternativas e escolas tradicionais tal como as identificam como distintas nas seguintes características: o conteúdo priorizado na escola; o método pedagógico; as diversas formas de avaliação; e o grau de participação dos sujeitos escolares?

4.2. Objetivos

Os objetivos desta pesquisa são:

1- Investigar as diferenças entre as escolas alternativas e as tradicionais para confirmar se são significativas, considerando o levantamento bibliográfico, e os dados da pesquisa empírica;

2- Discutir as consequências da adoção de diferentes teorias pedagógicas como uma forma de “alternativa” em uma sociedade que tenta encobrir que sua democracia não é plena.

4.3.Hipóteses

1- A hipótese inicial é de que se as escolas alternativas propõem pedagogias que possibilitem práticas mais democráticas e que facilitem o aprendizado, em uma tentativa de se contrapor às escolas tradicionais. Na sociedade industrial, essas práticas tendem a ser similares, dado que os sujeitos tendem a agir e pensar de forma semelhante, estimulados pela ideologia vigente. Dessa forma, as propostas aparentam ser diferentes, mas, tendo em vista as limitações desta sociedade, a prática tende a ser similar, em outras palavras, em uma sociedade cada vez mais integrada, a diferença não é real, apenas aparente. As escolas que se propõem tradicionais

aderem às propostas das escolas alternativas, bem como as escolas alternativas mantêm práticas da pedagogia tradicional. Sendo assim, o termo utilizado às escolas “alternativas” ou “tradicionais” não apresentaria um contraponto para se posicionarem como democráticas em uma sociedade não democrática. As escolas não são significativamente diferentes, pois na sociedade industrial, a pseudocultura é perpetuada, especialmente, porque essas escolas se limitam a adaptar os sujeitos a esta sociedade.

2- Há perpetuação da ideologia que propaga que há alternativas para a democracia em uma sociedade desigual em sua base. A aparência de que há uma possibilidade de emancipação por meio das escolas alternativas auxilia a perpetuar a desigualdade: as escolas ainda são cindidas entre as classes sociais e a possibilidade de escolha entre matricular as crianças em uma escola tradicional ou alternativa é aparente, reforçando que todos devem participar, que há uma escolha possível para cada estilo de família.

4.4.Método

O método utilizado para cumprir os objetivos da pesquisa é apresentado em quatro itens: o primeiro apresenta o procedimento para o levantamento bibliográfico que embasam as distinções entre as escolas; o segundo para escolher as escolas pesquisadas; o terceiro apresenta o material e o plano de trabalho; e o quarto, as formas de análise do material. Cabe mencionar que todas as etapas foram previamente aplicadas em uma escola alternativa piloto, o que permitiu pequenas modificações após a coleta dos dados parciais.

4.4.1. Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases do Scielo e Google Acadêmico, além de autores considerados referências para as escolas alternativas, tais como Singer, pela relevância de seu levantamento histórico, e Pacheco e Neil que foram idealizadores de escolas alternativas. Dado que as escolas alternativas têm repercussões em diversos países, foi realizado o levantamento internacional de artigos científicos e matérias de jornais.

De acordo com o levantamento bibliográfico, é possível identificar aspectos históricos que corroboram apontamentos realizados anteriormente neste trabalho, bem como identificar as principais características que diferem as escolas alternativas das tradicionais. Para isso, foram lidos todos os textos categorizando os temas que são frequentes, permitindo uma comparação posterior com as escolas selecionadas para estudo.

Foram classificados cinco âmbitos fundamentais nas diferenciações entre as escolas tradicionais e alternativas para analisar suas tendências:

- O conteúdo priorizado na escola (se é relativo ao interesse do aluno ou se é universal);
- O método pedagógico (se possui aulas que partem principalmente do interesse dos alunos, com formação de grupos ou se prioriza as aulas expositivas, se o professor é entendido como mediador ou detentor do conhecimento que deve ser passado; e as formas como as aulas são organizadas);
- As formas de avaliação (se há um acompanhamento de participação individual e em grupo, tais como trabalhos feitos, seminários, autoavaliação, entre outros métodos relativos ao aluno, ou se a principal forma de avaliação é por meio de provas escritas);
- A interação entre os sujeitos escolares, considerando se a escola estimula relações de igualdade entre todos (entre profissionais, entre crianças e entre adultos e crianças) e a inclusão escolar.
- É avaliado, por fim, o grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares, supondo que quanto maior o grau de participação dos alunos, pais e dos próprios professores e equipe escolar, mais alternativa tende a ser a escola. Ressalta-se que a pontuação maior corresponder às escolas mais alternativas foi arbitrária. Seria igualmente possível para os fins dessa pesquisa que fosse o inverso, ou seja, que a maior pontuação fosse de escolas mais tradicionais.

4.4.2. Escolas alternativas e tradicionais selecionadas para estudo

O levantamento teórico desenvolvido permitiu observar as principais características das escolas alternativas e das tradicionais a fim de selecioná-las para o estudo. Para a comparação entre as escolas alternativas e as tradicionais, também se considerou se eram particulares ou públicas, dado que as escolas públicas respondem diretamente às normas do Estado, inclusive

para a contratação de professores, e que as escolas particulares, em comparação, possuem mais liberdade para definir seus métodos de ensino e contratação da equipe. Essa escolha também se justifica pelas diferenças associadas à sociedade de classes: as escolas públicas tendem a ser destinadas à classe de menor poder aquisitivo e as particulares à classe dominante e os que auxiliam em seu comando. Portanto, fazem parte da amostra desta pesquisa duas escolas alternativas: uma escola pública e uma privada; e duas escolas tradicionais: uma pública⁷ e uma privada.

Para definir as escolas como alternativas ou tradicionais antes do contato com elas, optou-se por investigar os sítios das escolas e como eram apresentadas as propostas definidas neste trabalho como distintas para escolas alternativas e tradicionais.

O instrumento de classificação (anexo B), apresentado no item 5.4.2 deste trabalho, foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa com a finalidade de classificar as escolas escolhidas como “alternativas” ou “tradicionais” a partir da declaração da coordenadora pedagógica, mas também foi utilizado para guiar as observações em sala de aula e como fonte de informação dos resultados obtidos.

Outro critério de escolha das escolas foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁸ do município de São Paulo para identificar a região central como a que corresponde a um IDH alto, ou seja, que os critérios de renda, saúde e educação superam ao esperado de outros bairros de São Paulo.

⁷ Ressalta-se que todas as escolas públicas poderiam ser consideradas alternativas a partir dos parâmetros estabelecidos pela Secretaria pelo PCN, pois sua base é construtivista, contudo, selecionou-se uma escola que mantém elementos predominantemente tradicionais a partir do sítio da escola, instrumento desenvolvido para esta pesquisa, entrevista e observações em sala de aula.

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede os progressos a partir de três dimensões: renda, saúde e educação em contraposição ao Produto Interno Bruto (PIB) que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O critério de saúde corresponde à expectativa de vida; o de educação é medido pela média de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos e expectativa de anos de escolaridade para crianças que iniciam a escolarização; e a renda corresponde ao poder de paridade de compra (PPP). Para se obter o IDH, calcula-se a média entre os três critérios mencionados a partir da pontuação que varia entre 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total) (Fonte: <http://www.pnud.org.br/idh> acesso em: 7/02/2017).

4.4.3. Material e Plano de Trabalho

Para investigar as propostas de diferentes escolas alternativas e as diferenças em relação às tradicionais, a pesquisa apresenta quatro etapas descritas a seguir: aplicação do instrumento de classificação das escolas; entrevista com um coordenador pedagógico de cada escola e observação em sala de aula.

a) Aplicação do instrumento de classificação das escolas (anexo B)

As afirmações contidas no instrumento foram baseadas nos conceitos de diversos autores mencionados neste trabalho sobre as principais diferenças entre escolas alternativas e tradicionais.

Todos os itens foram baseados na bibliografia mencionada neste trabalho, apresentada como resultado de pesquisa no capítulo 5 adiante, em que são ressaltadas as principais diferenças entre as escolas alternativas e tradicionais como método para identificar quais escolas poderiam ser classificadas previamente como “alternativas” ou “tradicionais”. Considerou-se possível e até esperado que, durante as outras etapas da pesquisa, tais como nas entrevistas ou observações da pesquisadora, as escolas que propõem determinado método não se apresentassem ou não se limitassem aos itens de classificação elaborados no instrumento.

Cada afirmação do instrumento de classificação pode ser pontuada de 1 a 5 pontos classificada pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) de cada escola, sendo que a menor pontuação caracteriza as escolas mais tradicionais e a maior pontuação, as mais alternativas. O número ímpar de opções foi intencional para que haja a possibilidade de “meio termo” nas respostas, o que pode representar a hipótese de que a tendência é de que os métodos das escolas alternativas e tradicionais se assemelhem com características “mais ou menos alternativas”, além de poderem se assemelhar no máximo ou mínimo de pontuação do instrumento. O máximo de pontos que poderia ser obtido, o que caracterizaria escolas com tendências mais alternativas, é de 100 pontos; o mínimo de pontuação possível é de 20 pontos; e a pontuação que estaria na média, que corresponderia a enumerarem a pontuação “3” em todas as alternativas, é de 60 pontos.

Optou-se por manter afirmações com pontuação invertida, assinaladas por asteriscos no anexo, os quais os participantes não puderam ver. Para aperfeiçoar o instrumento, ele foi avaliado por três especialistas para julgarem a sua relevância e coerência que contribuíssem com a eliminação de itens que não eram pertinentes à pesquisa, questionamentos com relação à clareza dos itens e com a sugestão de itens importantes a serem investigados. Depois de proceder às modificações sugeridas, o instrumento foi alterado e enviado novamente para a aprovação dos três juízes. Antes de ser aplicado às escolas que foram pesquisadas, o instrumento foi aplicado como piloto em uma escola considerada alternativa e, após a análise dos dados da escola piloto, outros itens foram retirados do instrumento, entendendo que não distinguiriam escolas alternativas de tradicionais.

O instrumento foi elaborado para esta pesquisa com a finalidade de poder distinguir escolas *a priori*, antes das observações em sala de aula, além de trazer informações relevantes sobre como determinadas características que são frequentemente relatadas como distintas em escolas alternativas e tradicionais são classificadas pelas (os) coordenadoras (es) pedagógicas (os).

Os 20 itens da última versão do instrumento e as justificativas de sua escolha são descritos a seguir agrupados em afirmações com pontuação normal e afirmações com pontuação invertida. A ordem em que foi aplicado nas participantes está disponível no anexo B.

Afirmações 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 19 e 20 que não possuem pontuação invertida são:

1. Mais importante do que aprender, é aprender a aprender

O primeiro item menciona o princípio elementar das escolas alternativas, mencionado pelo próprio Piaget (1983) e defendido como prioridade nas escolas em detrimento de simplesmente aprender, tal como mencionado anteriormente.

2.⁹ Os alunos escolhem os temas que querem estudar e participam de forma ativa no processo de aprendizagem.

Nas escolas alternativas a prioridade é que o aluno seja ativo em sua aprendizagem. Assim, este item foi elaborado a fim de avaliar o quão ativo o aluno é permitido ser, supondo

⁹ Observa-se que as afirmações 2 e 7 são similares em seu enunciado, no entanto, suscitaram respostas distintas, pois na afirmação 2 referiu-se ao poder de escolha das crianças e na alternativa 7 à possibilidade de ser ativo, mesmo em atividades escolhidas pelo professor.

que quanto maior a pontuação, mais abertamente os alunos decidem os temas a serem estudados e mais alternativa seria a escola em comparação com as tradicionais que têm o currículo planejado pelos docentes e outros membros da equipe escolar.

4. As aulas são centradas nos alunos

Investiga-se neste item se o aluno é entendido como o centro da educação e que as aulas sejam planejadas de acordo com as potencialidades dos alunos e não previamente estabelecidas. Além disso, nas escolas tradicionais, os professores, como detentores de determinado conhecimento a ser transmitido, se tornam centrais para as aulas.

5. Os professores são mediadores para estimular o conhecimento dos alunos

Em decorrência da afirmação 4, se os professores não forem centrais para transmitir certos conteúdos, eles podem ser entendidos como mediadores para estimular e auxiliar o conhecimento que os alunos já têm e que podem desenvolver. Entende-se que a pontuação das escolas alternativas neste item é maior, pois também é uma base do construtivismo compreender o professor como mediador.

7. As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem

Nesta afirmação investiga-se diretamente o entendimento de quão envolvidas na própria aprendizagem as crianças são, levando em consideração que, mesmo que nas escolas tradicionais considere-se que as crianças são ativas em sua aprendizagem, há o professor como figura central no processo educativo em transmitir conteúdos. No caso das escolas alternativas, entende-se que o conhecimento está potencialmente na criança e que é preciso estimulá-lo, no entanto, as crianças são ativas nesse processo, assim, as escolas alternativas teriam a pontuação mais elevada neste item.

9. Os alunos são organizados em grupos de interesse de estudo

Este item investiga se os alunos podem se envolver com diversos outros alunos de acordo com o que desejam estudar a cada dia. Conforme mencionado adiante, essa forma de organização é observada em diversas escolas alternativas, tal como na Escola da Ponte, e espera-se que as escolas alternativas tenham uma pontuação consideravelmente maior do que as tradicionais nesta afirmação.

12. As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças

Em escolas tradicionais espera-se que as provas sejam padronizadas a todos os alunos e, por mais que em sua elaboração os professores tenham todas as crianças em mente, dificilmente todos os alunos poderiam responder igualmente bem à prova. Em escolas alternativas espera-se que a avaliação seja feita de acordo com os conhecimentos adquiridos pelo aluno, pensando em cada um especificamente e, assim, encorajando o que desenvolveu de conhecimentos. Conforme discutido adiante, os métodos de avaliação são falhos e podem ser excludentes. Espera-se que escolas alternativas tenham pontuação mais elevada que as tradicionais neste item.

14. A escola propõe meios para que todos possam ser encorajados a desenvolver habilidades de liderança por meio de dispositivos organizados pela escola como: assembleias, rodas de conversa etc.

Segundo o levantamento bibliográfico, escolas alternativas tendem a promover situações para que os alunos participem em igualdade em diversas situações e decisões escolares, diferentemente das escolas tradicionais que tendem a manter mais rigidez na hierarquia escolar.

Os itens de 16 a 20 correspondem ao grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares:

O item 16 investiga a participação dos alunos, tendo em vista a relevância que as escolas alternativas dão para que o aluno seja ativo em diversas decisões da escola.

O item 17 analisa o grau de participação dos professores, dado que, nas escolas alternativas os professores também participam das decisões escolares, especialmente no que se refere ao planejamento das aulas, os modos de conduzi-las e as formas de avaliação.

O item 18 investiga acerca da participação da coordenação pedagógica, apesar de ser um cargo que, hierarquicamente, possui poder de decisões escolares, pode supostamente possuir limitações em comparação com o cargo da direção. O item 19 questiona sobre a participação da direção que possivelmente terá sempre uma alta pontuação.

A intenção acerca do item 19 é permitir a comparação entre o grau de participação nas decisões escolares da direção e dos demais sujeitos escolares.

O último item investiga o grau de participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, supondo que, em uma escola alternativa, os pais são participativos e ouvidos como

representantes dos alunos em algumas decisões. Parte-se do pressuposto de que quanto maior o grau de participação de diferentes sujeitos escolares, mais alternativa tende a ser a escola, dado que as escolas alternativas tendem a promover maior igualdade entre alunos e os demais sujeitos escolares e as tradicionais tendem a manter algum grau de hierarquização.

As afirmações numeradas no instrumento como 3, 6, 8, 10, 11, 13 e 15, possuem pontuações invertidas e tem as seguintes justificativas:

3. O conhecimento é passado do professor para o aluno

A afirmação 3 expõe o pensamento sobre o professor ser detentor de determinado conhecimento a ser transmitido para o aluno, o que seria característica das escolas tradicionais, dado que nas escolas alternativas, os professores são entendidos como mediadores dos conhecimentos que o aluno é capaz de desenvolver.

6. Os professores dão prioridade às perguntas em que há uma única resposta correta, a fim de avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo

A afirmação 6 investiga as formas de avaliação do aluno. Nas escolas tradicionais as provas escritas com uma resposta específica como correta são comuns; nas escolas alternativas, de acordo com a bibliografia pesquisada, estimular o conhecimento é o mais relevante, logo, avaliação de conteúdo não é a prioridade e por isso as formas de avaliação deveriam ser diversificadas e considerando muitas formas de resolver a questão.

8. Os alunos são organizados em séries relativas à sua idade

Nas escolas tradicionais uma forma de organizar os alunos em turmas é a partir de sua idade. De acordo com a bibliografia, nas escolas alternativas a prioridade é que o aluno participe ativamente de sua aprendizagem, sendo assim, a idade não precisaria ser um critério de organização. Este item avalia o quanto a idade é um critério de organização.

10. A avaliação é feita principalmente por meio de provas escritas e individuais

O item 10 investiga as formas de avaliação entendendo que, conforme mencionado anteriormente, as escolas tradicionais teriam prioritariamente provas escritas e individuais como avaliação do conteúdo aprendido, apesar de possivelmente não ser o único critério de avaliação.

11. A avaliação do desempenho é principalmente um reflexo da atenção do aluno no professor e participação com perguntas sobre a matéria

Com relação à avaliação do desempenho do aluno, entende-se que em aulas de escolas tradicionais, em que o professor é central no processo de ensino-aprendizagem, o aluno participativo é o que presta atenção ao professor e pergunta sobre a matéria ensinada. De acordo com a bibliografia, espera-se que em escolas alternativas as formas de avaliação de desempenho sejam diversificadas, dado que o professor é mediador do conhecimento do próprio aluno.

13. Com alguma frequência, são estimuladas atividades competitivas em que possam se destacar as possíveis lideranças entre as crianças

Em escolas alternativas, em que, segundo o levantamento bibliográfico, se promovem situações em que todos possam se beneficiar e que frequentemente defendem um ensino democrático, inclusive fragilizando a autoridade do professor, espera-se que a pontuação seja menor, neste item, que nas escolas tradicionais. O item considera que as escolas tradicionais, muitas vezes mais sinceras ao declararem o ensino voltado ao mercado de trabalho, mencionem que essas situações são mais frequentes em sua realidade.

15. Os alunos que não conseguiram alcançar a média da nota escolar podem estudar para as provas de recuperação e, caso o aluno não consiga alcançar o desempenho mínimo esperado, ele deverá refazer a série escolar.

A lógica da repetência é questionada por autores, mencionados adiante, por, muitas vezes, ser motivo de evasão e parte da produção do fracasso escolar. A repetência é um recurso mais comum em escolas tradicionais em que se prioriza o conteúdo aprendido, por isso, neste item, espera-se que as escolas alternativas tenham pontuação menor, dado que as formas de avaliação são diversificadas e, possivelmente, os alunos não são organizados em séries, mas em grupos de interesse de estudo.

b) Entrevista com um coordenador pedagógico de cada escola

A entrevista elaborada é semiestruturada (anexo C) para investigar características específicas da pedagogia utilizada, os pontos positivos e negativos que os entrevistados atribuem para a escola e a comparação que fazem com as pedagogias diferentes da escola em que trabalham.

Para a realização das entrevistas, foram contatados os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as), solicitada uma entrevista e, em concordância, os (as) entrevistados (as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A). Após a transcrição das entrevistas, elas foram enviadas aos (às) entrevistados (as) para que fizessem as modificações que julgassem necessárias.

A entrevista coleta os seguintes dados do entrevistado: idade, cargo e tempo de trabalho na escola; ano de fundação da escola, para determinar o tempo de existência, a quantidade média de alunos, quais séries ou graus que contempla, e qual a pedagogia que a escola baseia suas práticas. Em seguida são previstas perguntas específicas sobre os temas previstos neste trabalho.

Foram investigadas junto ao coordenador pedagógico das escolas alternativas, por meio da entrevista, em quais condições a escola surgiu ou se ela se modificou pedagogicamente e quais os princípios que motivaram sua criação ou modificação¹⁰; foi perguntado também como o entrevistado entende a existência das escolas alternativas. Com essas perguntas pretendeu-se obter respostas relativas às motivações para criar uma escola que se propõe alternativa nesta sociedade em comparação com o que os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) de escolas tradicionais pensam sobre o mesmo tema.

A partir da hipótese de que há uma tendência da sociedade em tornar as individualidades, necessidades e diferenças de tudo e todos em formas padronizadas, foi perguntado aos (às) coordenadores (as) pedagógicos (as) se acreditam que houve mudanças importantes do projeto pedagógico inicial da escola para o que é atualmente realizado. Caso a escola atenda às demandas dos pais ou responsáveis pelas crianças e os próprios alunos, entende-se que seu projeto pedagógico pode ter sido modificado, portanto, investiga-se também como o projeto pedagógico é elaborado (com a equipe escolar, pais ou responsáveis, alunos, coordenação pedagógica, direção etc.).

Foi perguntado ao coordenador pedagógico quais são as principais características atuais da escola que a difere das demais escolas, na intenção de identificar se as distinções obtidas no levantamento bibliográfico e, posteriormente, nas observações em sala de aula condizem com o discurso do coordenador. Para complementar a questão, perguntou-se aos coordenadores sobre quais são as principais características do alunado que a escola atende.

¹⁰ Supõe-se que as escolas podem ter sido criadas como escolas alternativas ou tenham modificado suas propostas pedagógicas de tradicionais para alternativas.

Outra questão é referente a como os entrevistados entendem que os elementos que apontam como diferentes em relação a outras escolas são percebidos pelas crianças e pais ou responsáveis pelas crianças e se há cobranças por mudanças nas características da escola por parte dos pais ou das crianças a fim de identificar se as propostas da escola condizem com o que alunos e seus pais desejam e esperam de uma escola nesta sociedade.

Para aprofundar a investigação sobre as distinções que os coordenadores pedagógicos identificam em suas escolas em comparação com outros métodos, foi perguntado aos coordenadores quais benefícios puderam ser observados para as crianças na existência da escola em questão, se houver.

Foi questionado se a escola já passou por dificuldades financeiras e como as superou, caso tenha passado, com a finalidade de entender como são administrados os recursos que a escola dispõe para seu funcionamento, especialmente porque se supõe que algumas escolas (alternativas ou tradicionais) podem demandar mais recursos do que outras de acordo com a forma que organizam suas atividades.

Uma pergunta relacionada diretamente ao que é esperado ser significativamente diferente entre as escolas alternativas e tradicionais, tal como descrito neste trabalho, é sobre a forma como as aulas são planejadas e como a avaliação dos alunos é feita.

Por fim, perguntou-se se o entrevistado gostaria de acrescentar alguma informação que julgue relevante para compreender sua história, funcionamento e mudanças, caso elas existam.

c) Observações em sala de aula

A observação em sala de aula seguiu os critérios estipulados para o instrumento de classificação das escolas descritos acima no item “a” e em sua íntegra no Anexo B, a partir da observação da própria pesquisadora, após autorização da direção da escola, para analisar as características que diferem entre as escolas alternativas e tradicionais: o conteúdo priorizado na escola; o método pedagógico utilizado; as formas de avaliação; a interação entre os sujeitos escolares; e o grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares.

Optou-se por acompanhar um grupo de alunos de aproximadamente 10 anos, levando em consideração que pode ser uma turma de 5º ano ou apenas grupos de alunos no caso de

escolas alternativas que não se organizem por séries escolares. A escolha em pesquisar alunos em torno de 10 anos se deu por ser comum que não haja ensino fundamental II em algumas escolas alternativas, o que impossibilitaria uma comparação entre escolas alternativas e não-alternativas e, portanto, por representarem o grupo de alunos com idade mais avançada que pudessem ser comparados em escolas tradicionais e alternativas. Ao todo foram observadas quatro atividades em cada escola¹¹, sendo uma observação em diferentes atividades da escola (duas aulas de diferentes disciplinas, uma no recreio, uma na aula de educação física), para permitir uma comparação em diversos momentos das crianças na escola. No caso de escolas que não possuísem currículos divididos em disciplinas básicas, um grupo de estudantes com idade correspondente à média de 10 anos seria acompanhado por tempo equivalente às duas aulas das escolas tradicionais e demais atividades (recreio e educação física).

4.4.4. Formas de Análise

A análise foi feita de forma qualitativa a partir do levantamento bibliográfico, utilizando de comparações de temas recorrentes e comparando os dados da bibliografia com as quatro escolas nas quatro etapas. Foram observadas as principais características que as diferem e também as que as tornam semelhantes por meio da elaboração de um quadro para organizar os dados e evidenciar a comparação entre as escolas no que se refere ao conteúdo, método, formas de avaliação, interação entre os sujeitos escolares e grau de participação nas decisões escolares.

De início, foi realizado o levantamento bibliográfico, tal como mencionado, e a partir dele foram criadas as categorias de análise. Depois foram analisados os resultados do instrumento de classificação das escolas, o que foi relevante para corroborar hipóteses que foram aprofundadas nas análises posteriores. A partir dos dados do quadro elaborado nos critérios estabelecidos pelo levantamento bibliográfico, foram associados os discursos das coordenadoras ao que foi observado em sala de aula, tendo como critério e referência as perguntas da entrevista elaborada.

¹¹ A pesquisa tem limites em suas observações e ressalta-se que quanto mais observações, mais dados seriam acessíveis.

4.5. Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo comitê de ética, submetido a partir da Plataforma Brasil, e os procedimentos seguem o que foi estabelecido no projeto aprovado em 24 de junho de 2015 (CAAE 45197415.9.0000.5511).

A identidade da escola, bem como de todos os participantes da pesquisa (coordenadores (as), professores (as) e alunos (as)) foi preservada. Durante a observação em sala de aula, solicitou-se que a pesquisadora pudesse ficar em um lugar separado do grupo para interferir o mínimo possível na dinâmica da sala, o que, no entanto, não foi totalmente possível, pois as crianças eventualmente iam conversar com a pesquisadora. Nesses casos, tentou-se dar respostas mais neutras possíveis, para que as conversas não se prolongassem durante a observação.

5. AS ESCOLAS ALTERNATIVAS E TRADICIONAIS

Neste item, são mencionados alguns aspectos das histórias de algumas escolas alternativas e seus posicionamentos em relação às tradicionais, com a finalidade de definir as diferenças que são ressaltadas por alguns autores. Este item está organizado nos subitens: 5.1. Distinções entre escolas alternativas e escolas tradicionais, em que se distinguem as diferenças das escolas com relação ao conteúdo priorizado, o método pedagógico, as diversas formas de avaliação, a interação entre os sujeitos escolares e o grau de participação dos sujeitos escolares; e 5.2. Considerações sobre as distinções entre escolas alternativas e tradicionais.

5.1. Distinções entre escolas alternativas e escolas tradicionais

A presente pesquisa considera como escolas alternativas as propostas que se diferenciam das tradicionais, tal como mencionado anteriormente. Entre as escolas alternativas também há distinções conceituais. Uma classificação possível dos pensamentos pedagógicos de algumas das diversas bases de pedagogias alternativas é: o pensamento pedagógico socialista, que conta com pensadores como Marx, Lênin, Makarenko e Gramsci; o pensamento pedagógico da Escola Nova, com Dewey, Montessori, Claparède e Piaget; o pensamento pedagógico fenomenológico-existencialista, com autores como Buber, Korczar, Pantillon; o pensamento pedagógico antiautoritário, que contou com Freinet, Rogers, Lobrot; o pensamento pedagógico crítico, com Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Giroux; além de outros autores que contribuíram para as perspectivas atuais, tais como McLuhan e Snyders (GADOTTI, 2003). Outras classificações são possíveis, tais como a de Saviani (1985) que distingue pedagogias que derivam de teorias não-críticas, das teorias crítico-reprodutivistas, sendo as primeiras isentas de críticas sociais e, as segundas, as que entendem a escola como mera reprodução da lógica dominante; e de Künzle (2011) que se aproxima da classificação de Gadotti (2003), mas atribuindo nomenclaturas distintas, tais como Pedagogia Ativa, Pedagogia Libertária e Construtivistas.

É pertinente destacar algumas escolas que se basearam e se baseiam nessas distintas teorias a fim de exemplificar a diversidade que representam as escolas alternativas e também as características em comum que as classificam como alternativas no presente trabalho. Neste

item, portanto, são apresentados cronologicamente alguns casos de escolas alternativas no mundo e, posteriormente, algumas referências importantes para as escolas alternativas no Brasil, que são reconhecidas como marcos para esta discussão. Não há a intenção de esgotar a apresentação das escolas alternativas que já existiram ou de desenvolver toda a história dessas escolas.

A primeira escola alternativa que se tem registro é a Yásnaia-Poliana, fundada por Leon Tolstói, no período entre 1857 e 1862, “época em que era abolida a servidão da gleba, resquício de um feudalismo que já havia se extinguido no restante da Europa” (SINGER, 2010, p. 57), marcando um período histórico de mudanças. Tolstói e os profissionais de Yásnaia-Poliana buscavam a conquista da instrução oferecida à burguesia a partir da universalidade, laicidade e gratuidade, com ênfase nas questões relacionadas ao trabalho para a educação (SINGER, 2010), marcando o primeiro contraponto explícito às escolas tradicionais. A partir desse período, outras escolas com propostas alternativas começaram a surgir.

No período da Revolução Russa e primeira guerra mundial muitas crianças ficaram órfãs. Makarenko é conhecido por dirigir a colônia Gorki, na Ucrânia, entre os anos de 1920 e 1928 e sua experiência é relatada na obra “Poema Pedagógico” (MAKARENKO, 2005). A colônia tinha o objetivo de abrigar e educar as crianças e adolescentes para agirem de acordo com os ideais da Revolução, formando o “novo homem”. A forma com que Makarenko propõe a educação é constantemente alvo de questionamentos: para que todos aceitassem participar das atividades necessárias, ele propunha um método disciplinar e, eventualmente, utilizava da força física e castigos como forma de educar. A instrução militar foi introduzida com aceitação geral do grupo e, mesmo se tratando de jovens com passados de infratores da lei, muitas vezes portavam armas com o consentimento do diretor, Makarenko. A lógica do coletivo era organizada por destacamentos mistos, que gerava um processo de divisão do trabalho com comandantes (os próprios jovens) e comandados, de forma que havia rotatividade dos comandantes e também das tarefas por destacamentos. Todos, em algum momento, seriam responsáveis pelas diversas atividades da colônia. Frente a essas necessidades e possibilidades, todos que viviam na colônia sentiam-se pertencentes e com poder de decisão sobre os assuntos da colônia, mesmo com toda a rigidez de Makarenko. O coletivo era baseado em disciplina e rigorosidade, mas também era alternativo ao modelo tradicional de ensino para formar o “novo homem”.

No mesmo período acima referido e também na URSS, uma importante experiência de escola alternativa foi a proposta de Vera Schmidt para a formação não-autoritária dos indivíduos. Para isso, era tarefa essencial que a educação fosse favorável à sexualidade das crianças. Em 1921, Schmidt fundou um jardim infantil em que as crianças poderiam experimentar a economia sexual espontaneamente, afirmando a sexualidade infantil. Reich (1975) destaca que entre os princípios escolares estavam vedadas as punições ou falar com dureza com as crianças; e não eram estimulados o louvor ou a repreensão. Eliminava-se então o princípio da moral autoritária e, assim, a criança experimentaria o julgamento como resultado da sua ação. Essa experiência foi considerada a primeira tentativa em “dar um conteúdo prático à teoria da sexualidade infantil” (REICH, 1975, p. 52). O jardim de infância de Vera Schmidt recebia inspeções do governo regularmente e, no início, recebeu pareceres favoráveis, mas pouco tempo depois se espalharam rumores pela cidade afirmando que no jardim de infância aconteciam coisas horríveis. Reich (1975) exemplifica um boato em que afirmavam que os professores tinham relações sexuais com as crianças. Apesar dos rumores nunca serem comprovados, abriu-se um inquérito e declarou-se que a escola não poderia funcionar alegando o elevado custo da manutenção. O autor, contudo, discute que houve mudanças no instituto em que a escola estava vinculada e, com a entrada de um novo diretor, o apoio financeiro foi retirado. Com a alegação de falta de recursos, um representante da confederação dos mineiros alemães ofereceu-se para custear o jardim de infância, o que também não durou muito tempo, pois “comissões, inquéritos e a retirada do apoio oficial, obrigaram-no a fechar as portas” (REICH, 1975, p. 52). É digno de nota que a alegação de falta de recurso foi devida a questões políticas e de discordância com as práticas de Vera Schmidt. Cabe distinguir, no entanto, que a experiência de Makarenko não foi sufocada e o autor pode, inclusive, difundir obras sobre sua experiência em diversos livros e congressos. No caso de Schmidt a experiência foi claramente sufocada. Nota-se que a perspectiva militarista de Makarenko, de algum modo, pode se perpetuar e a perspectiva democrática de Schmidt não.

Outra experiência marcante de escola alternativa foi o Orfanato Lar de Crianças, fundado por Korczak e pela educadora Stefa Wilczinska em 1912, abrigava crianças judias carentes com fundos doados por judeus da Polônia. Com influência da teoria de Pestalozzi, Korczak acreditava em uma educação não repressiva ou baseada no medo, propondo que acompanhasse a curiosidade infantil. A existência da escola tem fim em 1942, quando a Gestapo transferiu a escola para uma casa pequena e suja, no gueto de Varsóvia. Korczak se esforçou

muito para conseguir os alimentos e medicamentos para as crianças. Por sua influência, teve a oportunidade de escapar do gueto, mas preferiu ficar com as crianças do orfanato. No dia 10 de agosto de 1942, durante a aniquilação dos guetos de Varsóvia, Korczak foi guiado em frente à fila que levou todas as crianças para trens que tinham como destino câmaras de gás (SINGER, 2010)¹².

As escolas de Tolstói, Makarenko, Schmidt e Korczak exemplificam algumas escolas alternativas que surgiram a partir das condições históricas possíveis e que já propunham uma educação com métodos distintos das escolas tradicionais, mas ressalta-se que os métodos utilizados eram divergentes entre eles. Destaca-se também o papel político dessas escolas em se contraporem a ideais liberais, levando-as, em muitos casos, ao fim da proposta¹³.

Uma das escolas alternativas consideradas mais conhecidas ainda nos dias de hoje é Summerhill, que foi fundada na Inglaterra por Alexander S. Neill e tem bases em teorias psicanalíticas de Freud e Reich. O princípio educacional e título de um de seus livros é “liberdade sem medo”. Na educação para a liberdade, as crianças são envolvidas nas decisões da escola, da comunidade e são autodirecionadas (NEILL, 1963). As crianças se organizavam para decidir o que gostariam de estudar, as atividades que precisavam e queriam fazer e, inclusive, as punições para o caso de alguém descumprir as regras que eram estabelecidas coletivamente. Uma alteração atual importante em sua proposta inicial é o fato de o colégio não ser mais internato. Este princípio era importante para Neill, pois partia do entendimento de que a separação entre as crianças e pais era importante para que as crianças pudessem ser livres, sem repressões. O internato ainda existe, mas há a opção de os pais deixarem seus filhos diariamente na escola. Essa mudança parece ser significativa e pode apresentar uma descontinuidade por motivos que devem ser investigados. Ressalta-se também que Summerhill é uma escola particular, o que a tornaria excludente já em sua matrícula.

Outra escola contemporânea bastante conhecida por suas propostas alternativas é a Escola da Ponte, pública, fundada por José Pacheco em 1970. O próprio Pacheco apresenta diversos textos sobre sua proposta e experiência na Escola da Ponte e tornou-se bastante conhecida no Brasil por meio do texto de Rubem Alves (2001) sobre a “escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”. Nesse texto, Alves descreve sua experiência ao

¹² A história de Korczak foi retratada no filme “As 200 crianças do Dr. Korczak” (WAJDA, 1990).

¹³ Há a exceção da Colônia Gorki de Makarenko, pois, apesar de ser uma escola alternativa ao liberalismo, estava de acordo com os ideais da URSS.

conhecer a Escola da Ponte por ser uma escola com práticas que permitiam aos alunos total autonomia sobre o que desejavam estudar: não havia classes separadas, apenas um grande salão onde todas as crianças trabalhavam coletivamente, organizando-se em pequenos grupos com interesse comum por um assunto; não havia aulas ministradas por um professor de cada matéria: o professor se reúne com os grupos, orientando e estabelecendo um programa de trabalho de 15 dias e, após esse período, se o que aprenderam foi adequado, o grupo se dissolveria e formava-se outro grupo. As decisões sobre direitos, deveres, castigos aos que descumprem e outras decisões escolares eram feitas em assembleia uma vez por semana com todos os alunos interessados. Para a surpresa de Alves (2001), as crianças permaneciam concentradas nos seus projetos e não havia desordem na escola. Cabe destacar que a Escola da Ponte fica localizada na Vila das Aves, em Portugal, que é uma freguesia com cerca de 8,5 mil habitantes, calma, segura, com boas condições financeiras, que permite que a escola possa permanecer sempre com os portões abertos e que os alunos circulem pelo bairro (PACHECO; PACHECO, 2012).

Summerhill e a Escola da Ponte são escolas referências para diversas outras escolas alternativas, marcando a característica mais frequente nas escolas alternativas hoje em dia: a “liberdade”. Destaca-se que são experiências que, apesar de chocar e passarem por constantes questionamentos, não foram sufocadas, possivelmente porque não possuem em sua proposta explícita um contraponto à lógica vigente.

A discussão sobre escolas que tenham propostas alternativas ocorre em diversos países e, muitas vezes, recebem estímulos de governos. Nos Estados Unidos, por exemplo, as escolas alternativas começam a surgir em maior quantidade após o programa *No Child Left Behind Act* (NCLBA)¹⁴ de 2001. Nesse programa passou a existir uma política de responsabilização para garantir o direito de todas as crianças à escola por meio de práticas inovadoras que permitam o aumento das matrículas, a redução da evasão escolar e o aumento das taxas de graduação escolar (HEMMER; MADSEN; TORRES, 2013). Esse movimento foi pensado especialmente para crianças consideradas em risco, tais como: minorias étnicas, classe social baixa, crianças com deficiência, alunos que não têm o inglês como língua materna, crianças com problemas comportamentais, entre outras características que tornam a evasão escolar mais frequente (LAGANA-RIORDAN et. al., 2011). É importante que existam medidas para que essas crianças possam frequentar as escolas, mas cabe ressaltar algumas considerações anteriormente realizadas neste trabalho acerca da criação de escolas específicas para pessoas “em risco”: ao

¹⁴ Movimento Nenhuma Criança Deixada para Trás (tradução minha).

criar uma escola específica para eles, acaba por confirmar sua exclusão, como se criassem uma espécie de “escola especial” para crianças que não se adequam ao ensino tradicional. Tal como mencionado no capítulo 1, os motivos para que as crianças sejam excluídas do sistema escolar são antes sociais do que pessoais.

Há divergências a respeito das consequências das escolas alternativas nos Estados Unidos: alguns autores ressaltam aspectos positivos e outros ressaltam os negativos.

Entre alguns aspectos negativos ressaltados, destaca-se a pesquisa de Wasburn-Moses (2011) que considera que as escolas alternativas começaram a ser consideradas como depósito de crianças que não são desejáveis no ensino tradicional. Além disso, passou a ter uma exigência e expectativa menores em relação aos alunos, devida à possibilidade de reorganização do currículo. Segundo Hemmer, Madsen e Torres (2013), os diretores de escolas alternativas falham na direção da escola porque sabem que trabalham com um sistema de responsabilização mais fraco; em escolas regulares, a política de responsabilização proporciona uma experiência significativa de aprendizagem, facilitando grandes conquistas aos alunos. Os autores ressaltam que esses diretores não podem ignorar as pressões externas, sociais, de garantirem conquistas acadêmicas e têm falhado por suavizarem os currículos e, conseqüentemente, muitas conquistas dos alunos, apesar de não especificarem o que significam essas garantias e flexibilizações.

Ressalta-se também autores que identificam aspectos positivos nas escolas alternativas. Wasburn-Moses (2011), que descreveu aspectos negativos, também analisa que nas escolas alternativas há uma educação personalizada, pois o currículo é adaptado, e que a evasão escolar diminuiu. Outros aspectos positivos são discutidos por Lagana-Riordan et al. (2011), tais como a relação com o professor ser otimizada, pois há menos alunos por sala e então podem ter atenção mais individualizada; os alunos desenvolverem maturidade e responsabilidade mais cedo; entenderem e discutirem com mais frequência sobre problemas sociais e responsabilização; e terem melhor relação com seus pares, aparentando que todos das escolas são amigáveis. Os autores destacam também que os alunos das escolas alternativas tendem a ter um desempenho melhor, pois há na escola diversos serviços sociais disponíveis. Shankland et al. (2009) mencionam em sua pesquisa que os alunos de escolas alternativas relatam sentir menos ansiedade e depressão e sentir maior satisfação em relação às conquistas escolares e à própria vida, expressando mais otimismo sobre o futuro, habilidades de se expressar e expressando pensamento criativo com maior frequência. Segundo os autores, essas características estão relacionadas ao fato de serem melhores educados nas escolas alternativas.

Muitas das dificuldades e qualidades atribuídas às escolas alternativas não são, na realidade, práticas exclusivas dessas escolas, como, por exemplo, a superlotação de salas de aula que prejudicaria o trabalho do professor tanto em escolas alternativas como em escolas tradicionais e, portanto, ter turmas com menor quantidade de alunos contribui para a educação de forma geral, bem como o estímulo às habilidades de expressão, responsabilização e discussão de problemas sociais que podem ocorrer em escolas independentemente do método pedagógico adotado.

Novas propostas escolares também podem ser observadas na Inglaterra, desde 2010, com a proposta do conservador Michael Gove, sendo fundadas as “escolas livres” (tradução de “free schools”). A intenção do ex-secretário da Educação era de trazer diversidade e inclusão às escolas. Essas escolas têm apoio de recursos públicos, mas são independentes de conselhos locais, tendo liberdade para decidir o currículo, a duração do dia letivo, de como gerir recursos¹⁵. Essa autonomia não significa que necessariamente as “escolas livres” têm características das escolas alternativas, mas facilita a implantação de propostas alternativas. Segundo Shaw (2012), a única “escola livre” que ainda existe na Inglaterra é Summerhill, mencionada anteriormente, e que ainda surpreende por suas práticas alternativas. O modelo de “escola livre” também pode ser encontrado na Suécia e em alguns estados dos Estados Unidos da América; na Inglaterra, contudo, há muitas críticas em relação à qualidade das “escolas livres”, pois o desempenho dos alunos nessas escolas é considerado inferior aos das escolas regulares, mas, principalmente, porque a maioria das “escolas livres” não é criada em áreas que necessitam de novas escolas, tal como a área de periferia (WILBY, 2010; LIBERATING, 2011; MORRIS, 2014). Além disso, desde 2013, a Academies Comission Report autorizou que as “escolas livres” fossem socialmente seletivas ao darem prioridade de matrícula a alunos que fossem filhos dos fundadores, causando uma potencial segregação por religião, etnia e classes sociais (MORRIS, 2014).

No Brasil, as primeiras escolas alternativas foram fundadas a partir do começo do século XX com as propostas da Escola Nova que ganham força no ensino público, tal como discutido anteriormente neste trabalho. De início, as propostas da Escola Nova são aplicadas nas Escolas Normais, dado que um dos princípios era de que o ensino deveria ser gratuito e laico (ANTUNES, 2001). Duarte (2001) ressalta uma distinção importante entre a Escola Nova e a

¹⁵ As escolas livres não podem obter lucros, mas podem administrar os recursos com autonomia.

tradicional, segundo Bloch, que se embasava em Claparède e Dewey, de que na Escola Nova a criança seria movida por seus próprios interesses e necessidades.

Com a ditadura militar, instalada em 1964, os militares criaram um estado tecnocrático e autoritário, com o ensino voltado para produtividade e eficiência no trabalho, reforçando valores conservadores e moralistas com o pretexto de impulsionar o desenvolvimento do Brasil, com isso, surgem escolas limitadas à técnica e profissionalização. O marco da educação na época da ditadura foi a lei 5692/71, que tornou o ensino eminentemente profissionalizante (BRASIL, 1971). Com relação à educação infantil, a legislação existente a tratava de maneira superficial, pertencendo especialmente às famílias o papel de educar crianças pequenas. Segundo Künzle (2011), esse também foi um importante motivo para o surgimento das pré-escolas particulares e as escolas alternativas, incluindo o fato de se oporem à educação tecnicista que se instalava com a ditadura. Nos anos de 1960, pouco antes do golpe militar e posteriormente sendo sufocado por este, surge também a teoria de Paulo Freire que propunha uma educação libertadora para a classe trabalhadora em oposição ao que o autor intitulava de “educação bancária”: são “depositados” nos alunos conteúdos que devem memorizar por um professor que é tido como dono de um conhecimento que deve ser “depositado”. Segundo Freire (1997), a educação deveria ser problematizadora, para que os educandos desenvolvessem seus conhecimentos a partir de seus interesses e da realidade em que vivem. Freire propunha a possibilidade de libertação da classe pobre por meio de uma educação libertadora:

Deste modo, a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária (FREIRE, 1997, p. 76)

A teoria de Paulo Freire ficou conhecida no Brasil e no mundo, seu método foi considerado bastante inovador para educação da classe trabalhadora. É possível encontrar com relativa frequência professores e escolas que se baseiam em suas propostas atualmente.

As atuais propostas para as escolas públicas brasileiras, a partir do Plano Curricular Nacional (PCN), apresentado anteriormente, levam em consideração especialmente a teoria de Emília Ferreiro e que podem ser interpretadas como alternativas ao modelo tradicional.

Apesar de haver diversas possibilidades de pedagogias que podem ser consideradas alternativas em relação ao modelo tradicional, atualmente, a maioria que se propaga são escolas

construtivistas. As escolas construtivistas, baseadas especialmente na teoria de Piaget e de Emília Ferreiro no Brasil, têm repercussão, inclusive nas mídias.

A análise das escolas em suas diferenças e semelhanças contribui com questionamentos acerca da existência das escolas alternativas na sociedade de classes, pois é uma sociedade que produz semelhanças e diferenças em sua base de desigualdade, portanto, resta a questão se as reais diferenças entre escolas estão em suas pedagogias e quais seriam as diferenças e semelhanças, considerando sua base de classes desiguais.

A democracia, a partir da ideologia perpetuada, é supostamente dada a todas as pessoas e o discurso permanente é de que cada cidadão é individualmente responsável pelos sucessos ou mazelas de sua vida, incluindo a classe social a qual pertence. O discurso é fortalecido com exemplos pontuais, frequentemente ressaltados pela indústria cultural, de pessoas que ascenderam economicamente, tais como o de algum esportista de origem pobre que chega às olimpíadas, ou um camelô que vira proprietário de uma grande emissora de televisão. Desconsidera-se que os exemplos são exceções que intentam em confirmar um pensamento da classe hegemônica, pois a grande maioria dos esportistas ou camelôs não terão o mesmo destino, mas esse fato recai sobre o sujeito e não sobre a lógica de uma sociedade desigual, de classes. A ideologia, não só é aceita, como é entendida como a única possível pelas classes dominadas para a saída da crise, com a impressão de um contínuo “progresso” econômico e democrático (CHAUÍ, 2016).

Se há diferentes classes sociais, há escolas com objetivos diferentes e, com isso, a democracia segue regida pela lógica de uma sociedade administrada, em que propaga que as possibilidades dependem de cada sujeito, mas as oportunidades são diferentes, incluindo a formação.

A democracia pretendida, por exemplo, pelos pioneiros da Escola Nova, propunha que houvesse possibilidades iguais para que todos pudessem se desenvolver ao máximo suas capacidades. O que se observa nas reformas escolares é que há possibilidades diferentes de acordo com as supostas capacidades de cada aluno. O discurso de democracia na educação é encoberto por contradições que reforçam que as classes dominantes tenham educação voltada para o desenvolvimento intelectual e as classes dominadas que tenham educação voltada para o trabalho braçal, para profissões menos valorizadas socialmente.

A “crise” na educação é entendida como uma crise administrativa, justificando a exclusão e discriminação educacional ao relacioná-las à suposta incompetência dos que trabalham na escola (GENTILI, 1996), o que ressalta as contradições de uma sociedade que busca respostas por meio da lógica da indústria. Do ponto de vista gerencial, não há uma crise de democratização da escola, mas de administração que pode causar evasão, repetência, analfabetismo funcional etc. As reformas educacionais são entendidas, desse ponto de vista, como reformas administrativas, especialmente, dissociando-as do Estado e atribuindo a especialistas, pensadores e administradores; nunca aos que nela atuam (os professores e alunos) (CHAUÍ, 2016). A educação deixa de ser entendida como direito e passa a ser entendida como propriedade, mercadoria e reforça a ideia de educação para diferentes classes sociais. As escolas, alternativas ou tradicionais, seguem a lógica do mercado, com discurso de inovação.

Os exemplos de escolas alternativas aqui mencionadas não reduzem a diversidade de possibilidades de escolas alternativas, no entanto, observa-se que há características que frequentemente são mencionadas como contraponto às escolas tradicionais. Destaca-se a intenção de contraposição à perpetuação da ideologia em algumas propostas de escolas alternativas e a contradição em outras. A discussão por mudanças e reformas escolares é histórica e ocorre em diversos países do mundo, ressaltando características que pretendem se contrapor às escolas de modelo tradicional. A partir das experiências supramencionadas e dos autores mencionados anteriormente, é possível distinguir as escolas alternativas das escolas tradicionais em algumas características específicas, definidas nos seguintes subitens: 5.1.1. O conteúdo priorizado na escola; 5.1.2. O método pedagógico; 5.1.3. As diversas formas de avaliação; 5.1.4. A interação entre os sujeitos escolares; e 5.1.5. O grau de participação dos sujeitos escolares. Nesses itens são ressaltadas essas características nas escolas mencionadas anteriormente, permitindo uma comparação inicial com as escolas tradicionais.

5.1.1. O conteúdo priorizado na escola

As diferenças que alguns autores (SAVIANI, 1985; SINGER, 2010) destacam entre escolas alternativas, ainda que não usem essa expressão, e tradicionais estão relacionadas à maneira de entender o desenvolvimento da aprendizagem. As escolas alternativas, baseadas muitas vezes no construtivismo (bases teóricas principalmente de Piaget e Emília Ferreiro),

entendem, na maioria dessas teorias, que há etapas que a criança se desenvolve espontaneamente ao dar estímulos adequados; as tradicionais entendem que o conhecimento acumulado pela sociedade deve ser passado de acordo com o que os alunos são capazes de assimilar. Essa característica influencia no papel do professor em sala de aula e na forma de organizar o currículo escolar, dado que as escolas alternativas por vezes não possuem currículo limitado, pois ele deveria variar de criança para criança; e as escolas tradicionais preveem o conteúdo que deve ser passado em determinada idade escolar. Até mesmo a estrutura da escola é influenciada para atender à característica mencionada: escolas alternativas não têm necessariamente carteiras organizadas em fileiras de frente para o professor e lousa, diferentemente das tradicionais, que entendem que o conhecimento está centrado no professor, portanto, os alunos devem estar organizados para aprender. As propostas se diferenciam por compreenderem de forma diversa o que deve ser priorizado na educação.

Pode-se destacar como a principal diferença entre escolas alternativas e tradicionais, no que diz respeito ao conteúdo, o objetivo que é levado em conta ao planejar (ou não) o currículo. Para as escolas tradicionais, há um currículo planejado para cada série e o professor é encarregado de passar o conteúdo aos alunos. Em muitas escolas alternativas o que é priorizado é o “aprender a aprender”, na intenção de que as crianças tenham autonomia ao buscarem o conhecimento a partir do seu próprio interesse. Dessa forma, o conteúdo é adaptado de acordo com cada criança e cada uma delas deve ser levada em consideração ao planejar as atividades e, em geral, os professores fazem esse planejamento em grupo, trocando considerações. Nas escolas tradicionais, o conteúdo é planejado *a priori*, pois já é estabelecido o que é relevante de se estudar e aprender em determinada idade escolar e cada professor planeja sua disciplina de acordo com o que é possível ensinar para cada série (PACHECO; PACHECO, 2012).

Nas escolas anteriormente mencionadas, o conteúdo se baseia no interesse do aluno em diversos dos exemplos. Na experiência de Tolstói, o estudo estava relacionado ao trabalho, à prática e, portanto, aprendia-se a partir do fazer que surgia das necessidades da escola e individuais.

Makarenko priorizava que a Colônia Gorki se autogerisse e também associava o aprender com o trabalho. Os alunos também liam, organizavam peças de teatro, além de cuidar da plantação, da comida e limpeza, que, para Makarenko eram indissociáveis da vida humana.

A experiência de Schmidt priorizava a curiosidade das crianças, sem punições ou repreensões de nenhuma natureza, inclusive no que se relaciona às curiosidades sexuais espontâneas da criança. O conteúdo, novamente, partia do interesse das crianças.

No caso de Korczak, a escola passa a se tornar quase um abrigo para as crianças judias durante o nazismo e ressaltava-se a importância de todos colaborarem com a instituição, associando, novamente, trabalho ao aprendizado. Segundo Singer (2010, p. 84), há diversos relatos de que “vários dos elementos que conformam a disciplina das escolas tradicionais estão em pleno movimento: punição, arrependimento, premiação, categorização, observação contínua, acúmulo de informações a respeito de cada um”, o que deixaria evidente a disciplina que “operava com vigor naquele orfanato”. Em seguida a autora resalta as distinções da escola, mencionando que, apesar de haver punições, elas eram decididas no “Parlamento”, com participação de todos, entre outros elementos, como se essa prática não fosse possível em uma escola tradicional.

Neill (1963) relata um caso ocorrido em Summerhill em que pais cobravam dele o fato de sua filha ainda não estar alfabetizada na pré-adolescência. O autor rebatia as críticas e cobranças, afirmando que quando ela tivesse interesse, ela desenvolveria sua aprendizagem de leitura e escrita. De fato, em algum momento, a aluna aprendeu a ler e escrever, apesar de ter sido bastante posterior em comparação às outras crianças. Todo o conteúdo em Summerhill era definido e discutido entre as crianças.

Na Escola da Ponte, as crianças decidem o que desejam estudar e se organizam em grupos de interesse. De acordo com o relato de um professor da escola: “não digo que é necessário forçar os alunos a trabalhar naquilo de que não gostam, penso que é necessário encontrar contextos interessantes, para eles perceberem que tudo está relacionado com tudo” (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 28).

Paulo Freire também partia do conhecimento anteriormente adquirido pelo aluno para desenvolver mais sua aprendizagem, não trabalhando com um currículo prévio.

Nas experiências da Escola Nova no Brasil, das “escolas livres” da Inglaterra, escolas alternativas dos Estados Unidos e no Plano Curricular Nacional, atualmente em vigor no Brasil e baseada no construtivismo, é possível observar que há uma flexibilização do currículo, de acordo com o interesse e potencialidades dos alunos. Nessas escolas há menção mais evidente sobre as potencialidades dos alunos em comparação com as escolas anteriores. Cabe destacar o

próprio pensamento de Piaget (2002) em que afirma que afetividade e intelectualidade se desenvolvem simultaneamente e que os objetos se tornam interessantes a partir de uma necessidade, afirmando que há um rendimento melhor dos estudantes quando se apela às necessidades, portanto, aos interesses.

A diferença entre o conteúdo priorizado é significativa a partir da bibliografia e experiências relatadas. Em escolas tradicionais, o conteúdo é definido anteriormente, baseando-se no que se considera relevante para aprender em determinada série ou ano escolar. Nas escolas alternativas, pelo que se observa, o conteúdo é priorizado a partir do interesse do aluno.

5.1.2. O método pedagógico

O método pedagógico está diretamente ligado à maneira como se entende o objetivo da educação. Nas escolas tradicionais o professor é tido como autoridade, dado o seu conhecimento em determinado assunto, e as aulas são, em geral, centradas nele. Sendo assim, todos os alunos permanecem com alguma disciplina observando a explicação do professor que faz aulas expositivas sobre os temas adequados para cada idade. As escolas tradicionais costumam ser criticadas por serem limitadoras, por serem escolas “punitivas” e que os alunos não gostam de frequentar, ou seja, as crianças ficam “dependentes” da figura do professor e dos demais profissionais que, por sua vez, têm como objetivo da educação uma função disciplinar.

Nas escolas alternativas, as aulas são centradas nos alunos e os professores são mediadores que devem estimular o conhecimento deles para que possam “aprender a aprender”. Assim, o método pedagógico nas escolas alternativas é o método de aprendizado explorador tido como universal que se assemelha ao método científico, tendo como base uma pergunta a ser respondida, uma hipótese e a busca de conhecimentos para testar as hipóteses até se chegar a um conhecimento. Os alunos decidem o que é de seu interesse estudar e a expectativa é de que todos participem de forma mais livre e criativa se comparado ao método tradicional. O ensino centrado nos alunos implica que o método também seja centrado em suas capacidades e interesses: a sala de aula já não pode ser organizada em fileiras viradas para o professor (SINGER, 2010); é estimulado o interesse constante dos alunos e, portanto, muitos deles resolvem se envolver com literatura, música, arte (NEILL, 1963); as crianças desenvolvem maior autonomia em comparação com crianças do ensino tradicional (ALVES, 2001); os

momentos para discutir sobre ética, poder e governo são mais constantes se comparados ao método tradicional (LAGANA-RIOTDAN et al., 2011); as crianças tendem a ser mais colaborativas umas com as outras (ROSA, 2002). Essas características são encontradas com frequência na literatura sobre escolas alternativas, mas não se acredita que seja um impeditivo de que existam em escolas tradicionais.

Nas experiências de escolas consideradas alternativas, que foram exemplificadas neste trabalho, observa-se que a figura do professor não é central e são usados com frequência termos relacionados à pedagogia não-autoritária. Nas experiências de Tolstói, Schmidt, Korczak, Neill e Pacheco há menção sobre os alunos se autogerirem colocando-os em igualdade com os adultos, sem punição ou retaliações. Neill (1963), por exemplo, relata o caso de uma aluna que comeu biscoitos fora do horário que fora combinado em assembleia e sua punição também foi decidida em assembleia com todos os alunos, sendo ouvida, inclusive, a autoanálise da aluna sobre o assunto. Cabe analisar que a aluna aceitou o que foi decidido como punição e comparar ao que Adorno (1995, p. 129) menciona sobre a adesão cega aos coletivos: “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”. A aluna possui uma extrema identificação com o grupo e aceita a condição, dificultando a possibilidade de autonomia, pois adere ao coletivo, possivelmente pelo medo de ser excluída dele.

No livro organizado por Pacheco e Pacheco (2012) para explicar o processo de avaliação na escola da Ponte, é possível compreender como é o método pedagógico. Um professor menciona que, à medida que os alunos começam a ser mais autônomos, eles elaboram um plano diário em que organizam o trabalho para o dia e se comprometem a cumprir certos objetivos. Ao concluir que domina determinado assunto, o aluno escreve o que sabe na folha “Eu já sei” e então um professor avalia o conhecimento do aluno. Segundo o professor da Escola da Ponte mencionado por Pacheco e Pacheco (2012, p. 21), no caso de o aluno entender que “já esgotou todos os recursos ao seu dispor para estudar determinado assunto (biblioteca, computador, colegas), e não o conseguiu compreender, recorre ao professor. O aluno escreve seu nome, a data e o tema em estudo na folha do ‘Eu preciso de ajuda’”. Observa-se, portanto, que na Escola da Ponte, o método é investigativo, partindo do aluno, e que o professor é um dos recursos quando se esgotam as possibilidades anteriores.

No caso de Makarenko, havia bastante rigor com os integrantes da Colônia, podendo ser considerado o oposto dos anteriormente mencionados. Há relatos de castigos físicos, discussões e brigas físicas que envolviam, inclusive, o próprio Makarenko. Segundo Makarenko (2005), a primeira punição física que deu em um aluno foi o marco de início para que começassem a respeitá-lo, escutá-lo e fizessem as tarefas. Com o tempo, no entanto, a Colônia Gorki se harmonizou, apesar de manterem a lógica militarista e baseada em punições físicas, e todos que chegavam eram rapidamente incluídos nas tarefas. Com relação ao método pedagógico, Makarenko (2005, p. 22) menciona:

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo, eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata de uma ação não menos urgente.

Observa-se que Makarenko se propôs adequar a instituição ao momento histórico em que viviam e às próprias determinações em relação aos colonistas, mas aderindo a uma posição antiteórica. As teorias que havia lido, segundo o autor, não poderiam ajudá-lo a enfrentar a situação que ele e os colonistas estavam, evidenciando uma pedagogia contrária à teoria em sua base, compreendendo que o aprendizado se dá pela prática.

Nas “escolas livres” da Inglaterra e nas escolas alternativas dos EUA, não há um método estabelecido para que todas as escolas sigam, pois são resultados de planos de governo para a inclusão de alunos, permitindo flexibilização do currículo. No entanto, o método pode ser alternativo ou mesmo tradicional.

No caso de escolas construtivistas, o método consiste em que o professor auxilie os alunos nos seus interesses, orientando sobre formas de desenvolverem seus conhecimentos. Os alunos, por sua vez, devem aprender a aprender, ou seja, aprender o método de aprendizagem que se assemelha muito ao método científico: partir de um problema, criar hipóteses, testá-las, até chegar a um conhecimento.

Ressalta-se, por fim, que há métodos alternativos que parecem se basear em fundamentos teóricos e políticos definidos, tais como os de Tolstói, Korczak e Makarenko, que se baseiam na lógica de formação pelo trabalho e de Schmidt que se baseia na teoria psicanalítica. Na Escola da Ponte, de Pacheco, em Summerhill, de Neill, e nas escolas construtivistas há menções de conceitos de Vigotski, Emília Ferreiro, de Piaget e da psicanálise,

no entanto, são escolas que ressaltam a necessidade de a escola se adequar e se modificar de acordo com as demandas dos alunos.

5.1.3. As diversas formas de avaliação

A avaliação dos alunos é outra característica que marcadamente difere as escolas tradicionais das alternativas. Nas primeiras, entende-se que o aluno deve obter determinado conteúdo relativo à sua idade, portanto, as salas são organizadas por idade e pelo conhecimento adquirido em cada série escolar. A repetência de séries é uma possibilidade frequente nas escolas tradicionais no caso de alunos que não conseguiram adquirir o conhecimento esperado. Para avaliar esse conhecimento o instrumento mais utilizado nas escolas tradicionais são provas individuais, as quais, juntamente com outras características das escolas, criam uma hierarquia escolar oficial (ADORNO, 1995): os bons e maus alunos são, muitas vezes, classificados de acordo com a nota recebida da avaliação.

As escolas alternativas têm como proposta que os alunos se desenvolvam de maneiras diferentes, uma avaliação individualizada. Não há uma tentativa de organizar os alunos a partir de sua idade, mas por grupos de interesse em estudar determinado assunto. Na Escola da Ponte, por exemplo, a avaliação é feita por meio de trabalhos, seminários, atividades diversas que tentam identificar o desenvolvimento da criança e estimulá-la a pensar sobre sua própria aprendizagem. Dado que a avaliação é adaptada a cada criança, há a expectativa que todos se desenvolvam no máximo de suas potencialidades (PACHECO; PACHECO, 2012), mas é possível identificar algumas críticas de que essa forma de avaliação, muitas vezes, pode limitar o desenvolvimento do aluno, dado que, se o seu desempenho for insatisfatório, pode ainda ser entendido como o máximo que o aluno consegue se desenvolver.

Nas escolas anteriormente mencionadas, observa-se que, em algumas delas, sequer é mencionado qualquer tipo de avaliação dos alunos, tais como as de Tolstói, Makarenko, Schmidt e Korczak. É possível que não seja mera coincidência que são, justamente, as escolas com maior envolvimento político, pois a preocupação era, de fato, a formação de pessoas para uma nova sociedade ou, no caso de Schmidt, uma educação antiautoritária. No caso da escola Summerhill, o autor menciona que há algumas cobranças por parte dos pais, contudo, na escola não havia organização por séries e as avaliações consistiam mais em autoavaliações sobre o que

poderia e gostaria de ser aprendido. A Escola da Ponte também prioriza a autoavaliação e a não seriação, portanto, as crianças podem evoluir mais rapidamente ou demorar mais tempo para aprender determinado conteúdo sem que implique em reprovação da série escolar. Nas palavras dos autores, que possuem um livro para discutir o processo avaliativo:

Na Ponte é bem diferente esse conceito de avaliação. Não existe repetência. A avaliação não tem o objetivo de aprovar ou reprovar. Não existem séries para a criança “passar de ano”. Ela avança conforme sua autonomia e seu ritmo. Em um mesmo espaço convivem crianças que estão estudando objetivos diferentes, que não percorrem o mesmo caminho. É claro que existem aquelas que avançam mais rapidamente, a exemplo de um aluno que, na escola “comum”, estaria no quarto ano e que, na Ponte, já estava alcançando objetivos do sexto ou sétimo ano. Outras já precisam de um tempo maior, mas isso é visto de maneira natural. Os ritmos são respeitados. O que ela não atingiu nesse ano, pode atingir no próximo, sem precisar “repetir” muitas coisas que já foram vistas. Ela segue com aquilo que aprendeu e que ainda precisa ser alcançado (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 50).

Esse princípio é proposto para a educação continuada, em que não há repetências, mas sim um acompanhamento contínuo do que as crianças manifestam que ainda não sabem. Pacheco e Pacheco (2012) criticam o teste, afirmando que ele é apenas uma prova física do não-conhecimento do aluno, portanto, é limitada.

Nas “escolas livres” da Inglaterra e nas escolas alternativas dos EUA não há padronização dos métodos de avaliação, no entanto, os artigos anteriormente mencionados apontam que há flexibilização de acordo com as capacidades dos alunos. A flexibilização pode ser entendida em seus aspectos positivos, por proporcionar maior inclusão, e também em seus aspectos negativos, por diminuir a exigência com os alunos, tal como mencionado anteriormente.

5.1.4. A interação entre os sujeitos escolares

De acordo com a bibliografia mencionada anteriormente e discutida nos itens a seguir, é possível identificar que uma das críticas frequentes às escolas tradicionais é a referente à relação entre professor e aluno, entendendo que essa hierarquia de papéis prejudica o desenvolvimento de cidadãos democráticos. Além disso, a hierarquização dos profissionais da escola também é mencionada como desigual em escolas tradicionais. Assim, há uma

hierarquização das relações que frequentemente é questionada como autoritária e antidemocrática na formação dos alunos.

As escolas alternativas, se propondo mais democráticas, oferecem atividades que não estimulam a competitividade e que todos tenham a possibilidade de serem ouvidos e terem suas opiniões respeitadas. A proposta é de que todos se sintam pertencentes e “donos” da escola, havendo diversas oportunidades para que os sujeitos escolares se posicionem por meio de reuniões, assembleias etc.

Nas escolas anteriormente mencionadas, a interação entre os sujeitos escolares é frequentemente ressaltada como fundamental para a própria organização e funcionamento da escola, dado que os próprios alunos que administravam a escola, tais como nas experiências de Tolstói, Makarenko e Korczak. Na escola de Schmidt, o contato sem repreensão com outras crianças era fundamental para uma educação antiautoritária. Em Summerhill, de Neill, e na Escola da Ponte, de Pacheco, o auxílio mútuo, a interação entre todos, inclusive os docentes, e a ênfase na participação nas decisões escolares por meio de assembleias, rodas de conversa e etc., são sempre mencionadas e estimuladas na escola.

Nas recentes escolas alternativas dos EUA e nas “escolas livres” da Inglaterra, não foram encontrados dados sobre a interação dos sujeitos escolares, no entanto, conforme mencionado anteriormente, há escolas em que se possibilita maior contato com os professores, maiores discussões sobre temas relacionados à política, por exemplo, e que esses fatores têm contribuído para maiores interações entre os sujeitos escolares¹⁶.

Em escolas construtivistas, bem como nos princípios da Escola Nova, a interação também é central para a aprendizagem dos alunos, sendo ativos na sua formação e em trocas com os colegas e professores.

5.1.5. O grau de participação dos sujeitos escolares

O grau de participação dos sujeitos escolares (alunos, professores, coordenação pedagógica, direção, pais ou responsáveis pelas crianças) é uma questão recorrente na

¹⁶ Foi possível encontrar a referência de Apple e Beane (1997) que realizam uma pesquisa de escolas democráticas nos Estados Unidos da América. Essa referência não pode ser analisada, tratando-se neste trabalho do levantamento observado nos sites de busca de artigos científicos, mencionados anteriormente.

diferenciação de escolas tradicionais e alternativas, pois as primeiras são acusadas de não considerar a opinião dos sujeitos escolares nas decisões importantes para a escola, sendo, então, decisões feitas pelos diretores das escolas. As escolas alternativas, por outro lado, são consideradas como uma proposta democrática justamente pelo poder de decisão de todos os sujeitos escolares que são estimulados a trabalhar juntos.

É possível observar nas escolas anteriormente mencionadas que todas ressaltam a importância de não haver hierarquização no que diz respeito ao funcionamento da escola e na própria aprendizagem do aluno.

Na experiência de Korczak, no orfanato Lar das Crianças, pode-se exemplificar a forma como todos participavam das decisões escolares por meio do “Parlamento” quando alguém infringia regras. Segundo Singer (2010, p. 84), não havia hierarquização nas decisões, mas também não havia possibilidade de manifestações contrárias às decisões do coletivo:

O poder está plenamente visível (a comunidade), não há uma hierarquização na distribuição das penas – todos os membros da comunidade podem ser tanto objetos quanto sujeitos da punição – e o ato questionado é sempre algo que prejudicou a comunidade, ficando excluídas quaisquer sanções a escolhas pessoais.

Ressalta-se, de acordo com a citação de Adorno (1995) anteriormente mencionada, que a adesão cega ao coletivo se expressa nas condutas de poder e a figura de autoridade poderia ser referência para sua superação. No caso da escola de Korczak, segundo Singer (2010, p. 85), o fato da autoridade não ser visível e estar diluída no discurso da instituição é positiva do ponto de vista deles para entender a instituição como democrática:

Está neste ponto a distinção definitiva entre a disciplina que operava no Lar das Crianças e o dispositivo disciplinador de normalização e submissão. Na escola disciplinar, o poder fica invisível dando mostras constantes de que está disseminado por todos os seus mecanismos e referido a uma norma que deve ser obedecida por si mesma, fazendo com que os indivíduos sintam-se sob constante vigilância. Já no Lar das Crianças, o poder pertence a toda a comunidade, são as regras – e não os indivíduos – que são constantemente examinadas, e as condutas individuais só são sancionadas quando prejudicam a coletividade.

Observa-se que, com o discurso de que todos devem participar, o sujeito perde importância frente à coletividade. De acordo com a citação acima, a autoridade ainda está presente e vigilante, contudo, de forma diluída, o que poderia, inclusive, dificultar a superação dela.

Makarenko (2005, p. 207), na colônia Gorki, considerou a organização do “destacamento misto” como base para desenvolver o coletivo na colônia:

Unicamente ela permitiu aos nossos destacamentos se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho e organização, democracia na assembleia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou uma aristocracia – uma casta de comandantes. Essa invenção foi o destacamento misto.

Tal destacamento permitia que todos ocupassem lugares de comando e também revezassem mensalmente entre lugares privilegiados e trabalhos mais difíceis ou lugares ruins e trabalhos mais agradáveis. Desta forma, todos poderiam usufruir de todas as atividades de forma justa, de acordo com Makarenko. Nota-se que, apesar do discurso que se assemelha ao militarismo em muitos momentos, Makarenko (2005, p. 63) tinha a proposta de diminuir a hierarquização representada por uma única pessoa:

Tanto os velhos como os novos colonistas sempre mostraram a convicção de que o pessoal docente não representava uma força hostil para com eles. A razão principal deste estado de ânimo residia indiscutivelmente no trabalho dos nossos educadores, tão desprezado e obviamente penoso, que de fato infundia respeito. Por isso os colonistas, com raras exceções, sempre estavam em boas relações com eles, reconheciam a necessidade de trabalhar e de estudar na escola e compreendiam claramente que tudo isso representava nossos interesses mútuos.

Nos casos de Summerhill e Escola da Ponte, esse quesito é ressaltado com maior ênfase, destacando as possibilidades de decisões inclusive sobre punições, aquisição de bens para a escola, entre outros relatos em que as crianças têm tanta possibilidade de se posicionar quanto os adultos.

Segundo Neill (1963, p. 150), os pais devem participar sem “disciplina paterna” na formação de seus filhos: “A neurose começa com a disciplina paterna – que é o oposto exato do amor paterno. Não podemos ter uma boa humanidade tratando-a com ódio, com castigos, e inibições. O caminho único é o caminho do amor”. O amor e a disciplina, desse ponto de vista, são excludentes e apenas o amor pode educar. O autor menciona diversas vezes durante a obra que a disciplina arbitrária gera medo e que a partir do medo os pais “perderão o amor de seus filhos” (NEILL, 1963, p. 150). Ressalta-se que, de fato, a autoridade arbitrária não é formativa, mas o autor não menciona outra possibilidade de autoridade e parece concluir que a neurose é consequência dessa disciplina, como se fosse possível a não existência da neurose caso a disciplina não fosse aplicada. Neill (1963, p. 150, grifo do autor) conclui: “*um ambiente amorável, sem disciplina paterna, resolverá a maior parte dos transtornos da infância*. Isso é

o que eu desejo que os pais compreendam. Se suas crianças tiverem em casa um ambiente de amor e aprovação, a maldade, o ódio, a tendência destruidora, jamais chegarão a aparecer”. Observa-se que a solução para liberdade da criança, segundo o autor, é a não-repressão e a não-disciplina.

Os alunos em Summerhill participam ativamente em todas decisões da escola, por meio de assembleias, e não há hierarquização:

Acredito que impor qualquer coisa através da autoridade é errado. A criança não deveria fazer nada enquanto não mantivesse a opinião – a sua opinião – de que tal coisa deveria ser feita. A maldição da humanidade é a coerção exterior, venha ela do Papa, do Estado, do professor ou dos pais. É o fascismo por inteiro (NEILL, 1963, p. 107).

Observa-se a aversão à autoridade, associando-a, independentemente de sua origem, ao fascismo. A liberdade da criança deve ser alcançada espontaneamente, sem medo ou qualquer tipo de coerção e as decisões sobre o seu aprendizado devem partir dela. É possível refletir as contradições acerca dessa suposta liberdade a partir da citação de Neill (1963, p. 105):

Dar liberdade a uma criança não é coisa fácil. Significa recusarmos ensinar-lhe religião, política, ou consciência de classe. Uma criança não pode ter liberdade real quando ouve o pai bradar contra alguns políticos, ou ouve a mãe zangar-se com a classe das domésticas. É quase impossível evitar que as crianças adotem nossa atitude diante da vida. O filho de um açougueiro não poderá, provavelmente, pregar o vegetarianismo, isto é, a não ser que o medo em relação à autoridade paterna o leve para a oposição.

O autor desconsidera, de acordo com a citação, a possibilidade de identificação e diferenciação das figuras de autoridade. O filho do açougueiro poderia, justamente por se relacionar com a figura de autoridade, tornar-se vegetariano por notar que se distingue dela. A oposição pode não ser apenas de oposição ao pai, mas formativa para que compreenda o que é próprio do sujeito que o distingue da figura paterna. A relação pode ser aplicada sobre religião, política ou consciência de classe. As referências paternas podem ser questionadas a partir das possibilidades de se identificar e diferenciar.

No caso das escolas alternativas dos EUA são relatadas as políticas de responsabilização que, apesar de informações controversas entre artigos, há relatos que os alunos têm maiores participações e responsabilizações nas escolas alternativas do que nas escolas tradicionais.

5.2. Considerações sobre as distinções entre escolas alternativas e tradicionais

De acordo com o levantamento, observa-se que não é possível definir uma “pedagogia alternativa”, mas é possível observar características em comum que se contrapõem às características das escolas tradicionais.

As propostas das escolas alternativas, apesar de aparentarem ser consideravelmente diferentes umas das outras, trazem o questionamento sobre a real possibilidade de ser diferente na sociedade atual. Retoma-se a discussão anteriormente feita de que nesta sociedade as pessoas não podem viver segundo as próprias determinações, pois ela tem considerável autonomia em relação aos sujeitos. A formação que os sujeitos recebem nesta sociedade é falsa, pois as necessidades individuais são padronizadas, e a sociedade propõe soluções que não condizem à experiência real vivida pelo sujeito. A pseudocultura contribui para que os sujeitos se limitem à adaptação a uma sociedade injusta, atendendo e perpetuando os interesses da classe dominante. Segundo Maar (1995), a educação escolar, mesmo que em níveis reduzidos, preserva características formativas conscientizadoras e críticas que são contrárias aos interesses da educação como fator hegemônico de sustentação da dominação. O que o autor nomeia de “indústria educa(na)cional”, ou seja, uma indústria da educação no Brasil¹⁷, nos moldes da pseudocultura, se realiza especialmente pelos meios de comunicação de massa, visando estabelecer uma estrutura de dominação por meio da educação nacional que mascara as diferenças sociais. De acordo com o que é apontado por Maar (1995), compreende-se que não escapam nem as escolas alternativas nem as tradicionais, pois ambas não estão além da sociedade, portanto, atendem aos interesses das classes dominantes e são afetadas pelos meios de comunicação de massas e, contraditoriamente, dado que esta sociedade também é contraditória, preserva características formativas.

O “aprender a aprender” induz que as informações aprendidas não sejam guardadas: o importante é aprender o método de aprendizagem que, uma vez que a informação foi alcançada, deve deixar espaço para outras informações. Ressalta-se a importância de saber buscar informações por si só e sua relevância para autonomia, mas se priva elementos que nutrem o

¹⁷ O autor não se refere especificamente às instituições de ensino privado e sim à mercantilização do processo educacional em seu conjunto (escolas públicas e privadas).

espírito ao desconsiderar a memorização de algumas coisas, por exemplo, tal como se pode depreender da citação anterior de Adorno (2004).

A partir das observações sobre a sociedade industrial e as limitações dos sujeitos em uma sociedade de massas que propaga a pseudocultura, questiona-se sobre as possibilidades de uma escola ser “alternativa” e “democrática”, ressaltando que o uso desses termos em uma escola que não tem possibilidade de ser alternativa, encobre sua real existência e, assim, dificulta que os sujeitos desenvolvam a crítica sobre as limitações das escolas na sociedade industrial. Além disso, em suas propostas são criticadas práticas da educação tradicional que são importantes para os sujeitos e que, muitas vezes, não eliminam a possibilidade de estimular práticas democráticas e pensamentos críticos em seus alunos. A partir do levantamento realizado e das principais características que diferem as escolas tradicionais das alternativas, a partir do que as escolas alternativas se contrapõem ao outro método, no próximo capítulo são apresentados os resultados obtidos nas escolas pesquisadas.

6. ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A pesquisa foi realizada em quatro escolas, sendo: uma alternativa particular (A), uma alternativa pública (B), uma tradicional particular (C) e uma tradicional pública (D). Nas análises são utilizadas as iniciais em parênteses a fim de diferenciá-las, mantendo o sigilo.

Cabe mencionar que a escola A foi também a piloto para a pesquisa e foram considerados os dados coletados nas observações como piloto e no retorno à escola após as análises iniciais.

6.1. Características das escolas

A escola selecionada para análise como piloto e também considerada como alternativa particular (A) nesta pesquisa é uma escola construtivista situada em um bairro de classe média alta de São Paulo. A escola pesquisada, bem como outras escolas alternativas que foram mencionadas no levantamento bibliográfico, foi fundada no período do final da ditadura militar e reabertura política no Brasil. Segundo a coordenadora entrevistada, a escola surge com uma proposta de oferecer um espaço em que as pessoas pudessem ter mais liberdade de expressão, estudando e se baseando na teoria de Piaget. De início, era uma escola pequena que oferecia apenas educação infantil e, nos dias atuais, a escola está se ampliando, possuindo filiais e abrindo outras séries. Atualmente, a escola tem cerca de 1500 alunos e contempla do ensino infantil ao ensino médio. O IDH do bairro em que a escola pesquisada pertence é considerado como “muito elevado” a partir dos critérios de classificação para a cidade de São Paulo.

Conforme mencionado anteriormente, o critério de escolha como alternativa/tradicional é de como as escolas se promovem em seus sítios na internet. Foi observado que a escola A, já no sítio de busca Google, se anuncia como construtivista, o que justificaria ser escolhida como escola alternativa. Além disso, na apresentação da escola há menção de que o aluno está no centro da educação e que é respeitada sua individualidade¹⁸. Por fim, no sítio há a tentativa de garantir uma participação no mercado de trabalho, mas em um local democrático. O sítio possuiu diversas fotos e vídeos de crianças em atividades em sala de aula (em geral, quando adolescentes) ou fora dela (em geral, crianças) em que tentam evidenciar as interações entre os

¹⁸ As palavras e frases utilizadas no sítio da escola foram modificadas para garantir o sigilo de suas identidades.

alunos. O sítio destaca em suas imagens e textos, de forma implícita, que, enquanto criança, é possível atividades lúdicas, o que seria apropriado à idade, mas que também informa que os adolescentes devem se preocupar mais com o mercado de trabalho.

A escola B, alternativa pública, já existia há décadas, mas há alguns anos houve uma proposta para modificar a realidade daquela escola, visando uma escola com princípios diferentes dos tradicionais. No critério de escolha da escola, de acordo com seu posicionamento no sítio oficial da escola, observou-se que a escola questiona em diversos trechos os modelos das “escolas públicas tradicionais”. Termos como “alternativa”, “construtivista”, ou afins que conotem a diferença da escola B não são mencionados, mas há menção de ser uma escola distinta das tradicionais. A escola B está localizada em um bairro com IDH considerado “muito elevado”, o que não significa que a escola não passa por dificuldades financeiras, de acordo com o que foi mencionado pela entrevistada. Cabe mencionar que as características da escola B foram coletadas do sítio oficial, pois a educadora que concederia a entrevista preferiu não responder às questões da pesquisa, conforme explicado no item 6.3 sobre a entrevista

A escola tradicional particular (C) é uma escola fundada no início do século XX e possui atualmente mais de quatro mil alunos matriculados. A escola abrange todas as séries (do maternal ao ensino médio) e fica localizada em um bairro de IDH elevado. A escola C, por ser uma escola do início do século passado, utiliza sua “tradição” como propaganda em seu sítio. A propaganda é sobre a articulação entre a tradição e a tecnologia, que também foi bastante ressaltada posteriormente na entrevista com a coordenadora pedagógica. Em seu sítio é mencionado que a escola promove espaços para estimular os alunos, a partir de valores éticos e aliados a conhecimentos transmitidos por professores experientes e que dominam a teoria e a didática. A partir dessa menção, é possível observar que os professores estão no centro da educação, transmitindo seus conhecimentos, apesar de ser frequentemente mencionado no sítio da escola C como o aluno é atuante no processo educativo.

Com relação à escola tradicional pública (D), a busca foi dificultada, pois, tal como mencionado anteriormente, as escolas públicas deveriam seguir o modelo de ensino proposto pela LDB para todas as escolas. De início, foram levantadas as escolas do centro expandido de São Paulo e as que estavam localizadas em bairros com IDH próximos aos das escolas anteriores, ou seja, IDH elevado ou muito elevado, a partir do sítio do ministério da educação, utilizando como critério de busca que houvesse também ensino fundamental, dado que a pesquisa contempla alunos de 5º ano. Neste resultado, foram encontradas 15 escolas e deu-se

início a busca pelos sítios próprios de cada uma. Muitas das escolas não possuíam sítios; algumas possuíam apenas página em rede social; e outras possuíam um sítio para atualizações (blog). Uma das escolas possui página na rede social e blog e chamou atenção especialmente pelas mensagens no blog. O blog não era atualizado há alguns anos, e boa parte das últimas atualizações eram sobre calendário das provas. O método de avaliação pareceu ser predominantemente por avaliações escritas individuais, o que configuraria uma característica de escolas tradicionais, mas, além disso, havia mensagens da coordenação que evidenciavam que os alunos não tinham nenhuma participação nas decisões escolares. Não há nenhuma menção sobre os alunos serem ativos em suas atividades, ou outra característica de escolas alternativas. Na página da rede social, atualizada com frequência e recentemente, há mais informativos sobre datas de eventos e calendários escolares, além de novidades e informações sobre educação em geral.

A escola tradicional pública (D) selecionada está localizada em um bairro com IDH considerado elevado. A escola D conta com cerca de 1300 alunos e abrange séries do fundamental ao médio, além de ensino técnico. Na entrevista com a coordenadora, ela declarou que “a prefeitura tem vários documentos que norteiam a pedagogia para uma pedagogia mais construtivista, sociointeracionista, mas nem sempre a gente consegue desenvolver todas as atividades nesse perfil”. A partir da fala da coordenadora, entende-se que a escola, apesar de ter a intenção de seguir as determinações da prefeitura, de ser uma escola construtivista e sociointeracionista, nem sempre desenvolve dessa maneira sua pedagogia, tendo prioritariamente métodos tradicionais entre seus professores. Cabe ressaltar que é possível que haja professores construtivistas na escola selecionada, dado que a contratação é feita a partir de concurso público e não a partir do perfil da escola, no entanto, como é exposto adiante neste trabalho, a professora que foi acompanhada na observação desta pesquisa se declarou tradicional e considerou outros métodos (sem mencionar quais) como “modismo”.

6.2. Contato com as escolas

O primeiro contato com a escola A foi por telefone para solicitar o e-mail em que pudesse ser encaminhada a proposta de pesquisa. O e-mail foi enviado e solicitaram o contato direto com uma das diretoras da escola. A pesquisa foi novamente explicada por telefone e houve interesse em participar, contudo, há uma política na escola que restringe que

pesquisadores sejam apenas ex-alunos do colégio, pois há muitas solicitações para pesquisas nessa escola. A proposta foi encaminhada para outros membros da escola que precisariam decidir a respeito, também sob a solicitação de terem acesso ao resultado do trabalho, posto que, muitas vezes, os pesquisadores não retornam para apresentar os resultados do que obtiveram. Foi proposto deixar à disposição um volume da tese em PDF ou em arquivo físico para a biblioteca da escola ou ambos, de acordo com o que a escola preferisse. A escola aceitou participar da pesquisa e imediatamente agendou a entrevista com a coordenadora pedagógica e a observação em sala de aula. Nesse momento as observações foram realizadas e analisadas como escola piloto. Houve outro contato para agendar novas observações na mesma sala que ocorreu a primeira observação, e, novamente, a resposta e agendamento foram rápidos. Após a análise dos dados iniciais, solicitou-se à escola se seria possível uma nova visita, seguindo as orientações para observações de aulas anteriormente mencionadas nesta pesquisa. Um e-mail foi enviado à coordenação da escola, com cópia à professora da turma e o agendamento da visita foi rápido, novamente.

O primeiro contato com a escola B foi em agosto de 2016. Naquela ocasião foi possível conversar por telefone a educadora que nos daria a entrevista, e apresentar resumidamente a proposta da pesquisa. Essa educadora pediu para que enviasse formalmente por e-mail e assim foi feito e ainda outras vezes ao não se obter resposta. Em meados de setembro outros contatos foram feitos com a escola B por telefone e foi bastante difícil conseguir falar com ela. Quando foi possível contatá-la, foi confirmado o e-mail e novamente enviado o projeto e outra vez ao não receber resposta.

O final do ano chegava e a pesquisa estava sendo desenvolvida em outras escolas simultaneamente, portanto, decidiu-se retomar o contato com a escola pública alternativa no início de 2017. Em fevereiro, novos telefonemas foram feitos, no entanto, foi bastante difícil encontrar algum responsável que pudesse se posicionar sobre o projeto. Em meados de março foi possível o contato com a possível entrevistada e a pesquisadora solicitou se poderia apresentar o projeto de pesquisa pessoalmente. Foi agendada uma data para a apresentação. Na data combinada, foi entregue o projeto e, posteriormente, foi aprovado para pesquisa.

Com relação à escola tradicional particular (C), o contato inicial foi por telefone, a fim de solicitar um e-mail para enviar a proposta de pesquisa aos responsáveis. A proposta foi enviada e, após uma semana sem resposta, foi enviado novamente para confirmar recebimento. Neste momento houve a confirmação de recebimento e solicitaram que aguardasse o retorno.

Outra semana se passou sem retorno e, novamente, um e-mail foi enviado para confirmar se havia interesse por parte da escola em participar e, após seis dias, foi enviado um e-mail com horários disponíveis para a entrevista e observação em sala de aula. Os horários foram confirmados e, no dia da entrevista com a coordenadora, o nome da pesquisadora não estava autorizado para entrada. Como o controle de entrada de pessoas não autorizadas é bastante rigoroso nessa escola, levou certo tempo até encontrarem a responsável pela pesquisa e autorizarem a entrada da pesquisadora. Depois de entrar, as realizações da entrevista e da observação em sala de aula ocorreram sem contratempos.

O contato com a escola D (tradicional pública) foi inicialmente por telefone. Diversas ligações foram necessárias até ser possível o contato com a coordenação e solicitar um e-mail para enviar a proposta de pesquisa. Três e-mails foram enviados, um por semana, todos sem resposta. O contato por telefone também era bastante limitado, portanto, optou-se por ir pessoalmente à escola com a proposta impressa. A proposta foi entregue em mão à coordenação do período matutino que informou que, no período da manhã, não havia 5º ano e que ela deixaria o projeto com a coordenadora responsável. Após uma semana sem retorno, outra visita foi feita no período da tarde, novamente com a proposta impressa, para deixar com a coordenadora responsável pelo 5º ano. A coordenadora autorizou a pesquisa e agendou a entrevista. Na primeira data combinada, a pesquisadora estava presente no horário combinado, no entanto, a coordenadora cancelou a entrevista, pois não conseguiria realizá-la naquele dia. Outra data foi agendada e a entrevista foi realizada com a coordenadora, pedindo posteriormente que ligasse para confirmar o dia da observação, dado que a coordenadora teria que pedir autorização e combinar com alguma professora de 5º ano para que a observação fosse realizada. Após diversas tentativas de ligação à escola e visitas pessoalmente em que a coordenadora estava ausente ou não foi localizada, em uma das ligações foi possível agendar a observação à escola.

Observa-se que na escola A e C, por exemplo, a abertura para a pesquisa científica na escola torna o processo mais rápido e, por outro lado, em outras escolas, tais como a B e a D, o contato é extremamente dificultado por inúmeros motivos. É necessário compreender que as escolas possuem ritmos próprios, com dificuldades específicas para receber os pesquisadores, tornando complexas as possibilidades de contatos e visitas. Nota-se que, em todos os casos, sem determinada insistência em realizar a pesquisa, ela não seria possível.

6.3. Entrevistas e aplicações do instrumento de pesquisa

As entrevistas foram realizadas com as coordenadoras pedagógicas das escolas. As coordenadoras das escolas A, C e D se mostraram solícitas em responder todas as questões e o questionário mencionados em anexos. A entrevista com a coordenadora da escola A, juntamente com a aplicação do instrumento, teve quase duas horas de duração, com as coordenadoras das escolas C e D, as entrevistas foram mais breves, com cerca de 40 minutos cada. A entrevista com a coordenadora da escola D contou com muitas interferências de outros professores e alunos que adentravam a sala e faziam comentários diversos enquanto a coordenadora respondia às perguntas da pesquisadora e parecia não notar os alunos falando ao lado dela. No caso das entrevistas com as coordenadoras das escolas A e C, as entrevistas não tiveram qualquer interrupção.

As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Sujeito de Pesquisa (Anexo A) e ficou acordado que todas as informações seriam gravadas, transcritas e enviadas para as entrevistadas para realizar as modificações que julgassem necessárias. Seguiu-se o roteiro de entrevista (Anexo C) e foram acrescentadas algumas questões julgadas como pertinentes durante as entrevistas

A coordenadora pedagógica entrevistada trabalha na escola A há 25 anos. A coordenadora pedagógica da escola C coordena o fundamental I, do 2º ao 5º ano, e trabalha na escola há 19 anos. Por fim, a coordenadora da escola D, também coordena o fundamental I e trabalha na escola pesquisada há quatro anos.

As aplicações dos instrumentos de pesquisa foram feitas após a entrevista. Com a coordenadora da escola A, a aplicação foi feita da seguinte maneira: a coordenadora sentou-se próxima à pesquisadora e foi observando o instrumento enquanto a pesquisadora lia cada alternativa e numerava a classificação. Após a primeira alternativa, a coordenadora perguntou se ela poderia justificar suas respostas, o que foi autorizado por ser entendido como dado para a análise e não como uma interferência na aplicação do instrumento. Em muitos momentos, a entrevistada questionou como “transformar em números” algum dado da escola, pois “o que um chama de ‘3’ e outro chama de ‘3’ é variável”. É evidente que o instrumento elaborado, como todos os instrumentos de pesquisa, tem limitações e a fala da coordenadora foi relevante para questionar a aplicabilidade do instrumento, mas também a possibilidade de comparação

com outras (os) coordenadoras (es), pois talvez o incômodo dela não fosse observado em outros casos e representaria um dado relevante. Na escola A foi aplicado o instrumento em sua forma piloto, que já fora aprovado pelos juízes, contudo, após as análises da escola piloto, resolveu-se retirar itens que não distinguiriam as escolas e foram consideradas para esta pesquisa apenas os itens que foram aplicados a todas as escolas.

Nas escolas C e D as coordenadoras estavam de frente para a pesquisadora. O instrumento foi aplicado em sua versão revisada, tal como em anexo B. A pesquisadora leu cada uma das afirmações do instrumento para as coordenadoras e assinalava a alternativa mencionada. Nos dois casos, na escola C e D, houve pouquíssimos comentários sobre as afirmações do instrumento, que foram anotadas e discutidas no item referente à análise das classificações das escolas.

Com relação à escola B, a entrevista não foi concedida. Após aprovado o projeto de pesquisa, foi combinado que a pesquisadora realizasse primeiro a observação em sala de aula e depois a educadora responderia às perguntas da pesquisa. Tanto as perguntas da pesquisa quanto o instrumento de classificação das escolas foram enviados com o projeto que a escola aprovou. A pesquisadora observou a aula das 7h às 11h e, conforme combinado, começou a aguardar a pessoa que seria entrevistada, que foi aguardada das 11h às 15h45 até solicitar que a pesquisadora entrasse para conceder a entrevista.

Ao entrar na sala havia também outra educadora utilizando o computador e uma professora. A educadora que seria entrevistada estava falando no celular. Ao finalizar a ligação, a pesquisadora perguntou se autorizava a gravação da entrevista e que todos os dados seriam transcritos e enviados a ela para fazer as modificações que julgasse necessárias; ela concordou. Nesse momento foi apresentado também o termo de consentimento que assinou; começou a conversar com a colega sobre alguns ocorridos da escola por algum tempo. Em algum momento olhou para pesquisadora e disse “só um minutinho” e continuou a conversar sobre alguns problemas da escola. Ao dar início às perguntas, ficou olhando para a pesquisadora, sem responder nada. Depois de algum tempo, mencionou que não sabia sobre o que se tratava a pesquisa e perguntou todos os detalhes que já tinham sido apresentados anteriormente para aprovação da pesquisa. Os detalhes foram novamente mencionados e ela pediu para ver as questões que ela responderia na entrevista. Ficou cerca de 45 minutos questionando a importância das perguntas, a relevância do tema, a relação entre as perguntas e o tema de pesquisa, além de frequentemente interromper o diálogo com a pesquisadora para resolver

questões com outros funcionários. Ao final, preferiu não responder às questões, o que foi respeitado, assim como previsto pelo termo de consentimento que garante ao participante que possa se retirar da pesquisa quando desejar.

Assim, foram utilizados como dados de análise da escola B as observações em sala de aula, o conteúdo do sítio oficial da escola e os elementos que a entrevistada mencionou sobre algumas perguntas do questionário. O instrumento de pesquisa da escola B foi preenchido pela própria pesquisadora, de acordo com esses dados.

6.4. Observações em sala de aula

A primeira observação realizada foi na escola A, inicialmente como piloto, no dia 21 de março de 2016. Nesse dia foi possível observar o recreio, a aula de matemática, aula de “práticas” em que corrigiam verbos e leitura de um livro. A observação teve tempo reduzido em comparação com as demais por seu caráter experimental. Após a análise das observações iniciais, solicitou-se à coordenação e à professora uma nova visita. A outra observação se deu no dia 13 de setembro de 2016, em que os alunos realizaram exercício de autoavaliação e pesquisa em grupo. Depois eles tiveram aula de inglês; lanche e parque; matemática (grupo de estudos); educação física; leitura em capítulo e agenda. O roteiro das atividades do dia estava escrito na lousa e a professora coordenava os horários de cada atividade, muitas vezes com dificuldades em manter o silêncio ou atenção dos alunos. Nos dois dias de observações, bem como no contato com a escola, a pesquisadora foi bem recebida, apresentada à turma e ficou sentada um pouco afastada dos alunos.

No dia 19 de abril de 2017 foi realizada a observação na escola B. Na data e horário combinados, a pesquisadora compareceu à escola e dirigiu-se à recepção. Na recepção ninguém tinha sido informado sobre a presença da pesquisadora naquele dia na escola e pediram para que aguardasse a educadora que seria entrevistada. Uma professora, que escutou a conversa, disse que eu poderia subir para a sala com ela e que quando a entrevistada chegasse, poderia chamar a pesquisadora na recepção. A recepcionista pediu o nome completo da pesquisadora e autorizou a entrada. No caminho para a sala, a professora explicou que os alunos são divididos em grupos com diferentes idades e que a idade correspondente ao que a pesquisadora queria observar estaria no salão intermediário. A escola possui salões de diferentes níveis (alfabetização, intermediário e avançado). Em cada salão os alunos se dividem em grupos que

são organizados por subgrupos. Em cada subgrupo há uma quantidade aproximada de dez alunos de diferentes idades. Os alunos sabem seus horários de acordo com o grupo que pertencem e são itinerantes, nas palavras da professora, ou seja, eles circulam pela escola para chegar à aula. O grupo observado continha alunos de 3º, 4º e 5º ano. Foram observadas as aulas de leitura, educação corporal, língua estrangeira, recreio, educação física, roda de conversa. Os nomes dados às aulas foram alterados na intenção de preservar a identidade da escola.

A observação na escola C ocorreu dia 20 de setembro de 2016. Nesse dia, a coordenação recebeu a pesquisadora e acompanhou-a até a sala em que ficaria. A professora a recebeu, apresentou a pesquisadora e essa ficou sentada ao fundo da sala. A turma estava em silêncio e permaneceu assim, apesar da inevitável curiosidade em se ter uma pessoa diferente no grupo.

Com relação à escola D, devido às dificuldades em entrar em contato com a coordenação para agendar uma visita, a primeira observação foi agendada para o final do semestre e ano letivo. A primeira observação foi realizada no dia 1º de dezembro de 2016. Ao encontrar com a professora da turma, essa informou que já havia terminado o conteúdo e que eles fariam apenas atividades para a formatura que seria no dia seguinte. Por este motivo, apesar de ser possível coletar importantes dados, acreditou-se que as análises poderiam ficar enviesadas por se tratar de um dia atípico no dia-a-dia escolar e não haver muito conteúdo a ser ensinado, dado que já havia se encerrado. Optou-se por agendar uma nova visita à escola, com a mesma professora, embora não pudesse ser com a mesma turma, pois estariam no 6º ano. A segunda visita na escola D foi realizada dia 6 de abril de 2017 e foi possível observar a aula de português, leitura (com outra professora), recreio, ciências e leitura em sala de aula.

6.5. Classificação das escolas

A seguir são apresentadas as pontuações obtidas pelas escolas participantes. Os itens com asterisco possuem pontuação invertida e, para facilitar a interpretação das tabelas e a soma da pontuação, a tabela apresenta a pontuação calculada com o total real, já convertido. Em outras palavras, os itens com asteriscos receberam a pontuação oposta do que consta na tabela. Neste item é realizada a análise quantitativa e qualitativa do instrumento de acordo com os critérios anteriormente mencionados. Por fim, são discutidas as somas das pontuações parciais e totais.

Cabe ressaltar, como mencionado anteriormente, que cada afirmação do instrumento de classificação pode ser pontuada de 1 a 5 pontos. Quanto menor a pontuação, menos características de escolas alternativas a escola possui. O máximo de pontuação possível é de 100 pontos; o mínimo é de 20 pontos; o ponto médio é de 60 pontos.

A tabela 1 abaixo apresenta as pontuações referentes aos itens que versam sobre como compreendem que o conteúdo é compreendido em suas escolas, segundo as coordenadoras pedagógicas.

Tabela 1. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação ao conteúdo

Itens do instrumento de classificação das escolas		Escolas			
Características em relação ao conteúdo		A	B	C	D
1	Mais importante do que aprender, é aprender a aprender	3	4	5	3
2	Os alunos escolhem os temas que querem estudar e participam de forma ativa no processo de aprendizagem	3	4	3	3
Total		6	8	8	6

A entrevistada da escola A mencionou, com relação à primeira afirmação, que a escola se preocupa consideravelmente com o conteúdo escolar. A primeira afirmativa suscitou que “‘aprender a aprender’ e ‘aprender’ são igualmente importantes: não existe ‘aprender a aprender’ sem ‘aprender’, ou seja, é importante pensar sobre meu aprender, pensando sobre seu pensamento, mas isso não se dá no vazio”. A partir dessa lógica, a coordenadora decidiu numerar “3”. Observa-se que nenhuma alternativa ficou abaixo de “3” na pontuação total da escola A, o que tende a representar uma tendência à homogeneização com alguns aspectos de escolas alternativas. Outra limitação do instrumento se destaca, pois, apesar de na pontuação total as escolas B e C receberem a mesma pontuação, as afirmações 1 e 2 receberam pontuações distintas para cada escola. Destaca-se também o fato da escola C, escola tradicional particular, ter pontuado 5, possivelmente por ressaltarem o ensino por investigação, apesar de ser uma escola assumidamente tradicional. A pontuação da escola B refere-se ao fato de que, apesar de ser fortemente estimulado que os alunos sejam protagonistas em seu aprendizado, foram observados diversos momentos em que algum conteúdo específico era passado diretamente aos alunos.

No item 2 as escolas A, C e D pontuaram 3. A pontuação equivalente para escolas alternativas e escolas tradicionais neste item indica que há possibilidades de os alunos escolherem os temas que desejam estudar, no entanto, há limites em sua “liberdade de escolha”, pois seguem conteúdos programáticos, mesmo na escola alternativa e também mencionado pela coordenadora da escola C (tradicional) “existe um currículo pronto, que respeita as determinações do MEC”. A escola B, apesar de organizar os conteúdos de uma maneira que todas as disciplinas são relacionadas entre si, também segue determinações do MEC e por isso optou-se pela pontuação “4”. No sítio oficial da escola é possível observar a preocupação em permitir que os alunos possam estudar o que é do seu interesse, mas também a preocupação em cumprir as exigências dos conteúdos do MEC. Esse dado mostra as limitações de uma escola alternativa em uma sociedade administrada, pois os conteúdos a serem cumpridos seguem exigências que, caso a escola não alcance, pode deixar de existir, permanecendo a questão sobre a real possibilidade de uma alternativa nesta sociedade e em que de fato se difere das demais escolas.

A seguir é apresentada a tabela 2, que possui sete itens relacionados a como as entrevistadas compreendem o método pedagógico adotado pela escola. Ressalta-se que os itens com asteriscos possuem pontuação invertida já convertida em seu total.

Tabela 2. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação ao método pedagógico

Itens do instrumento de classificação das escolas		Escolas			
Características em relação ao método pedagógico		A	B	C	D
3	*O conhecimento é passado do professor para o aluno	5	4	3	4
4	As aulas são centradas nos alunos	3	5	4	4
5	Os professores são mediadores para estimular o conhecimento dos alunos	4	4	4	4
6	*Os professores dão prioridade às perguntas em que há uma única resposta correta, a fim de avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo	5	5	3	3
7	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem	5	5	4	3
8	*Os alunos são organizados em séries relativas à sua idade	4	4	1	1
9	Os alunos são organizados em grupos de interesse de estudo	3	4	2	1
Total		29	31	21	20

*Pontuação invertida já convertida no total

O item 3, que recebeu pontuação máxima da coordenadora da escola A, pois possuía pontuação invertida e foi numerada com “1” ponto, ressalta o princípio básico da maioria das escolas alternativas em que o aluno é o centro do processo educativo: o conhecimento, portanto, não é passado do professor para o aluno, o aluno é ativo na busca por seu conhecimento. A escola D também obteve pontuação acima da média, com “4” pontos, seguida da escola C, que pontuou “3”. A coordenadora da escola C ressaltava com frequência que o aluno deve ser protagonista, mas que o professor detém um conhecimento a ser passado. No sítio da escola C também é ressaltado, como anteriormente mencionado, que a escola possui professores capacitados e que sabem transmitir os conteúdos aos alunos. Na escola B, foi atribuída a pontuação “4”, já invertida, pois, assim como a escola A, é central e observável o protagonismo dos alunos no seu aprendizado, mas em aulas como a de educação corporal ou a de língua estrangeira, foi possível observar que os professores pediam atenção para passar os conteúdos que precisavam ser aprendidos para que os alunos realizassem os exercícios das disciplinas.

A afirmação 4, “as aulas são centradas nos alunos”, que seria oposta do item 3, destacasse por ter menor pontuação da escola A em relação às escolas B, C e D. Os alunos como centro da educação, ao contrário de serem os professores, é um dos princípios das escolas alternativas investigadas na bibliografia. Foi atribuída a pontuação “5” à escola B, pois todo o planejamento, atividades, organização da escola é centrada nos alunos e na possibilidade de desenvolverem mais autonomia.

O item 5 “Os professores são mediadores para estimular o conhecimento dos alunos”, que também deveria ser um contraponto ao item 3, recebeu pontuação 4 de todas as escolas. Nota-se novamente uma homogeneização do pensamento de que professores são mediadores, que é um pensamento proposto pelo construtivismo, mas também manifestado pelas escolas tradicionais. No entanto, nenhuma escola pontuou 5, o que permite a interpretação de que nem sempre os professores atuam como mediadores na educação. Na escola B, por exemplo, foi possível observar momentos em que os professores passavam conteúdos. Além disso, na aula de educação corporal, uma professora chamou a atenção dos alunos sobre uma professora que foi desrespeitada por um aluno e que chegou a chorar na sala dos professores. Ao mesmo tempo em que a professora dizia que os alunos deveriam discutir sobre isso, ela colocava diversas respostas sobre como isso não poderia acontecer, de que a professora dedicou sua vida inteira à educação e não deve passar por essa situação, entre outros argumentos que não permitia a expressão dos alunos sobre o assunto. Ressalta-se que a conversa era deveras importante, no

entanto, mostra uma impossibilidade de que os professores apenas se posicionem como mediadores a todo tempo, sem impor limites necessários à socialização, por exemplo.

Há uma distinção entre as respostas do item 6, que possui pontuação invertida. A afirmação de que “os professores dão prioridade às perguntas em que há uma única resposta correta, a fim de avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo” é relativamente comum em escolas tradicionais em que há avaliações por meio de provas em que a resposta está correta ou incorreta. Em escolas alternativas e na aprendizagem por investigação, essa forma de avaliação não é comum na bibliografia. De fato, as escolas A e B pontuaram “5” (invertida) e as escolas tradicionais pontuaram “3”. A coordenadora da escola C mencionou que nas avaliações e exercícios avaliatórios há mais de um formato de questionário, envolvendo questões de múltipla escolha, portanto com uma resposta correta, e questões abertas que envolvem interpretações dos alunos.

No item 7, “as crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem”, relacionado ao método pedagógico que caracteriza o conceito de que as crianças são ativas em suas aprendizagens, o que é base para o pensamento construtivista e de outros modelos de escola, a pontuação das escolas A e B foi “5”. A escola C também escolheu a pontuação “4”, possivelmente pela prioridade que dão ao método investigativo. Na escola B observou-se muita dispersão e, muitas vezes, desinteresse das crianças pelas aulas que participavam, no entanto, a principal proposta da escola é que o aluno esteja envolvido desde a escolha das matérias até a aquisição do conhecimento.

Na escola A pesquisada, com base construtivista, diferentemente de outras escolas alternativas do levantamento bibliográfico, os alunos são organizados por séries relativas à sua idade, contudo, na afirmativa 8, “Os alunos são organizados em séries relativas à sua idade”, que possui pontuação invertida, a coordenadora assinalou originalmente “2” pontos, indicando que a escola não se organizava dessa forma. Este item mostra outra discrepância das respostas, pois as escolas tradicionais (C e D), pontuaram “1” por assinalarem que os alunos são sempre organizados em séries relativas à idade. A escola B é a que mais diverge das outras escolas, pois há alunos de diferentes idades que estão organizados no mesmo grupo, no entanto, a pontuação escolhida foi “4” (invertida), pois ainda há alguma seleção entre idades, ou seja, não há adolescentes entre as crianças, por exemplo, mesmo havendo ensino médio nessa escola.

A afirmação 9, que propõe uma contraposição à 8, estabelece se os alunos são organizados em grupos de interesse e não por idades, no entanto, esse item recebeu pontuação

média (“3” pontos) da escola A. A oposição entre as questões trouxe questionamentos relacionados ao fato de existir interação frequente entre as diversas idades, de acordo com o que foi mencionado na entrevista com a coordenadora da escola A. As escolas tradicionais, C e D, pontuaram, respectivamente, “2” e “1”. A coordenadora da escola C mencionou que, eventualmente, em trabalhos em grupo, os alunos podem se organizar por interesse; na entrevista com a coordenadora da escola D, não houve comentários neste item, no entanto, entende-se que a participação dos alunos é pequena, tal como mencionado adiante, e que a organização das aulas é feita pelos professores. Na escola B, os alunos podem escolher os conteúdos que desejam estudar a cada semestre, no entanto, todos os alunos devem passar por todos os conteúdos exigidos pelo MEC, tal como mencionado anteriormente, impondo limitações. Além disso, observou-se, por exemplo, na aula de língua estrangeira que um grupo de alunas não queria e nem escolheu fazer a disciplina que já tinha sido feita em outro semestre, evidenciando novamente que há limitações nas escolhas dos alunos sobre o que desejam estudar.

A tabela 3 apresenta os resultados referentes às formas de avaliação dos alunos nas diferentes escolas, possuindo afirmações com pontuação invertida.

Tabela 3. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação à avaliação dos alunos

Item do instrumento de classificação das escolas		Escolas			
Características em relação à avaliação dos alunos		A	B	C	D
10	*A avaliação é feita principalmente por meio de provas escritas e individuais	3	4	2	4
11	*A avaliação do desempenho é principalmente um reflexo da atenção do aluno no professor e participação com perguntas sobre a matéria	3	4	3	3
12	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças	4	4	3	3
Total		10	12	8	10

*Pontuação invertida já convertida no total

A coordenadora da escola A ressaltou na entrevista que a avaliação é foco de grandes estudos da equipe escolar. Ela ressaltou na entrevista – e pode ser observado no instrumento – que há provas escritas, mas que esse instrumento de avaliação é apenas um dos diversos

recursos que a equipe utiliza para avaliar os alunos. É possível que a diversidade de instrumentos seja o fator principal para a escolha da pontuação “3” para outras afirmações relacionadas à avaliação: provas escritas (item 10, “A avaliação é feita principalmente por meio de provas escritas e individuais”) e a avaliação ser reflexo da atenção do aluno no professor e sua participação (item 11, “A avaliação do desempenho é principalmente um reflexo da atenção do aluno no professor e participação com perguntas sobre a matéria”). Com relação à escola B, optou-se por pontuar “4” (invertida) nas afirmações 10 e 11, pois a partir do sítio oficial da escola e observação em sala de aula, nota-se que a avaliação é constante, tal como na aula de leitura em que a professora mencionou que precisava ouvir todos lerem para avaliar cada um. Também é estimulado a todo momento que os alunos façam autoavaliação. No entanto, não se optou pela pontuação total “5”, pois não foi possível coletar a informação sobre a realização de provas escritas. A coordenadora da escola C mencionou que há anos atrás a avaliação formal era prioridade e bastante frequente; atualmente há diversas formas de avaliação, portanto, pontuou “2” para o item 10, pois ainda há muitas provas escritas, e “3” pontos para o item 11, pois há outros métodos que não são centrados no professor. A escola D, pontuou “4” para a afirmação 10, condizendo com o que a coordenadora mencionou durante a entrevista que, apesar de haver avaliações formais, os professores têm liberdade para avaliar o desenvolvimento global do aluno e modificar suas notas como entenderem. No item 11, a coordenadora optou por “3” pontos, o que reafirma o item anterior de que o aluno é avaliado de forma global, incluindo sua atenção ao professor, mas não apenas por isso. Cabe destacar que as escolas A, C e D pontuaram “3” para o item 11, o que reflete que a aprendizagem é, em alguma medida e igualmente para as escolas, um reflexo do que é ensinado pelo professor e pela participação em sala de aula.

A partir da entrevista com a coordenadora da escola A, o principal fator limitante parece ser a dificuldade em se adaptar ao método de ensino da escola pesquisada, apesar de haver grandes esforços por parte da equipe para dialogar com os alunos, o que justifica a afirmação 12, “As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças”, ter recebido “4” pontos. Foi utilizado o critério que a coordenadora da escola A mencionou para classificar a escola B, dado que não foi possível observar mais dados sobre essa afirmação. As escolas C e D pontuaram “3” no item 12, o que expressa a tentativa de encorajar a todas, mas também o reconhecimento de que alguns alunos não são bem-sucedidos nos processos de avaliação desenvolvidos.

A próxima tabela refere-se às pontuações das três afirmações que versam sobre as interações entre os sujeitos escolares.

Tabela 4. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação à interação entre os sujeitos escolares

Item do instrumento de classificação das escolas		Escolas			
Interação entre os sujeitos escolares		A	B	C	D
13	*Com alguma frequência, são estimuladas atividades competitivas em que possam se destacar as possíveis lideranças entre as crianças	4	4	3	4
14	A escola propõe meios para que todos possam ser encorajados a desenvolver habilidades de liderança por meio de dispositivos organizados pela escola como: assembleias, rodas de conversa etc.	5	5	3	3
15	*Os alunos que não conseguiram alcançar a média da nota escolar podem estudar para as provas de recuperação e, caso o aluno não consiga alcançar o desempenho mínimo esperado, ele deverá refazer a série escolar.	4	5	1	2
Total		13	14	7	9

*Pontuação invertida já convertida no total

A interação é uma das características mais ressaltadas na bibliografia relacionada às escolas alternativas. A afirmação 13 destaca a questão da competitividade e papéis de liderança: “Com alguma frequência, são estimuladas atividades competitivas em que possam se destacar as possíveis lideranças entre as crianças”. Essa afirmação recebeu pontuação da escola A correspondente a serem pouco estimuladas atividades competitivas e, em comparação com a afirmação 14, “A escola propõe meios para que todos possam ser encorajados a desenvolver habilidades de liderança por meio de dispositivos organizados pela escola como: assembleias, rodas de conversa etc.”, que teve “5” pontos da escola A, há coerência nas respostas. Nas observações em sala de aula, confirmou-se que há assembleias em que os alunos podem discutir diversos temas e algumas decisões. A escola B recebeu a pontuação “4” para a afirmação 13 e “5” para a afirmação 14, pois não foram observados muitos momentos em que se estimulavam papéis de liderança, mas esses momentos existem na escola, tal como a professora de artes pedir

auxílio a determinados alunos para organizar a aula, ajudar com os alunos menores. O que se observou é que há rotatividade nessas possíveis lideranças.

Com relação às possibilidades de todos serem encorajados a participarem das decisões, a escola recebeu pontuação máxima, pois há diariamente rodas de conversa e, com frequência, decisões por assembleia. A escola C pontuou “3” para ambas afirmações, 13 e 14, possivelmente porque as atividades competitivas são estimuladas e sabe-se, pelo sítio da escola, que há premiações para os alunos que mais se destacaram em suas notas no ano letivo. Com relação às assembleias, rodas de conversa etc., a coordenadora da escola C mencionou que, como estava se referindo ao período escolar do 2º ao 5º ano, ela pontuou “3”, mas se fosse especificamente do 5º ano, ela escolheria 5 “porque assembleia e roda de conversa acontece com muita frequência no 5º ano, para os outros anos não”. A coordenadora da escola D, pontuou “4” para o item 13, o que corresponde que há pouco estímulo à competitividade e no item 14, escolheu a pontuação “3”, mencionando que a escola possui os dispositivos mencionados, “mas ainda falta muito para melhorar”.

No que diz respeito a possíveis reprovações dos alunos, outro dado relevante da escola A foi a observação em relação à afirmação 15, “Os alunos que não conseguiram alcançar a média da nota escolar podem estudar para as provas de recuperação e, caso o aluno não consiga alcançar o desempenho mínimo esperado, ele deverá refazer a série escolar”. A coordenadora afirmou que há a possibilidade de reprovação da série escolar e que, quando isso é decidido, normalmente parece ser benéfico para o aluno. A entrevistada ressaltou que era possível observar que nem sempre o aluno aceitava aquele lugar, “nem sempre acertamos [...], mas, em geral, acertamos porque pensamos muito sobre isso”. Com o aluno que repete de série, há um trabalho diferenciado “existe uma preocupação de deixar esses alunos em lugar de saber. Existe reprovação, mas ela é trabalhada”. A reprovação, no entanto, parece ser rara, pois a coordenadora da escola A pontuou “4” (invertida) o que indica que há grande discordância da afirmação. A escola B pontuou “5”, pois a lógica de repetência parece não condizer com a da escola, em que os alunos não são organizados por séries escolares e em que os métodos de avaliação parecem diferir das demais escolas pesquisadas. A escola C, por outro lado, pontuou “1”, concordando plenamente com a afirmação 15. A coordenadora ressaltou que há muitas possibilidades de avaliações além das provas e exercícios avaliatórios, mas que, caso o aluno não consiga a média, ele deve refazer a série escolar. A coordenadora da escola D parece concordar, pois pontuou “2”, ressaltando que há possibilidade de não serem reprovados, mas

há um mínimo esperado em seus desempenhos escolares. Cabe destacar que, nas escolas públicas, não há reprovação em todas os anos escolares, tal como discutido adiante, mas em anos em que ocorrem, há reprovações de alguns alunos. Ressalta-se também que neste item houve uma grande discrepância nas pontuações das escolas, diferentemente de todas as afirmações anteriores, evidenciando um item em que as escolas são significativamente diferentes de acordo com o método pedagógico adotado.

A tabela 5 apresenta os resultados sobre o grau de participação dos sujeitos escolares nas decisões que são pertinentes à escola, classificados em: alunos, professores, coordenação pedagógica, direção e pais ou responsáveis pelos alunos.

Tabela 5. – Pontuação das escolas relacionada ao instrumento de classificação das escolas com itens separados por características em relação ao grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares

Itens do instrumento de classificação das escolas		Escolas			
Grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares		A	B	C	D
16	Alunos	3	3	2	3
17	Professores	4	3	3	5
18	Coordenação Pedagógica	4	3	4	5
19	Direção	4	4	5	5
20	Pais ou responsáveis pelos alunos	3	3	2	3
Total		18	16	16	21

*Pontuação invertida já convertida no total

A partir de outras afirmações do instrumento de classificação das escolas, é possível observar que a escola A entende que a criança é ativa em sua aprendizagem, que o professor é mediador desse conhecimento e que os alunos devem buscar as informações de forma questionadora, sem métodos pré-estabelecidos. Os alunos da escola pesquisada não têm o que outras escolas alternativas nomeiam de “liberdade” para decidir os temas a serem estudados. As possibilidades de escolhas são relativas e isso é refletido no último critério correspondente ao grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares. Os profissionais, ou seja, professores, coordenação pedagógica e direção (itens 16, 17 e 18) receberam igualmente “4” pontos e os alunos e pais (itens 16 e 20) parecem ter menos participação, recebendo “3” pontos.

Outros comentários da coordenadora pedagógica da escola A surgiram como o fato de os alunos não serem totalmente livres para escolher o que querem estudar, pois a escola, apesar de se preocupar com o interesse dos alunos, tem um plano de ensino que deve ser seguido. Segundo a coordenadora:

As pessoas aqui participam bastante, mas não é como na Escola da Ponte que eles sentam, conversam. Quando fui lá, uma criança de oito anos falou “estamos pensando em abrir educação infantil”, como se fosse uma decisão dela também que a escola deva abrir um novo setor. Nós não chegamos a esse ponto de as crianças pequenas participarem dessas decisões, de saber o que eles acham.

A escola, portanto, deixa claro o limite de participação dos sujeitos escolares nas decisões na escola, o que permite pensar que, em comparação com escolas como Escola da Ponte, a escola em questão difere no que diz respeito à liberdade atribuída às crianças de forma coerente.

Na escola B, a pontuação foi homogênea a todos os sujeitos escolares, exceto a direção. Foi possível notar que há uma grande tentativa de que todos tenham participação nas decisões escolares, no entanto, observou-se também que há decisões que são centralizadas na diretora. Por esse motivo, a direção recebeu pontuação “4” e os demais sujeitos escolares receberam igualmente a pontuação “3”.

A partir dos resultados da escola C, observa-se que a escola prioriza a aprendizagem por investigação, mas mantém intencionalmente diversos elementos das escolas tradicionais, mostrando uma homogeneização dos métodos entre as escolas com algumas discrepâncias, especialmente no que se refere à avaliação, repetência e participação dos sujeitos escolares. O grau de participação dos sujeitos escolares recebe pontuações hierárquicas em que a direção, coordenação pedagógica, professores e pais ou responsáveis e alunos pontuaram respectivamente “5”, “4”, “3” e “2”, sendo os pais ou responsáveis e alunos os que têm menos decisões escolares.

A escola D recebeu uma pontuação similar à escola A, apesar de mais elevada para alguns sujeitos em comparação com outros. Segundo a coordenadora pedagógica, na escola D os professores, a coordenação pedagógica e a direção pontuaram igualmente “5”, ressaltando a possibilidade de decisão em equipe. Os alunos e os pais ou responsáveis pontuaram igualmente “3”, afastados em 2 pontos da equipe escolar e ressaltando que as principais decisões não partem deles, apesar de haver possibilidade de participação.

As escolas A e D se assemelham em hierarquizar as decisões da escola em alunos e pais com menos poder de decisão e a equipe escolar, professores, coordenadores e direção, igualmente com maior poder de decisão. Uma contradição do instrumento se evidencia neste caso, pois o esperado de uma escola com maior pontuação e, portanto, com mais características alternativas, seria de que todos os sujeitos dos itens fossem pontuados com “5”. No entanto, apesar de alunos e pais das escolas A e D pontuarem “3”, a equipe escolar da escola A pontuou “4”, evidenciando que estão mais próximos dos alunos, com menos hierarquia se comparada à escola D, que pontuou “5” para a equipe escolar, aumentando a distância entre equipe escolar e alunos/pais ou responsáveis. A escola C evidencia a hierarquia em que a direção está no topo das decisões, seguida da coordenação, posteriormente os professores e, na base, os alunos e pais ou responsáveis.

A seguir, na tabela 6, são apresentados os resultados parciais de cada escola e o total obtido no instrumento de classificação.

Tabela 6. – Resultados parciais e total do instrumento de classificação das escolas

Resultados parciais e total do instrumento de classificação das escolas	Escolas			
	A	B	C	D
Características em relação ao conteúdo	6	8	8	6
Características em relação ao método pedagógico	29	31	21	20
Características em relação à avaliação dos alunos	10	12	8	10
Interação entre os sujeitos escolares	13	14	7	9
Grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares	18	16	16	21
Total	76	81	60	66

Observa-se que há semelhanças entre as escolas alternativas e tradicionais em todas as características, apesar de uma diferença um pouco maior em relação ao método pedagógico, interação entre os sujeitos escolares e o grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares.

Com relação ao conteúdo priorizado, destaca-se o fato de as escolas A e D (uma particular alternativa e outra pública tradicional) e as escolas B e C (uma pública alternativa e outra particular tradicional) terem recebido a mesma pontuação, apesar de antagônicas no que se refere ao método pedagógico e administração (pública/privada). É possível considerar que o

conteúdo é um elemento importante para escolas alternativas e tradicionais, apesar de na bibliografia pesquisada, o conteúdo parecer ser espontâneo do aluno em escolas alternativas.

Com relação ao método pedagógico, a discrepância foi maior entre as escolas, evidenciando uma diferença entre as alternativas e as tradicionais. As escolas alternativas se propõem a centrar o ensino nos alunos, não no professor, como nas escolas tradicionais, a organização das salas e das aulas são distintas dos modelos tradicionais, entre outros aspectos mencionados anteriormente.

A avaliação dos alunos, de forma comparativa entre as pontuações das escolas, não parece ter diferenças significativas. Apesar de nas observações as escolas alternativas proporem métodos inovadores de avaliação, não centrados apenas em provas, ao que parece, as escolas tradicionais já não se centram também apenas em um método de avaliação. Isso pode indicar uma homogeneização em que as escolas tradicionais adotam métodos avaliativos das escolas alternativas, que tenta avaliar o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos.

A interação entre os sujeitos escolares também possui uma diferença importante entre as escolas que foram observadas na pesquisa. As escolas alternativas partem da teoria de que se aprende pelas interações e estimulam frequentemente essas possibilidades, evitando a competitividade. A diferença de resultados entre escolas alternativas e tradicionais do instrumento, classificadas pelas coordenadoras, parece corresponder, de fato, ao que se observou nas escolas.

Com relação ao grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares, observou-se, tanto no instrumento como nas visitas, que nenhuma escola (alternativa ou tradicional) possui um grau de participação como mencionado em algumas escolas alternativas da bibliografia.

Cabe mencionar que a pontuação mínima possível no instrumento elaborado é de “20” pontos, a pontuação máxima é de “100” pontos e a média, considerando que assinalem apenas “3” em todas as afirmações, é de “60” pontos. As escolas A, B, C e D pontuaram, respectivamente, 76, 81, 60 e 66 pontos. Ressalta-se de início que a escola C, apesar de ter a menor pontuação, obteve exatamente a média e a escola D, ficou próxima da média, reafirmando a hipótese de que as escolas tendem a homogeneização dos métodos, não havendo grande distinções nas escolas pesquisadas. A escola A obteve pontuação maior que as anteriores, mais próxima da pedagogia alternativa e a escola B teve a pontuação mais elevada entre as escolas pesquisadas e, de fato, é uma escola que se destaca por sua proposta de se diferir

das tradicionais. Ressalta-se também que o instrumento, apesar de ter limitações, pode explicitar distinções relevantes entre as escolas pesquisadas.

A seguir são apresentadas as análises correspondentes às características que foram obtidas em relação: ao conteúdo, ao método pedagógico, à avaliação, à interação entre os sujeitos escolares e grau de participação dos sujeitos escolares.

6.6. O conteúdo priorizado na escola

6.6.1. Escola alternativa particular (A)

A pedagogia utilizada na escola A é de base construtivista, mas a entrevistada preferiu especificar que “como este é um termo polissêmico [construtivismo] no entendimento geral, eu diria que é uma pedagogia que considera o entendimento do aluno, o que ele sabe, com uma atitude mais ativa, como produtor de conhecimento, de tomar decisões e resolver problemas”. Observa-se desde o início da entrevista algum desconforto em ser classificada como “construtivista”, o que mostra alguma contradição, pois há um público específico que a escola pretende alcançar, mas há o temor de ser comparada ao que o “construtivismo” pode ser entendido hoje em dia. A escola permanece com os princípios essenciais de sua criação, mas, segundo a entrevistada, é uma escola que está em constante questionamento e mudança para lidar com temas atuais, como, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico.

Cabe ressaltar que quando foi perguntado à entrevistada da escola A: “Quais as justificativas para a existência de uma escola alternativa nos dias atuais?”, ela mencionou que a equipe não denomina a escola como escola alternativa, pois implicaria afirmar que é alternativa a “algo”, a outra escola, possivelmente, e a ideia é ser uma escola que possa criar uma rede cada vez mais interligada com outras escolas, criando um espaço de debate. A entrevistada preferiu justificar a existência da escola como uma escola que investe na formação e na educação permanentemente. Em outras palavras, a escola não se posiciona como alternativa, o que talvez seja um indicativo de reconhecimento de que não há uma alternativa escolar de fato nesta sociedade. Contudo, o que é destacado como uma escola que está sempre se questionando sobre a educação parece fundamental em uma sociedade contraditória e que, de fato, está em permanente mudança.

Para a escola em questão, a educação é um movimento amplo para organizar e oferecer às novas gerações os aspectos culturais da sociedade. A educação precisaria se transformar, levando em conta aspectos de conservação de valores que sejam valiosos. A entrevistada da escola A ressaltou que uma transformação por “modismo”, sem entender os princípios que fundamentam as transformações, pode ser perniciosa: “acaba sendo uma transformação que não transforma nada, porque existe sem intenção”. A citação da entrevistada pode ser associada com o que foi anteriormente mencionado nesta pesquisa sobre a importância das reformas escolares, mas que podem debilitar a importante interiorização do intelectual de que depende a liberdade.

Quando questionada sobre possíveis cobranças que são feitas à escola A, a entrevistada relatou o fato de se organizarem cada vez mais para preparar os alunos para avaliação externa, tal como o ENEM, pois há regras específicas nas provas de redação, por exemplo, que se o participante não elaborar da maneira esperada, perde pontuação. Apesar de considerar os alunos bem preparados e não basearem a formação dos alunos nisso, há conhecimentos específicos que são ensinados aos alunos do ensino médio para que possam se preparar para as avaliações externas. Essa mudança parece ser fundamental, pois, apesar de não ser a principal preocupação da escola a de preparar os alunos para o vestibular, há uma demanda e cobrança de que a escola ensine conteúdos que são avaliados em provas externas. As finalidades da educação para essa escola cedem espaço para as finalidades da educação na sociedade baseada no Capital, a de preparar para o mercado de trabalho, minimizando as possibilidades de alternativas.

Segundo a entrevistada, a escola possui bastante conteúdo e conteúdos sofisticados, ao contrário de muitas críticas que são feitas à escola, ressaltando que não fazem “um desfile de conteúdos”, passando de um capítulo ao seguinte, mas que todos os aspectos ligados ao método são considerados conteúdo:

Revisar um texto e saber fazer de forma bem-feita, é um conteúdo, porque você precisa aprender, problematizar, analisar seus avanços, ter uma capacidade de dialogar com o outro, respeitar o ponto de vista do outro no sentido de ouvir e colocar a cabeça para pensar, considerar, embora seja um ponto de vista diferente, e sem se sentir abduzido por aquela forma de pensar também. Tentar entender e também apontar os seus pontos e abrir mão do seu ponto de vista se achar coerente. Todas essas interações são conteúdos para nós e temos que investir tempo didático nisso, colocando no planejamento, criando situações, observando se todas as crianças estão tendo oportunidade de fazer isso, se estão avançando nesses aspectos. Isso é muito diferente de discursar o conteúdo um dia após o outro e depois avaliar se entenderam. É de outra natureza e demanda uma complexidade maior: tempo, estudo, dinheiro, muitas coisas.

A coordenadora menciona termos comuns do construtivismo, tal como a ênfase nas interações entre os alunos e observa-se também uma crítica em se “discursar” o conteúdo e avaliar se os alunos entenderam, que é uma prática comum no modelo tradicional de ensino.

Durante as observações em sala de aula, notou-se que a professora não infantiliza os alunos e não desconsidera a opinião deles como, por exemplo, quando um aluno falou um exemplo de verbo de ação o “peidar” e a professora levou a sério o exemplo, discutindo com a sala, confirmando possibilidades de conteúdo e interações que a coordenadora mencionou na entrevista.

Ao chegar à sala na segunda visita havia uma lista na lousa com a programação para o dia: mostrar a apresentação de fotos com um trabalho com tampinhas; exercício de autoavaliação; continuação de uma pesquisa em grupo. Depois eles teriam aula de Inglês; lanche e parque; matemática (grupo de estudos); educação física; leitura em capítulo e agenda. Havia, portanto, um conteúdo programático para aquele dia, o que implica em uma adaptação do construtivismo aos modelos tradicionais, de acordo com a bibliografia. A maneira como a professora abordava sempre convocava os alunos para discutirem os assuntos, tal como mencionado no item “O método pedagógico”, mas decidia-se anteriormente o que estudar em cada dia.

A professora, diversas vezes, ressaltava aos alunos que muitos “dispersavam do foco” do que ela solicitava que fizessem. Na aula referente à pesquisa em grupo, foi solicitado que os alunos investigassem os principais elementos para se fazer um resumo. Alguns fizeram slides, outros fizeram buscas no sítio de buscas Google e ela mencionou que teriam aulas específicas para isso e que ela ensinaria a fazer buscas de forma mais segura, mas que era para focar em pesquisar os elementos. Observa-se que alguns alunos se antecipavam ao que era solicitado, mas isso não era incentivado, o que parece ser importante para que aprendessem a fazer pesquisas de forma segura, tal como a professora mencionou.

Nas duas visitas feitas a turma observada conversava bastante, levantavam frequentemente das carteiras e demoravam para iniciar as atividades solicitadas. É possível que seja um perfil da turma, da professora, ou a manifestação de um desinteresse pelo que era proposto. Em alguns momentos, a turma participava, como, por exemplo, quando o tema a ser trabalhado era sobre o racismo, em outros momentos a professora recomendava estratégias para que assimilassem melhor o conteúdo, como, por exemplo, formarem grupos de estudo, dado que os alunos erravam “muito em temas que já foram amplamente trabalhados”. Há coerência

na tentativa de ser um ensino participativo na elaboração do conteúdo, tal como anteriormente relatado sobre as outras experiências de escolas alternativas, no entanto, segundo as observações, os alunos demonstravam desinteresse pelo que se estudava o que traz questionamentos sobre as possibilidades de sempre trabalhar com o que é interessante. Há conteúdos importantes que não são, necessariamente, interessantes naquele momento para a criança.

Ao final de cada aula, a professora fazia leitura de um trecho de um livro. A maioria prestava atenção à leitura, mas, como já era um texto definido anteriormente, não é possível saber se a escolha do texto foi da professora ou dos próprios alunos.

Pode-se concluir que a escola A busca em muitos momentos que o conteúdo seja trabalhado em grupos, partindo do conhecimento de cada aluno, tal como sugere o construtivismo. O plano do que é trabalhado em cada dia é definido *a priori* pela professora e, tal como observado, há uma cobrança para que cumpram o conteúdo planejado. É possível justificar que a programação do que será trabalhado em aula não invalida o construtivismo, ou o método por investigação, mas padroniza os alunos a um conhecimento esperado, o que é comumente criticado no modelo tradicional.

6.6.2. Escola alternativa pública (B)

Os dados relatados neste item partem do que foi observado com a turma e os dados disponíveis no sítio da escola.

A primeira aula observada foi a de leitura. Cada aluno deveria ler um parágrafo do livro que fora escolhido pela professora. Foi possível notar que a escolha foi dela, pois no início da aula, o livro foi apresentado e os alunos deveriam preencher um cabeçalho com os principais dados do livro (nome, autor, ano de publicação, editora etc.), ou seja, os alunos não conheciam o livro. Observou-se que o conteúdo daquela aula foi definido *a priori*, o que indica que nem todas as atividades partem do interesse dos alunos, tal como destacado em outras escolas alternativas anteriormente mencionadas.

De acordo com o sítio da escola, todos os alunos da escola B devem cumprir o conteúdo definido pelo MEC. A maneira como eles vão aprender os conteúdos ou a forma como esses conteúdos são organizados diferem das demais escolas. Os alunos podem escolher grupos de

estudo que condizem com seu interesse naquele momento, mas devem passar por todos os grupos para receber todo o conteúdo. Há uma distinção importante das outras escolas em sua organização do conteúdo que pode diferir na educação, pois forma e conteúdo são indissociáveis e, possivelmente, há mudanças para os alunos. Ressalta-se também que não parece haver uma grande possibilidade de alternativa, pois, para uma escola existir formalmente no Brasil, deve seguir as determinações do MEC, que estipulam os conteúdos que devem ser aprendidos por todos. O aluno pode escolher o tema que deseja estudar em determinado ano, mas, necessariamente, estudará conteúdos que podem não ser interessantes, que ele não deseja participar ativamente.

O desinteresse foi claramente observado na aula de língua estrangeira. Ressalta-se de início o fato de uma escola pública possuir aulas de língua estrangeira, o que mostra uma possibilidade de aprendizagem ampla. Na aula observada, no entanto, a maioria dos alunos não demonstravam nenhum interesse. Uma aluna verbalizou que não queria fazer aquela disciplina naquele ano, que “o combinado” era que teria aquela língua estrangeira até o 4º ano e elas estavam no 5º. O desinteresse rapidamente se tornou deboche. Em dado momento o professor passou no grupo de cinco meninas e pediu para que pegassem o caderno da disciplina. Quando uma aluna do grupo tirou o caderno e mostrou a atividade, sua colega disse em tom de deboche “quem faz as lições dessa matéria? (risos)”. Alguns alunos iniciaram a atividade e os professores iam ajudando. Quando o professor retornou ao grupo das meninas e perguntou se elas haviam terminado a lição, uma delas respondeu, também em tom de deboche, “claro!” e rapidamente mudaram de assunto com o professor “professor, você já ouviu falar do jogo da baleia azul? É quando uma pessoa tem problema mental aí vai lá e se mata”. O professor desconversou e perguntou “você sabem conjugar o verbo ‘ser’? Então façam uma coluna com o verbo em português e outra nessa língua estrangeira” e a aluna respondeu “passa coisas novas!”. As alunas continuaram a debochar do professor que se retirou do grupo e foi para outro. A mesma aluna disse depois que ele saiu em tom irônico “esta disciplina é muito importante!”.

Foi possível observar que a própria disciplina não era de interesse das alunas e, além disso, o conteúdo que estava sendo ensinado era um conteúdo que elas já conheciam e não queriam fazer, solicitando conteúdos novos ao professor. Cabe ressaltar novamente que o fato de haver a disciplina de língua estrangeira em uma escola pública já indica um avanço no que se refere aos conteúdos que nem sempre são valorizados no “aprender a aprender”.

Outro dado relevante é que na escola B a figura de autoridade é questionada. De acordo com o que foi anteriormente discutido, os professores nas escolas alternativas saem da sua figura de autoridade especialmente por entenderem que são mediadores dos conhecimentos dos alunos. O conteúdo passado pelo professor no modelo das escolas tradicionais colocava o professor em uma figura de saber e de autoridade. Como mediador, sua figura de autoridade é questionada, o que parece condizer com a proposta da escola.

Os professores da escola B se esforçam para considerar as opiniões dos alunos e permitir que eles cheguem a soluções sem grandes intervenções dos professores, coordenação ou direção. Em alguns casos, notou-se uma solicitação para que os professores fossem mais interventivos, como manifestado na fala de uma aluna no momento da roda de conversa, que mencionou que “se os professores fossem mais decididos, facilitaria”. O professor, no caso, respondeu que os alunos deveriam pensar soluções entre eles para os problemas, o que indica possibilidades para que os alunos aprendam a ser menos dependentes das figuras de autoridade.

Os professores sentam com os alunos no refeitório para lanche, estimulam que eles manifestem suas opiniões, tentam valorizar opiniões e interações. Observou-se também que os professores passam muito tempo pedindo a atenção dos alunos, dão broncas em diversos momentos e os alunos retrucam de forma bastante grosseira com alguns dos professores. Algumas situações ocorreram na aula de língua estrangeira, em que uma aluna, no limite, deu um tapa na mão da professora que tentou tirá-la da porta e na aula de leitura em que a professora chamou a atenção de uma aluna e ela respondeu “então manda um bilhete para minha mãe”, em tom desafiador, como se não se importasse com as consequências da bronca. Na observação da aula de educação corporal, a professora iniciou chamando a atenção dos alunos, pois havia uma professora que foi ofendida por alunos e que chegou a chorar. Esse tipo de comportamento em relação ao professor não foi observado em nenhuma outra escola pesquisada, o que não significa que não existe, ainda que de outras formas.

Conclui-se que a escola B é a escola que mais diverge das outras escolas pesquisadas com relação à priorização do conteúdo pela possibilidade de organização de acordo com os interesses do aluno, o que também a relaciona às escolas alternativas. No entanto, suas limitações são claras, pois os alunos devem cumprir o conteúdo estipulado pelo MEC. Outro dado importante é em relação às figuras de autoridade que, no lugar de mediadores, têm seu papel questionado e confrontado pelos alunos de forma violenta em algumas situações, o que condiz com o que foi discutido anteriormente sobre a dificuldade de adaptação que, em certa

medida, é importante e formativa e que depende de figuras de autoridade que estabeleçam os limites.

6.6.3. Escola tradicional particular (C)

A pedagogia da escola C é apresentada no sítio como um método que prioriza o conhecimento transmitido pelo professor, o que indica característica de um método tradicional, tal como mencionado anteriormente.

A coordenadora pedagógica entrevistada mencionou que os professores trabalham com diferentes métodos, de acordo com a disciplina: em diversas disciplinas, segue-se o método por investigação, “colocando o aluno como protagonista”. A entrevistada explica que a escola era, a princípio, muito tradicional e que foi acompanhando a “evolução da educação ao longo dos anos”. Atualmente, prioriza-se a tecnologia e o que há de “melhor em termos de educação no mercado”. Observa-se que o método tradicional, como é mencionado pelas mídias e algumas escolas alternativas, também se adequou a algumas metodologias importantes que o construtivismo contribuiu, tal como o fato de aluno ser atuante em muitos momentos de sua aprendizagem. O aluno da escola C é convidado a ser atuante em sua educação investigativa, mas a entrevistada ressalta como diferencial, em comparação com escolas com pedagogias alternativas, de que a escola C prioriza o conteúdo. Além de uma grade com disciplinas com muitos conteúdos, a escola C tem a preocupação de trabalhar “a educação socioemocional” e oferecer mais de uma língua estrangeira, além do inglês, desde o primeiro ano.

Na escola C não se camufla em nenhum momento que o ensino também é voltado para o mercado de trabalho e para o que é cobrado pelos pais. O alunado da escola C é variado, segundo a coordenadora, mas são, em geral, de famílias que “prezam pela excelência na educação, preocupadas com bons resultados e preocupadas com educação não só acadêmica, mas com a questão social também”, referindo-se à formação global que a escola assume a responsabilidade de educar e que parece ser cada vez mais atribuída a ela. Apesar de ser preocupante o fato de as escolas serem responsabilizadas pela formação global dos alunos, a manifestação direta da coordenadora permite a crítica com maior facilidade, em comparação com possíveis discursos que camuflam o que acontece com todas as escolas de nossa sociedade, sejam elas alternativas ou tradicionais.

Quando questionada sobre as justificativas de existirem escolas alternativas, a entrevistada mencionou que acredita ser o perfil das famílias e que o perfil da “clientela” da escola C é mais tradicional, mas que “se enquadre dentro da realidade em que vivemos”. De acordo com a citação da coordenadora, destacam-se alguns fatores da educação desta sociedade mencionadas anteriormente, tais como, a educação ser uma mercadoria a ser oferecida para diferentes perfis de famílias, perfis esses também determinados pela indústria cultural, ou seja, há uma escola ideal para cada “tipo” de família. Outra característica é a adaptação da escola ao que é exigido pela “realidade em que vivemos” referindo-se à lógica do Capital. A entrevistada reforça mencionando que as mudanças são necessárias, mas que são feitas “de forma cautelosa, para que não tenha um estranhamento das crianças e das famílias”, para que não haja cobranças por parte dos pais. Essas características também são mencionadas pela entrevistada ao dizer que “hoje temos uma preocupação muito grande com uma boa colocação dos alunos no mercado de trabalho. Muitas mudanças foram acontecendo em funções dessa demanda: de entrar numa boa universidade”. Observa-se, portanto, que a escola prioriza um ensino que permita entrar em uma boa universidade e se estabelecer no mercado de trabalho, ou seja, segundo a lógica do próprio mercado. A escola possui outros programas que não podem ser explicitados para não comprometer o sigilo, mas que incentivam diferenciais no mercado de trabalho ou a possibilidade de intercâmbio para outros países a partir do ensino médio.

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola C, segundo a coordenadora, segue o princípio de excelência, colocando o aluno como protagonista. O PPP foi elaborado em conjunto com os professores que se voluntariaram, após muitas reuniões e discussões para que manifestassem o que observavam como necessidade.

O conteúdo é planejado trimestralmente (o ano letivo é dividido em três trimestres) pelas professoras que se reúnem e, sob alguma supervisão, planejam o conteúdo que deve ser cumprido. Do planejamento do conteúdo trimestral, as professoras realizam um cronograma semanal com maior liberdade, pensando no desenvolvimento da turma. O plano de ensino trimestral é revisado todo final de ano e, durante o ano, há mais alguns encontros para o planejamento semanal.

Na observação em sala de aula, os alunos estavam a maior parte do tempo em silêncio, escutando a professora. Também havia um roteiro com o que seria trabalhado no dia, tal como na escola A, e a professora seguia um livro da própria escola para conduzir discussões. Foi possível observar que o conteúdo é determinado, mas havia um grande esforço que os alunos

refletissem sobre os conceitos que foram julgados como importantes. Os alunos, em sua maioria, estavam concentrados, mas também havia alunos dispersos e, dos que participavam, também foi possível observar que havia comentários machistas e homofóbicos, o que não foi observado em outras escolas. A professora tentava conduzir a discussão, mas não aprofundava o fato de homofobia ser uma forma de preconceito, crime etc. Ela mencionou que cada família tem sua crença e que isso deveria ser respeitado, evidenciando que o limite da educação crítica é a opinião da “clientela”, no caso, a família.

A tecnologia realmente estava muito presente. A professora mencionou à pesquisadora, em um momento em que os alunos estavam realizando atividade, que os alunos fazem atividades virtuais que resultam em gráficos (individuais e do grupo), permitindo que a professora analise quais conteúdos ela deve retomar em grupo ou individualmente. O conteúdo, portanto, também é determinado pelo acompanhamento das atividades virtuais.

O conteúdo da escola C é, portanto, determinado pelos livros desenvolvidos da própria escola, planejado pela equipe escolar e, em grande parte, transmitido pela professora que também estimula a todo tempo que os alunos se questionem sobre as possibilidades de respostas, de forma crítica, bem como foi observado na aula da escola A. Há uma preocupação com o mercado de trabalho, que não é camuflada, o que evidencia a contradição e facilita identificar os limites e possibilidades da educação nesta sociedade.

6.6.4. Escola tradicional pública (D)

A coordenadora da escola D, por ser uma escola pública, não declarou a escola como escola construtivista nem o contrário, pois as escolas públicas devem idealmente ser construtivistas, mas em alguns momentos a entrevistada mencionou que isso não ocorria na escola pesquisada. A resposta dada quando questionada sobre qual era o método pedagógico da escola foi a de que o Estado requer que o ensino seja baseado no construtivismo, mas nem sempre é o que se consegue fazer na prática. Durante a entrevista foi possível observar que a coordenadora acreditava que o ideal de ensino seria pelo construtivismo, mas que isso não acontecia na escola, em geral, por conta dos professores que trabalhavam lá há mais tempo. A justificativa para a existência de escolas alternativas seria, do ponto de vista da entrevistada:

A mudança de comportamento da sociedade, de modo geral. As crianças de hoje aprendem de formas diferentes, porque elas já nascem com a tecnologia nas mãos e então isso modifica todo o processo de ensino-aprendizagem. Ninguém aprende mais como aprendia há anos atrás.

Nesse momento a coordenadora se referia ao fato de hoje haver um acesso rápido e fácil às informações (por conta da tecnologia) e que, por isso, precisariam ser repensadas as formas de educação. No entanto, essas mudanças demorariam para acontecer, por conta da mentalidade das pessoas, segundo a entrevistada, pois muitos professores priorizam o que estão acostumados a fazer. Uma característica que pode ser associada ao conteúdo priorizado, mas também ao método de ensino, são as informações que os alunos têm acesso por meio da tecnologia. Quando questionada se a escola possuía recursos tecnológicos, a coordenadora mencionou que havia aulas na sala de informática, com acesso à internet, mas que os alunos trabalhavam em grupos, pois não haveria computadores para todos, dado bastante discrepante, especialmente das escolas A e C (particulares) que todas as salas têm equipamento e os alunos têm acesso à tecnologia todos os dias (por meio de projetores, aulas em *tablets*, notebooks etc.). Os professores se esforçam para articular suas disciplinas com os recursos tecnológicos a partir de atividades interligadas.

Com relação à tecnologia, a coordenadora mencionou que a prefeitura reorganizou as documentações dos professores com base no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), em que há o planejamento, dados de frequência de aluno, entre outros dados burocráticos. Assim, o contato com a tecnologia aumentou também para os funcionários.

O que se destaca no discurso da coordenadora é que o entendimento sobre as perguntas da entrevista sempre estava voltado para a realidade social dos alunos e as dificuldades financeiras que a escola enfrenta. Conforme mencionado anteriormente, a escola fica localizada no centro expandido de São Paulo, próxima ao metrô e de fácil acesso à biblioteca, cinema, teatro. Esses recursos são utilizados pela escola que, na falta de investimentos para pagar ônibus às crianças, os funcionários vão a pé até os locais com os alunos. A coordenadora destacou que as professoras são bastante criativas, levam ao parque, trazem brinquedos e outros materiais por iniciativa e verba próprias. A falta de dinheiro e outros recursos são frequentes no discurso da coordenadora: materiais demoram a chegar, brinquedos para as crianças de primeiro ano (que atualmente podem se matricular a partir dos 5 anos), não possuem parquinho, entre outras faltas. No entanto, a coordenadora ressaltou que a verba existe e que chega à escola, mas que a

administração dos recursos não é divulgada e que, mesmo ela, enquanto coordenadora, não entende a falta de verba para algumas necessidades da escola.

Quando a escola surgiu, era uma escola conhecida no bairro por ser referência em ensino. Na época o ensino era declaradamente nos modelos tradicionais, com “prova de mérito” dos alunos que poderiam se matricular na escola. Segundo a coordenadora, a escola foi se adaptando às demandas do bairro, com conjuntos habitacionais que surgiram na região, além das políticas públicas que se alteraram e, com isso, a escola precisou atender à população que a cercava.

Apesar da boa localização da escola, que não está na periferia da cidade, a coordenadora ressalta como o alunado se sente excluído da sociedade em que vive: “eles chegam aqui com mais receio, com essa falta de entender o pertencimento, que esse lugar é dele, que as pessoas estão aqui junto com ele. Às vezes eles chegam mais violentos, eles sofrem muito isso, e isso acaba atingindo um pouco todo o processo aqui dentro”. A questão da violência da qual o alunado se apresenta ora como vítima, ora como agressor, é um dos dados mais marcantes da entrevista e também das observações em sala de aula. Essa característica, fundamental para se entender a educação desses alunos, não é mencionada nem observada nas escolas particulares, seja ela alternativa ou tradicional. Pode-se observar que a violência que afeta os alunos e equipe escolar independe do tipo de método adotado, mas de condições materiais, ou seja, as escolas públicas estão mais sujeitas à violência. Segundo a entrevistada, “os alunos que estão bem localizados, não moram na periferia, mas se sentem bastante rejeitados pelo meio ao redor, então sofremos um pouco essa violência por parte deles”. A coordenadora ressaltou que a violência é uma característica que tem mudado, mas que ainda é muito presente na realidade dos alunos. Ressalta-se que a falta de recursos, bem como a violência, são dados que ficaram evidentes na escola D, mas foram observadas poucas manifestações nas visitas ou entrevistas com as coordenadoras das escolas A e C (particulares), como, por exemplo, agressões durante a aula de educação física na escola C. Na escola B também houve casos de agressão, especialmente direcionados aos professores.

No que se refere à escola, a entrevistada mencionou que uma mudança importante foi a da equipe de professores, pois os mais antigos resistiam mais às mudanças e que atualmente a escola formou uma equipe mais coesa. Na escola D, há aproximadamente dois anos, criou-se uma comissão para pensar modificações no Projeto Político-Pedagógico para torná-la uma realidade mais coerente e atual. A coordenadora menciona que não houve grandes avanços ou

mudanças, mas que há o movimento para se conseguir modificações. Entende-se que além de mudanças na realidade de recursos que a escola tem, a coordenadora se refere a mudanças para que a escola tenha uma pedagogia construtivista, algo que acontece apenas com alguns professores da escola atualmente e, mesmo assim, a partir das observações, muitos utilizam diversos recursos pedagógicos de um modelo tradicional, tais como, carteiras enfileiradas, voltadas para o professor, aulas expositivas etc.

A equipe escolar que busca mudanças no PPP realizou reuniões com a comunidade, com os professores e organizaram a comissão com representantes de cada segmento: “um professor de ensino fundamental, médio, técnico, uma mãe de aluno que sempre participa de conselho e tudo mais (é difícil conseguir adesão da comunidade, mas têm os que participam) e dois alunos, que são filhos dessa mãe”.

A partir do PPP repensado pela comissão, os professores fazem o planejamento das aulas. Há um horário para o planejamento e uma quantidade considerável dos professores realiza também a Jornada Especial Integral, que é a realização de atividades, reuniões e planejamento após o horário de trabalho. Os professores são organizados em séries ou ciclos que atuam, baseados na proposta do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) para embasar os planejamentos que realizam.

O planejamento do conteúdo é realizado em forma de projeto, de acordo com as demandas que surgem. A coordenadora mencionou algumas situações de xenofobia com alunos africanos, mesmo de alunos negros, mas brasileiros. Focou-se em trabalhar a resistência e preconceito em relação à identidade dos outros em forma de projetos com temas como o das olimpíadas (incluindo países que não participaram das olimpíadas), expondo a variedade de países, culturas, tradições e cada turma apresentou um país em um evento organizado no final de semana. A adesão dos professores aos projetos ainda é pequena, mas tem aumentado com o tempo.

Na observação em sala de aula, foi possível notar que a professora já tinha um conteúdo programado para a aula, que estava em forma de atividade na lousa. Na disciplina de Ciências, a professora tentou estimular a opinião dos alunos e todos participaram da discussão. Observou-se que a professora, assim como de outras escolas, valorizava a opinião dos alunos e não evitava temas que poderiam ser considerados complexos, tal como foi observado na escola C sobre gênero e sexualidade. Por coincidência, ou talvez por estarem no mesmo conteúdo previsto, as aulas das escolas C e D estavam falando sobre diferenças de gênero nos dias das observações.

No livro dos alunos da escola D havia a foto de dois bebês negros usando apenas fraldas e uma pergunta: “Qual dos bebês é menino e qual é menina?”. Os alunos começaram a arriscar dizendo que um era mais claro que o outro, mais cabeludo, tinha a perna mais grossa, tinha seios, e a professora ia questionando se esses aspectos realmente definiam a diferença entre os sexos quando bebês. Um aluno indagou sobre cores de roupas, brinquedos, lacinhos de cabelo e a professora começou a falar sobre as diferenças de gênero e se as pessoas precisavam seguir o esperado. O aluno que se destacava como o que mais recebia broncas da professora disse que uma coisa que diferia homens e mulheres era o formato do corpo. Nesse momento uma aluna disse “você só pensa nisso” e a professora não desconsiderou a observação do aluno, dizendo “se vamos falar sobre o corpo humano, temos que falar sobre tudo, se ficarmos fazendo piadas o estudo não avança”.

O único momento que a professora não respondeu diretamente sobre um assunto proposto pelos alunos foi quando uma aluna perguntou “e quando a mulher na verdade é homem, mas fez cirurgia?” e a professora respondeu “calma, não estamos falando de cirurgia, mas do que vemos no dia-a-dia” e um aluno comentou com outro “eu vi uma mulher que era homem esses dias”. Ressalta-se que a escola fica próxima de uma região em que tem travestis e, possivelmente, o aluno pode ter visto alguma pelo bairro. A professora não aprofundou o assunto, mas mencionou que isso seria visto em outro momento daquele ano.

A professora da escola D é claramente entendida como uma figura de autoridade. Há conversas entre os alunos, mas, muitas vezes, sobre o tema que a professora trazia. Quando a professora chamava a atenção para que falassem um de cada vez, pois a maioria queria participar, ela era bem-sucedida e os alunos tendiam a respeitar a fala do colega.

Conclui-se que a escola D possui conteúdos planejados anteriormente pela professora, o que parece seguir o modelo tradicional de ensino. No entanto, a professora também trabalha com os conteúdos, dúvidas e comentários dos alunos para trabalhar o tema. Os alunos estavam visivelmente interessados, observado claramente quando ela mencionou que era para pegarem outro livro e um aluno disse “continua falando, professora. Está muito legal!”. O conteúdo escolhido pela professora, definido pelo texto do livro dos alunos suscitou interesse e participação de todos.

6.7. O método pedagógico

6.7.1. Escola alternativa particular (A)

A equipe da escola A propõe que as atividades sejam a partir de situações que não estão completamente resolvidas para que os alunos, a partir de fontes diversas, lidem com certa tensão para resolver o problema. A intenção com a proposta é que eles possam analisar e pensar criticamente e é possível observar, segundo a entrevistada, que os alunos passam a desenvolver pensamentos sobre diversos temas questionando-os e expressando seu ponto de vista. Quando há situações de conflitos, a equipe entende como uma oportunidade para o aluno refletir sobre os valores, mas há punições na escola, desde que seja evidente a relação com a atitude do aluno e que ele possa refletir e reverter, na medida do possível, o que ele fez. O fato de haver punições parece diferir de algumas escolas alternativas mencionadas no levantamento bibliográfico em que a punição é desconsiderada e, como relatado em alguns casos, desnecessária e aproxima-se de algumas características das escolas tradicionais.

Com relação a alguns alunos que estudaram em escolas com outros modelos de ensino e passam a estudar na escola A, há dificuldade em aceitar que o professor dará um problema, mas não dará a solução, gerando desconforto, pois esperavam que o professor direcionasse sobre o que devem fazer. Alguns entendem esse método como se o professor não estivesse cumprindo com o seu papel de ensinar. A equipe escolar explicita aos alunos que cabe a eles resolver os problemas propostos pelo professor, pois gera certa “autonomia intelectual e moral em certo sentido: um compromisso em sustentar suas ideias com argumentos, opinando sobre as coisas sem ser num grau de superficialidade e desenvolvendo a capacidade de sustentar”. O método de ensino da escola é, possivelmente, o que mais se aproxima de outras escolas alternativas, pois é sempre priorizado que o aluno é ativo na educação e o professor é um mediador do conhecimento.

Na primeira visita, a sala estava organizada em dois semicírculos, um atrás do outro, com aproximadamente 30 alunos presentes. Havia armários e estantes ao redor da sala em que os alunos podiam guardar o material. As carteiras são estruturadas em duplas e, em sua maioria, eram duplas de uma menina com um menino, mas todos ficavam bastante próximos na organização do semicírculo. Havia também um computador no canto da sala com uma cadeira

e foi solicitado que a pesquisadora se acomodasse naquele lugar, se desejasse. A sala possuía uma parede e porta de vidro que fazia divisão com uma área externa bastante agradável que também possuía uma estante com livros e outros materiais dos alunos.

Na segunda visita, os outros alunos dessa vez estavam organizados em sete pequenos grupos de 4 a 6 pessoas cada (total de 29 alunos presentes). A movimentação e conversa era frequente, mas os próprios alunos, muitas vezes, pediam silêncio aos colegas.

Havia, em uma das observações, algumas contas de divisão na lousa e a professora, que todos os alunos chamam pelo apelido correspondente ao nome próprio dela, começou a fazer um exercício com a sala perguntando para um aluno “onde começa a sua dúvida?” e ele respondeu que não entendia “como dividir 33 por 35, sendo que era um número menor do que o outro”. Outra menina imediatamente começou a explicar. Foi possível observar em muitos momentos um esforço da maioria em entender a dúvida do colega e ajudá-lo. Em certo momento a professora falou “a D. está oferecendo ajuda, alguém precisa de ajuda?” e uma menina levantou a mão pedindo a ajuda de D. A cooperação e interação entre os alunos realmente é um dado que se destacava, mesmo em meio a tantas conversas e dispersão de outros alunos. Nota-se também que a professora é chamada por seu nome próprio e não de “professora” o que, possivelmente, tem relação com a posição de mediadora do conhecimento e não de figura de autoridade, o que também pode indicar uma expressão de afetividade e proximidade.

Uma aluna com Síndrome de Down estava sentada próxima à pesquisadora. Ela levantou e foi para uma área externa da sala e fechou a porta de vidro que separava a sala do ambiente em que estava. A professora passou um exercício para a turma e foi conversar com a aluna em questão dizendo que ela poderia ler um livro e que depois apresentaria para outra turma e que poderia fazer isso na sala ou na área em que estava. A aluna começou a ler o livro na área externa e ficou lá por muito tempo. Notou-se que a escola apresenta avanços sobre a inclusão dos alunos, mas a interação, tão estimulada para todos os alunos, não ocorria com a mesma frequência com a aluna com Síndrome de Down. A professora voltou para a sala e começou a acompanhar a atividade dos alunos indo aos lugares de quem tinha dúvida. Quem terminava, os alunos poderiam ler um livro ou ajudar os colegas. De fato, eles levantavam para ajudar os outros, mas o mais comum era que conversassem outros assuntos, dançassem, brincassem.

Em certo momento um aluno disse que tinha dificuldade na hora da multiplicação, pois eram números muito grandes e outra aluna compartilhou da dúvida dizendo que também tinha

dificuldade. A professora abriu a discussão dizendo “o que a gente pode fazer para facilitar na dúvida dos colegas?”, e muitas sugestões dos alunos começaram a aparecer (apesar de muitos ainda continuarem de pé, conversando): “memorizar mais as tabuadas” (a professora reforçou dizendo que era uma boa ideia), “memorizar as tabuadas de outros números, porque só fazemos até o 10”, “usar tabuadas de números menores que ajudam na conta”, “eu pensei em usar o dobro”. As ideias dos alunos eram reforçadas pela professora e pode-se observar que não há uma aversão à memorização como se observou no levantamento bibliográfico que ocorre em algumas escolas alternativas. Esse dado já pode apresentar também a tendência de homogeneização das escolas e métodos de educação, pois a memorização de tabuadas é importante para desenvolver contas.

Em determinado momento a auxiliar de sala chegou à sala e começou a ajudar passando nas carteiras. A professora esperou todos terminarem e começou a correção do exercício pedindo que todos participassem, mas muitos continuavam de pé e conversando. A professora tenta muitas estratégias, tais como falar em tom de voz baixo, escrever “tempo” e uma linha na lousa que ela ia apagando, e chamava a atenção de alguns alunos muitas vezes. Ela retomou que só na semana passada eles conversaram 10 vezes sobre “falta de respeito”. A professora parecia ser entendida como uma pessoa de autoridade, mas só era atendida quando já estava nervosa depois de tanto insistir para que ficassem em silêncio. O barulho foi intenso nas duas visitas. Certamente ela exercia um bom papel de mediadora, pois sempre retornava as discussões e dúvidas para a turma, mas havia uma visível dificuldade em manter a atenção dos alunos que não parecia ser por conta de uma dificuldade pessoal, ou seja, ela representava bem o papel de mediadora, mas esse papel parecia ser limitado para prender a atenção dos alunos.

Em aula, foram discutidos dois exercícios e a professora passou mais quatro para casa. Às 11h15 a professora encerrou o tema de “ciências naturais” e iniciou “práticas”. Todos pegaram outra apostila da escola e a professora começou a correção da lição de casa que era o de grifar todos os verbos de determinado texto. Durante a correção alguns alunos pegaram o dicionário espontaneamente e conferiram algumas perguntas que a professora fazia, como, por exemplo, quando ela questionou se “há” era verbo ou se “andar” quando utilizado “o andar é bonito” era verbo. Alguns acreditavam serem verbos, outros não, e a professora ia estimulando que eles discutissem sobre isso, utilizando exemplos na lousa. Aconteceu de uma aluna falar “mas não dá para conjugar ‘eu há; você há; ele há’” e a professora disse “depende da conjugação”. Neste momento houve uma resposta direta e pouco esclarecedora a partir de uma

dúvida pertinente da aluna e a aluna insistiu “então ‘há’ é ou não é um verbo?” e a professora respondeu “é um verbo”. Nesse momento ficou claro que há limites na tentativa de induzir a busca espontânea pelo conhecimento, pois, em determinado momento, a professora teria que dar a resposta correta, dado que a hipótese que a aluna estava levantando e tentando confirmar a partir dos dados que possuía, não estava permitindo chegar à resposta correta.

A professora passou uma atividade para que os alunos analisassem se os verbos eram de ação ou fenômenos da natureza em duplas e passou nas carteiras para ajudar os que tinham dúvidas. Nesse momento a aluna com Síndrome de Down chega à sala acompanhada da auxiliar (não foi observado que a aluna tinha deixado a sala), elas sentam e a auxiliar solicita que ela escreva um conto no caderno e vai ajudar outros alunos na atividade. A aluna se aproxima da pesquisadora e pede para falar para ela qual conto escrever e, na intenção de não interferir, a pesquisadora responde que tem que ser um que ela conheça bem. A auxiliar chega imediatamente e fala para a aluna “é para você fazer sozinha, se tiver dúvidas, pergunte para mim. Ela [a pesquisadora] só está aqui para acompanhar a sala”. A auxiliar vai ajudar outros alunos e a aluna em questão pede ajuda para a colega do lado que prontamente dá uma ideia de um conto. A aluna fica dispersa, fazendo outras coisas e, novamente, a auxiliar retorna dizendo que ela também deveria trabalhar, pois todos estavam fazendo atividades. Este é um dado interessante, pois, de acordo com o que foi pesquisado sobre como a educação inclusiva tem sido aplicada, os auxiliares tendem a permanecer todo o tempo ao lado da criança com deficiência, mesmo sendo contra o ideal da inclusão e ressaltando uma inclusão à margem. No caso da escola observada, a auxiliar prestava atenção a toda turma indiscriminadamente e eventualmente, como fazia com outras crianças, ajudava a aluna com Síndrome de Down.

Na hora da correção da atividade que a professora havia passado para a turma, novamente muitos dispersaram. A exemplo da dispersão, uma das alunas veio perto da pesquisadora e elogiou a letra das anotações que ela fez. Durante a correção, a professora estimulava a participação e acrescentava “pode explicar do seu jeito. A ideia não é dizer somente ‘sim’ ou ‘não’”. Alguns alunos estavam confusos sobre o que era para fazer (elaborar uma lista de verbos classificando em verbos de ação, estado ou fenômenos da natureza) e foi possível escutar um aluno falando “eu não entendi nada do que tem que fazer”. Foi possível observar que parte dos alunos tinham dificuldades em participar das atividades propostas devido à dispersão de outros alunos que acabavam atrapalhando a atenção deles.

Pode-se observar que, de fato, a professora conseguiu executar quase todas as tarefas que havia planejado na lousa. De início, todos estavam atentos à atividade, mas foi possível escutar dois alunos comentando que acharam a atividade “muito chata”.

Na segunda visita, enquanto os alunos realizavam outras atividades, a aluna com Síndrome de Down foi responsável por adicionar legendas às fotos que tinham tirado semana passada durante uma atividade. Após terminar, começou a jogar um jogo no computador. Rapidamente, alguns alunos levantaram para observar o jogo, mas foi dito a eles que voltassem aos seus lugares. Esse dado evidencia um tratamento diferente em alguns momentos para a aluna com Síndrome de Down, que continuou jogando o jogo no computador enquanto os demais deveriam fazer a atividade.

Em outro momento, a professora se ausentou para buscar alguns livros na biblioteca para a pesquisa que eles deveriam fazer. Nessa aula havia também alguns notebooks empilhados na sala, os alunos pegaram aproximadamente um notebook por grupo e começaram a abrir na tarefa da pesquisa sobre os sistemas do corpo humano. Ao que foi possível observar, todos estavam abrindo a atividade. Cabe mencionar que não havia notebook para todos os alunos, mas não se observou nenhum conflito em relação a quem ficaria com os notebooks, nem agitação para pegá-los. Alguns ainda estavam desenhando e a assistente pediu para que guardassem o material dizendo “agora não é aula de desenho”. Pareceu uma informação inconsistente, pois a professora havia dito, antes de deixar a sala, que os que tivessem terminado, poderiam fazer outra atividade dentro do combinado, o que incluía desenho.

A professora voltou com os livros para pesquisas e pediu atenção deles “parem um minuto para escutar. Sei que o computador toma a atenção, então fechem o notebook”. Ela pediu para que eles discutissem sobre a pesquisa que fizeram para casa sobre “o que é um resumo?”, para que eles pudessem apresentar o funcionamento de um sistema. Um aluno foi à frente da sala e começou a explicar que o resumo “deve ter as principais informações” e “escrever de uma forma menor”. Imediatamente alguns disseram “concordo”. Outros alunos também foram dando suas opiniões e a professora organizava as ideias na lousa. Muitos aguardavam com a mão levantada a vez de falar, mas nem sempre conseguiam. Um momento interessante foi quando um aluno começou a dizer o que considerava importante em um resumo, mas se atrapalhou e acabou concluindo “esqueci!”. Nesse momento, o seu colega tentou ajudá-lo, recomendando que ele lesse o que já havia escrito no caderno. Nota-se que a interação entre

os alunos é um dado importante para entender a escola A e em muitos momentos foi observada a ajuda entre os colegas.

Na aula seguinte, a professora de inglês colocou um filme infantil famoso em inglês com legendas em inglês. Ela falava quase tudo em inglês com eles e aparentemente todos compreendiam o que ela falava e as falas do filme, parando apenas algumas vezes para explicar algumas palavras. O filme apresentou uma cena em que uma governanta bate em uma das empregadas da casa e um aluno mencionou “está escravizando ‘ela’” e, sabendo da atividade que tinham feito anteriormente sobre racismo, pode-se notar que houve uma articulação sobre o tema da redação e uma cena que observaram.

No intervalo, as crianças não ficavam em um local determinado. Ao circular rapidamente pela escola, pode-se observar que em outras salas havia formas diferentes de organização das carteiras, inclusive algumas em fileiras, mas sempre em duplas, pelo menos das que foram observadas.

A professora continuou a aula sobre o que é um resumo e pediu que participassem algumas pessoas que ainda não tinham participado muito naquele dia. Depois da conversa, a professora indicou que eles poderiam retomar os grupos para investigar os principais aspectos de cada sistema (cada grupo trabalhava um sistema do corpo humano) a partir do que os alunos mencionaram que era importante (órgãos, função etc.). Os grupos de fato começaram a pesquisar os temas e a professora passava em cada grupo para ajudá-los.

Cada grupo ficou com um livro e, eventualmente, trocavam de livros para fazer a pesquisa. Um dos alunos tirou o livro de um colega de uma forma menos amigável, mas o que possuía o livro não pareceu se importar. Depois de algum tempo, o aluno que havia retirado o livro, voltou perguntando se uma imagem que ele achou era útil para o grupo. Apesar de um possível conflito, aparentemente os alunos tendem a ser colaborativos uns com os outros.

Na aula de Educação Física, a aluna com Síndrome de Down não queria participar, mas um dos professores a convenceu, permitindo que ela escolhesse o que queria fazer. Esse professor ficou todo tempo da aula ao lado dessa aluna. De início, eles jogaram algo próximo de um boliche de brincadeira. Depois pegaram cama elástica e nesse momento chegou um aluno (que não era da sala dela) e começou a tentar brincar com eles, sem muito sucesso, de início. Demorou algum tempo para que a aluna começasse a incluí-lo na brincadeira. Todas as atividades com ela foram feitas fora da quadra em que a turma realizava uma competição de

olimpíadas, o que indica que a interação ocorre, mas a inclusão de fato ainda está distante do ideal. Como se tratava de uma competição entre times, aparentemente a aluna com deficiência poderia ser considerada “café-com-leite”.

Ao final da aula de educação física, o professor permitiu tema livre e, rapidamente, um grupo de meninos tomou uma das quadras e começou a jogar futebol, enquanto os outros alunos aproveitaram em grupos mistos uma diversidade de coisas que a escola tinha disponível: petbolim, perna-de-pau, peteca, chute à gol (com meninas e meninos juntos) etc.

Durante a observação, a professora encerrou a correção dizendo que ficaria para casa o restante e todos começaram a guardar o material e ela acrescentou “pode parar. Quando eu falo de lição de casa, todos tiram o foco e guardam o material”. A professora reforçou que eles tentassem fazer a lição sem a ajuda de ninguém, para que confirmassem o que têm de dificuldade e trouxessem as dúvidas para serem discutidas em aula. Nesse momento pareceu importante o que ela ressaltava de que há lições e casos que é importante pedir ajuda, em outras é importante que os alunos tentem fazer sozinhos. Enquanto ela falava, um grupo de alunos começou a bater nas carteiras em forma de música, alguns levantavam para conversar. Nesse momento a professora repreendeu os alunos pedindo silêncio, pois o barulho estava alto. Observou-se também que é frequente que alguns saiam da sala (possivelmente para beber água ou ir ao banheiro), mas não foi observado que eles pediam a permissão da professora para isso. A movimentação na sala era grande durante quase todo o tempo de aula.

O papel da professora em sala de aula ressalta questões importantes em relação às discussões sobre escolas alternativas e tradicionais. Ela tinha uma importante função de mediadora em que foi possível notar que não é um papel simples de se estabelecer, pois convidar os alunos para o debate de suas dúvidas requeria grande esforço e articulação. A professora era entendida pelos alunos como uma figura de autoridade, pois em momentos de descontrole da sala, as chamadas de atenção pareciam funcionar para a maioria, mas em pouco tempo, a sala já dispersava novamente.

Conclui-se que o método priorizado na escola é baseado na interação entre os alunos e estimulando que eles sejam protagonistas nas soluções das questões das disciplinas. As interações entre os alunos representam o diferencial da escola com relação às outras escolas pesquisadas. A professora busca exercer o papel de mediadora, mas, em alguns momentos, recorre à sua autoridade para ter a atenção dos alunos.

6.7.2. Escola alternativa pública (B)

A escola B é reconhecida por suas práticas inovadoras para que os alunos sejam ativos no seu aprendizado. Um dado relevante é o fato de os alunos serem “itinerantes”, nas palavras da professora, ou seja, eles irem para às aulas, pois a formação de grupos está em constante mudança durante o dia.

Ao chegar à escola, a pesquisadora não sabia a qual sala se dirigir e uma professora permitiu que a acompanhasse. Ao chegar ao salão a professora que acompanhava a pesquisadora percebeu que o horário fora alterado e que deveria estar em outra sala. Durante a observação notou-se que, por vezes, há dúvidas sobre onde a pessoa deve ir, onde será a aula etc. A forma de se localizarem é por um quadro fixado no pátio com os horários e locais em que cada grupo terá a atividade.

Na primeira aula observada, em uma metade do salão a disposição das carteiras era em círculo e a professora ficou circulando por eles durante a aula. Na outra metade do salão havia crianças menores que faziam bastante barulho trabalhando com algum material gráfico. O salão possuía armários com livros, um armário com material gráfico, seis computadores e diversas carteiras organizadas de diferentes maneiras. De início, pareceu bastante interessante um salão com diferentes turmas fazendo atividades juntas, no entanto, a atividade de leitura que a professora realizou naquela aula requeria algum silêncio e concentração que foram dificultados com as conversas dos menores, que faziam atividades gráficas. A primeira aula possuía cerca de 25 alunos e, nesse momento, não foi observada nenhuma criança com deficiência.

A professora começou a escrever na lousa uma ficha de compreensão de leitura com os principais dados do que liam. A todo momento a professora pedia silêncio dos alunos, pois ninguém prestava atenção no que ela estava dizendo. A professora leu o que havia escrito na lousa e disse “é a proposta da aula passada que eu acho que não aconteceu”. Os alunos começaram a anotar o que estava na lousa e uma aluna perguntou sobre uma letra que ela não compreendeu porque estava em letra cursiva. Uma colega respondeu “copie de qualquer jeito”. A professora perguntou se ninguém escrevia com letra cursiva no grupo e somente alguns levantaram a mão. Um aluno perguntou se não podia escrever com letra de forma e a professora respondeu “poder, pode. Nada é proibido, mas essa letra é mais rápida”. Notou-se que o método de permitir que os alunos sejam ativos e partam deles a iniciativa para seus estudos nem sempre

era possível, pois não havia interesse no tema abordado pela professora e alguns tinham dificuldades que impediam a compreensão do que foi solicitado. Em dado momento uma outra professora entrou na sala e começou a conversar com a professora de leitura “se a pessoa quer escrever no caderno do jeito dela, tudo bem, mas deveriam saber ler em letra cursiva”. De acordo com a fala da professora foi possível notar que há uma expectativa de aprendizado para determinadas idades, diferentemente de escolas alternativas que foram descritas no levantamento bibliográfico. Notou-se também que as professoras estavam discutindo sobre o fato de ninguém ter reconhecido que a aluna não sabia escrever em letra cursiva, o que mostra alguns limites das escolas, alternativas ou tradicionais, quando se possui muitos alunos em sala de aula.

A professora de leitura estava visivelmente brava e levou algum tempo para começar a aula. Os alunos iniciaram a leitura de um livro em que cada um deveria ler um parágrafo. Alguns gritavam “eu não consigo ouvir” e a maioria mantinha conversas paralelas. Ninguém prestava atenção à leitura. Em dado momento a professora se irritou com um aluno e disse “estou de saco cheio de você atrapalhar a aula!” e continuava a circular pela sala. Foi possível notar que o método em permitir que os alunos lessem um parágrafo cada um era similar ao que foi observado na escola D (tradicional pública) na sala de leitura, descrito adiante. Observa-se que na aula de leitura não havia um método pedagógico diferenciado do que é comumente observado em outras escolas, o que corrobora a hipótese de que as escolas tendem a se assemelharem entre si.

A aula de leitura chegou ao fim e a professora disse que eles deveriam terminar a leitura em casa. Pediu para que passasse uma lista para pegar o e-mail ou Facebook (rede social) de cada aluno que ela passaria o livro em arquivo de PDF. Os alunos começaram a responder alto “melhor mesmo”, “não estou entendendo nada”, “é. Corta esta leitura”. Durante essa conversa, os alunos continuavam a ler em voz alta, pois não era possível escutar as instruções da professora, dado que o tom de voz das conversas era elevado. A professora finalizou a aula dizendo que quem não leu naquele dia, leria na próxima oficina.

Após a aula de leitura, os alunos se dirigiram ao pátio e as turmas se misturaram. Neste momento a turma ficou maior, com cerca de 30 alunos e foi possível observar dois alunos com deficiência que participavam da aula com momentos de interação e momentos de exclusão.

Na aula de atividade corporal, depois da conversa que a professora teve com os alunos, chamando a atenção do desrespeito em relação a uma professora em específico, a professora

explicou a atividade corporal que fariam: iniciaram com pega-pega, depois com “ruas e vielas” (em que os alunos formavam “ruas” com os braços e os colegas corriam entre elas). A professora chamou a atenção da turma por não conseguir completar a atividade e mudou a proposta. Deu-se início à atividade de polícia e ladrão a qual eles participaram até o final da aula. A professora finalizou a aula explicando os princípios do teatro “quem? Onde? O quê?” e pediu para que dois alunos programassem a próxima aula. Não foi possível observar nenhum método pedagógico específico que distinguísse consideravelmente a aula das outras escolas observadas. O dado interessante foi permitir que os alunos programassem a aula da semana seguinte, permitindo então o protagonismo dos alunos.

Na aula de língua estrangeira, foi solicitado ao professor se a pesquisadora poderia observar a sua aula e ele autorizou e mencionou rapidamente que aquela aula era de estagiários de uma faculdade de letras de São Paulo.

A sala estava organizada com cinco grupos de carteiras alinhadas. Havia dois professores que entregaram os livros e passavam em cada grupo para tirar dúvidas. A sala estava muito agitada e muitos não demonstravam interesse em fazer a atividade. A outra professora ficou em um grupo que parecia bastante interessado na atividade e outros alunos pontuais também faziam a lição solicitada. Os professores iam passando nas turmas e ajudavam os que tinham dúvidas. Nesse momento foi possível observar alguns alunos bastante interessados. O método observado consistia em acompanhar os alunos nas atividades que eles faziam nos livros da disciplina. Ressalta-se, tal como mencionado anteriormente, que na aula de língua estrangeira havia um grupo de meninas que não queria participar da aula e os professores tentaram o convencimento por diversas vezes, sem efeito. Os professores focaram suas atenções nos alunos interessados, o que indica certa responsabilização às alunas que não estavam interessadas e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de sempre se ensinar pelo interesse dos alunos, pois o interesse pode não existir e, então, as alunas conversavam, subiam nas carteiras, brincavam e atrapalhavam os que estavam realmente interessados na aula de língua estrangeira.

No momento da roda de conversa, o professor estimulava temas e os alunos debatiam sobre possibilidades. Foi possível observar que os alunos levantavam a mão e aguardavam para falar, mas o tempo todo o professor que conduzia a roda pedia silêncio e chamava a atenção de alguns alunos, às vezes pedindo para que mudassem de lugar. Nesse momento o professor estava no papel de mediador dos debates e, inclusive, evitava dar respostas estabelecidas aos alunos. A roda de conversa é uma atividade bastante estimulada nas escolas alternativas para

que os alunos pensem em decisões por eles mesmos, estimulem a democracia e a conversa. Observou-se que esse método foi eficaz e que diferenciava significativamente a escola B das demais escolas observadas, pois, apesar de a coordenadora da escola A relatar que os alunos realizam rodas de conversa e assembleias, elas não foram observadas e não são tão frequentes quanto na escola B, em que há um horário diariamente para as rodas de conversas.

Considerou-se que a escola B é a que possui métodos pedagógicos mais distintos das demais escolas e que foram observadas especialmente no fato de os alunos serem itinerantes nas aulas e pelas rodas de conversas realizadas diariamente. Nas outras aulas não foram observadas distinções significativas quando comparadas à escola A, também alternativa.

6.7.3. Escola tradicional particular (C)

Uma das principais características da escola C, destacada pela coordenadora e observada na visita, é o uso da tecnologia como instrumento de ensino, priorizando o ensino híbrido, em que se mescla o ensino on-line, geralmente realizado individualmente, e o que é realizado pessoalmente, com o professor ou em grupos. A cada 15 dias os alunos têm aulas de informática para aprender a utilizar recursos como Power Point, Excel, Word etc., tanto em *tablets* como em notebooks. Em geral, nessas aulas, os alunos são divididos em “estações” em que grupos trabalham diferentes temas na mesma aula (artes, matemática, informática etc.).

A sala observada era composta por cerca de 30 alunos, todos uniformizados, organizados em fileiras. Eram três fileiras com duplas de alunos: a primeira só de meninas, a do meio só de meninos (apenas a última dupla era de meninas), e a terceira fileira composta por 2 duplas de meninas e 3 de meninos. Não havia nenhuma dupla mista sentada junta. A sala possuía projetor, computador, lousa de giz e, ao centro, uma lousa com a função *touch*, ou seja, sensível ao toque da professora na tela. Acima da lousa havia um relógio e um crucifixo. Havia uma professora e uma auxiliar de classe, que são chamadas pelos alunos de “tia”, diferentemente das escolas A e B em que os professores são chamados pelo nome ou por “professor”. Aparentemente não havia nenhum aluno com deficiência na sala, apesar de ter sido observado que havia em outras turmas.

Desde o início da aula, havia uma programação das atividades na lousa: correção, matemática, atividade virtual (que possui o nome do colégio, precisando ser preservado),

português, lanche, educação física e geografia, muito similar ao que foi observado na escola A, o que indica uma tendência à homogeneização no planejamento das atividades diárias.

A primeira aula era de português e estavam corrigindo uma tarefa de casa. Além das correções gramaticais, a professora questionava temas propostos pelo texto, tais como “por que meninas e meninos devem brincar com brinquedos diferentes?”. A professora perguntava a opinião dos alunos e estimulava que aprofundassem a crítica. Nesse momento, o método utilizado pela professora parecia bastante com o observado na escola A, apesar da diferença dos modelos pedagógicos adotados. Os alunos levantavam a mão esperando a vez de participar e havia bastante silêncio na sala, o que diferia bastante da escola A, em que os alunos frequentemente estavam levantados, conversando. Nesse momento, houve uma discussão sobre “quem definiu o que é brinquedo de menina e de menino” e prontamente um aluno respondeu “a sociedade”; a professora questionou quem é “a sociedade” e vários responderam juntos “todo mundo”. O método da professora, portanto, também parte do que os alunos sabem, mas ela é o centro do processo educativo e é evidente que os alunos a tem como autoridade.

Seguindo com o assunto de gênero, a professora chamou uma aluna e um aluno à frente da sala e apontou as diferenças dos uniformes femininos e masculinos, questionando sobre o porquê meninas não poderiam utilizar bermudas masculinas. Um aluno, que parecia incomodar por sua inquietação e nervosismo, se incomodou com a pergunta, levantou da cadeira e começou a dizer “é diferente, tia. Têm coisas que são de meninas e outras de meninos”. Foi possível observar que a professora estimula bastante o pensamento crítico dos alunos, mas alguns, especialmente o aluno em questão, não concordavam com tudo que ela propunha. Nota-se que, apesar de respeitarem a professora, os alunos podem se posicionar de forma contrária, o que é estimulado por ela para continuar a reflexão sobre o tema. Ressalta-se, no entanto, o que foi mencionado no item anterior, referente ao conteúdo priorizado: a professora esquivou-se de assuntos que poderiam ser polêmicos em relação a homossexualidade, por exemplo. Na escola D, tal como mencionado anteriormente, o mesmo tema sobre gênero foi abordado e a professora se manteve estimulando a conversa, possivelmente por se tratar de uma escola pública em que não há tanta preocupação com a demanda dos pais em comparação com as escolas particulares que precisam manter o “produto” oferecido.

A professora iniciou corrigindo exercícios de matemática, mas foi interrompida pela chegada de outra professora com um carrinho com vários *tablets* e que daria a atividade virtual. A aula consistia em ensinar a cadastrar e modificar a senha de um novo recurso virtual que a

escola comprou para atividades. Um dos alunos fazia o que era ensinado pela professora e o que ele fazia era projetado na lousa. Os outros alunos repetiam cada um em um *tablet* individual. A tecnologia, como mencionado anteriormente, está presente na rotina escolar dos alunos, no entanto, o ensino ainda é considerado mais próximo do tradicional pela coordenadora.

Depois da atividade virtual, a professora retomou o exercício de matemática. Ela colocava os resultados das contas na lousa, perguntava se alguém tinha errado e, quando alguém manifestava que tinha errado, a professora retomava todo o raciocínio do problema. Quando apresentava o resultado final, alguns comemoravam por ter acertado, outros iam corrigindo a tarefa. A comemoração quando se acertava um exercício foi observada na escola C e D, tradicionais, e parece um importante fator que corresponde ao método pedagógico. Tal como mencionado anteriormente, há algo no aprender que nutre o espírito. A aprendizagem, quando conquistada, é prazerosa e os alunos comemoram como uma vitória. Quando se limita ao “aprender a aprender” algo importante para a formação parece se perder.

Em um dos exercícios, a professora colocou o resultado final na lousa e instruiu que quem tivesse errado refizesse o exercício, mas muitos apresentaram dúvidas e ela resolveu o problema passo-a-passo na lousa. Evidencia-se a diferença entre o método da escola A e da escola C no que diz respeito à resolução da conta de matemática: no primeiro caso, a professora elaborava a conta em conjunto com os alunos, partindo do que eles diziam; no caso da escola C, o resultado é dado e, em caso de erros, a própria professora ensina como deve ser a resolução do problema.

Na aula de geografia, foi trabalhado um texto sobre diferentes culturas e tradições, projetado na lousa. A professora se esforçava bastante para estimular opiniões dos alunos, perguntando, por exemplo, sobre a pluralidade cultural, ao que uma aluna responde que se refere a muitas culturas: “plural e cultural”. Um poema seria lido e uma aluna se voluntariou. A professora autorizou e todos prestavam atenção. Alguns ficavam com a mão levantada esperando para serem chamados para também lerem o texto, outros participavam mais quando apareciam palavras difíceis ou engraçadas no texto, mas esses comportamentos não eram reforçados pela professora. O método de estimular o pensamento dos alunos é semelhante ao da professora da escola A, mas há uma diferença no comportamento dos alunos que são mais silenciosos e pacientes. É possível que a diferença seja uma característica do grupo ou da própria professora que não se confirmaria em outras situações de pedagogias similares; é possível também que a figura de autoridade da professora possibilite maior atenção às

atividades, ou ainda que a escola tenha uma postura de punição mais rígida, ainda que não seja explícita.

Em uma conversa com a professora, ela mencionou um aluno que costuma causar mais incômodo na sala, que era justamente o que sempre rebatia a opinião dela. Ele também é o que menos fica sentado e envolvido com as tarefas. Questiona-se, portanto, o conceito de disciplina que pode eventualmente excluir o aluno que não se enquadra. Essa é uma característica questionável na pedagogia com elementos mais tradicionais, que seria mais aceita em escolas alternativas, dado que a interação é valorizada e nem sempre considerada como indisciplina. Nas escolas A e B, no entanto, observou-se que as professoras buscavam algum silêncio e atenção em muitos momentos da aula, o que a professora da escola C conseguia com facilidade.

Observa-se, portanto, que há distinções importantes em alguns métodos de ensino da professora da escola C em comparação com as escolas A e B, alternativas. Cabe ressaltar que há também muitas semelhanças, especialmente com a escola A, que é particular e possui recursos financeiros, tais como o uso da tecnologia, o método investigativo, o trabalho em equipe, entre outros fatores que são ressaltadas como distintas entre escolas alternativas e escolas tradicionais, sendo as primeiras as que se apropriam do método investigativo como diferencial.

6.7.4. Escola tradicional pública (D)

A escola D, conforme mencionado anteriormente, é uma escola bem localizada no centro expandido de São Paulo, apesar de possuir alunos em situação de vulnerabilidade e violência. Com relação à estrutura física, ela é diferente da maioria das escolas públicas que, segundo a coordenadora, não possuem tanto espaço. A entrevistada menciona que há espaço para horta, jardim, mas são espaços pouco utilizados em parte por recursos financeiros, mas também por falta de iniciativa.

O método utilizado varia de acordo com o professor em aula, mas, segundo a entrevistada, o construtivismo, que é previsto pela LDB para as escolas públicas, tem limitações na escola D. O principal motivo, segundo a coordenadora, é o fato de possuir professores antigos que não querem modificar seus métodos de ensino. A professora da turma observada

também relatou que não segue “modismos”, possivelmente referindo-se ao construtivismo, e que ensina da forma que acredita que é possível.

A coordenadora destacou, bem como as coordenadoras entrevistadas, a importância de incluir a tecnologia no método de ensino, no entanto, conforme mencionado anteriormente, a escola possui poucos recursos em comparação com as escolas particulares.

Conforme mencionado anteriormente, a localização da escola é um grande diferencial, pois permite que os professores elaborem muitos projetos fora do horário escolar, na região em que está localizada. Além disso, é possível ir a diversos pontos culturais a pé, o que facilita que o método pedagógico seja mais diversificado e para além da sala de aula. Segundo a coordenadora a localização é um “privilégio” que os alunos da escola D têm “porque a escola não possui verbas para levá-los para passeios e, aqui nos entornos, temos muitas propostas. Na semana da criança nós os levamos à biblioteca, clube-escola, fomos ao cinema, tudo isso andando. Isso privilegia um pouco, coisas que alunos de periferia não têm”. Observa-se que a questão financeira é uma preocupação grande para a equipe da escola D, que precisa, muitas vezes, improvisar nos recursos para a educação. Essa característica não foi notada nas escolas A e C, particulares, em que o acesso à informação e cultura não têm o limitador financeiro.

A turma observada tinha 24 alunos dos quais 19 estavam presentes. Eles chegaram à sala e sentaram em suas carteiras. As carteiras estavam enfileiradas em quatro fileiras de nove carteiras e uma fileira com cinco carteiras viradas para a lousa, portanto havia algumas carteiras vagas. Havia um ventilador na frente da sala e ao fundo havia três armários. Nas paredes havia cartazes sobre o corpo humano, o mapa da São Paulo, tabelas periódicas (há cursos tecnólogos a noite na mesma sala) e a bandeira do Brasil.

No dia da primeira observação, que era na última semana letiva do ano, a professora selecionou algumas revistas para uma atividade o que gerou alguma excitação dos alunos que se envolveram rapidamente na atividade. A professora chamou a atenção de quem falava muito alto. Logo de início, foi possível notar que a professora é considerada uma figura de autoridade pelos alunos, no entanto, alguns se mostravam bastante dispersos e desinteressados nas atividades.

Eles se sentaram e a professora começou a atividade. Ela começou a ler um texto chamado “um pipi choveu aqui”. Por se tratar de uma crônica, a professora explicou o que significava “crônica” e iniciou a leitura. A maioria prestava atenção e os poucos que

conversavam foram rapidamente repreendidos pela professora e então pararam. Mesmo os que pareciam não prestar atenção, responderam às perguntas que a professora fez depois do texto. Também havia partes engraçadas no texto e a maioria ria com a história. É possível observar que a maioria prestou atenção na professora, que conduzia a dinâmica da sala com facilidade.

A professora fez perguntas sobre a história para a turma, que respondia corretamente, e ela continuava estimulando que participassem. Por fim, ela passou uma atividade aos alunos: que transformassem essa história, que estava em forma de poema, em outra forma: poesia, prosa, trava-línguas etc. Um aluno perguntou se a atividade poderia ser em dupla e a professora respondeu que poderiam sentar em duplas, mas a atividade era individual. Esse dado evidencia uma forma de homogeneização dos métodos, pois, apesar de permitir as interações entre os alunos, a professora não permitiu que a atividade fosse realizada em duplas. Rapidamente, a maioria dos alunos se organizou em duplas, trios e até quartetos para fazer a atividade, no entanto, um aluno ficou sozinho. A professora disponibilizou lápis de cor, canetinhas e folhas sulfites e combinou 40 minutos para que fizessem o exercício. Há evidências de um ensino individualizado, em que a professora decide o conteúdo e o que deve ser trabalhado, no entanto, há flexibilizações e os alunos trabalhavam em grupo e individualmente em suas atividades.

Notou-se em diversos momentos como a falta de recursos simples se torna um complicador para as atividades que a professora propunha que realizassem. Alguns exemplos: um aluno pediu uma régua à professora e ela respondeu “é apenas uma régua por dupla, senão não vai dar para todo mundo”; as revistas que a professora distribuiu no início da aula eram revistas gratuitas, de farmácias, anúncios de mercado ou, ainda, revistas cedidas pelos próprios alunos e professora.

O armário ficava perto da pesquisadora e a professora comentou que guarda todo tipo de material reciclável para as atividades na aula. Comentou também que a pobreza na escola pública é muito grande, portanto ela guarda tudo que pode para fazer os trabalhos com os alunos. Foi possível observar capsulas de café, fita cetim em retalhos, E.V.A.¹⁹ já cortados, correntinhas de fantasias etc. Ressalta-se que essas dificuldades financeiras não foram observadas nas demais escolas observadas. A educadora da escola B, apesar de não conceder a entrevista, quando leu as perguntas que seriam realizadas, respondeu que a escola passa por dificuldades financeiras “o tempo todo”. No entanto, em comparação com a escola D, a escola

¹⁹ E.V.A. (Etil, Vinil e Acetato) é uma borracha atóxica utilizada em diversas atividades artesanais

B possuía muitos recursos, tais como diversos computadores em salas de aula (apesar de não comportar para todos os alunos), armários de material gráfico etc. Mesmo assim, as diferenças de recursos entre as escolas particulares e públicas são evidentes.

Muitos iam dispersando da atividade proposta, mas a maioria terminou no horário combinado. Durante a atividade, a professora mencionou que foi ela que pintou as paredes da sala, com a tinta que comprou. A sala, de fato, estava bastante conservada, com paredes limpas e pintadas, carteiras novas (segundo a professora, depois da espera de anos), armários conservados. A única avaria era uma infiltração no teto que ela disse que consertaria nas férias que estavam por vir. As diferenças financeiras, certamente, são as mais evidentes entre as escolas públicas e particulares.

Ao retornarem do intervalo, eles rapidamente sentaram em seus lugares e a professora cedeu mais algum tempo para quem não tinha terminado a tarefa do início da aula. Quando alguns terminavam e mostravam para a professora, ela mandava refazer quando não tinha partes escritas, apenas desenhos. A professora era rigorosa, mas os alunos acatavam suas recomendações prontamente e sem constrangimentos.

Após terminarem a atividade, um aluno foi chamado para explicar como fazer uma árvore de natal com revista. O aluno passava de mesa em mesa de quem já tinha terminado a atividade e, depois de algum tempo, todos – sem exceção e incluindo a professora – estavam fazendo a atividade que o aluno ia ensinando. O aluno ia passando nas carteiras e ajudando quem estava com dificuldades. Outros que aprendiam, iam ensinando outros alunos que chamavam para tirar dúvidas. Um aluno perguntou ao que ensinava a fazer a árvore quem o tinha ensinado, “a internet”, ele respondeu. É possível observar a partir deste fato, que o método da professora, apesar de não o considerar como alternativo, acabou tendo repercussões que não foram observadas com frequência na escola A ou B: o aluno como protagonista, a partir do que sabe fazer, ensinando e aprendendo na interação com os demais e os colegas se tornando novos protagonistas.

No restante da aula, as carteiras ficaram agrupadas ou em duplas, exceto pelo aluno que ficou sozinho durante a aula (em alguns momentos ele interagiu com os colegas, mas a maior parte do tempo estava sozinho).

Conforme mencionado anteriormente, optou-se por realizar uma nova observação na escola D, pois a primeira observação, apesar de conter dados importantes, poderia ser

equivocada, dado que era a última semana letiva e a professora já tinha terminado o conteúdo. Na segunda observação, ao chegar à sala, ela tinha a mesma disposição de carteiras da visita anterior: as carteiras estavam enfileiradas, com quatro fileiras de nove carteiras e uma fileira com cinco carteiras, que ficava depois da porta da sala. Nessa última fileira, havia uma menina sentada ao fundo, isolada, que a princípio parecia ser uma aluna, mas tratava-se de uma estagiária de pedagogia. A nova turma possuía 14 alunos, 10 meninos e quatro meninas. Foi possível observar que alguns usavam o uniforme, cedido pela prefeitura, mas a maioria estava com outras roupas.

A sala estava concentrada, participando da atividade que a professora propunha. A escola, no entanto, tinha muito barulho de crianças que estavam no corredor. A professora passou um exercício de português na lousa com atividades como preencher palavras com “m” ou “n”, escrever qual é o som do “x” em determinadas palavras, corrigir erros das frases. Em determinado momento a professora se ausentou da sala, mas os alunos continuaram a fazer a atividade. Havia conversa entre eles sobre a matéria. Foi possível notar o modelo tradicional de ensino, utilizando do recurso da lousa para passar conteúdo e exercícios.

Ao terminar de passar os exercícios na lousa, a professora começou a circular pela sala, ajudando quem tinha dificuldades ou dúvidas. Ela pegou uma cadeira e sentou ao lado de um aluno, depois sentou ao lado de outra aluna.

A todo tempo alunos iam perguntando se as respostas estavam corretas para a professora. Destaca-se um aluno, sentado na carteira em frente à mesa da professora, que, ao perguntar à professora se a resposta dele estava correta e ela confirmar, saiu pulando, dançando e comemorando, tal como mencionado anteriormente, em comparação com a análise do método da escola C.

No segundo horário, a professora levou a turma para a sala de leitura. A sala de leitura era bastante organizada, com muitos livros em prateleiras e oito mesas redondas com cinco cadeiras em cada. A professora distribuiu um livro para cada aluno da história que começariam a ler naquele dia. Cada aluno tinha seu livro para acompanhar e a professora fazia a leitura em voz alta. Ao final de cada capítulo, a professora perguntava o que eles entenderam e discutia o tema do livro com eles. A maioria dos alunos estava concentrada e participando da atividade. A maior dificuldade era o barulho externo, pois a sala de leitura ficava ao lado do pátio e outras turmas estavam no recreio. Em alguns momentos, alguns alunos pediam para ler e a professora autorizava. No entanto, a leitura era em voz baixa e muitos dispersavam. O método utilizado

pela professora era bastante semelhante ao da escola B no que se refere à leitura. Uma diferença significativa é que os alunos dessa turma se mostravam, em sua maioria, mais interessados na leitura e em escutar os colegas, mesmo com muito barulho externo. Outra diferença importante é que depois de cada trecho lido por um aluno, a professora explicava a história, diferentemente da professora da escola B, que não parecia sequer escutar o que os alunos estavam lendo e passou muito tempo chamando a atenção de outros. A professora de leitura da escola D estendeu um pouco o horário para terminar um capítulo e um aluno começou a interromper a aula pedindo recreio, de forma desrespeitosa, afrontando a professora. Outros alunos também começaram a pressionar e a professora respondeu “calma, gente. Ainda não acabei”, e os alunos esperaram, apesar de alguns estarem bastante ansiosos para o recreio. Nesse momento foi possível observar um desrespeito evidente com a professora, mas que cessou quando repreendido.

Ao retornar do recreio para a sala de aula, a professora entregou os livros de ciências e depois fez a correção dos exercícios de português da lousa. A correção foi bastante participativa e os alunos questionavam as regras gramaticais. Todos pareciam entender e participar da aula, apesar de o método ser tradicional (apenas uma resposta correta, a professora como detentora do saber etc.), o que mostra outra homogeneização entre os métodos, pois, apesar das evidentes características tradicionais, os alunos eram ativos e participativos. A empolgação para responder era grande e, às vezes, a professora pedia calma aos alunos. No caso da correção das frases que estavam erradas, a professora questionou o uso de vírgulas e foi considerando a opinião dos alunos e questionando para a turma quando a vírgula era empregada de maneira incorreta.

Na aula de ciências, a professora lembrou sobre o trabalho que os alunos vão apresentar, cada um sobre um sistema do organismo: “depois cada um vai dar uma aula sobre seu trabalho. Tem aluno que buscou na internet, com irmão mais velho, depois fizeram cartazes”, atividade muito similar à que foi observada na escola A, particular alternativa, evidenciando outra semelhança entre as escolas.

A professora leu o texto “Gente é diferente, mas também é igual”, questionando os alunos quando havia alguma palavra difícil. A professora questionou se todos são iguais e um aluno disse que não e então começaram a conversar sobre diferentes culturas, como as pessoas podem mudar e classes sociais. Ressalta-se que, das observações realizadas, esse foi o único momento em que se questionou sobre classes sociais com as turmas. O aluno perguntou “mas e se a pessoa já tiver de tudo? Ele não precisa mudar” e a professora respondeu “acho que

sempre dá para melhorar”. A professora também conversou com os alunos sobre as diversidades étnicas que têm no Brasil e relembrou a pesquisa do Censo que eles já haviam estudado.

A professora retomou uma observação que um aluno tinha feito muito antes na aula sobre os costumes e cultura “quem falou que as pessoas têm que fazer determinadas coisas ou se vestir de determinada forma?”, um aluno respondeu “Deus” e a professora treplicou “mas Deus mandou as mulheres irem à manicure ou depilar os pelos?”. Depois dessa observação, alguns alunos e alunas começaram a falar que isso surgiu com a tecnologia, com o machismo e que cada um deveria ter o seu estilo. A professora continuou a discussão perguntando se meninos poderiam brincar de panela e um aluno respondeu “sim, existem chefs, mas quando faz algo diferente chamam de ‘menininha’” e outros alunos comentaram que isso acontece por preconceito e machismo. No entanto, alguns alunos faziam comentários machistas o tempo todo, tais como, “mas mulher cozinha melhor”, “são mulheres que fazem a faxina”, “eu nunca vi uma mulher rica, elas casam com homens ricos”. Uma menina que escutava os comentários começou a ficar irritada e falou alto que as mulheres podem fazer tudo que os homens fazem. O aluno retrucou dizendo que mulheres são mais fracas e a aluna que havia respondido anteriormente disse “então eu vou te bater até você ficar quieto”. Nesse momento pareceu que a professora escutou a discussão e interviu dando limites à aluna que estava se exaltando, mas também dizendo ao aluno que há mulheres muito fortes, que lutam.

O tema sobre as diferenças se estendeu e, posteriormente, a professora questionou sobre as semelhanças entre homens e mulheres. Um aluno respondeu “mijar” (sic) e a professora o repreendeu pedindo para rever a linguagem “necessidades de fazer xixi, urinar”. Nesse momento, pode-se observar uma distinção da atitude da professora da escola A, que utilizou dos termos dos alunos, sem repreendê-los, o que condiz com teorias de escolas alternativas que prezam por valorizar os conteúdos que os alunos já possuem.

A professora perguntou se havia desvantagens em ser mulher nesta sociedade uma aluna respondeu que sim, pois os homens acreditam que são melhores, mais fortes, mais corajosos. Então a professora perguntou se havia vantagens em ser mulher e outra aluna respondeu que acreditava que as mulheres sabiam se virar melhor na vida. A professora intermediava toda a conversa, todos pareciam interessados no tema e participando. A professora finalizou concluindo que há dois tipos de diferenças entre homens e mulheres: as diferenças no corpo e as dos costumes e que essas poderiam ser modificadas, trazendo como exemplo como era no passado e como é hoje em dia no que se refere a trabalho, cuidar da casa, que cada vez mais

homens e mulheres compartilham. Por fim, a professora mencionou que além de homens e mulheres, há pessoas diferentes que eles iriam estudar adiante, dando a entender que estudariam outras distinções de sexualidade e gênero. Observa-se também que a discussão e a forma de conduzi-la foi bastante semelhante ao da professora da escola C.

Ao final da aula a professora pegou um livro que começaria a ler e que eles teriam que fazer um resumo ou uma história em quadrinhos recontando a história. O livro que a professora pegou estava sem a primeira página. A professora demonstrou alguma irritação por alguém ter arrancado a folha e começou a história pelo que lembrava dela, evidenciando limites materiais da escola. Todos prestavam atenção na história lida e participavam com algumas opiniões. Por fim, a professora fez um roteiro sobre os principais pontos da história na lousa e o que deveriam fazer em casa.

Enquanto os alunos arrumavam os materiais para saírem, a professora se dirigiu à pesquisadora e disse “hoje foi uma aula bem tradicional, mas, em geral, trabalho de formas diferentes”. A partir da fala da professora, notou-se que uma aula tradicional é desvalorizada na área da educação e pareceu que a professora quis justificar que, em geral, segue métodos distintos, mesmo tendo afirmado na primeira observação que não segue “modismos”.

Conclui-se que a professora da escola D utiliza de métodos tradicionais, no entanto, promove interações entre os alunos e a participação de todos durante a aula. A participação da maioria e o interesse em desenvolver as atividades são fatores que se destacam na escola D. Ressaltam-se também as dificuldades financeiras que limitam os recursos para que a professora desenvolva suas atividades.

6.8. As diversas formas de avaliação

6.8.1. Escola alternativa particular (A)

Em uma das visitas realizadas na escola A, foi possível acompanhar um momento de autoavaliação. Os alunos respondiam a autoavaliação em que deveriam avaliar o que aprenderam e o que poderiam ter aprendido mais a partir de uma redação que escreveram antes sobre o tema “escravidão ainda existe?”. A professora aproveitou para entregar outra avaliação

e um dos alunos, talvez um dos mais agitados, ficou ajudando-a. Destaca-se que, diferentemente da escola C em que o aluno agitado é repreendido, na escola A o aluno mais agitado auxilia a professora, o que pode ser indicativo de inclusão do aluno “indisciplinado”. Talvez não tenha sido intencional, mas foi uma forma proveitosa de fazer uso da “agitação” do aluno, pois ele se empenhou na tarefa de entregar os trabalhos.

A professora havia recomendado 20 minutos para a execução da tarefa, mas, ao chegar no horário, muitos não tinham terminado, então ela disse “se a gente estiver produzindo bem, podemos estender o horário, só não pode ser por causa da conversa”. Quando alguns terminaram e começou alguma conversa, a professora retomou um combinado sobre quem terminar ler algum livro, gibi ou desenhar. Alguns começaram a desenhar, uma aluna preferiu ler um livro, mas parte da sala estava conversando.

Segundo a coordenadora entrevistada, a avaliação também reflete o entendimento de que os alunos devem ser ativos, privilegiando situações que permitam devolutivas aos alunos, o que a entrevistada nomeou de “avaliação formativa”, e autoavaliação desde que colabore para que os alunos reflitam sobre os procedimentos que optaram e possam modificar a partir de novas informações, o que foi observado em sala de aula, conforme mencionado acima.

Há também uma avaliação que foi nomeada de “somativa”, que consiste em ter informações para entender se é o caso de aluno passar de série “ou se será o caso de reprovação, que é uma demanda da sociedade”. Para avaliar os alunos, a equipe utiliza diversos instrumentos, tais como resumos, apresentações orais, produtos de projetos específicos, e, entre outros, provas escritas que, segundo a entrevistada, em algumas áreas e séries, são utilizadas mais provas escritas do que a escola “gostaria”. Observa-se que a escola concede, em alguns momentos, às pressões sociais, inclusive nas formas de avaliação do aluno. A reprovação ser um elemento de avaliação também difere de experiências de escolas alternativas em que não se segue a lógica de séries.

Os instrumentos de avaliação são acompanhados de uma ficha de critérios para que o aluno tenha conhecimento do que está sendo avaliado, pois a avaliação deve estar relacionada aos objetivos de ensino e, segundo a coordenadora, nem sempre é simples de se conseguir. As notas variam de acordo com as séries: em algumas séries são utilizados conceitos e em outras séries são utilizadas notas com média 6. Antes das avaliações, a equipe propõe aos alunos “orientações de estudos” em que todos discutem como estudar e se preparar para a avaliação, fazendo propostas, sem a intenção de oferecer uma forma ideal de estudo, mas para que reflitam

sobre qual a melhor maneira de estudar na situação proposta e por quê. No discurso da coordenadora foi possível observar que há uma “demanda da sociedade” que interfere em algumas atividades da escola, o que corrobora a hipótese de que a sociedade perpetua concepções que tendem a homogeneizar a todos e, apesar de ser de grande importância que a equipe reflita sobre as formas de avaliação e que essas contribuam para o desenvolvimento da criança, há atitudes que a escola adota e que, aparentemente, não concorda totalmente. É fundamental que a coordenadora possa expor essa contradição, mas questiona-se se fica evidente aos educadores o que é feito de forma reprodutiva ou formativa, ou seja, quais são os limites enfrentados pelas escolas nesta sociedade que impossibilitam uma escola alternativa.

Durante a observação em sala de aula, notou-se que o comportamento dos alunos também é avaliado pela professora, mesmo que informalmente. Muitos alunos continuavam dispersos e a professora disse para um deles “G., você não está corrigindo o seu exercício. Gente, não dá para conferir os cadernos de todos vocês. Isso não é uma coisa que a gente faz, então vocês têm que falar quando têm dúvidas”. O acompanhamento dos alunos se dá, portanto, por meio da participação deles em sala de aula e surgiu a dúvida sobre como são acompanhados os alunos que ficaram dispersos a maior parte da aula.

Conclui-se que as formas de avaliação da escola A correspondem a características de ambos métodos pedagógicos, tradicionais e alternativos: a autoavaliação, a possibilidade de os alunos interagirem antes de serem avaliados, para que reflitam sobre suas dificuldades de forma ativa, ter diversos critérios de avaliação e não apenas a prova escrita, indicam aspectos de escolas alternativas; as notas com média 6, a possibilidade de reprovação do ano escolar e uma avaliação que reflete preocupações com o mercado de trabalho são indicativos de métodos tradicionais. A escola A têm propostas similares às demais escolas, especialmente no que se refere à diversificação das avaliações, que também foram observadas nas escolas C e D, com a importante distinção de que na escola C são priorizadas as provas.

6.8.2. Escola alternativa pública (B)

No caso da escola B não foi possível obter importantes informações com relação à avaliação dos alunos, dado que a entrevista não foi realizada. Supõe-se que, por se tratar de uma

escola pública, a escola deve seguir os parâmetros estabelecidos pelo Estado, tal como a escola D, no entanto, não há a informação de como a escola responde às normas estabelecidas.

O único momento em que houve alguma manifestação sobre avaliação foi durante a aula de leitura. Uma aluna falou que não queria ler e a professora perguntou se ela não queria ou não sabia ler. A aluna respondeu que não sabia e professora respondeu “tudo bem, eu também não leio em várias línguas”, mas uma colega ao lado disse “ela disse que não quer ler, não que não sabe ler” e então a professora concluiu “como eu vou avaliar a leitura de vocês? Precisa ler”. A aluna, no entanto, não leu e pulou o livro ao próximo colega. Enquanto a conversa entre a aluna e professora acontecia, um aluno gritou “parem de enrolação” e a professora disse “está bom, então. Quem não quiser, não souber, só passa o livro para frente”.

Observou-se que o processo avaliativo ocorre no decorrer das aulas, de forma constante, no entanto, a aluna que não queria participar não pode ser avaliada e a professora permitiu que os alunos apenas passassem o livro para o colega seguinte, sem mostrar maiores preocupações sobre a leitura da aluna.

6.8.3. Escola tradicional particular (C)

As avaliações da escola C são formais. A coordenadora explica que há diversos instrumentos que são nomeados de atividades avaliativas: trabalhos em grupos, pesquisas, construção de uma maquete, “há inúmeras formas de trabalhar com essas atividades”. A partir das formas de avaliação ressaltadas pela coordenadora, observa-se que a escola tradicional também utiliza de diversos meios de avaliação, bem como as escolas alternativas, no entanto, não houve menção de autoavaliação, o que pode ser um indicativo de que a avaliação é feita pelos adultos em relação aos alunos.

Além disso, a escola possui os exercícios avaliatórios, que são como “pequenas provas” que compõem uma nota. A equipe escolar divide todo o conteúdo trabalhado em partes e em cada uma dessas partes aplica-se os exercícios avaliatórios. No final do trimestre, há as provas finais de período, que são provas de valor 10. As outras atividades (atividades avaliativas e exercícios avaliatórios) têm valores menores que somados têm valor 10. Esses 2 componentes (prova e atividades) compõem a nota por uma média aritmética daquele período. A

complexidade da avaliação e a priorização da prova escrita como principal forma de avaliação são elementos e distinções importantes das escolas tradicionais.

Na lógica avaliativa da escola C, há reprovações, que são raras entre o 2º e 5º ano e são sempre avisadas com muita antecedência à família da criança, para que sejam trabalhadas as dificuldades e, possivelmente, evitar a reprovação. Os alunos com notas abaixo da média têm recuperação durante o ano e ao final do ano e se, ainda não alcançarem a nota média, são submetidos a um conselho de classe e nova avaliação. Segundo a coordenadora, somente depois “de todas as oportunidades que oferecemos para esses alunos” é que ele é reprovado. Em geral as famílias tendem a aceitar a decisão da escola, apesar de terem ocorrido casos raros em que a família entra com recurso.

Conclui-se que a escola C possui um método de avaliação mais próximo do que é descrito como característico das escolas tradicionais, priorizando avaliações formais e sem menção de autoavaliação.

6.8.4. Escola tradicional pública (D)

A escola D, pública, segue as formas de avaliação que são definidas pelo Estado. Segundo a coordenadora, os alunos realizam provas, trabalhos e atividades do Programa Mais Educação²⁰. Atualmente a avaliação é bimestral e a nota final é composta pelas diversas atividades realizadas e lançadas no sistema da Secretaria de Educação. No entanto, a média final não é uma média estatística: “o professor tem autonomia para pensar a avaliação: mesmo que o aluno tenha tirado 5 e 10, o professor tem autonomia para pensar o desenvolvimento dele de forma geral e não somente em números. Por isso tirou a média ponderada”. O cálculo da nota alcançada pelo aluno é uma formalidade que não precisa ser seguida, caso o professor queira avaliar o aluno de maneira mais ampla.

²⁰ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 (Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10) e propõe o aumento da jornada escolar nas escolas públicas, por meio de atividades optativas, tais como: “acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> Acesso em: 22 fev. 2017.

A reprovação pode ocorrer ao final de cada ciclo: há o ciclo de alfabetização, finalizado no 3º ano em que pode ser reprovado o aluno que não conseguiu “se alfabetizar”; o ciclo interdisciplinar, que abrange o 4º, 5º e 6º ano, havendo reprovação no 6º ano; e o ciclo autoral do 7º ao 9º ano em que há reprovação em todos os anos.

Uma das propostas de avaliação que a coordenadora ressaltou foi o Trabalho Colaborativo de Autorial, em que os alunos iniciam um projeto de intervenção em grupo no 7º ano e devem concluir até o 9º. No 7º ano os alunos realizam uma pesquisa na escola ou no entorno dela e verificam onde podem intervir.

Na primeira visita à escola, por se tratar do final do semestre, foi possível observar a devolutiva de uma avaliação da professora de artes. A professora solicitou apenas que eles terminassem um desenho da semana passada que estava incompleto para que ela avaliasse e desse a nota. Alguns fizeram desenho livre, outros pintavam uma mandala. Não foi possível identificar quais eram os critérios para avaliação do desenho dos alunos, no entanto, a professora ressaltou que os que não entregassem ficariam sem a nota.

Conclui-se que as avaliações possuem diversos aspectos e não priorizam apenas a nota da prova escrita, propondo, inclusive, atividades que possam beneficiar a comunidade. Cabe ressaltar que o PCN é baseado no construtivismo o que implica que, mesmo tratando-se de uma escola que tem diversas práticas tradicionais, as avaliações devem seguir as determinações do Estado.

6.9.A interação entre os sujeitos escolares

6.9.1. Escola alternativa particular (A)

A entrevistada da escola A ressaltou que os valores que a escola preserva se destacam nas atitudes dos alunos, pois tendem a agir de maneira bastante respeitosa. Há também a proposta de desnaturalizar as atitudes para que os alunos reflitam sobre as situações que são escolhas. Todas as características apontadas foram ressaltadas com base em princípios do construtivismo, tais como, a interação e uma pedagogia em que o aluno seja ativo em sua aprendizagem, tal como mencionado pela entrevistada: “nós só aprendemos certas coisas na

interação e analisando-as. Em sala de aula promovemos situações de interação e discussões sobre elas para que eles possam avaliar”.

A proposta da escola é que o aluno seja ativo no desenvolvimento de seu conhecimento, utilizando de diversas ferramentas, entendendo que conhecimento e conteúdo não se restringem ao capítulo do livro, e que a educação “não fique centrada no professor como única fonte de saber e que eles sejam convidados a resolver os problemas de forma mais ativa que são os problemas de quem estuda”. Por fim, a entrevistada acrescentou que o compromisso da escola é o de tentar ensinar a todos o máximo possível, mas ciente de que não consegue atingir totalmente os alunos. A entrevistada mostra consciência das limitações que afetam a educação, seja pelo método tradicional ou alternativo, ressaltando bases do construtivismo, de que o aluno seja ativo em sua aprendizagem.

Ao chegar à escola, foi possível observar algumas crianças no horário do recreio. Em uma quadra de areia pequena tinha cinco meninos jogando bola: um menino branco e loiro que orientava a brincadeira, outro menino branco, um menino negro, um menino com traços orientais e um menino com deficiência (aparentemente intelectual) que, apesar de estar na quadra, não participava ativamente da brincadeira. A hipótese de que em escolas alternativas haveria a possibilidade de maior inclusão parecia se confirmar (com relação à diversidade de pessoas jogando bola) ao mesmo tempo em que era refutada, pois o menino com deficiência estava incluído à margem (estava na quadra, mas não participava da brincadeira) enquanto o menino branco e loiro era o que se destacava na brincadeira. Ressalta-se que, na escola A, havia diversos alunos com deficiência, inclusive na sala observada em que havia uma aluna com Síndrome de Down, o que não foi observado com tanta frequência nas outras escolas.

Na sala de aula, muitos alunos ficavam dispersos: um deles levantava e dançava ao lado da carteira; outro brincava com um elástico e a professora pediu para que ele guardasse, mas, ao invés disso, ele jogou em um colega e a professora não viu. Alguns alunos estavam prestando bastante atenção e tinham dúvidas então levantavam as mãos, mas nem sempre a professora dava atenção a todos. Era de se notar que havia alunos que frequentemente eram convidados a participar e darem suas opiniões, enquanto outros ficaram quietos ou dispersos a aula toda e outros, ainda, apesar de tentarem participar, nem sempre conseguiam. Ao mesmo tempo em que tinha três alunos com a mão levantada para falar sem serem “vistos”, a professora falou para outro aluno “J., você tem que levantar a mão quando você não tiver aprendendo. Você grifou ‘muitos’ e ‘deles’. Essas palavras são verbos, pessoal?”. Pode-se observar que, apesar de

grandes esforços da professora, não era possível uma interação total entre todos os alunos com o conhecimento e com outros colegas, o que parece claro para a escola, a partir da entrevista da coordenadora pedagógica.

Em determinado momento a professora se ausentou da sala e, ao aguardarem o retorno da professora, houve uma grande dispersão dos alunos: alguns conversavam, outros brincavam, outro bagunçava o cabelo da colega. A assistente pediu silêncio e disse para que eles compartilhassem com os colegas as imagens que buscaram como tarefa de casa e salvaram no Google Drive (armazenamento em nuvem). Do que foi possível observar, os grupos, de fato, começaram a apresentar aos colegas as suas pesquisas, mas era possível observar alguns alunos conversando de outros temas.

A professora pedia silêncio muitas vezes e, às vezes, a chamada de atenção era mais direta, citando nomes e retomando um combinado que os próprios alunos decidiram em assembleia: quem não conseguisse controlar a conversa, deveria sair da sala e voltar somente quando acabasse de conversar. Notou-se que várias decisões eram feitas pelos próprios alunos em assembleias, tal como é estimulado pelos construtivistas, mas que nem sempre eles executavam o combinado. Sempre que a professora precisava de atenção, ela chamava a atenção para o que haviam combinado em assembleias em relação às conversas. Ela começou a anotar “tempo de espera” para silêncio na lousa e, depois de aguardar silêncio, escreveu “2 minutos”. Em outro momento a sala começou a dispersar e a professora escreveu “2 minutos” na lousa novamente. Antes de dispensar os alunos, ela disse que, além do que deixaram de fazer no dia, teriam que compensar esses 4 minutos que foram perdidos em conversa e que eles deveriam pensar sobre formas de compensar esse tempo. A lógica de “tempo perdido” com conversas não pareceu condizente com a promoção de interações como forma de aprendizagem, além de seguir a lógica da sociedade administrada de se “aproveitar” o tempo, “compensar” o tempo perdido.

Na presença da professora de inglês, todos os alunos levantaram para cumprimentá-la, abraçá-la, e levou algum tempo até ela conseguir ajeitar o material para continuar a atividade dela. Em meio à confusão, a aluna com Síndrome de Down foi para a área externa da sala, pegou um par de botas de uma colega e jogou em um espaço fechado, de difícil acesso, por ter uma árvore. Uma aluna gritou de dentro da sala para que ela não fizesse aquilo, mas ela o fez. A professora de inglês saiu e repreendeu dizendo que aquilo não era engraçado. Um colega pulou o cercado para pegar as botas e, depois disso, foi interessante notar que não deram grande

importância para o ocorrido ao mesmo tempo que evidenciaram que o que ela fez não foi correto.

A aluna com Síndrome de Down era a única que estava de pé durante a aula de inglês. A professora conversou reservadamente com ela e ela sentou e começou a prestar atenção no filme que a professora estava passando. A interação com a aluna com deficiência era rara. Ela não participava do grupo com frequência, seja durante as aulas em sala de aula, seja na aula de educação física, em que ela realizou atividades separadamente com um professor. Houve um momento em que a aluna com Síndrome de Down estava brincando sozinha na parte externa da sala, ensaiando alguma dança coreografada. Havia um grupo de meninas perto, mas não houve interação de nenhum dos lados. A professora pediu para que todos entrassem para começar a aula, mas a aluna em questão não entrou, permanecendo na área externa da sala. Sabe-se que nas outras escolas há alunos com deficiência, mas não foi possível observar como seria a interação em outras escolas, impedindo uma comparação.

Durante a aula de inglês, dois alunos permaneciam conversando durante o filme. Depois de três avisos, a professora de inglês pediu para que eles dois se retirassem. Passados alguns minutos, eles retornaram para a sala e sentaram em silêncio. Possivelmente a saída da sala e retorno em determinado momento é parte do acordo realizado com os alunos. Não houve constrangimento e os demais alunos não pareceram se importar com o ocorrido.

Na observação em sala de aula, observou-se momentos em que a iniciativa e participação dos alunos é frequente. A professora pediu que os alunos pegassem o livro “As mil e uma noites” que estavam lendo em grupo. Ela começou a ler e um aluno não encontrava a página. A professora parou e disse “qual é o combinado quando se perde na leitura?” e prontamente a colega do lado ajudou o aluno que estava com dificuldade, evidenciando novamente a disposição dos alunos para se ajudarem. Ressalta-se que a turma ficou em silêncio enquanto a professora lia o texto.

Conclui-se que a escola A tem as interações entre os alunos e entre alunos e professores como a principal diferença com relação às demais escolas observadas. Conforme mencionado anteriormente, era comum alunos levantarem para ajudar uns aos outros, de pedir ajuda para os colegas e de interagirem durante as atividades propostas. É fato que era uma sala bastante ruidosa e nem sempre referente aos temas propostos pela professora, mas a interação existia de uma forma colaborativa que parece atender aos princípios que a escola preconiza.

6.9.2. Escola alternativa pública (B)

A escola B tem, assim como a escola A, a interação como base de sua proposta, o que pode ser observado, por exemplo, pela maneira como as turmas são organizadas. Os grupos são organizados pelos interesses dos alunos (apesar de todos terem de cumprir em dado momento as matérias que não têm interesse necessariamente) e também são diversas as idades de cada grupo, com intervalo de cerca de três anos entre elas, segundo o que foi observado. Os grupos contêm cerca de 10 alunos e as aulas são compostas sempre por grupos diferentes o que promove também interações com diferentes pessoas a cada aula.

Conforme mencionado anteriormente, os alunos da escola B costumam desafiar com alguma frequência os professores. As interações entre alunos e professores parecem atender ao que algumas escolas alternativas propõem de o professor assumir o papel de mediador.

Entre os alunos foi possível observar que há ofensas e desrespeito em muitos momentos. Na aula de leitura um aluno gritou “lê alto!” e a aluna que estava lendo respondeu “cala a boca, seu bosta!”. Enquanto isso, alguns alunos interrompiam a leitura perguntando coisas que estavam na lousa para serem preenchidas no caderno “qual é o título?”, “qual é o autor?”. A professora respondeu “no meio da leitura?”. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e foi difícil para pesquisadora ficar atenta à observação nas diversas possibilidades de interações entre os sujeitos escolares. A hipótese é de que essa sensação de “estar perdido” é para que os alunos se autorregulem, estabelecendo maneiras de se orientarem de forma autônoma. O que foi possível observar é que os alunos mostram bastante desinteresse em muitos momentos das aulas e são poucos que se preocupam em realizar as atividades, normalmente propostas pelos professores. Os professores constantemente repreendem os alunos e os alunos, em alguns casos, respondem de forma grosseira, como se estivessem de fato, falando com os colegas.

Enquanto a leitura prosseguia, a professora chegou perto de um grupo de alunos que estava conversando e falou alguma coisa. Um dos alunos questionou se só eles que estavam conversando e ela disse “não, eu quero entender...”, tentando estimular um diálogo com o aluno, mas o aluno cortou a professora e disse “vai, lê logo aí” e outro do mesmo grupo “pode continuar a leitura”, ignorando a possível conversa com a professora. Alguns ainda interrompiam perguntando o título do livro.

A dispersão era geral e a professora passava o tempo todo pedindo silêncio. Alguns alunos se ofendiam, como o caso de um aluno que chamou uma aluna de “mendiga”, pois ela havia levado um cobertor para a escola; outros gritavam pedindo para desligar o ventilador e a professora conversava com eles, argumentando que estava calor, que eles eram “tudo doido” (na realidade era um dia frio, com cerca de 18 °C). Tudo isso enquanto havia alunos lendo trechos do texto. Ninguém prestava atenção mesmo quando a leitura era alta e havia relativo silêncio para escutar.

Na aula de educação corporal, o grupo observado juntou-se com outros grupos e, além de ter crianças de diferentes idades, havia duas crianças com deficiência brincando juntamente com as outras, tal como mencionado anteriormente. Havia um inspetor que acompanhava uma dessas crianças de perto, mas deixava esse aluno com deficiência relativamente livre para se enturmar. Interessante notar que em um momento que esse aluno com deficiência começou a ficar muito agitado, um colega o segurou e o abraçou, acalmando-o no mesmo instante. Frente a tantas ofensas entre alunos, a cena se destacou pela real possibilidade de interação entre os alunos, inclusive com deficiências, acolhendo as necessidades do colega e acalmando-o.

A professora pediu para que formassem grupos de cinco pessoas e rapidamente alguns grupos foram formados e algumas pessoas ficaram sozinhas. Um aluno tentou chegar perto de um grupo que já estava formado, mas o grupo falou para ele sair e ele foi sentar no canto do pátio. Uma aluna mais velha ajudou a terminar de montar os grupos. Os grupos, na realidade, eram apenas fileiras para a atividade de “ruas e vielas”. Duas alunas começaram a correr uma atrás da outra. Quando uma delas foi pega, ela disse algo para a colega que a deixou visivelmente triste, pegando o seu material e indo para dentro do refeitório.

Na aula de língua estrangeira, em que havia um grupo de alunas que não queria participar das atividades, a professora passou no grupo das meninas que estavam conversando e mandou uma delas se separar, sentando em outro lugar, mas a aluna respondeu “não, estou *de* boa” e não saiu do seu lugar. A professora se desconcentrou com outro aluno que estava correndo pela sala. Os alunos saíam e entravam na sala, corriam no corredor, uma aluna subiu no encosto da cadeira para olhar pela janela, outra subiu na mesa. Os professores chamavam a atenção, mas alguns alunos simplesmente não davam atenção a eles.

Uma aluna foi conversar com a pesquisadora, dizendo “a aula não é assim, tá? É que hoje estamos um pouco agitados. Bebemos água demais”. Cabe ressaltar que, em meio a tantos acontecimentos e bagunça, uma aluna foi justificar o que ocorria para a pesquisadora, numa

tentativa de defender a escola. A hipótese é de que as pessoas que não fazem parte da escola possivelmente não compreendem a dinâmica em sua totalidade, por isso a necessidade de defender a escola que a aluna parece gostar. Essa aluna saiu correndo e foi para a porta da sala, pois havia uma aluna de outra turma querendo entrar. Ela ficou o restante da aula trancando a porta, colocando carteiras, cadeiras e até o lixo na frente para que a aluna não entrasse. Quando a professora chamava a atenção, a aluna gritava que outra pessoa estava querendo entrar e quando a professora foi até a aluna e encostou nela para que ela voltasse ao seu lugar, a aluna deu um tapa (fraco, porém, um tapa) na mão da professora. A aluna saiu da sala, voltou, a professora chamava a sua atenção, nada adiantava.

Na hora do intervalo, próximo aos banheiros, alguns alunos se desentenderam e uma funcionária da limpeza da escola foi apartar, dizendo que se não parassem, ela chamaria a diretora. Os alunos deram risada da funcionária e começaram a ofendê-la, mencionando o cabelo dela, que era crespo, “vai pentear esse cabelo, depois você fala comigo”. A funcionária se afastou, sem dizer nada. O desrespeito era grande em algumas situações, envolvendo cenas de racismo, como a que foi presenciada.

Durante a aula de educação física, foi possível observar que os alunos se misturam não só entre idades, mas também entre meninos e meninas. Na atividade, eles jogaram pique-bandeira e não houve nenhum dado relevante a ser constatado. Todos pareciam estar se divertindo e se respeitando durante a aula.

Observou-se também, durante a roda de conversa que ocorria em um espaço próximo à recepção, um aluno com uma bola furada conversando com a vice-diretora. O aluno solicitava por alguma intervenção, pois um colega jogou “aquilo” na cabeça dele. A vice-diretora mandou ele retornar à roda de conversa dele e falar com a professora. O aluno respondeu “ela viu tudo e não fez nada” e saiu andando. Notou-se que são promovidas situações para que os alunos tenham interações e busquem soluções por eles mesmos, como a própria roda de conversa, mas, quando um aluno busca diretamente a ajuda de pessoas que considera como figuras de autoridade, ele fica desamparado, sem ter a quem recorrer, pois a professora e a vice-diretora não se envolveram no caso da bola jogada na cabeça do aluno.

Ao mesmo tempo, outra aluna circulava com o aluno com deficiência tentando achar a coordenadora enquanto outro aluno chorava porque tinha sido agredido pelo aluno com deficiência. A coordenadora não estava presente e ninguém pareceu notar a agitação. A aluna disse ao colega que chorava “você me avisa se ele te bater de novo”, mostrando a necessidade

de os alunos criarem formas de defenderem uns aos outros em momentos de violência entre eles mesmos.

Conclui-se que a escola B promove muitas situações para interações e parece ser bem-sucedida em momentos pontuais, tal como o aluno que acolheu e acalmou o colega com deficiência que estava nervoso. Em algumas situações as interações são desrespeitosas e baseadas em ofensas que não recebem repreensões.

6.9.3. Escola tradicional particular (C)

As interações na escola C eram claras em relação aos alunos com a professora, contudo, entre os alunos, as interações eram menos frequentes. Era possível observar algumas conversas entre eles, mas, visivelmente estavam comentando opiniões relacionadas ao tema que a professora trabalhava de brinquedos e gênero. A professora estimulava os alunos perguntando “se eu achasse que tem brinquedo só de menina (o), como vocês me convenceriam do contrário?” e utilizou de estereótipos que alguns alunos pareciam concordar em vez de discordarem do que ela falava. Um aluno rebateu afirmando que ninguém ofenderia um homem com bebê de verdade, mas com uma boneca haveria uma ofensa relacionando à homossexualidade. A professora questionou sobre o que as pessoas gostam e o que deixam de fazer por se preocuparem com o que vão pensar. O mesmo aluno perguntou “e homem pode casar com homem?” e, nesse momento, a professora se esquivou da resposta dizendo “não posso dar minha opinião, pois são assuntos polêmicos, que envolvem as crenças de cada família. Agora estamos trabalhando texto de opinião, então não posso falar de religião, política, homossexualismo. A maior influência deve ser dos pais”. Ao mesmo tempo que a escola tem um diferencial por “formar valores”, tal como mencionado pela coordenadora entrevistada, ela não questiona os valores familiares, ressaltando a ideia de que é um mercado a ser atendido. As interações são também limitadas ao que é esperado do papel de um professor e de um aluno, considerando também o que as famílias esperam que seja ou não debatido na escola.

Sempre que alguma conversa começava na sala, a professora rapidamente retomava a atenção deles apenas dizendo “ah, espera aí”. A maior parte do tempo os alunos conversavam cochichando e ficavam sentados em suas carteiras.

Os alunos começaram a fazer a atividade de informática com seus *tablets* e as professoras (de informática e da turma) passavam ajudando os que tinham dúvidas, em geral, solicitada ao levantar a mão, mas também havia alunos que iam até às professoras tirar dúvidas. Foi possível escutar uma aluna pedindo desculpas por ter ido pessoalmente tirar dúvidas. Ela não foi repreendida por isso, mas observou-se que as crianças não se sentem autorizadas a levantar das cadeiras, mesmo que para solicitar explicações da matéria, o que pareceu uma rigorosidade desnecessária, considerando-se as críticas que as escolas alternativas fazem às tradicionais. Notou-se que poucas duplas se ajudavam, concentrando-se, em geral, no conhecimento das professoras. Em comparação com a escola A, uma característica distinta é a interação, pois na escola A os alunos se ajudavam, ofereciam ajuda, apesar da constante desatenção. Na escola A os alunos circulavam pela sala com maior liberdade e na escola C parece ser o oposto, não há alunos em pé e o entendimento de que a professora é autoridade parece exceder algumas possibilidades de interação entre os alunos.

A atividade no *tablet* envolvia conteúdos relacionados à geografia e alguns alunos levantavam da carteira para olhar o mapa-múndi que havia na parede da sala. Nesse momento uma aluna pediu autorização da professora para poder levantar e olhar o mapa. Novamente, não houve repreensão e, novamente, pareceu uma cautela exagerada da aluna, mostrando uma dependência da permissão da autoridade para realizar uma tarefa que colaboraria para seu aprendizado. Quando os alunos acabavam o exercício, eles guardavam os *tablets*.

Em momento nenhum havia muito barulho na sala. A maioria permanecia sentada conversando em voz baixa com os colegas ao redor e, quando a professora chamava a atenção, todos paravam de conversar rapidamente.

Após a aula de informática, os alunos abriram o livro de Português. Alguns estavam dispersos e a professora, às vezes, dava bronca diretamente a esses alunos. Ela lia o texto que também estava na lousa e eles faziam a atividade juntos com a professora.

Na hora do intervalo, os alunos rapidamente dispersaram na imensidão do colégio. Eram muitos alunos brincando, comendo, conversando e muitos monitores controlando para que não corressem, de acordo com a regra do colégio.

Outro momento de interação foi durante a aula de educação física. As turmas foram separadas por sexo e a observação foi feita no grupo das meninas. A atividade teve início com a escolha de times para jogarem queimada. A professora de sala relatou que na semana anterior

três alunos tinham se machucado na educação física (de fato, havia três alunos de braço engessado na sala de aula). Durante a atividade, muitas alunas ficavam bravas umas com as outras, outras pediam “calma” às colegas.

Até voltarem da educação física, demorou alguns minutos para se acalmarem e se sentarem. Depois começaram a fazer o exercício proposto pela professora. Havia conversas em baixo tom e todos pareciam empenhados em fazer a tarefa que a professora solicitou. Ninguém se levantava. Em determinado momento houve absoluto silêncio na sala, com todos fazendo lição. Quem terminava a tarefa, levava o caderno até o armário e então alguns começavam a conversar um pouco mais.

Nesse momento entrou uma inspetora solicitando que a professora entregasse o material de um aluno (que não tinha retornado da educação física), pois ele retornaria para casa. Os próprios alunos informaram à professora que o colega tinha sido derrubado acidentalmente durante o jogo, batendo com a cabeça no chão. De acordo com o que disseram, o professor de educação física deu risada e disse *head shot*, em referência a jogos de videogame em que se atira na cabeça, dando um tiro certo e mortal. O professor deu risada e o aluno permaneceu deitado, com dor durante o jogo. Somente depois de algum tempo o professor chamou ajuda ao aluno. A professora demonstrou preocupação e foi pessoalmente entregar o material do aluno para a inspetora.

Conclui-se que a escola C estimula pouca interação entre os alunos e há maior interação e dependência da figura do professor. Quando os alunos devem interagir diretamente, como na aula de educação física, são estimuladas atividades competitivas, o que implica em rivalidades e agressões (intencionais ou não), dados que se destacam na escola C, mas que também foram observados em outras escolas.

6.9.4. Escola tradicional pública (D)

A coordenadora da escola D ressaltou muitos momentos de preconceito e violência na interação entre os sujeitos escolares. O preconceito vivido frequentemente pelos alunos tem como consequência certa reação em relação à equipe escolar: “tanto que estão sempre prontos a atacar, agir de forma contrária, entender as coisas como ordens”. A entrevistada mencionou

que a equipe deve “tomar cuidado” ao falar com o aluno, para que eles entendam que seu trabalho visa o desenvolvimento dele, caso contrário, os alunos “estão prontos para atacar”.

Com relação às aulas, os alunos costumam interagir quando sentem que há uma preocupação e cuidado em relação a eles. Quando não há ou não é sentido um cuidado com o desenvolvimento dos alunos, eles se negam a realizar as atividades propostas e criam diversas resistências. Segundo a coordenadora, há uma nova equipe na escola que tem se dedicado na formação dos alunos e a interação é carinhosa; por outro lado, há professores que os alunos demonstram não querer participar das aulas, muitas vezes de forma concreta: cabulando aula. A entrevistada ressalta que a diferença está em o aluno “saber que você está junto, que você acredita nele, porque tem professor que não acredita, então acabam largando”.

O perfil do alunado da escola D é de muitos que têm pais viciados em drogas, alguns com mães presas, outros são imigrantes, outros, ainda, têm pai e mãe, entre diversas realidades possíveis.

De acordo com as observações em sala de aula, a interação dos alunos com a professora ocorre espontaneamente. Na primeira observação, a professora recebeu os alunos no pátio e subiram juntos para a sala de aula. No caminho, alguns alunos abraçavam e beijavam a professora, outros apenas seguiam o grupo. Observou-se que a maioria não usava uniforme, alguns usavam apenas a camiseta e poucos usavam o uniforme completo que é cedido pela prefeitura. Os que chegavam atrasados entravam na sala de aula sem objeções por parte da professora.

Foi possível observar, na primeira visita, um grupo de três meninas que pareciam ser mais velhas que o restante da turma. Elas usavam maquiagens e roupas que destoavam das demais da turma. Foi observado algumas vezes que os meninos da sala faziam xingamentos e zoeiras com elas.

A turma sentou em relativo silêncio e permaneceu em silêncio enquanto a professora falava sobre as atividades do dia. No entanto, a escola tinha muito barulho nos corredores o que dificultava um pouco o entendimento do que a professora dizia. Quando algum aluno queria falar, levantava-se a mão e esperava a professora terminar, mostrando que os alunos consideram a professora uma figura de autoridade, mas sem grandes inibições e restrições como ocorreu na escola C em que os alunos pediam autorização para levantar das carteiras. Na escola D os alunos levantam e circulam pela sala sem autorização da professora, apesar de não ser frequente.

De início, a professora passava as recomendações para a formatura e um aluno rapidamente se manifestou dizendo que não iria à formatura. A professora questionou e ele respondeu que não teria quem o levasse. A professora disse “você vem sempre sozinho à escola, pede para um amigo para você ir embora com ele”. O aluno ficou calado. Durante o dia, observou-se que esse aluno não se enturmava como os demais. Ressalta-se que problemas relacionados à ausência ou impossibilidade dos pais ou responsáveis em acompanhar o aluno à formatura não foram observadas em nenhuma escola. Destaca-se ainda o fato de uma criança de cerca de 10 anos (idade correspondente ao 5º ano) já ir à escola todos os dias desacompanhado, confirmando uma diferença significativa não entre escolas tradicionais ou alternativas, mas entre públicas e privadas.

Ao final da atividade proposta pela professora, todos se dirigiram à outra sala para a aula de artes. A sala também era organizada em fileiras, com carteiras novas, com pintura recente, mas com algumas pichações e desenhos nas paredes. Havia frases pintadas na janela, tais como “terroristas vestem fardas”, “respeito é para quem tem”. Embaixo da área das janelas havia uma estante de concreto com livros organizados. As portas da estante estavam vandalizadas.

A turma estava bastante dispersa e, aparentemente sem motivo, um aluno começou a ofender uma colega. Muitas vezes ela ficava quieta, algumas vezes ela respondia, outras, a amiga a defendia das ofensas. A professora não intervia.

A professora de artes ficou sentada em sua cadeira, corrigindo alguma atividade e, algumas vezes, reforçava que eles deveriam terminar logo a atividade, mas alguns ficavam conversando.

Em determinado momento nessa aula um aluno cuspiu na cadeira do colega da frente. O colega sentou e todos começaram a fazer piadas. A professora de artes questionou o que estava acontecendo e os alunos responderam, sem dizer quem foi que tinha cuspidido. Ela disse apenas “só pode ter sido algum demente”. O aluno que sentou, trocou a carteira e quando levantou, o colega de trás cuspiu novamente. A professora viu e o chamou de “ridículo”, que ela deveria mandá-lo pegar a bucha e sabão para limpar as carteiras. Enquanto a professora falava, o aluno ficou imitando-a e, quando ela viu, gritou com ele e o colocou para fora da sala dizendo “vá fazer suas gracinhas lá fora” e batendo a porta. Os alunos de dentro da sala não pareceram ligar para a situação e ainda falaram em tom irônico para a reação da professora: “nossa!”. Depois de algum tempo a professora falou com a pesquisadora, pedindo desculpas

pela situação e justificando-se por ter colocado o aluno para fora da sala: “às vezes dá vontade de bater, como não posso, bato na porta”. De acordo com o que a coordenadora entrevistada havia mencionado, é possível notar diferentes comportamentos dos alunos da escola D com diferentes professores. A professora em sala de aula e a professora de leitura são respeitadas; a professora de artes foi afrontada e respondeu ao desrespeito retirando o aluno da sala.

Nessa aula também foi possível notar que um aluno desenhou uma arma, cortou no formato dela e fingia “atirar” contra as pessoas (colegas e professora). A maioria, no entanto, estava pintando mandalas. Comportamentos que envolviam agressividade, mesmo que simbólica como o desenho de uma arma para “atirar” nos colegas, foram observados com menos frequência nas escolas particulares, mas foram observados com frequência nas públicas, independentemente do método pedagógico adotado. Ressalta-se, conforme mencionado anteriormente que na escola C, durante a aula de educação física foram observados comportamentos agressivos.

As ofensas entre os alunos continuavam com apelidos, “cala bocas”, mas, apesar dos que não paravam de se ofender, havia relativo silêncio na sala no que diz respeito à maioria dos alunos. A professora de artes ficou o tempo todo corrigindo algo em sua cadeira, exceto para colocar o aluno para fora. Depois da aula de artes, os alunos desceram para o refeitório. De início todos ficavam em grandes mesas com cadeiras em volta, comendo bolachas e bebendo sucos oferecidos pela escola. O refeitório era um lugar relativamente escuro, com goteiras e com odor de mofo. Os professores ficavam de pé, observando, e comentaram que se deixarem os alunos sozinhos, eles fazem “guerra de comida”, jogando bolachas uns nos outros.

Outro caso em que foi observada uma violência escolar entre os colegas foi quando um funcionário da escola veio informar na sala de aula que teria vacinação de caxumba na escola no dia seguinte e dar recados sobre o procedimento de autorização. A sala estava bastante agitada por conta da atividade e poucos ouviram. Uma aluna (do grupo mais isolado, que recebia diversos xingamentos) perguntou o que era caxumba e um grupo de meninos começou a ofender a menina com dúvida. A professora explicou o que era caxumba sem repreender os que estavam ofendendo a colega. A aluna levantou e foi reclamar para a professora das ofensas do colega e a professora chamou o garoto e o repreendeu. A repreensão não pareceu ser efetiva, dado que, momentos depois, ele continuava ofendendo a colega. A turma dessa menina era a única que até então não estava fazendo a atividade proposta pela professora. Elas ficavam

conversando ou tirando “*selfies*” (fotos delas mesmas). Então uma delas perguntou em voz alta “o que é para fazer?” e a professora respondeu “a árvore de natal”.

A interação entre os alunos durante a atividade de elaborar uma árvore de natal, proposta por um dos alunos, era grande e eles circulavam pela sala ajudando uns aos outros, exceto alguns grupos que não se relacionavam entre si. Quando todos finalizaram a árvore, a professora sugeriu que enfeitassem as árvores e começou a tirar materiais do armário. Uma aluna pegou um enfeite, que já era pequeno, perguntou à professora se poderia usar e a professora respondeu “só um pedacinho”, evidenciando que tudo, além de escasso, deveria ser compartilhado com todos, o que não foi observado nas demais escolas.

Na segunda observação, apesar de se tratar de outra turma, a dinâmica da sala era muito similar. Havia, muitas vezes, xingamentos entre grupos de alunos, no entanto, não foram observados casos de exclusão de um aluno ou grupo de alunos no segundo grupo observado.

Havia dois alunos, sentados um na frente do outro, que se xingavam e se ofendiam a todo momento, no entanto, um não saía de perto do outro. Quando a professora estava passando a atividade, muitos estavam concentrados, exceto esses dois alunos que continuavam a se ofender. A professora percebeu e entrevistou falando para um dos alunos que se concentrasse na atividade “o dia em que você se concentrou fez toda diferença. Aliás, você nem deveria estar sentado aí [perto do outro garoto]”. Nesse momento, o aluno foi sentar do outro lado da sala, mas pouco tempo depois voltou para perto do colega que estava discutindo, dessa vez para explicar como fazer a lição. Observou-se que, apesar de tantas ofensas, os alunos tinham um relacionamento de amizade e cooperação.

Ao voltarem do intervalo da segunda observação, a professora começou a chamar a atenção de um aluno por algo que ele fez no intervalo. Era o mesmo aluno que ela tinha dito para se concentrar, o que xingou o colega algumas vezes. Esse aluno respondeu de forma grosseira a uma professora no intervalo, pois ela havia chamado sua atenção. Ele tentou se defender da bronca da professora dizendo que o colega dele ficou pegando em sua bunda. A professora da sala pontuou que “a professora ficou chateada com a forma como você falou com ela” e ele respondeu “foi sem querer. Agora você vai falar com minha mãe e ela vai me deixar de castigo”. A professora finalizou dizendo “quando eu falo com as mães é para elas reforçarem o que a gente já disse, mas o maior prejudicado na história é você”. O tempo todo a professora manteve um tom calmo, de conversa e o aluno escutou em silêncio.

Quando a professora pediu para que anotassem a lição de casa um aluno (o que levou diversas broncas durante o dia) disse “fala mais, professora. Está ‘da hora’”, mostrando que apesar das dificuldades de relacionamento e comportamento que esse aluno possa ter, a professora ressaltava limites do comportamento dele e era querida pelo aluno. O aluno se interessava pelo aprendizado e respeitava a professora.

Ao final da aula, todos começaram a copiar a atividade da lousa e ao finalizar a professora perguntou se alguém gostaria de acrescentar algo ao resumo da aula que ela havia criado, alguns alunos participaram e a professora incluiu a opinião deles à lousa.

Foi possível notar que há muitas dificuldades durante as aulas que não foram observadas em outras escolas. Os alunos se ofendiam frequentemente, ameaçavam uns aos outros e um deles enfrentou a professora (apenas a de artes, no caso da observação). A situação de violência a que são expostos em suas realidades pode ser um dos motivos da discrepância entre as escolas particulares observadas, sejam elas alternativas ou tradicionais, e a escola D.

Observa-se que as interações entre os alunos são, algumas vezes, agressivas e pouco se notou de interações colaborativas, no entanto, elas existiam, especialmente no que foi possível notar entre os dois alunos que mais se ofendiam, mas que também se ajudaram para aprenderem a lição que a professora havia passado.

6.10. O grau de participação dos sujeitos escolares

6.10.1. Escola alternativa particular (A)

Os pais que matriculam seus filhos na escola A, geralmente buscam a escola por seu projeto pedagógico, mas, segundo a entrevistada, é preciso ressaltar com frequência os valores da escola para que haja coerência entre as duas instituições básicas vividas pela criança (escola e família). Algumas das poucas regras que a escola possui às vezes são criticadas por pais, como, por exemplo, uma regra da escola em que o aluno só pode atrasar três vezes no mês, no quarto atraso o aluno deve voltar para casa e perde um dia de aula. Essa regra foi estabelecida por compreenderem que a pontualidade é um valor importante, mas muitos pais entendem como se a pontualidade fosse mais importante do que a presença do aluno na escola, questionando a

conduta da escola: “depois que vira cultura, os pais tendem a aceitar, mas sempre tem alguns que estranham: ‘não esperava uma regra dessa natureza desta escola’”. A fala dos pais, reproduzida pela coordenadora, remete às práticas de outras escolas alternativas em que, segundo o levantamento, as regras são sempre questionáveis e os alunos têm máxima liberdade para aprender. Essa regra foi importante, pois diminuiu bastante a quantidade de atrasos dos alunos, o que aponta que há regras e manifestações de autoridade, dado que é a escola que impõe suas regras, que são importantes à formação.

Com relação aos profissionais da escola, há um grande investimento por parte da escola na formação. Há reuniões constantes em que discutem estratégias, as sugestões dos professores e outros elementos que consideram importantes para a prática, tal como o planejamento escolar. As atividades planejadas têm sequência didática, ou seja, a atividade que sucederá a outra tem importância no planejamento. Para discutir essas questões, além das reuniões semestrais, há reuniões semanais de duas horas de duração com a equipe de cada segmento (às vezes com todos os segmentos), reuniões quinzenais, com duração de 100 minutos, cursos que são oferecidos aos sábados aos professores iniciantes e cursos para atualização dos professores mais experientes. A equipe escolar estuda com frequência as didáticas específicas para compreender as especificidades de cada área, pois, segundo a entrevistada, a equipe tenta “ensinar de uma maneira coerente e isso demanda muito estudo”. É possível observar que, tal como enfatizado pela coordenadora, a formação dos profissionais é fundamental para a escola.

Após o recreio, os alunos voltaram aos poucos para a sala de aula, mas a professora repreendeu por alguns estarem correndo dentro da sala de aula e “pulando as carteiras”, coisas que já haviam sido conversadas em assembleia. A professora mencionou que se os alunos não conseguissem assumir o que foi combinado em assembleia, ela determinaria o que precisaria ser feito, mas que se alguém tivesse alguma ideia diferente para que isso não voltasse a acontecer, poderia falar. Uma aluna disse “isso não é justo com quem não corre”. Foi possível observar que os alunos manifestam com alguma facilidade as opiniões, mesmo quando são contrárias às da professora. A professora destacou que ela determinaria apenas para quem não conseguisse cumprir e que quem cumpria não precisava da intervenção dela. Foi possível observar também o grau de participação dos alunos por meio de assembleias.

A decisão dos alunos também foi observada na aula de educação física. Um dos professores explicou à pesquisadora que eles estavam realizando olimpíadas com os esportes

mais votados e escolhidos por eles, desde que eles já tivessem trabalhado durante o ano. Os grupos eram mistos e estavam jogando pique-bandeira.

A escola A permite a participação dos sujeitos escolares em diversas decisões com relação à participação em aula, tais como a disciplina dos próprios alunos, alguns conteúdos a serem trabalhados por meio de votação ou assembleias etc. As principais decisões, tal como mencionado pela coordenadora entrevistada, são feitas pela direção ou coordenação. Segundo a coordenadora, o grau de participação difere em relação a escolas como a Escola da Ponte, em que os alunos teriam poder de decisão sobre, por exemplo, abrir ou não uma franquilha da escola.

Conclui-se que a escola A permite a participação dos alunos em decisões pontuais, como no próprio comportamento que precisam ter em sala de aula. Os pais parecem ter participação menor nas decisões escolares. A direção, especialmente, e a equipe pedagógica são as representações que planejam e realizam as modificações que julgam necessárias, mostrando um grau de hierarquia que não é observada em diversas escolas alternativas mencionadas no levantamento bibliográfico e condizendo com o que foi assinalado no instrumento de pesquisa pela coordenadora pedagógica.

6.10.2. Escola alternativa pública (B)

A escola B, segundo informações do sítio, tem como proposta que os alunos se sintam pertencentes à escola. O fato de os alunos serem itinerantes permite maior autonomia e apropriação dos espaços escolares, pois os alunos circulavam a todo momento pela escola.

Ao final da primeira aula, os alunos começaram a organizar o material e se dirigiram a outro espaço da escola. O grupo se dividiu e foram a lugares diferentes da escola. O subgrupo que estava sendo observado foi para uma área externa da escola e crianças diferentes começaram a se juntar ao subgrupo, formando um novo grupo de crianças.

Levou algum tempo para algum professor chegar e, enquanto isso, as crianças subiam nas árvores, brincavam entre elas. Um aluno chegou para a pesquisadora e perguntou se ela também estava esperando a aula de artes, ela disse que sim e o aluno completou “essa escola é uma bagunça, não vejo a hora de sair daqui”. O comentário de desejar sair da escola B foi observado mais de uma vez entre alunos o que pode representar que nem todos os alunos

desejam ou conseguem se apropriar do grau de autonomia que lhes é dado. O comentário evidencia também que a escola possui contradições, pois o grau de autonomia pode ser entendido pelos alunos como “bagunça” e descaso em relação à formação deles.

A professora chegou e a turma ficou em círculo, escutando o que ela dizia. Uma aluna gritou dizendo que havia gente cabulando aula ali e alguns alunos saíram da roda, rindo. O fato de haver alunos cabulando aula é relevante, pois, se o aluno tem autonomia para decidir os grupos que deseja estar, por que ele desejaria cabular a aula escolhida? A hipótese é a de que a escola não promove uma autonomia verdadeira, dadas as limitações desta sociedade em que não há a possibilidade de formar sujeitos autônomos, e há a tentativa de desafiar os pequenos limites que existem na escola. No sítio da escola há algumas regras que foram estabelecidas pelos próprios alunos e uma delas se refere a não cabular aula, o que aparenta ser frequente.

Na aula de língua estrangeira havia o grupo de alunas que expressavam desinteresse na aula. Em certo momento a professora se dirigiu ao grupo de meninas e pediu para que elas fizessem alguma atividade e elas falaram “mas o combinado era que quem estava no quinto ano não faria língua estrangeira” e a professora respondeu “mas, por enquanto, vamos fazer?”, evidenciando que, apesar de haver divisões por grupos em que se mesclam as idades, também há divisões por ano letivo (quinto ano), apesar de não ser uma divisão evidente. Passado algum tempo a professora retornou ao grupo das alunas e perguntou “vamos fazer a atividade?”, elas responderam “não, deviam dar só para o quarto ano” e não fizeram a atividade. Observou-se que o grau de decisão dos alunos é grande e, quando contrariados, se negam, em alguns casos, a realizar qualquer atividade.

Durante o recreio, as crianças se dispersaram pela escola, utilizando diversos espaços para comer, brincar. Havia uma área com mesas e cadeiras para refeição e professores e alunos sentavam juntos nas mesas. Foi possível notar que em muitos momentos foram estimuladas as relações que não ressaltassem que havia figuras de autoridade na escola, exceto pela figura da direção, que parece ser a figura a quem os alunos e os próprios profissionais recorrem quando não conseguem impor limites aos alunos, mesmo assim, uma autoridade enfraquecida, vide o caso da funcionária da escola que tentou separar uma briga entre alunos, dizendo que chamaria a diretora, mas que foi ofendida pelos alunos.

Ao final do dia todos os subgrupos se reuniam com um professor para fazer a roda de conversa. Nesse momento a pesquisadora estava sentada aguardando o início da atividade quando outro aluno se dirigiu a ela e falou “você está esperando a roda de conversa? Eu também,

mas está todo mundo brincando ainda. Só sei que é aqui”. Não havia nenhum professor à vista, mas nesse momento a pesquisadora percebeu que estava no local errado e que o grupo que estava observando estava em outro lugar. Quando chegou ao lugar certo, a roda ainda não tinha iniciado também.

As rodas de conversa ocorrem todos os dias no final do período. O professor colocava as pautas, no caso, era reclamação de professores sobre alguns alunos. Uma aluna disse “eu confesso que eu e mais algumas pessoas somos das mais baderneiras. Hoje a gente respeita bem mais, mas tem gente que a gente não gosta e acaba dando uma resposta mais desrespeitosa”. O professor respondeu “temos que pensar uma solução” e a aluna disse “se os professores fossem mais decididos, facilitaria”. Alguns alunos concordaram e outros estavam dispersos. O professor chamou a atenção e disse “se vocês não decidirem as soluções por vocês, outras pessoas vão decidir”. A aluna que estava falando concluiu “eu vou melhorar minha atitude, sei que em algumas aulas sou desrespeitosa”. A roda de conversa continuou e o professor concluiu “se vocês conseguirem resolver entre vocês é melhor. Existe a possibilidade do grupo conversar com os professores que acham que podem melhorar a relação?”. Uma aluna concordou, mas ressaltou que na aula de leitura estava com muita conversa e as pessoas liam muito baixo e concluiu “eu não vou mais pedir para falar alto”. A roda de conversa permite que os alunos tenham uma participação reflexiva e ativa sobre o que ocorre na vida escolar.

O grau de participação dos sujeitos escolares é um elemento que também difere significativamente a escola B das outras escolas observadas. Apesar de a escola A também possuir rodas de conversa e assembleias para decisões, na escola B a prática da conversa e reflexão é diária e os alunos se mostram envolvidos nas decisões. Ressalta-se que, apesar de os alunos serem bastante atuantes, a escola B difere das outras escolas alternativas mencionadas no levantamento bibliográfico, pois os alunos não são consultados para decisões administrativas, como é o caso da Escola da Ponte, em que todas as decisões são discutidas em assembleia com todos os sujeitos escolares.

6.10.3. Escola tradicional particular (C)

A escola C tem um perfil de gestão hierárquico, ou seja, quem tem maior poder de decisão é a direção, seguida da coordenação pedagógica. Depois, segundo a classificação feita

pelo instrumento de pesquisa, os sujeitos com grau de participação médio seriam os professores e, por fim, pais ou responsáveis e alunos. No caso da escola C é possível observar, portanto, que os alunos têm pouca decisão em relação ao processo educativo.

Para acompanhar a turma observada na aula de Educação Física, foi necessário que um aluno acompanhasse a pesquisadora até o local, pois a escola C é grande, com diversas quadras. Também foi necessário pedir autorização para o coordenador da área de educação física para observar a aula. Dada a autorização, a observação foi feita com o grupo das meninas. As meninas e os meninos sempre fazem as atividades separadamente, tal como mencionado anteriormente, havendo uma professora para as meninas e um professor para os meninos. Mesmo em relação ao esporte que seria trabalhado com os alunos, a decisão foi da professora, o que difere das escolas alternativas em que, ao menos em pequenas decisões, há a possibilidade de escolha dos alunos.

Na observação em sala de aula, também ficou evidente a hierarquia entre professores e alunos e a participação dos alunos nas decisões é bastante limitada, o que fica evidente no exemplo anteriormente mencionado de uma aluna que pediu permissão para levantar da carteira e outra que pediu desculpas por ir até à professora para tirar dúvidas.

Conclui-se que a escola C tem um grau de hierarquia rígido que se assemelha com as características de escolas tradicionais. Na entrevista com a coordenadora, foi ressaltada diversas vezes a importância do aluno como protagonista no aprendizado, o que não inclui participação em decisões escolares.

6.10.4. Escola tradicional pública (D)

O alunado da escola D, tal como relatado anteriormente, possui histórico de violências, sendo este a maior distinção da escola D em comparação com as outras escolas. Segundo a coordenadora, há alunos na escola que “têm dificuldades de viver em sociedade, de seguir algumas regras e combinados necessários para que vivam bem”.

Sendo a escola D uma escola pública, há, segundo a entrevistada, uma política de “abraçar a todos” e alguns pais de alunos reclamam de colegas da sala dos filhos, solicitando que “mandem embora” os alunos que geram conflitos, o que mostra o grau de influência dos pais em algumas decisões escolares. Em alguns casos, a coordenação resolve transferir alguns

alunos, mas a equipe escolar dá preferência à possibilidade de trabalhar em conjunto os alunos que têm dificuldades e os que “já vem com alguma bagagem cultural”.

No entanto, os pais, em geral, não se envolvem com a escola. Poucos participam das reuniões de pais e compreendem pouco o trabalho que a escola tenta desenvolver com os alunos. Durante a entrevista, a coordenadora chegou a mencionar que a equipe escolar deveria trabalhar para conscientizar os pais da importância em participar das atividades e decisões escolares. Assim, os pais não costumam cobrar mudanças pedagógicas ou de melhorias para a escola. As solicitações dos pais são, em geral, para que “mandem embora” determinados alunos e as solicitações das crianças são de reclamações em relação a professores. Não há uma participação significativa dos alunos ou pais nas decisões escolares.

Na primeira observação em sala de aula, perto do final de uma história que estava sendo lida pela professora, um funcionário da escola bateu na porta e a professora pediu para que um aluno terminasse a leitura, retirando-se da sala. Todos prestavam atenção à leitura do colega e, quando houve conversa, os próprios colegas interviam chamando a atenção. Quando o aluno terminou a leitura, o silêncio permaneceu e alguns pediam o livro emprestado para poder reler o texto. Depois de algum tempo, alguns começaram a conversar, mas ninguém levantou da carteira. Com a demora da professora, alguns levantavam para conversar com outros colegas e os próprios alunos repreendiam pedindo silêncio. Foi possível notar que, apesar de não haver uma participação significativa, os alunos aceitam e participam das atividades propostas pela professora.

Cabe ressaltar que a própria professora é bastante solícita às sugestões dos alunos, permitindo, por exemplo, ceder tempo de aula para que um aluno ensinasse a turma a elaborar uma árvore de natal feita com revistas para os colegas.

A hierarquia da escola D também é evidente, apesar de diferir da escola C que parece ser mais rígida com o comportamento dos alunos. A professora representa uma figura de autoridade e usa de artifícios para que a sala se organize, como, por exemplo, um momento em que a sala estava bastante agitada, todos conversando sobre o assunto de diferença entre gêneros, mas a professora não conseguia escutar a todos. Ela fez um gráfico na lousa e fez uma linha crescente, nomeando o gráfico de “chatômetro” que se elevava e diminuía de acordo com o grau de conversa. As crianças respeitavam a professora e permaneciam em silêncio e, quando havia conversa, boa parte era referente ao tema proposto pela professora.

Conclui-se que a escola D tem alguma hierarquia nas participações nas decisões escolares. A direção, coordenação e professores têm mais decisão que os alunos e pais ou responsáveis, sendo os pais, possivelmente, figuras que influenciam mais que os próprios alunos pelo receio da escola em gerar conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas alternativas surgem em contraponto ao que consideravam heterônomo nas escolas tradicionais. O discurso democrático permeia todas as propostas de escolas alternativas tanto no Brasil quanto em outros países. Há, contudo, que se questionar sobre as metodologias propostas e se elas contribuem com a formação dos indivíduos, uma vez que a mudança pedagógica proposta é drástica: da pedagogia centrada no conteúdo, passa a ser centrada no aluno. Com essa mudança, o papel do professor também se altera: se antes ele era considerado uma figura que possuía conteúdos que os seus alunos não dominavam, e, por isso, uma autoridade frente aos demais, com uma pedagogia centrada no aluno, o professor se torna um auxiliar para desenvolver os conhecimentos que todos os alunos têm, de acordo com o nível e ritmo de cada um. As mudanças apresentam avanços na forma de se pensar a educação, uma vez que o papel do professor poderia ser autoritário, ou seja, excedia a autoridade por muitas vezes. Coube, contudo, questionar sobre as consequências dessas mudanças.

Freud (2006) e os autores da teoria crítica da sociedade (ADORNO, 1995; ADORNO et. al., 1950) entendem que a autoridade é importante para a formação dos indivíduos uma vez que, a partir da interiorização da figura paterna, a criança pode se tornar autônoma. Os professores, por sua vez, possibilitam uma nova identificação com a autoridade que também permite que a criança se torne autônoma frente a eles. Os professores são figuras de autoridade, pois possuem conhecimentos que os alunos não têm e que ao transmiti-los podem contribuir para que os alunos se situem e atuem no mundo, contribuindo para que se torne cada vez menos violento.

Evidencia-se que há contradições no papel da autoridade, pois quando não há a possibilidade de superá-la ela contribui para a barbárie, uma vez que não permite a autonomia dos indivíduos. Deve ser clara também a distinção entre a autoridade e autoritarismo, pois a segunda mantém os sujeitos sob seu poder, impedindo questionamentos e críticas.

Frente às contradições e muitas vezes menosprezando as qualidades do ensino tradicional, as escolas alternativas surgem com a proposta de modificar o papel do professor que agora não representa mais uma autoridade que possui mais conhecimentos que os alunos, colocando-o no papel de auxiliar do conhecimento que supõe existir nos alunos. No entanto, além das dificuldades financeiras de algumas escolas alternativas que surgem e, muitas vezes, fecham ou modificam seus projetos, é possível o questionamento sobre os reais motivos

daquelas que não perduram. Com relação às que mantêm seu funcionamento, muitas vezes seus projetos são modificados, o que permitiu a hipótese de que já não existem escolas nem puramente alternativas, pois modificam relativamente suas práticas aproximando-se das tradicionais em alguns momentos, nem puramente tradicionais, pois o papel da autoridade na sociedade é questionado em diversos âmbitos, inclusive na família, e acabam também se aproximando das práticas das escolas alternativas, o que pode ser observado nos resultados obtidos.

Tal como discutido neste trabalho, na década de 1980 no Brasil, a Secretaria da Educação propõe uma reforma pedagógica. As propostas da Secretaria são baseadas principalmente nos estudos de Ferreiro e Teberosky (SAWAYA, 1999), que, por sua vez, utilizam da psicologia do desenvolvimento e os conceitos de Piaget para basear suas hipóteses. Entre outros fatores da reforma, discutidos anteriormente, o conceito que causou mais implicações para a educação é o de que alunos de classes sociais pobres chegam à escola com defasagens na aprendizagem, pois não tiveram estímulos adequados do ambiente em que vivem. Assim, é proposta uma pedagogia alternativa para as escolas do Brasil em que se levasse em consideração que o ritmo de ensino para as crianças pobres deve ser diferente das crianças de classes sociais mais ricas. Ressalta-se que esse pensamento se mostrou discriminador, uma vez que as experiências das crianças são sempre diferentes e também por não ser possível quantificar o nível de cognição das crianças apenas por sua classe social.

As propostas das escolas alternativas em relação às tradicionais têm o aspecto formar alunos democráticos, contudo, reforçam a mensagem de que a mudança depende unicamente do indivíduo de fazer uma escolha alternativa; de que todos devem participar, sendo em escolas tradicionais ou alternativas, há uma “escolha” para cada pessoa, assim como perpetuado pela indústria cultural: há um produto da indústria cultural para os que gostam de *rock* ou *pop*, bem como há uma escola para os que desejam escolas tradicionais ou alternativas e, assim, todos participam.

As escolas, tradicionais e alternativas, expressam a mesma ideologia, e, assim, tendem à padronização de seus alunos e profissionais. Essa crítica pode ser feita à escola em muitos sentidos. Destaca-se a constante formação tecnicista visando preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. O discurso dominante permite que as pessoas possam identificar que a sociedade não precisaria mais de tanto trabalho como já precisou anteriormente quando não havia a tecnologia que existe hoje. Atualmente, o trabalho repetitivo pode ser facilmente

substituído por máquinas. Mesmo assim, estimula-se que as pessoas trabalhem cada vez mais, em uma sociedade que não necessita de todo esse esforço humano, e que produzam cada vez mais riquezas, as quais não ficam com os trabalhadores e que já poderiam ser divididas para que todos se beneficiassem das riquezas acumuladas.

Da crítica às propostas tecnicistas, as escolas alternativas tentam escapar frequentemente, mas o resultado também pode ser prejudicial, dado que podem não preparar os indivíduos para a sociedade em que, em certa medida, todos precisam se adaptar. É evidente que a disciplina e a técnica em si mesmas não trazem contribuições ao indivíduo, mas sem alguma disciplina não é possível se dedicar a nenhuma atividade, inclusive aos estudos, e as técnicas aperfeiçoam os trabalhos humanos.

De acordo com o que foi exposto é possível observar que há elementos na pedagogia tradicional que podem indicar avanços na educação, bem como a pedagogia alternativa. O oposto também é verdadeiro ao se pensar aspectos que parecem representar regressões na forma de se entender a educação, também em ambas as pedagogias. Apesar das importantes distinções que as escolas apresentam, que possivelmente são resultados de tantos estudos e esforços por parte da equipe escolar para refletir sobre a educação, há elementos nas escolas alternativas que foram apresentados a partir do levantamento bibliográfico que configuram características de escolas tradicionais, tal como as provas escritas como avaliação, algumas regras fundamentais, a participação relativa dos alunos em decisões escolares, entre outros elementos que também foram destacados pelo resultado do instrumento de classificação das escolas. Assim, a hipótese de que as escolas alternativas tendem a aderir às práticas das escolas tradicionais parece se confirmar. O contrário também se mostrou verdadeiro: as escolas tradicionais utilizam de métodos alternativos, tais como a ênfase em trabalhos em grupo, no caso da escola D, e o aluno ser ativo em sua aprendizagem, dado muito ressaltado na escola C.

Foi observado na escola A e B um esforço grande dos professores em propor que os princípios ressaltados como de escolas alternativas ocorressem, mas a dispersão dos alunos era frequente. É possível que o papel de autoridade dos professores em questão estivesse enfraquecido, permanecendo o questionamento sobre o fato de o enfraquecimento ser devido ao fato de eles se posicionarem como mediadores dos conhecimentos e os alunos serem “ativos” em suas buscas por conhecimentos, ou se é devido ao fato de os papéis de autoridade já estarem enfraquecidos nesta sociedade de forma geral, tal como discutido anteriormente.

Outro dado importante é que na escola A, particular alternativa, boa parte dos alunos são colaborativos entre eles e oferecem ajuda aos que solicitam, o que foi observado pontualmente na escola B (em específico, no caso de um aluno que abraçou o colega com deficiência para acalmá-lo) e na escola D, em que alunos ensinavam a montar árvore de natal de papel, ou que ensinavam o colega a lição. Na escola C não foi observado nenhum caso de colaboração entre os alunos, possivelmente por sua organização de aula e rigorosidade com disciplina.

A partir do levantamento bibliográfico, as escolas alternativas poderiam ser consideradas mais inclusivas, dado que têm possibilidade de adaptar o currículo, permitem que cada um desenvolva suas potencialidades de maneira individual, entre outros aspectos. Contudo, apesar de ser possível observar uma grande diversidade de alunos em todas as escolas, as escolas alternativas pareciam ter, de acordo com as observações, mais alunos com deficiências. Ressalta-se que, mesmo os que tinham alguma deficiência evidente nas escolas alternativas estavam incluídos à margem, o que evidencia que há avanços na educação inclusiva, mas também há limites que precisam ser pensados. Nas escolas tradicionais não se observou nenhum aluno com deficiência.

É necessário levar em consideração que a escola A e C são para pessoas que têm maior poder econômico e que, de acordo com a lógica desta sociedade, precisa formar os futuros pensadores e intelectuais. O investimento das escolas na formação dos professores e os espaços para atividades que a escola disponibiliza evidenciam algumas das limitações de escolas alternativas abrangerem a classe trabalhadora, discussão que também é apresentada pelos autores apresentados no levantamento bibliográfico.

Ressalta-se o estímulo das escolas alternativas, mas também observado nas tradicionais, para que cada um desenvolva suas potencialidades de acordo com as possibilidades pessoais e que o aluno é plenamente ativo na aprendizagem, o que pode ser relacionado ao anteriormente mencionado sobre a pedagogia da existência e não mais uma pedagogia da essência e justificando também que possíveis fracassos ou limites do alcance dessa pedagogia dizem respeito à inadequação de alguns alunos. A partir dos alunos que não são “atingidos” pelas escolas, é possível refletir sobre a ideia perpetuada pela indústria cultural de que “todos devem participar” e, no caso, todos devem ser ativos. As pretensões de grandes empresas sobre o que deseja oferecer em um ambiente para criar um bom funcionário, que propõe um ambiente lúdico, com aparente autonomia do trabalhador e que, conseqüentemente, o faz produzir mais,

mentionado anteriormente, se assemelha ao ambiente escolar em que as atividades devem ser divertidas, sejam elas alternativas ou tradicionais. Além disso, no caso das escolas privadas, há a impressão de possibilidade de escolha dos pais ou responsáveis na educação das crianças, sendo um dos motivos de muitos dos pais optarem pelos métodos das escolas A ou C pesquisadas, ou seja, há um mercado de escola para cada perfil de pais.

As escolas alternativas pesquisadas não oferecem tantas possibilidades em deixar que os alunos sejam diretivos em sua aprendizagem quanto em outras apresentadas no levantamento bibliográfico.

Por fim, cabe mencionar que a hipótese de que há avanços nas práticas educativas das escolas alternativas visitadas em comparação com as críticas relacionadas a essas escolas, tal como a falta de conteúdo, por exemplo, parece se confirmar, possivelmente por se tratarem de escolas que estão abertas a mudanças. Isso também implica o contrário: há a adaptação das escolas às demandas da sociedade que nem sempre são formativas, mas que exige que as escolas se posicionem, tal como a preparação com ênfase no vestibular e a reprovação, que a coordenadora da escola A ressaltou como importante socialmente, mas que não parece coincidir totalmente com os valores da escola. A coordenadora da escola C ressaltou o ensino voltado para o mercado de trabalho sem preocupações. Destacam-se as palavras da coordenadora da escola D, preocupada especialmente com a violência que os alunos estão envolvidos ora como vítimas, ora como agressores, sem menções sobre educação voltada para o trabalho, o que indica uma possibilidade de pensar a educação como fim, mas também evidencia menos esperança de adequação dos alunos ao mercado de trabalho competitivo.

Apesar de as diferenças entre as escolas não serem, por vezes, muito nítidas, é possível observar elementos que contribuem para a formação na pedagogia tradicional, tal como a forma de se passar os conteúdos adquiridos pela humanidade que contribuem com a formação do indivíduo, e também é possível identificar características que contribuem para a formação nas pedagogias alternativas, tal como o fato de se propor mais adaptada ao aluno, visando uma formação democrática, apesar de não ser realmente possível em uma sociedade que é desigual em sua base. Apesar dos avanços, ambas as pedagogias – que podem ser identificadas nas escolas ditas alternativas e tradicionais – contribuem para a alienação e pseudocultura.

A pseudoformação se limita à adaptabilidade do sujeito à sociedade, sem críticas. A adaptação, tal como discutido anteriormente, é importante para que os sujeitos se situem no mundo. A sociedade industrial visa produtividade e propagam a ideia de que, para ser produtivo

e criativo, o sujeito precisa se divertir, se sentir “livre”. Há uma relação com o discurso ideológico e o que se observa no discurso sobre as escolas alternativas. As escolas alternativas estimulam que os alunos tenham liberdade para escolher o que estudar, como estudar, que sejam ativos e, com isso, que todos devam participar. O “aprender a aprender” propõe que os alunos aprendam métodos de investigação científica para buscarem o saber, tornando o conteúdo em si secundarizado. As informações antigas devem dar lugar às novas, estimulando o esquecimento para dar lugar sempre ao novo. A educação como ciência e a ciência como ritual dispensa que o sujeito reflita, questione, seja livre. Em contraponto, as escolas tradicionais, consideradas conteudistas, consideram que há conhecimentos que precisam ser transmitidos o que pode ser criticável se também forem passados apenas visando avaliação e não a formação do sujeito para que se orientem e atuem no mundo. Há algo do aprender e no decorar que nutre o espírito, que permite reflexão, identificação e críticas.

A proposta de uma escola alternativa dificulta a percepção de que não há alternativas nesta sociedade que exerce a ideologia sobre todas as pessoas, apesar de questionar o que parece estar naturalizado em nossa sociedade. Haver uma suposta alternativa reforça também o pensamento de que depende unicamente de o indivíduo fazer uma escolha alternativa para que a sociedade se modifique. A ideia de escolha também expõe a lógica de mercado: há um produto a ser escolhido e um mercado a ser atendido seja na escola tradicional ou na escola alternativa.

As escolas, sejam elas tradicionais ou alternativas, podem ser espaços que perpetuam as contradições sem críticas, mas pode ser um espaço de resistência em que é possível criticar a sociedade e repensá-la. Para isso é necessário identificar as contradições da sociedade que estão presentes também na escola, tendo como objetivo que a educação tenha como finalidade uma vida humana digna de ser vivida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. (1972). Teoría de la pseudocultura. In: *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal, 2004.

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D.J., SANFORD, R. N. (1950). *La Personalidad Autoritaria*. Norton: Nova Iorque, 1950.

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papirus Editora: Campinas, 2001.

AMORIM, M. “Trabalhamos bastante no Google, mas também queremos assegurar um pouco de diversão”, diz gerente. *O Globo*. Brasil, 26 ago. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/trabalhamos-bastante-no-google-mas-tambem-queremos-assegurar-um-pouco-de-diversao-diz-gerente-9694758>>. Acesso em: 24 de abr. de 2016.

ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ/Unimarco, 2001.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE), 2011. Disponível em: <www.lapeade.com.br>. Acesso em 20 de fev. de 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, jan./mar. 2016, p. 245-257.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. In: CROCHÍK, J. L. (coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011, p. 35-64.

CROCHÍK, J. L.; Alguns pontos de divergência entre a epistemologia genética de Jean Piaget e a teoria crítica da sociedade. *InterMeio*: Campo Grande, MS, v.17, n.33, jan./jun. 2011, p.82-97.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. (org). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-77.

FREUD, S. (1921). Psicologia de Grupo e Análise do Ego. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 79-145.

GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GALUCH, M. T. B. *Da vinculação entre ciência e ensino de ciências: contribuições para a formação docente*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

HEMMER, L. M.; MADSEN, J.; TORRES, M. S. Critical analysis of accountability policy in alternative schools: implications for school leaders. *Journal of Educational Administration*. Texas, 2013, p. 655 – 679.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A massa. IN: _____. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 78-92.

_____. *Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, 2001, pp. 9-44. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em 28 ago. 2015.

KÜNZLE, M. R. C. *Escolas Alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 - 1986)*. Doutorado em Educação. Paraná: Universidade do Paraná, 2011.

LAGANA-RIORDAN, C.; AGUILAR, J. P.; FRANKLIN, C.; CALVIN L. STREETER, C. L.; KIM, J. S.; TRIPODI, S. J.; HOPSON, L. M. At-Risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure*, vol. 55, 2011, p. 105–114.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARA, A. F. L. *No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores*. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

LIBERATING learning: Schools Reform. *The Economist*. New York, 20 ago. 2011.

MAAR, W. L. A Indústria (Des)educa(na)cional: um Ensaio de Aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: PUCCI, Bruno (org.) *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 139 – 150.

MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005. 1ª edição em volume único.

MARCUSE, H. (1965). Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura. In: *Cultura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MASSIMI, M. *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990, p. 5 – 28.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez., 2006.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORRIS, R. The admissions criteria of secondary Free Schools. *Oxford Review of Education*, Vol. 40, No. 3, 2014, p. 389 – 409.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo (Summerhill)*. São Paulo: IBRASA, 1963.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. In: *Os pensadores: Jean Piaget*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 209-294.

_____. *Seis estudos de Psicologia*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2002.

PONCE, N. *Educação e luta de classe*. São Paulo: Cortez, 2010.

REICH, W. Introdução ao relatório sobre o jardim Infantil – Laboratório de Vera Schmidt. In: Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim; REICH, Wilhelm; SHMIDT,

Vera. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*. São Paulo: Publicações Escorpião, 1975.

ROSA, S.S. *Construtivismo e mudança*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. IN: FREITAS, Marcos C. F. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SABIA, D. Democratic/ Utopian education. *Utopian Studies*, Vol. 23, nº 2, 2012, p. 374-405.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, v. 5. 22. ed., 1985.

SAWAYA, S. M. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. Tese. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1999.

SHANKLAND, R.; GENOLINI, C.; FRANÇA, L. R.; GUELFY J. D.; IONESCU, S. Student adjustment to higher education: the role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *High Educ*, vol. 59, p. 353 – 366, 2009.

SHAW, M. Still shocking after all these years. *The Times Educational Supplement*. Londres, 23 mar. 2012.

SINGER, H. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

TEIXEIRA, A. *Como é (realmente) trabalhar no Google*. GQ Brasil. Brasil, 7 nov. 2015. Disponível em: <<http://gq.globo.com/Prazeres/Tecnologia/noticia/2015/11/co-mo-e-realmente-trabalhar-no-google.html>>. Acesso em: 24 de abril 2016.

WAJDA, A. *As 200 crianças do Dr. Korczak*. [Filme-vídeo]. Polônia: Miramax Films / PlayArte, 1990. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8A9j0Rynhj0>>. Acesso em: 23 de abril de 2016. 115 min. p/b. son.

WASBURN-MOSES, L. An Investigation of Alternative Schools in One State: Implications for Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 2011.

WREGGE, M. G. *Escolas democráticas: um olhar construtivista*. Dissertação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

WILBY, P. Cost of war and price of free schools. *New Stateman*. Londres, p. 8, 28 jun. 2010.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Sujeito de Pesquisa

O presente trabalho se propõe a investigar as escolas alternativas e tradicionais. Para contemplar o objetivo, será realizada entrevista com o representante da escola, com perguntas relacionadas à história e funcionamento da instituição e opiniões dos entrevistados, com tempo de duração estimado de uma hora. As informações coletadas serão posteriormente transcritas e enviadas novamente aos entrevistados para que realizem as modificações que desejarem. Por fim, serão analisadas, garantindo-se o sigilo absoluto do nome dos participantes, bem como do local da coleta de dados. A divulgação dos resultados terá finalidade acadêmica e social, esperando contribuir para um maior conhecimento e ampliação do tema investigado e os resultados servirão para a elaboração de uma tese de doutorado. Para preservar o sigilo, serão alterados na divulgação do trabalho quaisquer dados que possibilitem a identificação de participantes, instituições ou locais. Quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas a qualquer momento, bastando entrar em contato com a pesquisadora no número de telefone abaixo indicado ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) pelo telefone (11) 3385-9197, e-mail comitedeetica@uninove.br ou pessoalmente pelo endereço: Rua Vergueiro, 235/249 - CEP 01.504-001 – Liberdade - São Paulo/SP. O CEPH foi criado para proteger o bem-estar dos participantes em geral em sua integridade e dignidade.

Avalia-se que a pesquisa oferece riscos mínimos físicos e/ou psicológicos aos participantes, os quais poderão interromper sua participação caso sintam algum desconforto durante sua realização. Aos participantes cabe o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento se assim o desejarem, sem qualquer ônus ou prejuízo. O trabalho será disponibilizado aos participantes de pesquisa após a sua conclusão, desde que eles o solicitem.

De acordo com os termos acima explicados, favor assinar abaixo. Uma cópia desse documento ficará com o participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Obrigada.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, representante da instituição escolar, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa.

Fica claro que o participante de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, de de

Assinatura do representante da escola

Pesquisadora Karen D. M. F. Razera
Tel: (11) _____

ANEXO B – Instrumento de Classificação das Escolas e Roteiro de Observação em Sala de aula

- 1 – Característica não foi observada
 2 – Característica observada com pouca frequência
 3 – Característica observada com frequência regular
 4 – Característica observada com muita frequência
 5 – Característica foi observada sempre

		1	2	3	4	5
1	Mais importante do que aprender, é aprender a aprender					
2	Os alunos escolhem os temas que querem estudar e participam de forma ativa no processo de aprendizagem					
*3	O conhecimento é passado do professor para o aluno					
4	As aulas são centradas nos alunos					
5	Os professores são mediadores para estimular o conhecimento dos alunos					
*6	Os professores dão prioridade às perguntas em que há uma única resposta correta, a fim de avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo					
7	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem					
*8	Os alunos são organizados em séries relativas à sua idade					
9	Os alunos são organizados em grupos de interesse de estudo					
*10	A avaliação é feita principalmente por meio de provas escritas e individuais					
*11	A avaliação do desempenho é principalmente um reflexo da atenção do aluno no professor e participação com perguntas sobre a matéria					
12	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças					
*13	Com alguma frequência, são estimuladas atividades competitivas em que possam se destacar as possíveis lideranças entre as crianças					
14	A escola propõe meios para que todos possam ser encorajados a desenvolver habilidades de liderança por meio de dispositivos organizados pela escola como: assembleias, rodas de conversa etc.					
*15	Os alunos que não conseguiram alcançar a média da nota escolar podem estudar para as provas de recuperação e, caso o aluno não consiga alcançar o desempenho mínimo esperado, ele deverá refazer a série escolar.					
	Grau de participação dos sujeitos nas decisões escolares					
16	Alunos					
17	Professores					
18	Coordenação Pedagógica					
19	Direção					
20	Pais ou responsáveis pelos alunos					

ANEXO C – Roteiro de Entrevista

- 1- Características do entrevistado: a) Idade; b) Cargo; c) Tempo de trabalho na escola.
- 2- Características da escola: a) Ano de fundação; b) Quantidade média de alunos; c) séries/gradus que contempla; d) pedagogia utilizada.
- 3- Segundo os princípios desta escola, o que é educação?
- 4- Em quais condições a escola surgiu/se modificou pedagogicamente e quais os principais princípios que motivaram sua criação? Quais as justificativas para a existência de uma escola alternativa nos dias atuais?
- 5- Você acredita que houve mudanças importantes do projeto pedagógico inicial dessa escola para o que é atualmente realizado? Como o projeto pedagógico é elaborado?
- 6- Quais são as principais características atuais da escola que a difere das demais? Quais são as principais características do alunado que a escola atende?
- 7- Como essas características que você aponta como diferentes são entendidas pelas crianças? E pelos pais ou responsáveis pelas crianças? Há algum tipo de cobrança por mudanças nas características da escola por parte dos pais ou das crianças?
- 8- Quais benefícios puderam ser observados para as crianças na existência da escola que não são observáveis em outras escolas, se houver?
- 9- Essa escola passou por dificuldades financeiras? Como as superou (se houver)?
- 10- Como as aulas são planejadas?
- 11- Como é feita a avaliação dos alunos?
- 12- Gostaria de acrescentar alguma informação que julga relevante para compreender a história da escola, seu funcionamento e suas mudanças (se houver)?