



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

AS ESCOLAS NÃO TRADICIONAIS E SUAS POSSIBILIDADES DENTRO DO CURRÍCULO

JULIANA ARTIGAS FLORES

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LAVÍNIA SCHWANTES

Rio Grande
2018

JULIANA ARTIGAS FLORES

**AS ESCOLAS NÃO TRADICIONAIS E SUAS POSSIBILIDADES
DENTRO DO CURRÍCULO**

Dissertação de Mestrado em Educação em
Ciência para obtenção do título de Mestre em
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
pela Universidade Federal do Rio Grande pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lavínia Schwantes

Rio Grande

2018

Ficha catalográfica

F634e Flores, Juliana Artigas.
As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo / Juliana Artigas Flores. – 2018.
231 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2018.
Orientadora: Dr^a. Lavinia Schwantes.

1. Escolas não tradicionais 2. Currículo 3. Educação integral
4. Escolas democráticas 5. Escolas alternativas. I. Schwantes,
Lavinia II. Título.

CDU 374

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de registrar um agradecimento a mim mesma.

A minha força, a minha espiritualidade, a minha garra e a minha teimosia. Estas características, tão "minhas", foram essenciais para que essa pesquisa pudesse existir.

Junto a isso, diferentes pessoas que me auxiliaram na caminhada, de modo a construir esse trabalho.

Meu pai, Nelson Flores, embora não compreenda nada sobre a temática foi e é meu alicerce. Essa pesquisa é fruto da nossa força pai.

Minha mãe, Valéria Severo, paciente e confiante, sempre com os ouvidos abertos as minhas descobertas. Obrigada, mãe, por manter vivo em mim, o que de mais sagrado trazemos ao mundo, a confiança em nós e em nossos destinos.

As outras pessoas, a todas aquelas que me auxiliaram, que me apoiaram, que me incentivaram nos momentos difíceis, Gratidão a todos e todas vocês. Sigamos, há muito para caminhar ainda.

RESUMO

A pesquisa busca compreender como funciona o currículo das escolas não tradicionais (ENT). O termo ENT foi elaborado pelas autoras desta pesquisa, junto aos estudos de Barrera (2016). Este termo é utilizado para nomear instituições escolares que através de mudanças curriculares e estruturais se propõem a repensar o modelo educacional hegemônico. Para a elaboração desta pesquisa, utilizamos como corpus de análise cinco vídeos que fazem parte de um minidocumentário produzido pelo coletivo [Re]Considerare e também pelo Canal Futura. Os vídeos foram transcritos e suas falas foram organizadas em forma de quadros, através de categorias. As sete categorias foram elaboradas a partir das falas, nas quais buscavam-se os elementos e temáticas mais repetidos nas falas. Partindo dessas categorias, fizemos a análise dos dados buscando como temática central a questão do currículo nestas instituições. Com este recorte produzimos duas análises, uma em forma de artigo, na qual apontamos algumas das temáticas exploradas por estes currículos. A segunda, em forma de capítulo, na qual exploramos quais metodologias e quais seriam os sujeitos que estas escolas almejam formar. Além disso, na elaboração desta pesquisa, tivemos também como resultado, um artigo que aponta como essas escolas são chamadas dentro do ambiente acadêmico, construindo assim, uma revisão bibliográfica da temática. Para a construção desta pesquisa, utilizamos como referenciais teóricos Silva (2015) e Paraíso (2001), no que tange a questão curricular. Para a análise sobre as escolas em si, utilizamos os trabalhos de Barrera (2016), Künzle (2011), Maldonado (2015) e Quevedo (2014), todas pesquisadoras da área. Ainda assim, no decorrer da análise utilizamos de outros referenciais que foram surgindo através dos dados, como Pacheco (2015), Freire (2013) e outros estudiosos. Através das análises, chegamos a conclusão que tais escolas apresentam em seus currículos diferentes metodologias oriundas dos mais diversos campos de saber, tais como: psicologia, enfermagem, pedagogia, entre outros. Ainda assim, notamos a forte tendência do movimento da Escola Nova dentro do currículo destas instituições. A pluralidade teórica destas escolas é uma marca em seus currículos, e notamos também que, ao utilizarem diversos autores, alguns conceitos já existentes, acabam por se transmutar em novos conceitos, recebendo assim, novas nomenclaturas. Observamos que estas escolas possuem em seus currículos um profundo olhar para o coletivo, uma tendência a trabalhar a educação emocional, uma horizontalidade no que tange a construção das relações, um diálogo profundo entre comunidade e escola e, principalmente, um cuidado acerca da temporalidade e da individualidade dos discentes em relação aos seus próprios projetos de estudos. Por fim, demarcamos que tais currículos possibilitam a construção de outros sujeitos dentro destes ambientes escolares. Sujeitos estes que apresentam um olhar mais atento ao coletivo, um cuidado integral (consigo e com os demais), um empoderamento pessoal e, ainda assim, uma postura epistemologicamente aberta e curiosa. Assim, salientamos a importância deste trabalho dentro do campo da educação e dos estudos sobre currículo.

Palavras-chave: Escolas Não Tradicionais. Currículo. Educação Integral. Escolas Democráticas. Escolas Alternativas.

ABSTRACT

This research has as a main point explores the idea of curriculum inside the Non Traditional Schools (NTS). This classification NTS was elaborated by the research's authors based in Barrera's (2016) work. Besides, NTS is used to named scholar institutions that had as a main proposal the idea of built another kind of education, an education different to the hegemonic model. In this way, changes inside the curriculum; also, into the structural have been happening in the NTS. As a data was used five videos produced by the [Re]Considerere collective and the Futura channel. The videos were transcribed and the speeches were organized into seven categories. These categories were elaborated by the speeches' analyses using the common content as way to create it. By the way, during the speeches' analyses our main focus was in the curriculum tematic. The results were organized in two article and one chapter. The first article is about how NTS appears inside the academic production. The second article talks about how the NTS's curriculum explores the self-knowledge inside it. Finally, the chapter explores the idea o the nomadic curriculum inside the NTS. Besides this, the theoretical framework was composed by Silva (2015) and Paraíso (2001) used to discuss the ideas about curriculum. In addition, was used Barrera (2016), Künzle (2011), Maldonado (2015) and Quevedo (2014) to talk about NTS. Also, during the analyses authors as Pacheco (2015) and Freire (2013) appeared inside our data. Concluding the analyses, is possible to see that NTS has a curriculum that across a couple of areas as: psychology, pedagogy, nursing and others. Also, is possible to affirm that the Escola Nova movement has a influence inside NTS' curriculum. These schools have a pluralism theoretical framework; also, in the data was possible to see that some of the concepts developed by education scholars have been using as another name by these schools. Furthermore, was observed that theses curriculums developed a deep vision about the collective, a trend to work with emotional education, relationships built in a horizontal way and a strong dialogic between community and school. Additionally, these schools appear to have a strong attention into the temporality and individuality from the students during their owns studies projects. Finally, was possible to see that the people who frequent these schools showed inside their subjectivity an attention vision to the collective, carefulness trend in their personality, empowerment and an open and curious epistemological posture. In this way, we emphasize the high importance of this research inside the education and curriculum areas.

Keywords: Non Traditional Schools. Curriculum. Alternative Schools. Democratic Schools. Integral Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias no modelo tradicional e não tradicional	31
Quadro 2 - Resumo de Teses e Dissertações sobre ENT	37
Quadro 3 - Apresentação do Corpus de Análise	49
Quadro 4 - Resumo do vídeo La Cecilia (Argentina)	50
Quadro 5 - Resumo do vídeo Escola Democrática de Huamachuco (Peru)	51
Quadro 6 - Resumo do vídeo Coletivo Escola - Família Amazonas	52
Quadro 7 - Resumo do vídeo Tierra Fértil	53
Quadro 8 - Resumo do vídeo Projeto Âncora	54
Quadro 9 - Resumo dos Quadros de Falas	56
Quadro 10 - Exemplo de Cabeçalho dos Quadros	56
Quadro 11 - Razões que levam a procurar uma ENT	181
Quadro 12- Construção/História das ENT	183
Quadro 13 - Objetivos/Ideologias das ENT	189
Quadro 14 - Metodologias/Práticas	198
Quadro 15 - Provocações do currículo nômade nos sujeitos	211
Quadro 16 - Características das ENT	220
Quadro 17 - Dificuldades, Medos, Incertezas do/no currículo das ENT	232
Quadro 18 - Qual o diferencial dessas escolas?	110
Quadro 19 - O sentido do coletivo nas ENT	114
Quadro 20 - O Respeito com a Criança	121
Quadro 21 - Metodologias Nômades - Características Estruturais	127
Quadro 22 - Metodologias Nômades - Autogestão Curricular	135
Quadro 23- Metodologias Nômades - Os Estudos do Meio	141
Quadro 24 - Metodologias Nômades - a Dinamicidade do Currículo	149
Quadro 25 - Resumo das Análises sobre o Currículo Nômade	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estruturas que formam o currículo	37
Figura 2- Abertura do vídeo sobre a Escola La Cecilia.....	52
Figura 3 - Abertura do vídeo sobre a Escuela Democrática de Huamachuco	53
Figura 4 - Abertura do vídeo sobre o Coletivo Escola-Família Amazonas.....	54
Figura 5 - Abertura do vídeo sobre a Escola Tierra Fértil.....	55
Figura 6 - Abertura do vídeo sobre o Projeto Âncora	56
Figura 7 - Principais características do Currículo Nômade	153
Figura 8 - A Estrutura Organizacional das ENT	157
Figura 9 - Brinquedo Vai Vem - A relação de poder entre Tutores e Educandos/Educandas	158
Figura 10 - O currículo nômade e as suas repercussões no sujeito	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
<i>Organização do Trabalho</i>	26
<i>Objetivos – Por que realizamos essa pesquisa?</i>	28
<i>Por que escolas não tradicionais?</i>	30
<i>Currículo? Que bicho é esse?</i>	34
<i>Autoras, Colegas, Desbravadoras – A produção acadêmica sobre as ENT</i>	38
METODOLOGIA	47
<i>Juntando as Peças do Quebra-Cabeça</i>	47
<i>Corpus de Análise - Organização e Apresentação</i>	51
<i>A Colcha De Retalhos</i>	58
RESULTADOS	61
<i>Artigo I - O Espaço Ocupado Pelas Escolas Não Tradicionais Nos Estudos Acadêmicos.</i>	62
<i>Os Quadros das Falas</i>	83
<i>Artigo II - Práticas De Autoconhecimento No Currículo Das Escolas Não Tradicionais - O Exercício Do (Re)Conhecer-Se</i>	84
<i>O Currículo</i>	106
<i>O Currículo Nômade</i>	107
<i>As ENT e seus Currículos Nômades</i>	109
<i>Compreensões do Currículo Nômade – Que sujeitos são esses?</i>	151
<i>O Currículo Nômade – Quais relações são construídas?</i>	153
<i>O Currículo Nômade – Quais são os saberes priorizados?</i>	161
<i>O Currículo Nômade – Quais são os valores construídos?</i>	168
<i>O Currículo Nômade – A que conclusão chegamos então?</i>	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
<i>O Currículo Nômade e o Sujeito Nômade Coletivo</i>	177
<i>Reflexões da autora</i>	180
ANEXO - OS QUADROS DAS FALAS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236

Apresentação

Entendendo que a pesquisa se dá de forma dialógica. O termo dialógica é utilizado por diferentes autores nas mais diversas áreas. Por exemplo, Freire (2013) aponta a dialogicidade como um postura na qual “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (p. 132). Já para Morin (2005), a dialógica pode ser apresentada com o conceito de “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem” (p. 300). O que vemos aqui entre os dois autores são compreensões diferentes, porém, ao mesmo tempo complementares. Para nós, a pesquisa é dialógica, pois primeiramente ela dialoga com o outro - o espaço, o sujeito, os outros seres, os objetos, os saberes. Ela, a pesquisa (e também a pesquisadora), é e está aberta, em constante movimento, num fluxo contínuo de novas descobertas e inquietudes . No mesmo momento que busca trazer “verdades” para o campo científico, ela possui total clareza sobre sua inconclusão e suas limitações. Mas para além de tudo isso, ela é dialógica pois necessita do outro para existir, uma vez que, sua construção nunca se dá sozinha.

Assim, seria um equívoco pensar-me como pesquisadora, fora deste processo, como mera observadora. Uma vez que atuo, construo-me e reconstruo-me a cada instante neste processo de pensar a pesquisa. Desta forma, entendo que compreender de onde parte a autora torna-se essencial para compreendermos como esta pesquisa “surgiu” Assim, proponho-me a dedicar as primeiras páginas desta dissertação contando-lhes meu caminho até a educação, que de forma paralela foi sendo costurado à história dessa pesquisa.

Por onde andei...

Penso que as relações que construímos nunca são lineares. Contudo, quando necessitamos dissertar sobre a complexidade temporal de nossa vida, nos vemos limitados pelas questões de escrita. Sendo assim, com intuito de contar-lhes um pouco mais sobre a

minha vida, esta rede complexa de acontecimentos nada lineares, em algo mais acessível, permito-me tomar alguns conceitos sobre linearidade temporal para partilhar parte da minha trajetória até este ponto.

Início assim, pelo o início da minha vida escolar, retomando minhas vivências na cidade natal onde nasci e cresci - Porto Alegre. Filha mais velha de pais trabalhadores, fui criada numa concepção na qual somente a educação poderia mudar minha realidade e me permitir ter uma vida mais confortável que a dos meus pais. Por compartilharem uma infância e adolescência regada de privações, principalmente no âmbito da educação escolar, meus pais optaram desde muito cedo pela educação privada para a nossa família, com o intuito de nos proporcionar uma educação de qualidade, garantindo assim, na visão deles, um futuro mais promissor. Sendo assim, desenvolvi-me durante longos anos em diferentes escolas particulares de Porto Alegre, partilhando, nos anos iniciais, de pedagogias mais humanistas (baseadas no método Montessori) e concluindo meu processo de formação do ensino fundamental e médio em uma escola tradicional da rede Unificado, voltada ao ingresso para o vestibular.

Durante meu desenvolvimento escolar, nunca refleti acerca da educação que recebia, muito menos em relação à “qualidade” do que me era apresentado. Fui - assim como muitos de nós - educada para não perguntar, não refletir, não problematizar. Longe de julgamentos morais, minha educação era objetiva e prática: estudávamos para ingressar no Ensino Superior. Afinal este era (ou deveria ser) o objetivo que nos fazia ir à escola todos os dias de manhã.

Após ingressar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2010, para cursar Ciências Biológicas Bacharelado, deparei-me com a realidade do curso, que pouco destoava das minhas experiências escolares anteriores. Embora estivesse na universidade, local que entendia como espaço para debate e construção de conhecimento, poucos foram os momentos na minha formação de bacharel que me permitiram debater e/ou refletir acerca das questões estudadas. O ensino era algo extremamente passivo, entrávamos silenciosos e saíamos calados das salas de aula. Pouco debatíamos nos corredores sobre os saberes que estudávamos, nosso desinteresse estava costurado (penso hoje) com o distanciamento daquilo que aprendíamos sobre a nossa prática profissional “real”. As discussões, quando ocorriam, eram no grupo de pesquisa quando debatíamos qual a melhor metodologia a ser explorada, qual o melhor gráfico, qual reagente utilizar. Estas discussões pontuais aos poucos foram me afastando da minha formação inicial. Ansiava, no auge dos 20 anos, por debates mais profundos, debates

que me auxiliassem a compreender socialmente e politicamente o mundo no qual eu fazia parte.

Em 2012 houve uma movimentação muito forte na FURG promovida pela greve geral dos docentes - que apresentavam como pauta central a questão da modificação no plano de carreira da categoria. Como forma de apoio a greve, os movimentos estudantis promoveram assembleias e debates para que os alunos pudessem compreender o que ocorria naquele momento histórico do país. O movimento da época acabou por eclodir numa greve geral dos estudantes, não somente da FURG, mas como em diversas universidades federais do país. A universidade ficou paralisada por aproximadamente quatro meses, neste meio tempo, iniciei o que denominarei aqui de formação política. Iniciava aqui também o relacionamento com meu ex-companheiro Vinícius Puccinelli, alavanca elementar neste processo, pois através da sua companhia me permiti explorar novos ambientes como: assembleias, movimentos estudantis, centros acadêmicos entre outros espaços de luta e resistência. Desta forma, começava a expandir minha consciência e pensamento crítico acerca da sociedade e do mundo no qual vivia, alcançando assim alguns espaços de debate e reflexão que meu curso de formação inicial - Ciências Biológicas Bacharelado - não me fornecia.

Ainda em 2012, consegui, após algumas tentativas, a aceitação para uma bolsa de estudos no Canadá. Parti no início de setembro do corrente ano, deixando no Brasil a luta coletiva e seguindo para uma jornada de autoconhecimento e luta individual - o intercâmbio. Morar fora é uma experiência muito única para cada pessoa. Entendo hoje que, cada vez que nos distanciamos da nossa zona de conforto, temos a possibilidade de mergulhar com profundidade em nós mesmos - um momento único e especial - que nos possibilita repensarmos quem somos e quais são de fatos os nossos valores e sonhos. Durante minha jornada no Canadá, deparei-me com algo que antes passava despercebido por mim - a diversidade.

Imersa numa cultura que não era a minha, tive que aprender a respeitar valores, regras e comportamentos que nem sempre concordava, porém o maior ganho disso tudo foi poder conviver com pessoas de diferentes países - coreanas, indianas, turcas, franceses, peruanos, vietnamitas, chineses, marroquinos, senegaleses, entre muitos outros. Era um verdadeiro mix de cultura que me gerou um grande aprendizado. Neste período de um ano fora, aprofundei também meus conhecimentos biológicos, meu domínio sobre a língua local, mas principalmente aprendi a conviver com o diferente, a respeitar, a problematizar, mas principalmente a desnaturalizar o meu olhar sobre o mundo. Visto que, no local onde eu me inseria, a estranha era eu.

Esta mudança de olhar me permitiu resgatar questões associadas ao que chamo de humano, questões estas anestesiadas com o tempo devido à rígida condição escolar que tive. O intercâmbio alimentou em mim o desejo de olhar para o outro, a vontade de trabalhar com pessoas - não mais amostras, nem aparelhos - mas sim pessoas de carne, osso e coração. Assim, o desejo de luta e mudança - alimentado primeiramente pela inserção nos movimentos sociais - unia-se agora com a vontade da partilhar; o desejo de tornar minha vida profissional algo além de um retorno financeiro; a vontade de construir com o outro; o anseio de tentar fazer algo pela sociedade na qual estava inserida.

Diante de tantos anseios e desejos, lembro-me de observar de longe um projeto de extensão que ocorria na universidade na qual trabalhava. Eu, localizada no quarto andar, na janela do meu laboratório, observava com inveja e curiosidade este projeto de verão que ocorria no campo da Université du Québec à Montréal (UQAM). No projeto, vários professores faziam hortas comunitárias com seus alunos e trabalhavam de forma lúdica a questão dos polinizadores, pontuando a importância das hortas orgânicas e da diversidade da fauna presente nas hortas. Sempre que podia, eu ficava a observar o projeto e me questionava - como havia traçado aquele caminho profissional no qual me encontrava? Quando mesmo é que havia decidido ser uma cientista laboratorial? Será que gostaria de passar meus dias entre experimentos e leituras (por vezes vazias e desinteressantes para mim)? O estágio na UQAM foi essencial para minha carreira profissional, pois ali pude compreender que meu rumo já havia mudado há tempos e somente eu não havia percebido.

Foi assim que retornei para o Brasil no final de agosto de 2013, logo após finalizar meu estágio na UQAM. Buscando assim novas visões de mundo, optei por me aventurar em terras até então desconhecidas, a tal chamada "educação". Em setembro de 2013 comecei a exercer a docência como professora de línguas em uma escola privada. Ao mesmo tempo, ansiosa por começar uma nova caminhada acadêmica, destoava em meus pensamentos a questão da educação como possibilidade de suprir meus desejos e angústias. Porém, necessitava ainda finalizar primeiramente o curso de Ciências Biológicas Bacharelado, fato esse ocorrido em dezembro de 2014.

Atuava, como comentei acima, desde 2013, como professora de línguas e, as experiências que vivia em sala de aula fomentavam meus saberes acerca da questão da aprendizagem significativa. Refletia muito acerca do que ocorria dentro da minha sala de aula: a mistura das culturas; os processos de colonização dos saberes; as trocas entre desacomodar o aluno e o respeitar; o ritmo de cada discente; as questões dos preconceitos; as diferenças das classes sociais dentro da sala de aula e seus efeitos; entre muitas outras

questões fomentavam minha mente. A experiência como professora de línguas foi marcante no sentido de me incentivar a seguir o caminho da docência e também, de compreender que a sala de aula poderia ser também um ambiente de pesquisa. Assim, no ano de 2015, pude então iniciar academicamente minha caminhada na estrada da docência através do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, onde poderia assim aproveitar meus créditos anteriores focando assim minhas energias nas cadeiras que trabalhavam os meus anseios - a educação.

Nas disciplinas comecei a compreender e aprofundar meus conhecimentos a respeito das inúmeras correntes teóricas que circundam a temática educação. Através das disciplinas cursadas, da prática docente exercida desde 2013, dos estudos particulares e das imensas reflexões que a sala de aula me proporcionava, comecei a me encantar pela prática docente e pelo papel formativo social e político da educação nos sujeitos que a permeiam e a constituem. Adentrando nos estudos a respeito da educação, refletia como minha área específica - Ciências Biológicas - apresentava-se para alguns sujeitos em formação como uma disciplina de difícil acesso e compreensão. Como professora de um cursinho popular na época, via como era recorrente em meus alunos e alunas o distanciamento sobre aquilo que trabalhávamos em aula e suas compreensões acerca da praticidade disso no mundo. No início, espantava-me pensar que nem todos conseguiam compreender as inúmeras relações entre fauna e flora presentes em um ambiente. Fera-me ainda mais, pensar que para muitos dos sujeitos que frequentavam o ambiente escolar, a biologia não passava de um conjunto de nomes e funções a serem decoradas. Diante destas e de outras reflexões, acabei sendo interpelada pelo discurso da professora Lavínia Schwantes, que insistia em problematizar em suas aulas – “afinal que ciência é essa que queremos trabalhar com nossos alunos?”.

As reflexões provocadas pela Lavínia me faziam pensar muito acerca da ciência que por anos ajudei a construir dentro dos laboratórios da FURG. A ciência que produzia parecia-me fragmentada, recortada, algo a par do mundo no qual vivíamos. A impressão que eu tinha era que o mundo dito científico não fazia parte do mundo desigual no qual vivíamos. Todavia, quando pensava na ciência a ser trabalhada em sala de aula, pensava exatamente algo contrário daquilo que por anos havia praticado. Queria proporcionar aos meus/minhas alunos/alunas uma ciência crítica, uma ciência na qual os saberes apresentam faces e, às vezes, até partidos, uma ciência onde os conteúdos não surgem do nada, mas sim são construídos em contextos sociais, econômicos, históricos e culturais de cada época.

Buscando assim, aprofundar minhas reflexões sobre o ensino de ciência, iniciei uma bolsa de iniciação científica com a professora Lavínia, no início do segundo semestre de 2015. Através das leituras do grupo, fui expandindo meu conhecimento a respeito desta área.

A cada artigo, um mundo novo se desvelava, assim como uma série de questionamentos que surgiam. Os estudos a respeito da formação da ciência com Descartes (2008), Bacon (1984) e Galileu (1987) me permitiram compreender as raízes do que chamamos de método científico hoje. Para além, a leitura destes autores me auxiliou a também repensar a questão da construção da ciência como área do conhecimento, ilustrando através das suas diferentes épocas as questões sociais, históricas e também econômicas que circundavam os saberes da época. Já os demais autores como Susin (2002) e Feyerabend (2007) me permitiram problematizar as verdades ditas pela ciência e expandir meu olhar acerca de como esta ciência é produzida.

Por fim, a leitura do livro *Estudos Culturais da Ciência & Educação* escrito por Wortmann e Veiga-Neto (2007) me permitiu compreender o que denominamos por ensino em ciência, assim como entender como as pesquisas da área acadêmica que circundam esta temática vêm se desenvolvendo. Desta forma, minha inserção no grupo de pesquisa me permitiu explorar novos horizontes até então desconhecidos por mim. Os estudos, os debates e também as práticas que desenvolvíamos no ônibus *Viajando com a Ciência*¹ fomentavam meu desejo de ir além, incitando-me assim a me aproximar do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC) na FURG. Meu desejo em cursar o mestrado apresentava duas forças motrizes, a primeira, como já citada acima, era a de aprofundar-me nas discussões acerca das temáticas pesquisadas pelo grupo. A segunda força, era caracterizada como um desejo pessoal, poder aprofundar meus estudos acerca da educação, porém, na esfera da pesquisa, campo até então desconhecido.

Neste vaivém entre finalizar um curso e iniciar outro, lembro-me perfeitamente do dia no qual me deparei com a seguinte reportagem - *Escola em Eldorado do Sul será a primeira com inspiração libertária no Estado*. Era final do ano de 2014, período de grande mudança na minha vida pessoal. Na época, escrevia meu trabalho de conclusão de curso e os devaneios acerca da educação borbulhavam a minha mente. A reportagem dizia:

A Escola Municipal Sepé Tiaraju II passará a funcionar a partir de fevereiro do próximo ano num modelo completamente diferente das demais: não possuirá séries, os alunos serão agrupados por áreas de interesse, não por turmas, e não haverá uma avaliação baseada em notas ou em boletins (SUL 21, 2014).

¹*Viajando com a Ciência* é um projeto do CEAMECIM em parceria com a Prefeitura do Rio Grande. Neste projeto, os bolsistas participam de inserções em escolas trabalhando diversas temáticas que envolvem as ciências naturais com as/os alunas/alunos. O projeto tem como um de seus objetivos discutir com o público o que é a ciência, quem a produz e onde ela se encontra.

A notícia me marcou muito na época. Lembro que a partir daquele dia comecei a procurar cada vez mais por notícias que relatassem escolas assim. Escolas que permitissem o desenvolvimento do aluno de forma mais plena, escolas que investissem numa educação integral, menos fragmentada e objetiva, escolas que olhassem para seus alunos e se questionassem sobre o que estava ocorrendo ali. Diante da reportagem, senti que minhas inquietações pareciam por hora terem uma resposta. Sim, já haviam escolas diferentes das que frequentei. Sim, já haviam espaços educacionais que pensavam na construção do saber através da partilha, que olhavam para os sujeitos ali imersos como pessoas que possuem vontades, sentimentos e memórias. Existiam sim pessoas que partilhavam minhas angústias e pensavam acerca do tema. E o melhor, essas pessoas já estavam até mesmo trabalhando nesta temática.

Desta forma, comecei uma caminhada descobrindo, estudando e pesquisando a temática denominada aqui como *escolas não tradicionais* (ENT). Conheci através da internet muitas escolas e projetos que apresentam modificações estruturais em seus currículos e sua estrutura pedagógica, propondo-se assim, a romper com a ideia que temos da escola tradicional. Estas escolas apresentam uma série de características específicas e pontuais que, na maioria das vezes, está relacionada com o local e com a comunidade na qual a escola está instalada. Interessante também observar que estas escolas embora apresentem características diferentes, em vários momentos convergem nas questões pedagógicas e metodológicas, permitindo-me assim, compreendê-las como ENT².

A primeira delas foi a Escola da Ponte, localizada em Aves, Portugal. Conhecida mundialmente e utilizada como referência para muitas outras escolas, a Ponte se destaca principalmente pela mudança na sua estrutura pedagógica e pelos resultados que esta mudança gerou em seus sujeitos. A Ponte serviu como uma alavanca para mim, pois alimentou minha curiosidade pela temática e me incitou a buscar outras escolas semelhantes no território nacional. Nesta busca conheci a Escola Eurípedes Barsanulfo, localizada no interior de Minas Gerais; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, localizada em São Paulo; o projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE), realizado em escolas municipais do Rio de Janeiro; o projeto e, agora também, Escola Âncora; a pedagogia e as escolas Waldorf; a pedagogia 3000, a cidade escola Ayny, entre muitas outras.

² A denominação de ENT para tais escolas foi utilizada pela primeira vez por Barreira (2016) em sua tese. No desenvolver desta pesquisa, utilizamos e exploramos tal conceito com maior profundidade, como pode ser observado no capítulo dois desta dissertação.

Diante da curiosidade, do entusiasmo pelo tema e das minhas breves vivências vislumbrei a oportunidade de realizar uma pesquisa de mestrado explorando tal temática. Assim, após o ingresso no PPGEC, em 2016, comecei a olhar como pesquisadora para a temática das ENT. No primeiro ano de mestrado, ampliei meus conhecimentos teóricos acerca do campo da educação e da educação em ciência. Através das disciplinas conheci autores, colegas e professores, e assim, fui estruturando a base teórica necessária para a construção de uma dissertação.

O ano de 2016 passou muito rápido, eram muitas novidades e acontecimentos ocorrendo ao mesmo tempo. Em 2017, iniciei o ano casada, numa casa nova, formada (pela segunda vez, agora em licenciatura) e com a notícia que junto ao desenvolvimento desta pesquisa, teria também que acompanhar minha mãe no desenvolver da sua doença, um câncer. Costumo dizer que a vida é feita de picos e vales e, sem sombra de dúvida, 2017 foi como entrar num vale. No início de abril, qualifiquei meu projeto de dissertação, no qual o objetivo inicial era compreender como ocorria o disciplinamento dos corpos dos sujeitos imersos em duas ENT específicas. Porém, como ponto no final deste trabalho, a ideia de que temos controle sobre nossas vidas e nossos corpos é uma mera ilusão. O projeto que defendi teve que sofrer diversas modificações, uma vez que, não seria possível na condição a qual eu me encontrava realizar o que antes eu havia anunciado e defendido. Acompanhada pela professora Lavínia, reestruturamos então o projeto de pesquisa para que pudéssemos executá-lo trabalhando ainda assim a temática das ENT, porém apresentado como foco o currículo.

Trabalhar com o currículo das ENT, assim como caracterizar o que é uma ENT, foram pontos que surgiram como possibilidades dentro dos apontamentos e questionamentos da banca durante a defesa do projeto. Assim, perante tais reflexões e observações, optamos por trabalhar principalmente na esfera da caracterização destas escolas, assim como de seus currículos.

No decorrer das disciplinas do mestrado, meus olhos brilhavam mais para as discussões sobre currículo e as inúmeras possibilidades e conexões com a construção dos sujeitos. Na reestruturação do projeto, observamos também que, os dados eram tantos, as informações eram tão múltiplas que seria necessário focar numa questão específica. Assim, optamos por explorar nesta dissertação como cinco diferentes ENT elaboram seus currículos e constituem, assim, outros sujeitos. Para a elaboração dessa dissertação, optamos por trabalhar especificamente com cinco minidocumentários, disponibilizados no youtube. Cada documentário apresenta uma escola, assim, conseguimos compreender, observando estes

cindo vídeos, como por meio de características singulares, essas escolas se propõem a ofertar uma educação diferenciada.

Como comentei acima, os desafios foram muitos e, a maioria deles não estava no *script* deste trabalho. Entretanto, foram esses desafios que me fizeram repensar, refletir, remover, reconstruir, recriar, renascer - todos os dias. Assim, sou grata a cada dificuldade, a cada surpresa que a vida trouxe nestes últimos dois anos. Se 2017 foi um momento de adentrar no vale, início 2018 com a clareza que saio do vale completamente diferente de quando entrei. Concluir esta dissertação no início do ano de 2018, lembrou-me os caminhos que trilhei para chegar até aqui. Caminhos estes, que me levaram a locais completamente inesperados e, agora, penso eu, se não seria exatamente essa sensação do desconhecido, da surpresa, do “não saber lidar” uma das belezas da vida? O novo nos força a nos remodelarmos, faz-nos pensar, refletir, crescer. O desconhecido provoca movimento na vida da gente, inquieta-nos. Que bom! Afinal, que graça teria se tudo saísse de acordo com o planejado?

Assim, espero que vocês possam desfrutar da leitura deste trabalho. Nas páginas seguintes, escrevo parte dos resultados que pudemos observar no decorrer desta caminhada. Espero que as ENT possam inquietar vocês assim como inquietaram a mim. E caso isso não aconteça, sou grata igualmente, afinal, a inquietude nem sempre é bem vinda nos corações.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nossas análises, trazemos³ anteriormente um capítulo introdutório, no qual iremos apresentar-lhes a estrutura da nossa pesquisa. Assim, a introdução foi dividida em três partes. A primeira, que denominamos de *organização do trabalho*, apresenta, de forma breve, como a pesquisa está estruturada, para que assim possamos, compreender como e porquê os capítulos estão arranjados nesta determinada ordem. A segunda parte, nomeamos de *objetivos*, parte esta que apresenta assim quais eram os propósitos iniciais desta pesquisa. Por fim, na terceira parte, trazemos uma breve discussão inicial sobre a nomenclatura das ENT, explicando porque nomeamos tais escolas assim e, trazendo algumas das autoras que nos auxiliaram, através de suas pesquisas, a construir essa dissertação.

Organização do Trabalho

É interessante observar que, apesar de trabalharmos com a temática de uma educação não tradicional, questões como ordem, organização, estruturação estão intrinsecamente cravadas nas nossas formas de ser/pensar. Demarco ainda aqui que, tanto nas ENT como nas demais escolas, questões como organização, estruturação e ordem então sempre presentes. O que muda é a forma, a flexibilidade que conseguimos lidar com isso, a leveza que isso pode (ou não) ter em nós, sujeitos imersos nestes processos.

Assim, adentrando então na questão organizacional desta dissertação, observamos que este trabalho apresenta algumas especificidades na sua organização. No capítulo de introdução, o qual nos encontramos agora, já iniciamos com breves análises, trazendo a discussão acerca do conceito sobre ENT e nossas compreensões sobre currículo, separados assim em dois subtítulos: *Por que escolas não tradicionais?* e *Currículo? Que bicho é esse?*. Aqui, apontamos como ocorreu a construção do conceito das ENT, demarcando ainda porque estas escolas são tidas como diferentes das demais escolas tradicionais. Já na parte que tange sobre o currículo, apontamos o que compreendemos

³ Gostaria de demarcar no início do texto que, devido a escrita da dissertação ser um processo fluido e dinâmico, observamos em alguns momentos a primeira autora trazer reflexões e questionamentos na primeira pessoa. Porém, vemos momentos nos quais as reflexões se dão em terceira pessoa do plural. Assim, demarcamos aqui que, este processo ocorre devido algumas das reflexões serem individuais, pertencendo assim a primeira autora; e outras serem compartilhadas com a orientadora Lavinia e outros sujeitos que fizeram parte da construção desta pesquisa. Assim, as idas e vindas da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural tentaram ser evitadas, porém, por vezes se fazem necessárias devido aos posicionamentos e reflexões individuais de cada uma de nós.

como currículo e fazemos um breve recorte histórico sobre o mesmo. Ainda dentro deste capítulo trazemos com o subtítulo de *Autoras, Colegas, Desbravadoras - A produção acadêmica sobre as ENT* quatro trabalhos que nos serviram de base para a concretização desta dissertação.

No capítulo dois, denominado de *Metodologia*, apresentamos como organizamos estruturalmente os dados que coletamos e explanamos sobre o processo de coleta e análise de dados. Este capítulo foi dividido em três partes, que nomeamos de: *Juntando as Peças do Quebra-Cabeça; Corpus de Análise - Organização e Apresentação* e *A Colcha de Retalhos*. Brevemente, na primeira parte, explanamos sobre a coleta dos dados, na segunda, apresentamos o Corpus de Análise, ou seja, de onde retiramos nossos dados; e a terceira apresentamos os autores que nos permitiram construir nossa metodologia, inclusive alguns serviram como referencial teórico para este trabalho. Aqui, demarcamos uma das especificidades desta dissertação. Devido as ENT apresentarem uma gama de referenciais teóricos dentro de seus currículos, neste trabalho, não nos centramos em um único referencial. A temática da pesquisa nos levou a ler e conhecer diferentes autores, assim, seguimos este movimento, articulando em cada análise alguns autores que “surgiam” com a pesquisa, dialogando sempre com os demais estudiosos utilizados como base pela autora⁴.

Seguindo então a elaboração da dissertação, o regimento do PPGEAC permite que as/os discentes estruturarem os trabalhos finais de duas formas: em capítulos ou em artigos. Assim, nossa primeira tentativa foi organizar esta dissertação em artigos, uma vez que, isso facilitaria a produção de conhecimento oriundo da pesquisa. No entanto, no caminhar me prendi em questões estruturais da elaboração dos artigos, uma vez que, sentia que perdia parte da riqueza de detalhes dos dados devido a questões limitantes da formatação. Assim, optamos por mudar de rota. Dessa forma, esta dissertação apresenta seus resultados estruturados em ambas as formas. Parte deles em artigos, parte em forma de capítulo. Os resultados encontram-se no capítulo três e se subdividem em: *Artigo I - O Espaço Ocupado Pelas Escolas Não Tradicionais Nos Estudos Acadêmicos; Os Quadros das Falas; Artigo II - Práticas De Autoconhecimento No Currículo Das Escolas Não Tradicionais - O Exercício Do (Re)Conhecer-Se; O Currículo; O Currículo Nômade; As ENT e seus Currículos Nômades e Compreensões do Currículo Nômade - Que sujeitos são esses?*. Devida a densidade dos dados, o subcapítulo *Os Quadros das Falas*

⁴ Maiores detalhes sobre o referencial teórico, autores “bases” e autores “específicos” podem ser observados no capítulo da metodologia.

apresenta-se dividido em anexos, organizados no final do texto. Ainda, no final deste capítulo, realizamos um recorte nos dados e elaboramos uma análise na qual a centralidade estava em compreender as características curriculares destas escolas.

Por fim então, temos o capítulo sobre as *Considerações Finais*, onde elaboramos um fechamento para a pesquisa, apresentando assim nossas últimas reflexões.

Assim, o corpo deste trabalho se divide em cinco capítulos, a saber:

Capítulo 1: apresentação;

Capítulo 2: introdução; objetivos e fala breve sobre ENT e o currículo;

Capítulo 3: metodologia;

Capítulo 4: resultados compostos por: artigo 1, quadros, artigo 2, capítulo sobre o currículo nômade;

Capítulo 5: considerações finais.

Anexos - Os Quadros das Falas

Feita então esta breve exposição, adentramos agora nos objetivos específicos deste trabalho.

Objetivos – Por que realizamos essa pesquisa?

Na apresentação deste trabalho, trouxemos aqui um desencadear de fatos que inquietaram a autora e, assim, devida a tamanha inquietude, a convidaram a olhar para as ENT dentro do campo da educação. Entretanto, no ambiente acadêmico, as inquietudes de uma pesquisadora nem sempre apresentam um peso significativo a ponto de ser tornar uma pesquisa. Assim, trazemos aqui, uma série de fatos que nos permitiram desenhar este projeto de pesquisa e assim, torná-lo uma dissertação. Junto a isso, apontamos aqui, quais os nossos objetivos principais com essa pesquisa, ou seja, qual a contribuição deste trabalho para o campo de conhecimento ao qual se insere, o que, dentro da temática das ENT, queríamos pesquisar?

Dessa forma, não posso deixar de demarcar aqui que, compreender qual era o objetivo da minha pesquisa foi um dos maiores desafios que tive durante estes dois anos. Talvez, por ser uma pessoa “aérea” e, ao mesmo tempo, sempre querer dar conta de um todo, de forma generalista, de procurar ver o mundo sempre de forma integrada, fragmentar aquilo que eu estava olhando para ter um foco mais específico era uma tarefa árdua, da qual sempre que possível, eu me esgueirava. Os objetivos desta pesquisa mudaram muito durante estes dois

anos. Tanto que era recorrente nos encontros de orientação, a professora Lavinia me perguntar: " Mas nós tínhamos feito outro 'esquema' para a tua dissertação, não?". A resposta era sempre a mesma: "Sim, tínhamos feito. Mas eu acho que esse 'novo' esquema está melhor". E lá seguiam as discussões.

Assim, o nosso objetivo geral com essa pesquisa foi, primeiramente:

- CRIAR CONHECIMENTO SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ENT.

Pois, como vimos através desta pesquisa, o movimento das ENT, embora não seja tão "novo", como demarca Künzle (2011) e Barrera (2016), ainda é pouco explorado dentro da academia. Sendo assim, aqueles e aquelas que produzem conhecimentos sobre esta área, o produzem de forma "solitária" (academicamente falando) e dispersa dentro das universidades⁵.

Aqui, caberia ainda trazer um dado que surgia a medida que enviávamos trabalhos para congressos e eventos. Primeiro, era sempre um desafio localizar em qual das linhas poderíamos submeter nossos trabalhos. Porém, o exercício mais interessante neste movimento era sempre perceber que: quando ocorria a apresentação dos trabalhos, invariavelmente, chegava até mim, pessoas interessadas na temática das ENT. No decorrer destes dois anos, enviamos trabalhos para diferentes congressos, eventos e seminários. Destes trabalhos, recebi retorno pelas redes sociais, pelo email e pessoalmente também, muitas pessoas me procuraram com o intuito de conhecer mais sobre as ENT. A frase mais ouvida nestes dois anos foram: "Estou tentando fazer meu TCC (trabalho de conclusão de curso) sobre isso, porém, os professores nem sempre me apoiam. Você teria referenciais seus ou de outros autores para me ajudar a me aprofundar na temática?".

Muitos foram os emails trocados, nos quais, pessoas que nem sempre eu conhecia, acabavam por ser tornar colegas de pesquisa. Os TCCs eram, geralmente, a maioria. Porém, tive encontros com professores da rede, professores universitários, pessoas que almejavam uma pós-graduação, pessoas que simplesmente gostariam de saber mais sobre a temática. Cada encontro, cada conversa, cada troca, enriquecia esta pesquisa. Enriquecia a mim, como pessoa, e a pesquisa, com novos dados, novas possibilidades, novos horizontes. Assim, compreendo que o objetivo geral da minha pesquisa era criar conhecimento sobre as ENT e de certa forma, esse objetivo foi cumprido. Uma vez que, no caminhar da pesquisa, a cada encontro que pude ter, concluía-se parte deste objetivo dia após dia (e com certeza, ainda o concluo e o concluirei).

⁵ Questão essa explorada no artigo I desta dissertação

Entretanto, para elaborar esta pesquisa, era necessário que tivéssemos um pilar central para olhar, uma vez que, a temática das ENT, por si só já é ampla. Assim, optamos por trabalhar com a questão do currículo destas escolas. Um de nossos objetivos específicos foi então compreender, primeiramente, que currículo seria esse construído por estas instituições? Ainda dentro da compreensão sobre o currículo, quais ferramentas metodológicas estavam sendo exploradas nestes espaços. Obviamente, quando pensamos em currículo, estamos intrinsecamente costurados a ideia da construção dos sujeitos⁶. Ou seja, compreender o currículo das ENT é também compreender quais sujeitos estão sendo formados dentro destas instituições. Aqui, não nos limitamos apenas aos sujeitos discentes, porém, inegavelmente, estes são os que apresentam maior vulnerabilidade dentro destas instituições. Uma vez que, o espaço escolar é *a priori* pensado para eles e elas. Para esse objetivo específico nos focamos em cinco vídeos de diferentes ENT.

Para fazer o encerramento desta parte, elencamos abaixo, pontualmente, os objetivos desta dissertação.

OBJETIVO GERAL: Criar conhecimento sobre o funcionamento das ENT

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- conhecer a produção bibliográfica sobre as ENT dentro dos estudos acadêmicos;
- conhecer como é desenvolvida a construção dos sujeitos dentro do currículo das ENT;
- analisar como são demarcadas as metodologias nos currículos das ENT;

Por que escolas não tradicionais?

Para situar o objeto de estudo desta dissertação, trazemos aqui algumas das situações que, no desenvolver da pesquisa, nos fizeram pensar e re-pensar a nomenclatura que aqui utilizamos - ENT. Primeiramente, salientamos que estas escolas que analisamos não se compreendem, nem se identificam como ENT, muito menos pertencentes a um movimento único de renovação escolar, como demarca Barrera (2016). Todavia, é inegável pontuar que quando as observamos de forma ampla, diversas características em comum são apresentadas. Como alguns exemplos, podemos citar: foco no sujeito aprendente, divisão dos grupos por projetos de pesquisa (e não por séries/idades), modificação nos processos avaliativos, trabalho na questão da construção de valores e/ou práticas coletivas, transformação de professores

⁶ Entende-se por sujeitos aqui todas as pessoas que estão imersas na comunidade escolar. Pais, mães, educadores, comunidade, voluntários, discentes, entre demais pessoas que participem desta rede.

específicos (por idade e/ou conteúdo) para tutores (individuais e/ou coletivos), turno integral, participação ativa da comunidade na escola, entre outras características.

Assim, para níveis de pesquisa e análise, nós nos permitimos como pesquisadoras “dar um nome” às escolas que apresentavam tais características em comum, com intuito de conseguirmos compreender, de forma mais próxima, o que estas escolas trazem de diferente, uma vez que, seus currículos diferenciados vêm chamando a atenção, não somente da comunidade ao redor da escola ou da academia, mas também de diversos empresários, a nível nacional e internacional (PARAÍSO, 2001; BARRERA, 2016).

Assim, o nome utilizado aqui se deu devido a diferentes impasses. Nossa primeira reflexão seria denominá-las como escolas alternativas, uma vez que, a ideia do alternativo contrapõe-se ao tradicional. Entretanto, no desenrolar das discussões e dos estudos, observamos que nomeá-las como alternativas já as colocaria em uma condição que o conceito de alternativo por si só carrega. Embora alguns e algumas autores/autoras as denominem assim (como vemos no artigo I), optamos por não usar tal nomenclatura, pois não gostaríamos de passar a ideia de que estas escolas seriam uma alteridade contraposta ao modelo educacional hegemônico, uma vez que, não a compreendemos como uma contraproposta, mas sim como mais uma possibilidade dentro das inúmeras formas de educação que nós, seres humanos, criamos.

Assim, no caminhar, conhecemos o trabalho de Barrera (2016), no qual a autora desenvolve uma tese apontando que tais escolas denominadas aqui como ENT, fariam parte de um movimento de renovação escolar brasileiro que ocorre hoje no início do século XXI.

Para demarcar a diferença entre as escolas que fazem parte deste movimento e as que não fazem, Barrera (2016) utilizou em suas análises como as quatro variantes - o tempo, o espaço, os saberes e o currículo e as relações de poder - desenvolvem-se nestas escolas. Assim, de forma sintética, a autora elaborou o seguinte quadro para diferenciar o que compreende por uma instituição escola tradicional e uma não tradicional:

Quadro 1 - Categorias no modelo tradicional e não tradicional

Categoria	Escola Tradicional	Escola Não Tradicional
Organização escolar	Unidade	Rede/Comunidade
Tempo	Grade horária, calendário escolar,	Ritmo do aluno, horário flexível e

	seriação, idade biológica, horário rígido, fragmentado e pré-definido	adaptável, grandes ciclos ou períodos de formação, tempo livre
Espaço	Sala de aula, corredores, edifício próprio, carteiras individuais enfileiradas, lousa, cadernos, livros e apostilas	Ambientes diversos, flexíveis e abertos. Possibilidade de transitar entre os espaços. Maior integração com a natureza. Maior integração com o território. Mobília adaptável, de uso coletivo, estimulando agrupamentos. Objetos tecnológicos. Integração com espaços virtuais
Saber	Sequencial, do mais simples ao mais complexo, professor detém o conteúdo e o julgamento sobre a apropriação que os alunos fazem daquele, por meio de provas com notas, que determinam a possibilidade do aluno seguir para o próximo período. Retenção, recuperação e reforço. Currículo pré-definido, com objetivos aula a aula. Transmissão oral pelo professor com suporte escrito. Exercícios, lição de casa. Saberes formais explicitados	Currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem do aluno, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno (quando se sente preparado), professor ou computador registra os conteúdos que os alunos aprenderam e relaciona com os parâmetros curriculares. Uso de dispositivos para registros individuais ou coletivos. Roteiros de estudo. Grupos de estudo. Vivências. Projetos. Pesquisas. Conteúdos da internet. Conteúdos da comunidade. Saber formal, informal, popular e tradicional. Conteúdos não são previamente definidos ou explicitados aos alunos. Saber prático. Pessoas da comunidade e colegas são fontes de saber. De acordo com o interesse do aluno. Competências socioemocionais
Poder	Burocrático, autoritário, mecanismos de premiação e punição definidos	Assembleia, colegiados, acordos coletivos, regras coletivamente construídas e frequentemente atualizadas, castigos não previamente definidos

Fonte: Barrera, 2016, p.136-137.

Como vemos, as características que elencamos no início desta análise, se fazem presentes aqui no quadro estrutural de Barrera (2016). Junto ao trabalho desta autora, observamos também em nossa pesquisa que este movimento não aparece de forma

consolidada, com uma identidade única e/ou com uma voz representante, autorizada a falar. O movimento de renovação escolar - identificado por Barrera e estudado pelas autoras - ocorre de forma plural, heterogênea, múltipla e dispersa. Como podemos observar:

Compreendemos que se trata de um macromovimento de oposição à escola tradicional, principal pauta comum deste grande grupo. Internamente, os projetos de vida e de sociedade que cada um se propõe são muito variados, gerando inclusive ruídos internos para o fortalecimento de uma única pauta. Por outro lado, é justamente nessa heterogeneidade que reside a força do movimento. São pessoas e grupos que, desejosos de um novo projeto educativo para o país ou para seus pares, desenvolvem produtos culturais e projetos concretos de alternativas ao atual sistema, pressionando de vários lados para a quebra das paredes da escola tradicional. A heterogeneidade deste movimento leva-nos a refletir sobre se estaríamos diante de um único movimento ou de vários processos simultâneos. Mas a análise dos dados levou-nos a defender a existência, neste momento, de um único movimento (BARRERA, 2016, p.194).

Desta forma, baseada nos quatro pilares, Barrera (2016) defende que :

Portanto, defendemos nesta tese que o Brasil vive, na segunda década do século XXI, um *movimento de renovação educacional*. Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional (como aqui definimos), valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e país. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo (p.193).

Assim, identificar e nomear estas escolas foi um dos processos desta pesquisa de mestrado. Apoiadas em Barrera (2016) utilizamos da nomenclatura *escolas não tradicionais* pois compreendemos que estas instituições são, primeiramente, plurais. Segundo, porque não cabe a nós, pesquisadoras, darmos um título ou uma identidade única a estas escolas. Desta forma, deixamos a nomenclatura de ENT no sentido de apontar aquilo que une estas instituições numa identidade - a tentativa de uma outra educação - mas que, ao mesmo tempo, preserva suas particularidades.

Assim, as escolas que aqui analisamos são instituições que através de uma série de modificações curriculares e estruturais se propõe a repensar não somente *o que é educação*, mas também *como, por que e para que educar*. Tais espaços partem de críticas ao modelo hegemônico de educação para assim repensarem e reconstruírem suas estruturas. Suas identidades são múltiplas, suas nomenclaturas também. Porém, o que nos permite criar conexões entre elas, é exatamente a forma como seus currículos se constroem e se

interconectam, uma vez que, embora essas escolas não trabalhem de forma coesa, suas estruturas curriculares, seus dispositivos e seus valores, apresentam-se, em diversas vezes, de forma convergente, como veremos nas análises que foram feitas.

Deste modo, utilizaremos o termo ENT para nomear todas as instituições que, primeiramente, autodeclaram-se como instituições que rompem com o modelo educacional hegemônico. Ademais, utilizamos nesta pesquisa, a questão do currículo como um demarcador identitário para estas escolas. Assim sendo, todas as instituições que se identificam como propostas não hegemônicas e que apresentam em seus currículos as características apontadas no quadro de Barrera (2016) foram aqui consideradas ENT.

Ainda assim, para ilustrar, trazemos alguns exemplos de ENT⁷ em funcionamento, como: o Projeto Âncora; A Cidade Escola Ayni; a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima; a Escola La Cecilia; a EMEF Campos Salles; a escola da Ponte; entre outras mais.

Currículo? Que bicho é esse?

Seguindo então, trazemos aqui que, antes de compreendermos o que seria o currículo das ENT, precisamos pensar o que compreendemos como currículo. Silva (2015) logo apresenta na entrada de seu livro que “a teoria está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou” (p.12). Fazendo uma análise das palavras de Silva, compreendemos que no ato de definir o que é currículo entramos num processo muito semelhante ao ato de conceituar teoria, acabamos por explicar algo que intrinsecamente se autocria.

Dessa maneira, pensar o currículo está fortemente conectado com o ato de pensar primeiramente quem somos e onde estamos, uma vez que a temporalidade da história está profundamente associada às verdades que circulam. Logo, fazemos uma breve revisão histórica para compreendermos não somente o que é currículo, mas como, em cada momento, foi possível pensá-lo desta forma.

De acordo com as perspectivas tradicionais, desenvolvidas principalmente por Bobbit (1918) e Tyler (1942), o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, repetitiva, que se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizar os saberes necessários à vida adulta da época. A educação apresentava como papel central preparar as crianças para o ingresso no mundo do trabalho. Os conhecimentos e os saberes

⁷ Apresentamos no artigo 1 maiores detalhes sobre estas escolas.

eram tidos apenas como teorias neutras, científicas ou ainda tecnicistas (SILVA, 2015; MALTA, 2013). Com o desenvolvimento industrial em alta, a compreensão da educação era que a mesma deveria funcionar como uma indústria, na qual as características centrais estavam em: reproduzir, padronizar, executar tarefas em tempos pré-determinados, organizar e desenvolver técnicas com o mínimo de variação possível (SILVA,2015). Como podemos observar, os modelos de subjetividade que se desenvolviam a partir destes currículos eram sujeitos voltados a processos técnicos e padronizados, havendo assim, pouco espaço para reflexões a níveis filosóficos e sociológicos.

Em contrapartida a Bobbit (1918), Dewey escrevia suas primeiras reflexões acerca do currículo, em 1902, assumindo um posicionamento progressista e um tanto vanguardista para a época. No livro *The Child and the curriculum*, o autor apresentava preocupação com os processos de democratização social, além de enfatizar, em suas escritas, a importância do planejamento escolar junto aos interesses das crianças e jovens. Dewey defendia a questão da experiência como um processo de aprendizagem e, para o autor, a educação não deveria ter como único foco a vida profissional, mas sim, compreender as noções dos sujeitos acerca da vivência e prática dos princípios democráticos em sociedade (SILVA, 2015). Devido as concepções da época, Dewey acabou sendo silenciado pelo movimento hegemônico da escola-fábrica. Porém, como veremos adiante, suas influências repercutiram e repercutem até hoje, nos auxiliando ainda a questionar e repensar os atuais currículos do desempenho⁸.

Seguindo então a história linear que nos contam, após os movimentos tradicionais curriculares da época, surgiram os teóricos críticos do currículo que, centravam-se, por sua vez, em questionar o conhecimento corporificado no currículo. Aqui, desloca-se a ênfase da concepção da escola-fábrica para os conceitos de ideologia e reprodução (MALTA, 2013). Os teóricos críticos do currículo acompanhavam, respectivamente, um momento histórico recheado de lutas e resistências. Como, por exemplo, podemos citar os processos de independência vivenciados pelos países colonizados; as resistência contra as ditaduras que se instalavam na América Latina; os movimentos feministas lutando em prol da liberação sexual e dos direitos para as mulheres; entre demais acontecimentos da época que tiveram início nos anos 60 (SILVA,2015). Dessa forma, as teorias críticas desconfiavam do *status quo* naturalizado nos currículos pelas correntes tradicionais e conservadores da época. Os teóricos críticos tinham como centralidade questões nas quais a problemática estava em compreender

⁸ O conceito de currículo desempenho será explorado e apresentado no subcapítulo *O Currículo Nômade*. De forma breve, compreendemos o currículo desempenho como currículos tecnicistas que prezam pela competição, individualidade e principalmente pelo resultado demarcado minuciosamente através de notas e padrões. Em resumo, currículos que seguem o modelo escola-fábrica dentro dos processos de educação atual.

como a escola servia como um aparelho ideológico responsável por reproduzir e manter as desigualdades sociais. É neste momento que emergem os pensamentos de autores como: Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Apple e muitos outros dispostos a repensar o papel da educação na sociedade (SILVA, 2015).

No decorrer da caminhada, deparamo-nos então, próximo aos anos de 1990, com o que alguns autores denominam como teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2015; LOPES, 2013). Estes autores, inspirados por outros diversos movimentos artísticos e sociais da época trouxeram para dentro do debate curricular questões que voltavam outros olhares para a produção da subjetividade dos sujeitos na sociedade atual (SILVA, 2015). Nas teorias pós-críticas englobam-se uma série de movimentos que, não necessariamente, convergem em seus amplos ideais, como ilustra Lopes (2013):

Ainda assim, defendo a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno [...]. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas.[...]Considerando essas impressões gerais, focalizo neste artigo dois pontos que julgo importantes para os estudos de currículo. O primeiro deles visa defender que os termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo (p.10).

Dessa forma, não adentrando nos detalhes que os diferem, mas focando naquilo que os unem, como um campo de saber, compreendemos que os estudos pós-críticos ou pós-modernos trazem para dentro dos currículos as discussões acerca da diversidade, subjetividade, relações de poder e saber, multiculturalismo, identidade entre outros pontos (SILVA, 2015; LOPES, 2013).

Assim, passando por estas três grandes tendências curriculares, compreendemos que definir o que é currículo depende, previamente de compreender, de qual perspectiva estamos trabalhando. Para as autoras, o currículo não limita-se ao documento que fica armazenado na gaveta das instituições, embora este documento também faça parte do currículo das escolas. Currículo aqui caracteriza-se por todas as relações que são desenvolvidas dentro do ambiente escolar, tanto aquelas que estão “autorizadas” pelos documentos institucionais, como as mais silenciosas, como a divisão das “meninas” e dos “meninos” na hora da educação física. Pensar o que é currículo, é pensar em qual cidadão/cidadã aquele ambiente preza em formar, e assim, todas as derivações sobre esta formação irão compor o currículo das instituições. Abaixo,

realizamos um esquema que simplifica as interlocuções das diferentes instâncias com o currículo escolar.

Figura 1 - Estruturas que formam o currículo



Fonte: Produzido pela autora.

Para nós, a questão central do currículo, está inegavelmente conectada a formação do cidadão, por isso, as demais instâncias que se desenvolvem nas instituições deveriam dialogar primeiramente com este objetivo. Sabemos, entretanto, que nem sempre isso ocorre. Muitas vezes vemos valores, atitudes e saberes sendo desenvolvidos dentro das instituições sem, necessariamente, dialogarem com o ideal do sujeito a ser formado. Isso ocorre pois o currículo de uma instituição não é um ambiente neutro e a par da sociedade. Ao contrário, todos os currículos estão profundamente imersos e conectados as pessoas que os compõem e os produzem. Assim, não compreendemos o currículo como algo estático, pronto e definido. Mas sim, um espaço de luta constante, no qual diferentes forças (econômicas, políticas, sociais, históricas) atuam constantemente, disputando numa rede de poderes qual sujeito será formado naquele determinado espaço institucional. Para além, o currículo atua como uma prática investigativa- formativa, que se dá em diferentes dimensões - social, política, histórica, econômica e cultural. Como prática, o currículo influencia o processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, atuando diariamente como uma eterna batalha, num território

amplamente contestado (SILVA, 2015). Assim, demarcamos aqui o que compreendemos como currículo, para depois então, retomarmos esta discussão no capítulo quatro, quando exploraremos então o currículo das ENT.

Autoras, Colegas, Desbravadoras – A produção acadêmica sobre as ENT

Nesta quarta e última parte deste capítulo, trouxemos então algumas das teses e dissertações que encontramos no decorrer da escrita. Salientamos aqui, a importância destes trabalhos para a construção desta dissertação, uma vez que buscar referências acadêmicas que trabalhassem com esta temática foi um dos grandes desafios enfrentados no nosso caminho. Assim, faremos aqui, uma breve apresentação sobre as quatro pesquisas que nos alicerçaram, destacando já, alguns apontamentos sobre as ENT que foram possíveis através da leitura destes quatro trabalhos, junto às percepções que emergiam no decorrer da elaboração desta pesquisa. Ainda assim, salientamos aqui a importância da apresentação destes trabalhos, uma vez que nas análises futuras os retomamos em diferentes momentos da escrita.

Quadro 2 - Resumo de Teses e Dissertações sobre ENT

<i>Natureza</i>	<i>Origem</i>	<i>Título</i>	<i>Autor(a) Local, Ano da publicação</i>
Tese	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ⁹	Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e Resistências pedagógicas (1965 – 1986)	KÜNZLE, M. Curitiba, 2011.
Dissertação	Biblioteca Digital USP ¹⁰	Escola projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	QUEVEDO, T. São Paulo, 2014.
Dissertação	Repositório Institucional PUCRS ¹¹	Gestão escolar - para uma práxis transformadora:	MALDONADO, L.

⁹ https://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html

¹⁰ <http://www.teses.usp.br/>

¹¹ <http://repositorio.pucrs.br/dspace/>

		Uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	Porto Alegre, 2015.
Tese	Biblioteca Digital USP	O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI	BARRERA, T. São Paulo, 2016.

Fonte: Produzido pela autora.

Primeiramente, demarcamos que estes trabalhos foram surgindo no decorrer da pesquisa. Os dois trabalhos publicados nos repositórios de São Paulo, por exemplo, foram acessados através de uma reportagem¹² encontrada enquanto coletávamos dados (no caso, reportagens) que falavam sobre ENT. Esta reportagem em especial citava o trabalho de Barrera (2016) e a referenciava no final da reportagem. Já o trabalho publicado no repositório da PUCRS foi encontrado através do levantamento de dados realizado no Portal de Periódicos da Capes (PPC) durante a elaboração do projeto de pesquisa. Por fim, a Tese publicada na Universidade Federal do Paraná foi encontrada através de pesquisas realizadas no Google (normal e acadêmico) em busca de escolas alternativas ativas no território Brasileiro. Estes arquivos estão alocados aqui pois, em diferentes níveis, eles foram nossos guias no caminhar da nossa pesquisa. Uma vez que, embora suas estruturas e seus pontos de vista sejam bem diferentes, as quatro apresentam uma característica em comum - abordam uma ou mais ENT Brasileiras. Dessa forma, fiz um breve resumo sobre cada trabalho para que, nos próximos capítulos, quando retomamos estas autoras para as análises, não tenhamos que as apresentar novamente.

Iniciando então pela tese de Maria Künzle (2011), denominada de *Escolas Alternativas em Curitiba: Trincheiras, Utopias e Resistências Pedagógicas (1965 – 1986)*. Observamos que a autora faz um recorte histórico sobre quatro instituições de ensino denominadas por Künzle (2011) como *escolas alternativas*. Estas escolas, distribuídas no estado do Paraná, classificam-se assim devido à tentativa de ruptura com a educação tradicional da época, uma educação autoritarista abraçada pelo período militar vivenciado pela sociedade. Por vezes, explica Künzle (2011), as escolas apresentavam-se como locais de resistência política, onde os pais dos/das alunos/alunas atuavam como militantes contra os movimentos militares da época.

¹² <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=7849>

Nesta pesquisa, a autora utiliza como referencial teórico os estudos de disciplinamento desenvolvidos por Michel Foucault, no intuito de compreender os limites e as liberdades que estes ambientes proporcionam e como estes limites e liberdades funcionavam como dispositivos disciplinares. A autora explorou também a construção da cultura familiar e das relações de gênero, família e moral dentro destes ambientes, salientando as fortes tendências dos movimentos feministas (libertários e socialistas) da época. Para elaborar a pesquisa a autora realizou uma busca documental sobre os arquivos destas instituições. Além disso, utilizou-se do que ela denomina de “memórias militantes” para reconstruir a histórias destas instituições (KÜNZLE, 2011). A pesquisa de Künzle nos auxiliou, primeiramente, na questão histórica das ENT, uma vez que, a autora demarca a existência de escolas semelhantes aos moldes das ENT entre os anos de 1965 a 1986. Além disso, Künzle (2011) também aborda, de forma breve, possibilidades dentro da educação alternativa nos tempos atuais. Ainda assim, ressaltamos que nenhuma das escolas analisadas por Künzle (2011) foi comparada diretamente com as ENT que nós exploramos. Visto as diferenças temporais, políticas e culturais que apresentam.

Abaixo trazemos algumas das semelhanças identificadas entre as ENT estudadas nesta dissertação e as escolas de Künzle (2011):

Por meio de vários documentos, vê-se que as escolas faziam críticas à Pedagogia Tradicional e buscavam ligar a aprendizagem escolar com a “vida da criança”, combatendo o excesso de verbalismo, de intelectualismo e tentando tirar o peso das imposições do professor, dando novas interpretações para as noções de disciplina e de hierarquia. Além disto, havia também o desejo de uma vida simples, comunitária e ligada à natureza, com muitas críticas ao consumismo capitalista (KÜNZLE, 2011, p. 15).

O desenvolvimento da relação dos sujeitos com a natureza é um dos pontos bem presente no nosso material de análise. Outra semelhança observada é a forma como se constrói o papel do professor na escola, assim como a importância que se dá aos saberes das crianças. Estes pontos vêm ao encontro de referenciais teóricos pedagógicos utilizados por ambas as escolas. Ao lermos a tese de Künzle, é possível observar a forte influência do educador francês Célestin Freinet nas instituições analisadas na tese. Ponto esse que se repete nas nossas análises, com o veremos adiante, Freinet é um dos autores mais utilizados na Escola da Ponte que, por sua vez, serve de referência para demais ENT na atualidade.

Por fim, a pesquisa de Künzle foi desenvolvida na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Dessa forma, a autora nos possibilita um leque de dados históricos sobre

estes movimentos educacionais, pontuando ainda os caminhos traçados por cada escola e pelos sujeitos envolvidos. Assim, este trabalho teve grande importância no desenvolvimento desta pesquisa pois nos possibilitou ser uma fonte riquíssima de dados, questão esta essencial, uma vez que, temos escassez de referências bibliográficas neste campo.

Seguindo então, o segundo trabalho analisado é a dissertação de Thelme Quevedo, intitulada de *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. Esta pesquisa foi concluída no ano de 2014 e desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. A linha de pesquisa que da autora foi Psicologia e Educação, trabalhando assim com dois autores bem disseminados nestes campos, Paulo Freire e Vygotsky.

Quevedo (2014) apresenta inicialmente um breve percurso histórico sobre a Escola Nova, um movimento de renovação do ensino que acompanhava as tendências pedagógicas progressistas. A autora foca em sua pesquisa a questão da proposta das escolas democráticas, tentando compreender se o instituto Âncora poderia ser ou não classificado como uma. O trabalho de Quevedo (2014) nos permitiu explorar uma questão que foi recorrente neste trabalho - as influências do movimento da Escola Nova (também denominado de escolanovismo) associado as ENT. Neste sentido, Künzle (2011) e Quevedo (2014) apontam para este movimento em suas pesquisas salientando que o escolanovismo atuou como força motora para a construção e entendimento tanto das *escolas* alternativas demarcadas por Künzle (2011), como nas atuais ENT, chamadas também de escolas democráticas, progressistas, alternativas entre outras nomenclaturas. Ainda sobre o trabalho de Quevedo, notamos que a autora faz um recorte histórico interessante, pontuando como movimento da Escola Nova se deu no mundo e também no Brasil:

O movimento da Escola Nova nasceu na Europa e América do Norte, justamente para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias. A educação era concebida como elemento-chave para promover a remodelação requerida. [...] As ideias da Escola Nova chegaram ao país (Brasil) em 1882, pelas mãos do intelectual Rui Barbosa de Oliveira, e exerceram grande influência nas mudanças promovidas no ensino (LOURENÇO FILHO, 1950), porque levou um grupo de intelectuais brasileiros - entre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Rui Barbosa, Roquette Pinto, Paulo Freire e Noemy da Silveira - a considerar a necessidade de, não apenas preparar o país para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e da ciência, mas aprofundar discussões vinculadas à Pedagogia Tecnicista, apresentando a preocupação de uma educação voltada aos interesses e necessidades das camadas populares (QUEVEDO, 2014, p.28).

As análises de Künzle (2011) reforçam a ideia que trouxemos acima, trazendo ainda uma série de dados sobre como o movimento da Escola Nova repercutia por entre as escolas pesquisadas pela autora:

No campo das ideias pedagógicas, estas escolas se ancoravam, basicamente, nas chamadas “Pedagogias Ativas”, inspiradas na Escola Nova e nas teorias do desenvolvimento infantil com base na psicologia. Buscavam compreender o desenvolvimento psicossocial das crianças e as formas como elas aprendem, respeitando o “ritmo natural” de cada uma, suas características e seus interesses. Mesmo tendo as Pedagogias Ativas como principal referência teórica e metodológica, estas escolas adotaram algumas ideias e práticas ligadas à “Pedagogia Libertária”: mesmo não se reivindicando “anarquistas”, muitas relações estabelecidas nas escolas se aproximavam de um certo ideário libertário, uma vez que os fundadores e simpatizantes vivenciaram muitos valores e comportamentos “libertários”, por meio de diferentes práticas contraculturais dos anos 60 (p.16).

Aprofundava-se, naquele momento, as críticas iniciadas no final do século XIX: primeiramente, a crítica era ao *ouvir* passivamente (típico do ensino tradicional). Passou-se, então, para o *ver* (proposto pelo Ensino Intuitivo), e partia-se, por intermédio da Escola Nova, para o *fazer*, que vai caracterizar as “Pedagogias Ativas”, valorizando a ação da criança. As Pedagogias Ativas serão assim, o motor da Escola Nova e das escolas que vão se reivindicar democráticas e alternativas (p.92) .

Estas duas pesquisas nos possibilitaram, primeiramente, enriquecer-nos teoricamente, uma vez que, a dificuldade e também escassez de produção sobre a temática ainda é grande. Segundo, os trabalhos de Künzle (2011), Quevedo (2014) e também o de Maldonado (2015) e Barrera(2016) (que veremos a seguir), possibilitaram-nos concluir que as primeiras percepções alcançadas sobre as ENT não estavam tão divergentes das conclusões já obtidas nos demais trabalhos. No primeiro ano do mestrado, aprofundei meus estudos nas questões curriculares, com o intuito de perceber quem poderia ser o indutor discursivo presente no currículo das ENT. O que observamos foi que não havia apenas uma ou um indutor(a), mas sim vários movimentos que convergiam em seus ideais e refletiam no currículo destas escolas. Um dos movimentos que chamou a nossa atenção desde o princípio, era a questão da Escola Nova, uma vez que o Professor José Pacheco cita muito em suas falas os intelectuais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Rui Barbosa, Noemy da Silveira, Maria Nilde Mascelani entre outros¹³. Educadores e estudiosos estes que, por sua vez, estavam envolvidos diretamente e/ou indiretamente nos manifestos de 1932 e 1959 no Brasil (BEDIN, 2011).

Ainda sobre o cruzamento dos nossos dados com as análises de Künzle (2011), Quevedo (2014) e Barrera (2016), observamos que o nome de John Dewey também ganhava

¹³ Dados retirados de uma conversa pessoal com o professor José Pacheco, mas também encontrados na dissertação de Quevedo (p.153 e 154).

destaque nas escritas das autoras. Uma vez que suas ideias sobre currículo apresentavam e apresentam, ainda hoje, influências nas ENT, como podemos ver:

Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbit, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas sim um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (SILVA, 2015, p.23).

Assim, em convergência as nossas análises, Quevedo (2014) retorna ao autor como peça fundamental no desenvolvimento da Escola Nova “Os fundamentos do movimento da Escola Nova se basearam nas concepções de John Dewey, que acreditava ser a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática” (p.29). Já Künzle (2011), ao analisar as ENT de Curitiba na época da Ditadura Militar, também cita Dewey como peça fundamental neste movimento.

Seguindo então, o penúltimo trabalho analisado aqui intitula-se *Gestão Escolar - Para uma Práxis Transformadora: EMEF Desembargador Amorim Lima (DAL)*, com autoria de Luciene Maldonado, esta pesquisa foi desenvolvida dentro da instituição de ensino PUCRS, no Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Nesta pesquisa, a autora volta seu olhar para a questão da inovação e da gestão escolar. Aqui, a centralidade das reflexões está acerca do papel dos sujeitos na transformação de uma escola, utilizando como campo de investigação um projeto em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal, na cidade de São Paulo (capital).

A escola EMEF DAL, já citada aqui anteriormente, sofreu um processo de reconstrução, utilizando como fonte de inspiração a Escola da Ponte. A escola elaborou um projeto que possibilitasse a (re)estruturação do espaço para um novo modelo institucional, focando principalmente na possibilidades de relações entre comunidade-escolar e comunidade-bairro. Para atender ao objetivo da pesquisa dado como - analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola - a autora escolheu como ferramenta para a pesquisa a utilização de entrevistas semiestruturadas com os familiares, alunos, professores, gestores e servidores (MALDONADO, 2015).

O trabalho de Maldonado (2015) nos chamou atenção por dois motivos: primeiro, devido a forma como a autora estruturou o trabalho, trazendo no início de sua dissertação, um levantamento de dados sobre teses e dissertações. Nesta busca, Maldonado(2015) apresenta

um resultado semelhante ao que apresentamos aqui no artigo I. As pesquisas e os trabalhos que abordam as ENT e suas práticas existem, porém de forma pontual e desconecta. Maldonado, em seu levantamento de dados, reforça outra questão também visualizada nesta pesquisa - muitos são os trabalhos que surgem quando realizamos as pesquisas nos bancos de dados, porém poucos são os que realmente abordam as questões exploradas, que no caso da pesquisadora eram escolas que apresentassem processos de gestão escolar horizontais e/ou inovadores. Este fato ilustra uma das questões levantadas aqui anteriormente, o fato de não encontrarmos ainda uma unificação de identidade no movimento das ENT.

A outra questão levantada que chamou nossa atenção no trabalho foi novamente a retomada do movimento da Escola Nova no Brasil e seus incentivadores. Desta forma, a autora concorda com os demais que aqui analisamos, apontando assim a forte influência do movimento da Escola Nova nas ENT atuais. Por fim, a pesquisa de Maldonado aponta ainda como referências de experiências inovadoras a Escola da Ponte e a Pedagogia Waldorf, instituições estas também abordadas nos trabalhos anteriores como modelos incentivadores para as demais escolas.

Por fim, a tese escrita por Tathyana Gouvêa Da Silva Barrera, defendida recentemente no ano de 2016, é um trabalho que diverge dos demais, inicialmente pela sua temática, pois diferentemente das demais autoras, Barrera não foca seu olhar em uma escola e/ou projeto, mas sim em tentar compreender este movimento atual das ENT dentro da educação como um movimento brasileiro de renovação educacional. Como o título da tese por si sugere - *O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no Início do Século XXI*. A autora aponta que iniciou a ideia do projeto de doutorado pensando em analisar alguma instituição de educação em especial que trabalhasse nos moldes das ENT, porém no decorrer da pesquisa:

[...] a realidade mostrou-se muito mais farta em instituições escolares não burocráticas do que eu poderia imaginar. Um aspecto importante chamou-me a atenção: grande parte dessas experiências eram projetos recentes, com menos de uma década de existência. Aliado a isso, um crescente número de reportagens e materiais sobre inovação educacional circulava pela mídia e redes sociais. Foi neste momento que optei por mudar a pesquisa e passar para a compreensão dessa realidade que se estava construindo em torno do discurso da escola do futuro. Já com a pesquisa mais avançada, surgiu a hipótese de que estaríamos vivenciando um movimento de renovação escolar no Brasil [...] (BARRERA, 2016, pág. 16).

Barrera (2016), ainda na introdução da pesquisa, apresenta a questão da inovação nos processos escolares. Questão esta que nos remete ao trabalho de Maldonado que, opta por também explorar o campo da inovação escolar ao analisar uma ENT. Seguindo, a

pesquisadora, com o intuito de compreender o que seria um *movimento educacional* e quais forças regem tal movimento, utiliza como referencial teórico alguns autores como: Tomaz Tadeu da Silva, para compreender as relações de saber; Weber e Foucault para as relações de poder; Bauman, para auxiliar na análise da temporalidade atual; Bourdieu, Passeron e outros, para a compreensão do papel social da escola como instrumento de produção das estruturas sociais. O trabalho de Barrera apresenta-se de maneira bem completa, nos servindo como fonte de inspiração e como refugio teórico, uma vez que a autora realizou uma análise complexa e extremamente enriquecedora. Em suas 276 páginas de escrita, Barrera divide seus resultados em três grandes partes: os agentes que possibilitam o rompimento com a educação tradicional (tempo, espaço, saber e currículo, relações de poder); os processos de transformação (produtos culturais) e a renovação educacional no Brasil (Movimento educacional; Educação e Inovação: diálogos entre passado e futuro; Educação e Inovação: diálogos com o poder). Deixando-nos assim uma biblioteca particular sobre as ENT e o movimento ao qual integram, nos auxiliando assim para futuras pesquisas.

Por fim, compreendemos através das descrições de pesquisas sobre as ENT que a produção de material acadêmico sobre esta temática se concentra principalmente em teses e dissertações, dificultando assim a circulação deste material. Em contraponto, notamos, assim como Barrera e Maldonado, a importância das mídias e redes informais de comunicação na construção destas ENT e na divulgação deste material para a sociedade em geral.

Finalizando então, apontamos aqui que, para além da apresentação do trabalho das pesquisadoras, esta seção nos trouxe a luz alguns dados históricos importantíssimos das ENT. Primeiro, observamos através destas quatro pesquisas que o movimento da Escola Nova apresenta grande influência nas compreensões sobre as ENT atuais. Barrera (2016) demarca ainda em seu trabalho, que não é possível fazer uma associação direta entre este movimento. Todavia, suas ligações e interconexões são inegáveis, ponto este que exploraremos em maiores detalhes no capítulo quatro. Segundo, observamos também que por entre estes quatro trabalhos, os dados e as análises das pesquisadoras convergem em diversos momentos, entretanto, nenhuma delas utilizou-se do trabalho das demais para a elaboração de suas pesquisas¹⁴. Assim, pontuamos mais uma vez, como a produção acadêmica sobre este assunto ocorre de forma dispersa e solitária, na qual quatro trabalhos que exploram temáticas convergentes, acabam por chegar a conclusões semelhantes, sem no entanto, dialogar entre si. Por fim, apontamos que diferentemente do que ocorreu com as autoras, nesta dissertação,

¹⁴ Quevedo (2014) utiliza a referência do Künzle (2007). Porém, a autora dialoga com um artigo da pesquisadora, não trabalhando assim com a sua tese, que foi aqui analisada.

exploraremos estes trabalhos assiduamente, uma vez que acreditamos que na comparação dos dados, das análises e das percepções, a pesquisa acaba por tornar-se mais rica e mais dialógica. Seguimos assim, para nosso capítulo de metodologia, no qual exploraremos então, como esta dissertação foi sendo elaborada.

METODOLOGIA

Pensar a metodologia deste trabalho é, na minha compreensão, pensar o caminho percorrido até aqui para produzir a parte escrita desta pesquisa. Digo “parte escrita”, pois acredito que a pesquisa em si pode ser representada em diferentes formas. A escrita é a forma tradicional que devido às necessidades do ambiente acadêmico acabamos por produzir. Entretanto, esta pesquisa não se limita apenas a parte registrada nestas páginas. Mas sim, a uma complexa rede de interações da pesquisadora para com o mundo em suas conversas, reflexões, exposições entre muitas outras situações. As emoções, os anseios, os medos e muitas das meditações produzidas por esta pesquisa não estão registradas aqui nas páginas da metodologia. Porém, fazem parte do trabalho tanto quanto os demais processos que irei descrever abaixo.

Assim, pensando numa forma mais estrutural, aponto como elaborei este capítulo da metodologia. Primeiramente, trago os motivos que me fizeram trabalhar com estes dados. Depois, apresento como ocorreu a coleta destes dados, explanando em maiores detalhes a sistemática de organização dos quadros. Por fim, trabalharei alguns dos referenciais teóricos que me permitiram pensar em como elaborar uma metodologia que conduziu minha pesquisa.

Juntando as Peças do Quebra-Cabeça

Durante o desenvolver da minha pesquisa, um conflito recorrente que surgia a medida que eu me adentrava na temática era: “Afinal, o que especificamente eu irei olhar? O que eu quero saber, pesquisar nesse universo das ENT?”. Essa reflexão ocorria de forma recorrente, uma vez que, a cada reportagem, vídeo, conversa, imersão ou demais experiências vivenciadas nestes dois anos, que me aproximavam cada vez mais dessa temática, as possibilidades de trabalho se expandiam cada vez mais. Porém, nas nossas orientações um questionamento recorrente surgia “Precisamos focar! O que temos aqui é uma temática de pesquisa para uma vida. Porém, hoje precisamos pensar na dissertação. O que iremos olhar nessas escolas?”. Diante desse embate, seguíamos a curtíssima caminhada dos 24 meses de pesquisa.

Neste período, muitas mudanças estruturais aconteceram na minha vida - mudança de casa, casamento, separação, doença na família, entre demais detalhes que não caberiam aqui. A questão é que a temporalidade nem sempre acompanha o nosso estado emocional e, assim, diante de um ano emocionalmente profundo o desafio de coletar os dados da minha pesquisa foram sendo desenhados junto às possibilidades que a vida me proporcionava. No princípio deste projeto, a ideia central seria trabalhar na forma de imersão em uma das escolas. Entretanto, não foi o que aconteceu. Dessa forma, nos preocupamos em centrar a análise no material empírico que eu já possuía, obtidos desde meu interesse inicial com a pesquisa nas escolas não tradicionais.

Assim, de forma semelhante a que será apresentada nos artigos a seguir, explanamos aqui como os dados e a autora se cruzaram. De uma forma dinâmica e nada precisa, os estudos que utilizam ambientes virtuais como fonte de coleta de dados funcionam como uma rede de pesca, em que na tentativa de trazer ao porto certas espécies de peixes, podemos acabar pescando sereias e/ou outros seres inimagináveis que habitam as águas. Abrindo assim a metáfora, o que ocorreu nesta pesquisa foi que ao utilizarmos alguns sites e páginas tidos como *chaves* dentro das redes sociais (que abordavam uma educação não tradicional) acabamos sendo direcionadas para uma série de conteúdos diversos que traziam à tona informações, vídeos, palestras, textos, reflexões, depoimentos entre uma série de conteúdos relacionados a ENT.

As páginas *chaves* que nos serviram de base para iniciar essa pesquisa foram a do professor José Pacheco¹⁵, escolhida por ser uma figura bem presente nos discursos das ENT e a página denominada Rede Educação Viva¹⁶, escolhida devido à associação dela com a primeira. Estas páginas são referências no sentido de divulgarem notícias, eventos e formações voltadas ao público que busca essa educação não tradicional. Desta forma, ao acessarmos o conteúdo das páginas, tivemos acessos a diferentes sites que abordavam a temática das ENT a nível nacional e/ou mundial. Assim, através da rede de informações disponíveis nessas páginas chegamos então nos vídeos que são o corpus de análise desta dissertação, sendo todos eles disponíveis na plataforma do Youtube para livre acesso.

Retomando a metáfora inicial, a nossa intenção ao jogarmos a rede no mar era buscar autores que dialogassem com a temática da pesquisa dentro da academia. Entretanto, o que surgiu na nossa rede foram os seres inimagináveis, tidos como não acadêmicos - documentários, vídeos, relatos, reportagens, entre muitas outras possibilidades e fontes de

¹⁵ <https://www.facebook.com/professorjosepacheco/>

¹⁶ <https://www.facebook.com/redeeducacaoviva/>

informações sobre as ENT . Tudo isso exposto de forma dispersa em sites e demais ambientes virtuais, servindo-nos assim como um rico banquete, uma rica plataforma de dados.

Dentre essa diversidade de materiais que já havíamos coletado, optamos, no caminhar da pesquisa por trabalhar com uma série de vídeos disponibilizados na internet¹⁷. Trabalhamos em especial com cinco vídeos, oriundos de dois canais diferentes. Salientamos aqui uma questão delicada. Ao trabalhar com estes vídeos, optamos por utilizar um material publicitário produzido sobre estas escolas. Dessa forma, assumimos o risco perante este fato. Temos aqui, a compreensão dos limites e das possibilidades que tais materiais nos oferecem e, mesmo assim, assumimos a responsabilidade como pesquisadoras perante isso.

Assim, Introduzindo então os/as leitores ao nosso corpus de análises, trazemos então um dos vídeos possui como produtor o Canal Futura, já os demais são oriundos do coletivo [Re]Considere. A opção de trabalhar com esse material, e não mais especificamente com uma escola em si, deu-se por uma série de razões, nas quais a temporalidade e a minha disponibilidade emocional/temporal foram os eixos centrais para a tomada de decisão. Por outro lado, uma reflexão que faço hoje é que, trabalhar com os vídeos me possibilitou, de certa forma, ter um olhar mais amplo para estas escolas, uma vez que cada vídeo trazia uma nova realidade, uma nova ENT, ampliando assim também meu conhecimento sobre a temática e a minha visão como pesquisadora da área. Assim, após assistência de todos os vídeos encontrados, selecionamos cinco vídeos que nos permitiam visualizar, de forma ampla, como essas ENT vêm se construindo em diferentes espaços da América Latina. Os vídeos foram escolhidos propositalmente devido algumas características comuns presentes entre eles.

Uma característica pertinente para escolha dos vídeos foi a origem e produção do material. Dos cinco vídeos selecionados, quatro deles fazem parte de uma série de um documentário on-line, produzido por um coletivo denominado de [Re]Considere¹⁸ :

O Reconsidere é um coletivo independente – sem qualquer fim lucrativo – que abraça a Educação como causa. Nascemos no final de 2013 em Niterói (RJ) e, para nós, o **sistema de ensino defasado (grifo dos autores)** que impera nas salas de aula país afora – mercadológico, hierárquico, com alunos enfileirados, sem voz e protagonismo – é, em boa medida, responsável pelo o que há de pior no Brasil e em nós, brasileiros. Defendemos uma educação verdadeiramente plural, sem muros, que amplie a capacidade criativa e questionadora dos alunos. Só assim vamos construir uma sociedade mais justa, crítica e transformadora – menos frustrada e doente. Por esses anseios, não nos limitamos a debater apenas o modelo escolar. Debater educação é tocar em muitas temáticas, como Medicalização na Educação, Educação e Direitos Humanos, Educação e debate de Gênero etc. Estamos aqui para

¹⁷ O link de cada vídeo encontra-se nas referências bibliográficas, no corpo do texto deste trabalho e também no CD que acompanha a versão impressa dessa dissertação.

¹⁸ <http://www.reconsidere.com.br/>

provocar o **debate (grifo dos autores)**, a reflexão, para quebrar a ditadura de opiniões. Queremos conversar com todos: do mais engajado ao mais resignado. É no diálogo, na capacidade de ouvir e de falar que vamos desconstruir e construir coletivamente. Para isso, escolhemos o caminho da produção textual e audiovisual – 100% autoral, orgânica e aberta. Nossas redes sociais estão lá, cheias de vídeos, entrevistas, inquietações, músicas, poesias e informação (RE-CONSIDERE, 2015).

Optamos por utilizar quatro vídeos deste canal pois, como os autores do canal mesmo apontam, a produção apresenta um olhar mais “orgânico”, não somente com o material produzido mas também para com as escolas. Dessa forma, nos vídeos deste canal é possível observar as fragilidades das escolas, os medos e anseios da comunidade escolar, entre outras questões que o Canal Futura, por exemplo, não apresenta em seus documentários sobre ENT. O coletivo [Re]Considere apresentou-se como uma mídia mais crítica, possibilitando-nos assim, como pesquisadoras, explorar de forma mais íntegra o material disponível.

O quinto vídeo selecionado, embora possua uma origem diferente dos demais –é apresentado pelo Canal Futura¹⁹, na plataforma do Youtube – apresenta uma riqueza de material a ser explorado. Este vídeo introduz uma das ENT mais antigas no território nacional, o Projeto Âncora. Assim, a escolha por incluir este vídeo ao corpus de análise se deu devido ao fato desse projeto ser referência dentro e fora do Brasil como ENT. Dessa forma, nosso corpus de análise se estruturou da seguinte forma:

Quadro 3 - Apresentação do Corpus de Análise

Produtora do material / Série	Título do vídeo/ Nome da Escola	Cidade/Estado/País
Coletivo [Re]Considere - O que eles têm para nos dizer?	La Cecilia	Santa Fé/Argentina
	Escuela Democrática de Huamachuco	Huamachuco/ Sánchez Carrión/ Peru
	Coletivo Escola-Família Amazonas CEFA	Manaus/ Amazonas/ Brasil
	Tierra Fértil	Buenos Aires/ Argentina
Canal Futura - Destino: Educação - Escolas Inovadoras	Projeto Âncora	Cotia/ São Paulo/Brasil

Fonte: Produzido pela autora.

Nessa escolha do material a ser trabalhado, elencamos que seria interessante dar luz a escolas que estivessem no território da América Latina, uma vez que, embora existam muitas

¹⁹ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqBE>

diferenças entre países como Brasil, Argentina e Peru, a realidade educacional dos países do Sul da América Latina se aproxima em diversos pontos. Outra característica para seleção destes cinco vídeos foi o fato de cada uma das escolas filmadas apresentar diferentes fases de desenvolvimento, ou seja, algumas estão apenas iniciando suas atividades, outras estão montando sua estrutura física, outras estão em pleno funcionamento, já bem organizadas e com planos de ação sedimentados. Dessa forma, poderíamos observar os diferentes obstáculos e facilidades encontradas por estas escolas em momentos diversos de construção.

Assim, dentre uma série de opções, decidimos trabalhar com foco especial nestes cinco vídeos. A justificativa que permanece vai ao encontro do que trabalhei acima. Eles permitem uma possibilidade de um olhar mais amplo para a temática, pois possibilita olharmos para diversas escolas em diferentes regiões do continente. Além disso, permite-nos uma fragmentação temporal em relação a historicidade das ENT, pois ilustra ao mesmo tempo, escolas que estão iniciando o processo em paralelo com outras que já estão na caminhada há algum tempo. Por fim, a fonte de produção do material que exploramos nos pareceu interessante, uma vez que na composição dos vídeos podíamos explorar detalhes da rotina das escolas que enriqueceram a pesquisa. Tendo por base estas justificativas, seguimos então para a próxima etapa – a apresentação dos dados e sua organização.

Corpus de Análise - Organização e Apresentação

Apresentamos, então, os vídeos selecionados que nos serviram como corpus de análise para esta dissertação. Cada vídeo acompanha um breve resumo, elaborado pela autora, assim como um cabeçalho trazendo as informações técnicas do material, os links disponíveis e uma foto ilustrando a capa de cada vídeo.

Quadro 4 - Resumo do vídeo La Cecilia (Argentina)

Série: O que eles têm para nos dizer?

Episódio: La Cecilia (Argentina)

Canal Midiático: Coletivo [Re]Considere

Duração: 36 min.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=vZ0LBOGxz4w&t=13s>

Resumo: O episódio apresenta a escola La Cecilia situada numa área rural de Santa Fé,

Argentina. Com aproximadamente 25 anos de funcionamento, a escola hoje atende desde o nível inicial (próximo ao jardim de infância) até o terceiro nível (referente ao ensino médio). A centralidade do episódio encontra-se nos relatos dos/das alunos/alunas, ex-alunos/alunas, professores, pais e colaboradores da escola. Através dos relatos, o vídeo vai construindo a identidade da escola, a história, os ideais, os valores, as preocupações e os objetivos; em outras palavras, o currículo escolar. O episódio nos permite observar três questões bem pertinentes. Primeiro, a compreensão dos/das alunos/alunas acerca da própria escola, e desta maneira, do seu processo educativo. Segundo, os anseios e desejos dos/das educadores, assim como, suas diretrizes pedagógicas e suas compreensões sobre o papel da educação no mundo. Terceiro, mas nem por isso menos importante, o dinamismo que estas propostas trazem dentro do processo educativo. Dinamismo esse vivido tanto pelos educadores e idealizadores do projeto, como pelos alunos/alunas que vivenciam a rotina da escola.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 2- Abertura do vídeo sobre a Escola La Cecilia



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vZ0LBOGxz4w&t=13s>

Quadro 5 - Resumo do vídeo Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)

Série: O que eles têm para nos dizer?

Episódio: Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)

Canal Midiático: Coletivo [Re]Considerere

Duração: 40 min.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms>

Resumo: Neste episódio, a escola é apresentada através de seus ambientes. Assim, cada cena normalmente é acompanhada da fala de um/uma educadora e os/as estudantes que ocupavam o espaço no momento da filmagem. A escola divide seus ambientes por salas temáticas, onde cada educador apresenta-se como responsável por uma das salas. A sala arco-íris, a sala lilás, a sala vermelha, e assim por diante. Cada ambiente é explorado em sua íntegra através da ligação educador-alunos/alunas com o mesmo. Outra questão bem presente de ser observada neste episódio é a utilização de ensino através dos projetos. O vídeo ilustra como a escola, através do interesse das crianças, elabora projetos e assim constrói uma educação mais significativa para os sujeitos. Observamos, mais uma vez, a presença das assembleias na escola, ferramenta utilizada em diferentes ENT. No vídeo, observamos a fala de pais, educadores, alunos e funcionários da escola. Através dos relatos, reflexões, dúvidas e observações, a escola vai sendo apresentada, trazendo nas imagens as problemáticas que envolvem este tipo de educação. Uma questão bem apresentada neste episódio, é o posicionamento dos/das educadores quanto a mudança na forma de atuar. As dificuldades, os medos, as inseguranças, tudo isso é ilustrado através dos depoimentos. Outra questão pertinente presente no vídeo é a relação educadores com seus alunos e alunas. Em diferentes momentos é possível observar a construção de uma relação mais horizontal, onde a partilha é elemento base para a relação.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 3 - Abertura do vídeo sobre a Escuela Democrática de Huamachuco



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms>

Quadro 6 - Resumo do vídeo Coletivo Escola - Família Amazonas

Série: O que eles têm para nos dizer?

Episódio: Coletivo Escola-Família Amazonas CEFA (Brasil)

Canal Midiático: Coletivo [Re]Considerere

Duração: 46 min.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=cOVBIQDIRFw>

Resumo: Neste vídeo podemos observar como, entre as diversas formas de início, projetos como o CEFA e outras ENT nascem. Este episódio destaca-se, pois, aponta um movimento interessante, até então, não retratado nos demais vídeos - a inclusão de aspectos das ENT na rede pública de educação. Aqui, o vetor de transformação inicia-se com um coletivo de pais que, preocupados com as possibilidades de educação ofertadas na cidade, optam por formar um coletivo e colocar em movimento as mudanças que eles tanto anseiam dentro da educação. Assim, o episódio se inicia com a fala de mães e professoras problematizando a questão da qualidade dentro da educação. De qual qualidade falamos? Qual escola queremos? O questionamento segue, apresentando, então, os alunos da escola pontuando seus desejos, realizações e motivações relacionadas aos seus ambientes de estudo. O CEFA é a iniciativa mais recente, entre os vídeos que iremos trabalhar. Assim, nos permitimos apontá-los como um embrião. Um embrião rico de possibilidades, anseios e força para construir aquilo que se deseja. A união entre a sociedade civil e o poder público é sempre um desafio. Neste vídeo, observamos os limites e possibilidades dessa parceria.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 4 - Abertura do vídeo sobre o Coletivo Escola-Família Amazonas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cOVBIQDIRFw>

Quadro 7 - Resumo do vídeo Tierra Fértil

Série: O que eles têm para nos dizer?

Episódio: Tierra Fértil (Argentina)

Canal Midiático: Coletivo [Re]Considerere

Duração: 30 min.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7zJNPoTkpI>

Resumo: O vídeo apresenta o Projeto Terra Fértil, localizado na Argentina, mais especificamente na cidade Béccar. Neste projeto, iniciado por duas mães - professoras - o ambiente de trabalho e aprendizagem se molda a necessidade dos alunos, sem assumir uma única vertente ideológica/metodológica. Assim, primeiramente o projeto surgiu como iniciativa particular de pais organizados em forma de coletivo. Hoje, o Projeto Terra Fértil caminha para seu quinto ano em pleno funcionamento, ampliando-se com o passar da caminhada em estrutura e experiência. Neste vídeo, destacamos as falas dos pais sobre seus anseios que circundam este novo tipo de educação. É interessante observar a força das ENT na Argentina, questão essa bem evidente no decorrer do vídeo. Além disso, observamos também as inseguranças e os momentos de conflito retratados aqui entre educadores/pais e alunos. Estes momentos são de oportuno aprendizado, uma vez que, mesmo sendo uma educação diferenciada, o processo não está imune aos conflitos vivenciados dentro das relações, questão essa que o vídeo ilustra com clareza.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 5 - Abertura do vídeo sobre a Escola Tierra Fértil



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7zJNPoTkpI>

Quadro 8 - Resumo do vídeo Projeto Âncora

Série: Destino: Educação - Escolas Inovadoras

Episódio: Projeto Âncora (Brasil)

Canal Midiático: Canal Futura

Duração: 51 min.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=8s>

Resumo: Este vídeo foi selecionado com o intuito de apresentarmos uma ENT brasileira. Uma vez que, embora existam diferentes ENT no nosso território, a produção midiática acerca dessas escolas ainda é baixa. Ao apresentarmos o projeto Âncora, apontamos esse projeto pois ele serve como inspiração e molde para muitas outras ENT dentro e fora do nosso território. Nesse episódio, as questões que mais se destacam são: a estrutura formada pela escola. Tanto a nível físico, como a nível burocrático. A clareza das etapas do processo de educação, nesse novo molde que, as ENT, propõem-se a trabalhar. E, para nós principalmente, a posição dos professores e da equipe docente quanto à compreensão da escola não como um lugar de trabalho, mas como a formação de um coletivo para uma ação social. Esse vídeo apresenta em maior nível a fala dos educadores, deslocando um pouco o foco das crianças. Ainda assim, é possível observar com clareza nesse material a questão das metodologias adotadas nessas escolas. Também como a importância da criança/adolescente em assumir-se no seu processo educativo. Por fim, o vídeo conta com a participação do professor José Pacheco, nome de referência por entre as ENT.

Fonte: Produzido pela autora.

Figura 6 - Abertura do vídeo sobre o Projeto Âncora



Para acompanhar as análises dos vídeos realizadas nesta dissertação, recomendamos que os leitores assistam os vídeos, uma vez que as imagens e os diálogos carregam consigo uma riqueza de informações e detalhes. Porém, para fins metodológicos da análise, transcrevemos as falas dos vídeos em um único documento.

Em seguida, de posse dessas transcrições, passamos a ler atentamente cada uma das falas e a selecionar as que apresentavam semelhança dos conteúdos presentes no material. Dessa análise inicial, pelas semelhanças de cada uma das falas, foram criadas sete categorias que organizamos em quadros para melhor análise.

Na elaboração dos quadros, algumas falas apresentavam conexão com mais de uma temática, assim, temos falas que estão presentes em mais de uma categoria. É importante salientar que estas categorias foram pensadas a partir da leitura de todas as falas por semelhança de sentido e não existiam *a priori*. Essas categorias emergiram da leitura das falas transcritas.

Abaixo ilustramos como organizamos as falas extraídas dos vídeos em categorias:

Quadro 9 - Resumo dos Quadros de Falas

Quadro	Categoria
Quadro 11	Razões que levam a procurar uma ENT
Quadro 12	Construção/História das ENT
Quadro 13	Objetivos/Ideologias das ENT
Quadro 14	Metodologias/Práticas
Quadro 15	Provocações do currículo nômade nos sujeitos
Quadro 16	Características das ENT
Quadro 17	Dificuldades, Medos, Incertezas do/no currículo das ENT

Fonte: Produzido pela autora.

Na elaboração dos quadros, em cada categoria, desenvolvemos um cabeçalho apontando o/a autor/autora de cada fala, a série e/o episódio, assim como a fala transcrita. Para ilustrar a elaboração dos quadros trazemos um exemplo.

Quadro 10 - Exemplo de Cabeçalho dos Quadros

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Falas
Ginés de Castillo (Diretor):	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Quando nós começamos, queríamos manter os nossos filhos à margem de um sistema educativo que víamos como prejudicial [...]. Então começamos a estudar e indagar em distintas correntes pedagógicas e

		pegando de cada uma aquilo que nos parecia mais interessante, colocar na prática e logo ver como funcionava.
Lala Danesino (mãe de aluna)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	De fato, Luzmarina antes da Terra Fértil ia em uma escola experimental e... nunca esteve escolarizada. E a ideia, um pouco é de não repetir os modelos que nós vivemos... ou seja, da escola tradicional, da pública ou da privada. Mas não repetir os modelos de ensino que nos parecem, claramente, obsoletos, já estão velhos.

Fonte: Produzido pela autora.

Para finalizar então este capítulo, retomamos brevemente como aconteceu a coleta de dados desta pesquisa. O material empírico “surgiu” por entre o caminhar da pesquisa, através da imersão da autora em redes sociais e sites que discutiam propostas de educação-não-tradicional. Após uma pré-análise, foi feita uma seleção entre os materiais e optamos por trabalhar com estes cinco vídeos devido as razões já previamente mencionadas. Feita a seleção do material, optamos por transcrever as falas dos vídeos com o intuito de organizar de forma clara os dados. Neste processo de transcrição, observamos que as falas apresentavam semelhanças a nível de conteúdo, assim, resolvemos separar as falas em categorias, que foram sendo criadas a medida que os dados nos apontavam tal necessidade. Como as categorias surgiam dos dados, ocorriam que algumas falas se enquadravam em mais de uma categoria, apresentando assim falas repetidas nos quadros. No final do processo de categorização dos dados, obtemos sete quadros de falas com respectivamente sete categorias diferentes. Por fim, no próximo capítulo, traremos alguns dos referenciais teóricos que nos permitiram pensar esta pesquisa dessa forma - dinâmica, fluida e repleta de movimento e vida - como uma verdadeira colcha de retalhos.

A Colcha De Retalhos

Primeiramente, para pensarmos uma pesquisa é necessário pensarmos em qual dos inúmeros campos de saberes iremos sediá-la. Muito embora cada vez mais exista uma pluralidade acadêmica, as estruturas que sedimentam a produção do conhecimento ainda se fazem, em grande parte, duras e pouco flexíveis. Dessa forma, esta pesquisa buscou trabalhar

de forma integrada com diversos autores. Pois, além da pluralidade teórica ser uma característica da autora, as ENT também exigem esse movimento das pesquisadoras, pois estas escolas não se limitam a se apoiar em um autor/uma autora específica, muito menos em correntes teóricas educacionais. Assim sendo, nós nos apoiamos nos estudos pós-modernos como um campo base para a construção desta pesquisa, unindo a isso, diferentes autores e campos de saberes que surgiram no decorrer da pesquisa trazidos principalmente através da pluralidade de ideias presentes nas ENT.

Dessa forma, nossa análise se divide em duas partes: na primeira, temos os autores que chamaremos de *base*, responsáveis na edificação dos estudos de forma ampla, surgindo repetidas vezes nos artigos e subcapítulos desta dissertação. Assim, para falarmos das ENT e seus processos educacionais, por exemplo, os autores bases utilizados foram Barreira (2016), Künzle (2011) Quevedo (2014), Maldonado (2015) e Pacheco (2015). Quando discutimos sobre currículo nos debruçamos nos estudos de Silva (2015) e Paraíso (2015). Junto a isso, nosso olhar sobre a pesquisa transpassa também pelo olhar de Foucault (2014, 2015). Já a segunda parte das análises é composta por o que nomearemos aqui de autores *específicos*, estes surgem nas análises a medida que adentramos em campos específicos das ENT e, devido a sua pluralidade, necessitamos recorrer a autores de demais campos de saberes como a psicologia, a enfermagem e outros. Assim, em cada artigo e/ou subcapítulo desta dissertação, apontamos como os autores *base* e os autores *específicos* dialogam e, como ambos, nos permitem explorar e analisar as ENT.

Ainda assim, para as questões metodológicas, usufruímos das ideias de Feyerabend (2007) sobre o anarquismo epistemológico, trabalhado em seu livro *Contra o Método*. Neste livro, o autor trabalha com a questão da rigidez e da racionalidade introduzida no pensamento científico e, através de suas próprias pesquisas, Feyerabend coloca em questão as “verdades” científicas e suas temporalidades, questionando principalmente a forma única do *fazer ciência*, a metodologia científica em si. Assim, o autor aponta que o pluralismo metodológico nos permite compreender as fragilidades do campo científico, assim como sua temporalidade. Estes pontos provocam incertezas dentro deste campo. Porém, as incertezas nos impulsionam um renovar nossa forma pensar, de produzir conhecimento, e assim nos tornamos mais criativos e possibilitamos uma ampliação do nosso olhar de pesquisadores. Uma vez que desprendidos da rigidez de uma metodologia específica, nós nos permitimos criar novas possibilidades e assim explorar, com mais destreza, novos caminhos.

Dessa forma, apoiamo-nos nos princípios de Feyerabend, permitindo-nos desenhar a nossa própria metodologia para esta pesquisa, acompanhando a própria construção da

dissertação como um todo. Na elaboração dos resultados da pesquisa, apresentada na forma de artigos, especificamos como cada artigo foi desenhado metodologicamente. Assim, a seguir, na descrição dos artigos, especificamos como chegamos a cada um dos dados e como os exploramos nas análises.

RESULTADOS

Neste capítulo traremos alguns dos resultados que essa pesquisa gerou durante a caminhada. Trato aqui como “alguns” pois, como já mencionei anteriormente, os ganhos e as aprendizagens proporcionadas por essa pesquisa não estão plenamente representados nos artigos seguintes, bem como há muito mais a discutir, analisar e explorar no material empírico coletado para este trabalho. As emoções e as reflexões da caminhada ficaram em muitos dos diários de campo e diários pessoais que aprendi a construir junto com esta pesquisa, assim como, entre as conversas com amigos e também desconhecidos que apresentavam interesses em compreender mais sobre a temática das ENT e a minha própria caminhada com a educação não tradicional dentro da academia. Não foram poucos os seminários, eventos e demais espaços de diálogo e troca de conhecimento que frequentei e que, devido ao fluxo da vida, a temática das ENT surgia e lá iniciávamos uma exposição, ora formal, ora informal sobre esta dissertação. Muitos desconhecidos tornaram-se amigos e também colegas de produção, pois por entre um encontro e outro acabamos reconhecendo pessoas que, assim como eu, buscavam e buscam dentro da educação outras possibilidades de pensar os processos educativos formais atuais. As trocas foram muitas, e os resultados também. Porém, permito-me, a guardar, pelo menos por agora, parte destes resultados somente comigo. Abro assim, para os que se interessarem, partes essenciais desta pesquisa - os artigos, os dados, as análises e também algumas reflexões.

Desta forma, optei por organizar este capítulo em cinco partes. Na primeira, apresento o primeiro artigo gerado por essa pesquisa *O Espaço Ocupado Pelas Escolas Não Tradicionais Nos Estudos Acadêmicos*, que foi submetido para a Revista Pedagógica. Nele, abordamos como os/as pesquisadores/pesquisadoras acadêmicos vêm trabalhando com a temática das ENT, assim como, exploramos também a questão da nomenclatura para as ENT.

Na segunda parte deste capítulo, iremos apresentar a primeira análise dos dados que originou nosso segundo artigo. Nesta análise os dados foram extraídos dos quadros de falas (anexo I), reorganizados novamente para, então, elaborarmos o artigo, denominado de *Práticas de Autoconhecimento No Currículo das Escolas Não Tradicionais - O Exercício do (Re)Conhecer-se*. O artigo explora como as práticas de autoconhecimento, também denominadas de educação emocional, surgem no currículos das ENT trabalhadas nos vídeos. Esse artigo foi submetido a Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.

Por fim, apontamos *O Currículo*, na qual trabalharemos com as questões curriculares das ENT, apontando como estas escolas constroem seus currículos de forma dinâmica e fluida, explorando assim algumas das características das ENT.

Artigo I - O Espaço Ocupado Pelas Escolas Não Tradicionais Nos Estudos Acadêmicos.

Resumo: O presente artigo explora como a temática das Escolas Não Tradicionais (ENT) vêm se apresentando nas produções acadêmicas. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliométrico em duas bibliotecas digitais a Plataforma de Periódicos da Capes e o Portal Scielo. Nossos objetivos eram localizar as produções acadêmicas que abordassem a temática das ENT para compreender: quem faz e onde ocorrem essas pesquisas; e o que está sendo observado e analisado nestas escolas. Para elaborá-lo utilizamos as seguintes palavras-chave: educação viva; escola viva; educação alternativa; escolas alternativas; escolas democráticas; comunidades de aprendizagem e Escola da Ponte. Como resultados pontuamos que o conceito e a utilização destas palavras-chave variam muito de autor para autor, não havendo assim um consenso sobre como nomear as ENT. Segundo, notamos uma baixa produção acadêmica sobre a temática, o que ilustra, no nosso entendimento, a necessidade de ampliar os estudos e as pesquisas acerca das ENT.

Palavras-chave: Escolas Não Tradicionais. Educação Viva. Educação. Escolas Alternativas.

El Espacio Ocupado por las Escuelas No Tradicionales En los Estudios Académicos.

Resumen: El artículo explora cómo la temática de las Escuelas No Tradicionales (ENT) aparecen en las producciones académicas. Para ello, se realizó un levantamiento bibliométrico en dos bibliotecas digitales: la Plataforma de Periódicos de la Capes y el Portal Scielo. Nuestros objetivos eran localizar las producciones que abordan en la temática de las ENT para comprender quién hace y donde ocurren estas investigaciones y lo que está siendo observado y analizado en estas escuelas. Para elaborarlo utilizamos las siguientes palabras clave: educación viva; escuela viva; educación alternativa; escuelas alternativas; escuelas democráticas; comunidades de aprendizaje y Escuela de la Puente. Puntamos que el concepto y la utilización de estas palabras clave varían mucho autor a autor, no habían do así un consenso sobre cómo nombrar las ENT. Notamos también una baja producción académica sobre la temática, lo que ilustra la necesidad de ampliar los estudios y las investigaciones sobre las ENT.

Palabras-clave: Escuelas no tradicionales. Educación Viva. Educación. Escuelas Alternativas.

How The Academics Researchers Explores The Thematic Of The Non Traditional Schools.

Abstract: The present article explores how the thematic of the Non Traditional Schools (NTS) have been studying into the academic world. In this way, as a methodologi was used bibliometric survey to make the data collection. The Scielo website and the Plataforma de Periódicos da Capes were used as digital library. The article's aim was to localize the academic productions about NTS and understand who and where these productions have been

making. To produce this article we used as a key-words: live education; live school; alternative education; alternative school; democratic schools; learning communities and Escola da Ponte. As a result, we identified that the researchers do not have a closed concept about NTS. Consequently, many authors used the same key-words to refers different concepts. Finally, we have identified a low academic production about the thematic of NTS.

Keywords: Education. Alternative Education. Non Traditional Schools. Live Education.

Introdução

A centralidade deste artigo está em discutir as nomenclaturas produzidas pela mídia para as instituições de ensino que vimos, chamando-as de escolas não tradicionais (ENT, daqui em diante). Nosso objetivo é compreender como os termos utilizados pelas mídias - para referenciar as ENT - vêm sendo explorados dentro da academia, uma vez que na última década, as ENT vêm ganhando destaque em ambientes virtuais que divulgam informações sobre educação e escolarização. Em contraponto, não observamos o mesmo movimento dentro do ambiente acadêmico.

De acordo com Barreira (2016), vivemos hoje um movimento de remodelação da educação Brasileira, movimento este que surgiu aproximadamente há uma década. Neste trabalho afirmamos as ENT enquanto agentes participantes e promotores deste movimento. Observamos ainda que semelhante aos processos vividos no século XX, através dos pioneiros da Escola Nova, as ENT são instituições de ensino (públicas e privadas) que, por meio de uma série de mudanças pedagógicas e/ou estruturais, vêm se propondo a construir um novo paradigma na educação. Em sua tese, Barreira (2016) denomina este movimento como um processo de renovação escolar. Observamos, através de nossas pesquisas, que este movimento ocorre de forma mundial, podendo ser observado com força nas Américas e na Europa (REEVO, 2016). Um dos eixos deste movimento de renovação escolar é a formação de propostas educativas que prezem por autonomia dos/das estudantes e integração dentro dos processos educativos.

Nesta perspectiva, as escolas que possuem estes pressupostos propõem-se a remodelar a estrutura atual da escola, trazendo alterações não somente em seus currículos e metodologias, mas modificando também todo o arcabouço que se tem hoje na educação.

As ENT apresentam entre si muitas características em comum: foco no sujeito aprendente, divisão dos grupos por projetos de pesquisa (e não por séries/idades), modificação nos processos avaliativos, trabalho na questão da construção de valores e/ou práticas coletivas, transformação de professores específicos (por idade e/ou conteúdo) para tutores (individuais e/ou coletivos), turno integral, participação ativa da comunidade na escola, entre

outras características. Observamos que o movimento citado por Barrera (2016) e estudado pelas autoras, ocorre de forma plural, uma vez que as ENT não apontam uma identidade única (como movimento, instituição, ou até mesmo teoria); nem ao menos se autodenominam ENT.

Para ilustramos o conceito de ENT, que ainda está sendo construído no projeto de dissertação supracitado, optamos por ilustrar a nossa compreensão através de um quadro elaborado por Barrera (2016). No quadro a autora aponta algumas das características que nos permitem identificar as ENT. Vejamos:

Categories no modelo tradicional e não tradicional

Categoria	Escola Tradicional	Escola Não Tradicional
Organização escolar	Unidade	Rede/Comunidade
Tempo	Grade horária, calendário escolar, seriação, idade biológica, horário rígido, fragmentado e pré-definido	Ritmo do aluno, horário flexível e adaptável, grandes ciclos ou períodos de formação, tempo livre
Espaço	Sala de aula, corredores, edifício próprio, carteiras individuais enfileiradas, lousa, cadernos, livros e apostilas	Ambientes diversos, flexíveis e abertos. Possibilidade de transitar entre os espaços. Maior integração com a natureza. Maior integração com o território. Móveis adaptáveis, de uso coletivo, estimulando agrupamentos. Objetos tecnológicos. Integração com espaços virtuais
Saber	Sequencial, do mais simples ao mais complexo, professor detém o conteúdo e o julgamento sobre a apropriação que os alunos fazem daquele, por meio de provas com notas, que determinam a possibilidade do aluno seguir para o próximo período. Retenção, recuperação e reforço. Currículo pré-definido, com objetivos aula a aula. Transmissão oral pelo professor com suporte escrito. Exercícios, lição de casa. Saberes formais explicitados	Currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem do aluno, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno (quando se sente preparado), professor ou computador registra os conteúdos que os alunos aprenderam e relaciona com os parâmetros curriculares. Uso de dispositivos para registros individuais ou coletivos. Roteiros de estudo. Grupos de estudo. Vivências. Projetos. Pesquisas. Conteúdos da internet. Conteúdos da comunidade. Saber formal, informal, popular e tradicional. Conteúdos não são previamente definidos ou explicitados aos alunos.

		Saber prático. Pessoas da comunidade e colegas são fontes de saber. De acordo com o interesse do aluno. Competências socioemocionais
Poder	Burocrático, autoritário, mecanismos de premiação e punição definidos	Assembleia, colegiados, acordos coletivos, regras coletivamente construídas e frequentemente atualizadas, castigos não previamente definidos

Fonte: Barrera, 2016, p.136-137.

Objetivo e Metodologia

Nesta análise focamos nosso olhar para a produção acadêmica acerca do movimento das ENT. Realizamos um levantamento de dados para, primeiramente, identificar se existiam trabalhos na área acadêmica que abordassem as ENT; e no segundo momento, compreender o que cada trabalho explorava em cada escola. Assim, elaboramos um estudo baseado no levantamento de dados acerca da temática produzindo, então, esta revisão bibliométrica sobre as ENT. O objetivo era: compreender quem faz e onde ocorrem as pesquisas que estudam as ENT; e o que está sendo observado e analisado nestas escolas. Salientamos, novamente, que este artigo faz parte da pesquisa de mestrado da primeira autora, sendo este apenas um recorte de uma pesquisa maior.

Para coletar os dados acadêmicos utilizamos como base de pesquisa o Portal de Periódicos Capes e a Plataforma Scielo. A escolha destas bibliotecas digitais se justifica, pois estas são utilizadas amplamente nas instituições de Ensino Superior como ferramenta de busca de dados e material para pesquisa. Sendo assim, realizamos diferentes pesquisas utilizando uma palavra-chave eleita por vez.

Em levantamento anterior Flores e Schwantes (2017) constataram que reportagens, vídeos, documentários, palestras entre outras mídias que tratam das ENT condensam uma série de palavras-chave para dar definição a este fenômeno. Deste modo, as palavras-chave que emergiram com mais frequência deste estudo foram utilizadas para subsidiar a coleta de dados do presente artigo, a saber: (I) educação viva; (II) escola viva; (III) educação alternativa; (IV) escolas alternativas; (V) escolas democráticas; (VI) comunidades de aprendizagem e (VII) escola da ponte. Esta coleta de dados teve início em março de 2016 e término em novembro de 2016.

Ao realizarmos as buscas, organizamos os resultados de forma sintetizada em quadros, com o intuito de facilitar a análise. Optamos também, por explorar os resultados das palavras-chave de duas em duas, com exceção da escola da ponte, que foi analisada sozinha. Sendo assim, cada conjunto de palavras-chave apresentará o seguinte quadro:

Modelo de Quadro²⁰.

Número Total de Artigos (1)	Número de Artigos visitados (2)	Fontes de Pesquisa (3)	Temáticas (4)	Relação direta com as ENT (5)
--------------------------------	------------------------------------	---------------------------	------------------	----------------------------------

No campo **1** aparecerá o número total de artigos que resultaram da pesquisa, já no campo **2** apresentaremos o número de artigos que foram visualizados. Entende-se aqui como visualizados, todos aqueles trabalhos que tiveram o resumo lido e apresentavam, neste resumo, conexões com as ENT. No campo **3** apontamos qual das bases de dados foi utilizada. No campo **4** demarcamos entre os trabalhos visitados quais foram as temáticas mais recorrentes, e, por fim, no campo **5** anotamos se entre estes trabalhos existia alguma análise realizada sobre as ENT.

Resultados e Análise

(I) Educação Viva e (II) Escola Viva

Iniciamos a busca utilizando as palavras *educação viva* e *escola viva*. Segue abaixo, o resultado da primeira busca:

Quadro I – Palavras-chave: Educação Viva / Escola Viva

Número Total de Artigos	Número de Artigos Visitados	Fontes de Pesquisa	Temática	Relação direta com as ENT
65	57	Portal Periódico Capes	Projetos e/ou programas nas escolas	Nenhum

²⁰ Não numeramos estes quadros de acordo com a dissertação pois como comentamos anteriormente eles estão no molde da revista submetida, mantendo assim, uma formatação diferenciada.

			(13)	
92	30	SciELO	Projetos e/ou programas nas escolas (3)	Nenhum

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta primeira etapa da pesquisa, nos deparamos com 157 artigos no total. Nosso objetivo neste artigo foi compreender como a educação viva e/ou escola viva se apresenta em trabalhos acadêmicos. A tabela ilustra uma intensa produção de artigos. Porém, a heterogeneidade dos artigos, assim como as divergências dos assuntos resultam, no nosso entendimento, uma ausência de material relacionado às práticas realizadas nas ENT. Em outras palavras, o termo presente acaba sendo aplicado para diferentes campos de saberes, tais como: projetos de capoeira na escola, projetos de horta, esportes, entre outros. Ainda assim, nestes trabalhos não observamos análises sobre as ENT aqui referenciadas.

Foi possível observar que, nas pesquisas realizadas nas duas bases, muitos projetos apresentam em seus títulos o termo *Educação Viva*, entretanto, normalmente o “viva” presente nos trabalhos acadêmicos remete à questão da prática dos sujeitos, do envolvimento dos mesmos nos projetos, da participação ativa deles, não correspondendo assim ao uso dos termos *Educação Viva* utilizada pelas ENT, tais como: a Cidade Escola Ayni e a Rede de Educação Viva.

Para ilustrar esta informação, trazemos a definição do termo presente na proposta pedagógica da escola:

Educação viva: Modelo de educação em que a relação entre educadores e crianças se dá por total respeito à sabedoria que existe dentro de todos, crianças e adultos. Oportuniza-se a criança escolher o que deseja aprender, permitindo que ela

expresse todo o seu potencial, uma vez que está autogerida pela sua própria motivação ao aprendizado de determinado assunto. Professores vêm as crianças como pequenos mestres que precisam de carinho, de limites e de orientação para expressarem seus dons e habilidades que os guiarão em suas missões de vida. A finalidade é a felicidade de todos, adultos, pais, educadores e crianças (CIDADE ESCOLA AYNI, 2016, p.4).

Outra instituição que utiliza também este termo como referência de prática pedagógica é a página Rede Educação Viva. Flores e Schwantes (2017) fazem uma análise em seu artigo sobre como a Rede Portuguesa Educação Viva se dedica a disseminar práticas educacionais alternativas através de: cursos, palestras e rodas de conversa em relação ao assunto. Assim, observamos o fato de identificarmos duas escolas/redes de ensino diferentes, situadas em países diferentes que utilizam o mesmo termo para referenciar suas práticas pedagógicas. Assim, compreendemos que o termo educação/escola viva está relacionado às práticas educativas presentes nas ENT em diferentes locais do globo e principalmente nas mídias (FLORES; SCHWANTES, 2017). Já na academia, este termo apresenta-se disperso, sendo frequentemente utilizado para referenciar práticas desportivas e de lazer.

Assim, concluímos que nos portais de pesquisa utilizados a produção de material encontrado é abundante. Entretanto, os artigos que vinculam educação à educação viva, em sua maioria, utilizam este termo relacionado a projetos escolares, tais como: horta, música, dança e outras áreas dos saberes - utilizando-se assim a *educação/escola viva* para anunciar outras questões que não são as metodologias e projetos pedagógicos aos quais aqui nos referimos.

(III) Educação e (IV) Escolas Alternativas

Neste segundo momento, utilizamos como palavras-chave os termos educação alternativa e escolas alternativas. O termo alternativa se dá no sentido de outra possibilidade que não seja o modelo tradicional conhecido, sendo também o termo mais evidenciado nas reportagens dos meios informais (FLORES; SCHWANTES, 2017). Ao pesquisarmos como palavra-chave *educação alternativa* nas plataformas de pesquisa, deparamo-nos primeiramente com um grande número de artigos, quando comparado com as outras duas palavras-chave, pesquisadas anteriormente. Observemos o quadro abaixo:

Quadro II – Palavra-chave: Educação Alternativa

Número Total de Artigos	Número de Artigos visitados	Fontes de Pesquisa	Temática Recorrentes	Relação direta com as ENT
417	60	Portal Periódico Capes	Linguagem do corpo (2) Leitura/Literatura (3) Gestão democrática/participativa (2)	Nenhum
			Universidade/Formação de professores (2)	
310	75	SciELO	Educação Indígena (3) Educação Especial (3) Educação Ambiental/Práticas sustentáveis (3) Saúde/ Psicologia (5) Formação de Professores (3)	1

Fonte: Produzido pela autora.

Dos 415 artigos disponíveis, visitamos 60 destes para poder compreender como a temática da *educação alternativa* se apresentava. No movimento da primeira análise, percebemos que este termo está presente em muitos campos de saberes, sendo associada a diferentes práticas - da área da saúde até questões que envolvem matemática e computação. As áreas que mais utilizam estas palavras foram projetos de literatura (3), trabalhos que envolvem a linguagem do corpo (2) e artigos sobre gestão democrática e/ou participativa dentro de escolas (2). Porém, novamente observamos a utilização dos termos *educação alternativa* para abordarem questões diferentes das trabalhadas nas ENT, assim como uma divergência entre o que se compreende por educação alternativa nas mídias e nos demais meios de comunicação (FLORES; SCHWANTES, 2017). Ou seja, quando encontramos nos trabalhos acadêmicos as palavras-chave em questão, os artigos normalmente exploram novas ferramentas metodológicas (como softwares, jogos educativos, projetos de extensão, entre outros) dentro de uma educação tradicional, não abordando o conceito que se tem de educação alternativa das ENT apresentado nas mídias, como exemplificamos abaixo:

Uma forma diferente de ensinar. Ao invés de seguir livros e ser um “transmissor de conteúdos”, o professor é quem se transforma em pesquisador. O aluno, por sua vez, deixa de apenas ouvir as matérias e se torna agente ativo dentro

do seu próprio aprendizado. É a forma de ensinar através de projetos que já é utilizada por uma escola em Juiz de Fora no Ensino Infantil e de primeira a quarta séries. Nada de ir para frente da sala e começar a passar atividades e matérias. O método trabalha com dúvidas e curiosidades dos alunos. O professor monta uma roda de conversa com a turma e fica atento para qual assunto desperta maior interesse e dúvidas para as crianças. A partir desse tema, ele propõe um projeto aos alunos que são incentivados a pesquisar (WERNERCK, 2007, s. p.).

É interessante observar também que nesta busca por trabalhos acadêmicos sobre as ENT, nenhuma escola se intitulou como escola alternativa, porém nas reportagens que se originam de jornais, blogs e demais meios de comunicação este termo apresenta-se bem presente quando se refere às práticas metodológicas destes estabelecimentos. Ilustramos este fato com um trecho de uma reportagem retirada do Jornal on-line Metro:

No Brasil, as escolas alternativas, além de crescer se diversificam, ressalta a socióloga Helena Singer. “Cada uma inventa seu próprio modelo, cria sua cultura, desenvolve suas metodologias”. Em comum, possuem ambientes que favorecem a participação de todos na construção de seu projeto político pedagógico e currículos flexíveis, que acompanham os interesses e necessidades de seus estudantes (MINUANO, 2014, s.p.).

Barrera (2016) em sua tese também aponta isso, quando observa sobre o possível rompimento das ENT com as estruturas escolares:

[...] utilizaremos nessa tese o conceito de “invariantes” como sendo os elementos das escolas atuais que apresentam pouca ou nenhuma variação entre si, sem fazer comparações com as escolas do passado. São elementos da estrutura escolar que hoje aparecem cristalizados, alguns há mais tempo do que outros, mas que passam a definir a própria escola como tal, havendo socialmente a referência às escolas que fazem alterações dessa forma como “alternativas”, o que evidencia o caráter indissociável, aos olhos da sociedade, entre a instituição escolar e sua forma (BARRERA, 2016, p. 37).

Assim, temos novamente, uma divergência no que se entende por *educação alternativa* dentro do meio acadêmico e nas informações presentes nas mídias. Uma divergência não somente no sentido de não estar associada às práticas das ENT, mas também entre os diversos campos dos saberes produzidos dentro da academia que utilizam este termo, uma vez que artigos e trabalhos muito diferentes utilizam o mesmo termo para abordar práticas diversas.

Outra questão interessante a se observar neste movimento foi a presença de dois artigos que trabalhavam com questões diferentes, porém convergentes. Num deles, as autoras Azenha e Marquezan (2000) abordam como questão principal do artigo a formação holística de professores, pontuando a necessidade da compreensão do ensino-aprendizagem

significativo, entre outras questões. Já no artigo de Estrada, Rejas e Urías (2016), as autoras apontam práticas alternativas de ensino e aprendizagem dentro da Universidade Aberta do México, dissertando assim sobre diferentes práticas construídas dentro da universidade com o intuito de tornar o ensino-aprendizagem dos alunos algo mais significativo e horizontal. Estes dois trabalhos, embora não pontuem, ou nem ao mesmo tempo citem as ENT, apresentam preocupações e motivações semelhantes as que encontramos dentro das ENT, tais como: a preocupação do desenvolvimento integral do ser humano; valorização de práticas coletivas; exercícios de cuidado com o outro e consigo; entre outras práticas. Desta forma, estes são um dos poucos trabalhos que dialogam de forma mais próxima com a questão das ENT.

Quanto à pesquisa realizada na Plataforma Scielo, observamos dois movimentos interessantes. Primeiro, notamos que os artigos que utilizam o termo *educação alternativa* o fazem de campos diferentes dos presentes no Portal de Periódicos CAPES, uma vez que dos campos mais citados, apenas um deles se repete nas duas plataformas, o campo da Formação de Professores. Além disso, as temáticas presentes na pesquisa da Plataforma Scielo reforçam o uso destes termos nas mais diversas áreas de saber, ilustrando ainda mais a sua multiplicidade de conceitos e usos, uma vez que o termo é utilizado desde áreas médicas até projetos que envolvem educação voltada aos indígenas.

Outro dado importante que esta pesquisa nos proporcionou foi encontrar o primeiro artigo que trabalha com ENT diretamente. O artigo intitulado *A Educação Progressiva como Alternativa: As Vozes Dos Educadores*, escrito por Branco (2014), pontua, por meio de entrevistas, o caso de seis educadores que trabalharam e/ou trabalham em escolas tidas como progressistas nos Estados Unidos, mais especificamente em Nova Iorque. No artigo, a autora discorre sobre o movimento das ENT nos Estados Unidos e na Europa, denominando este movimento ora como Educação Nova (na Europa) ora como Educação Progressista (nos Estados Unidos) e aponta vários fatores em comum como as preocupações que se apresentam como motivadoras das ENT. A exemplo disso, citamos o cuidado com a construção da consciência coletiva, o trabalho e o compromisso com o grupo, o foco no sujeito aprendente, entre outros fatores. Abaixo apresentamos um trecho do artigo que ilustra estas convergências pedagógicas:

Defendendo uma abordagem educativa centrada na criança e que tem como objetivo a sua personalização, a educação progressiva possui igualmente uma vertente comunitária, salientando a importância da cooperação e do respeito e a promoção da diversidade e do compromisso (BRANCO, 2014, p.478).

O artigo faz um movimento interessante ao utilizar a fala dos educadores, pois dá voz aos sujeitos da pesquisa imersos neste movimento, trazendo, assim, alguns dos limites e das possibilidades que a educação progressista enfrenta nos Estados Unidos. Pontuamos ainda a importância deste artigo, uma vez que, dentre nosso levantamento ele foi um dos poucos documentos localizados que abordam as ENT na atualidade.

Quanto à pesquisa com a palavra-chave *escolas alternativas* obtivemos:

Quadro III – Palavra-chave: Escolas Alternativas

Número Total de Artigos	Número de Artigos visitados	Fontes de Pesquisa	Temática Recorrentes	Relação direta com as ENT
98	98	Portal Periódico Capes	Educação Especial (5) Psicologia (3)	2
66	66	Scielo	Educação Especial (8) Psicologia (4)	Nenhum

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta pesquisa esperávamos encontrar artigos que comentassem sobre as experiências que ocorrem no território Brasileiro e/ou em outros países. Entretanto, dos 164 artigos que surgiram através das palavras-chave somente um deles aborda questões das ENT, trazendo novamente outro nome para este movimento. No artigo intitulado *Um caminho para atender às diferenças na escola*, as autoras Monteiro e Smole (2010) apontam um caso de mudanças pedagógicas ocorridas no ano de 1999 nas escolas particulares Israelitas do Rio de Janeiro, mudanças estas denominadas no artigo como Programa de Inovação Educativa (PIE). Neste programa, efetuado nas escolas israelitas, observamos que as ferramentas metodológicas e alguns referenciais utilizados pelo PIE estão também presentes nas ENT. Entre as que aparecem, citamos: a influência de Dewey no currículo das escolas (presente também no artigo de Branco, 2014); a questão da autonomia do aluno quanto ao seu processo de aprendizagem; a reconfiguração do professor para tutor; a reformulação dos espaços de sala de aula em ambientes de aprendizagem; entre outras. Abaixo ilustramos estas convergências através de excertos extraídos do artigo:

Trabalha-se com a ideia de diversidade de inteligência, aprendizagem, interesse, ritmo, conhecimentos anteriores, modalidades de comunicação e de organização das tarefas. Cada uma dessas características deve ser identificada pelo professor, em si mesmo e no aluno, para que ele possa levar a criança a reconhecer sua própria diversidade e, assim, possa construir uma proposta de trabalho que atenda a estas. [...] nesse programa, o papel do professor muda muito. O professor deixa de ser o centro da aula, deixa de ser a única fonte de informação para as crianças e se converte em alguém que acompanha processos de busca e escolha de informação. Ele provê a criança de recursos para se organizar [...] É um orientador da aprendizagem, alguém que deixa de ter como atividade principal a aula expositiva e assume a função de tutor (MONTEIRO; SMOLE, 2010, p.361).

Este artigo, no nosso entendimento, exemplifica a questão da pluralidade das vertentes e de movimentos educacionais que vêm ocorrendo a nível mundial. Ilustra também, a sedimentação das práticas em escolas e espaços educativos. Observamos uma convergência no que diz respeito às práticas e às metodologias, mas uma divergência no que diz respeito à identificação destes movimentos, uma vez que cada artigo e/ou reportagem identifica tais mudanças com títulos diferentes, podendo ser: educação nova, educação viva, educação progressista e agora também Programa de Inovação Educativa.

Outro artigo que localizamos nesta análise foi *Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar*, escrito pela autora Künzle (2007). Neste artigo, a autora, através do referencial foucaultiano, faz uma análise das estruturas arquitetônicas de escolas não tradicionais espalhadas pelo mundo, utilizando como fonte de dados as fotos e os documentos disponibilizados *on-line* por estas instituições. Salientamos ainda que, no artigo, a autora utiliza o termo *escolas alternativas* para referenciar as ENT, questão esta que fez com que o artigo aparecesse na pesquisa das plataformas. No decorrer do artigo, a autora faz uma análise de como se constrói a questão da disciplina nos sujeitos imersos nestes ambientes que prezam por uma pedagogia “antidisciplinar”, utilizando como ferramenta de análise a questão arquitetônica das instituições, deixando assim de lado as questões metodológicas e pedagógicas desses ambientes.

Por fim, nesta análise observamos que a procura por *escolas alternativas* novamente nos possibilita alcançar diversas áreas de saberes, tais como a Educação Especial e a Psicologia. Nestas áreas, a utilização desse termo se dá novamente de forma diferente a sua utilização observada nas mídias (FLORES; SCHWANTES, 2017). Outro ponto que chamou nossa atenção foi a questão dos projetos escolares, muitos artigos utilizavam este termo *educação alternativa* como palavra-chave para práticas de extensão dentro da escola e/ou projetos escolares que envolviam as áreas das ciências exatas como: física, matemática, biologia e química. Observamos também um menor número de material quando comparado com o termo *educação alternativa*, por exemplo. Porém, mesmo em menor número, esta

pesquisa nos permitiu chegar a dois artigos relevantes na temática das ENT. Estes artigos, encontrados na atual pesquisa, reforçam a necessidade do presente trabalho, uma vez que, uma temática atual como as ENT ainda é pouco pesquisada no âmbito acadêmico.

(V) Escolas Democráticas

Outro dos termos que optamos por pesquisar como palavra-chave foi a questão das *escolas democráticas*. As instituições que utilizam a questão da democratização em seus processos administrativos e pedagógicos são instituições que procuram trabalhar de forma horizontal em todos os seus processos, aproximando assim família, comunidade e alunos das decisões que norteiam as escolas. Optamos por utilizar esse termo como palavra-chave, pois, além de ser utilizado nas mídias, observamos também que duas das escolas que compreendemos como ENT - Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (EMEF DAL) e a Escola da Ponte (EP) - trabalham com a questão da democratização dentro de seus processos escolares. Desta forma, nosso intuito foi de nos aproximarmos das produções acadêmicas que abordam estes assuntos. Ademais, esperávamos também ao utilizar estas palavras-chave localizarmos relatos que nos aproximassem de outras ENT dentro e/ou fora do Brasil. No entanto, através da pesquisa observamos o seguinte:

Quadro IV – Palavra-chave: Escolas Democráticas

Número Total de Artigos	Número de Artigos visitados	Fontes de Pesquisa	Temáticas Recorrentes	Relação direta com as ENT
36	36	Portal Periódico Capes	Gestão Democrática (12) (Legislação; Políticas Públicas; Gestão escolar) Educação Popular; Movimentos Sociais (4)	1
4	4	SciELO	Gestão Democrática (3)	Nenhum

Fonte: Produzido pela autora.

Diferentemente do que esperávamos, encontramos somente um artigo que comenta sobre o processo de democratização escolar na EMEF DAL. Neste artigo, publicado em 2004, os autores Aquino e Sayão apontam os limites do processo de democratização dentro de uma escola, comentando que por horas se faz necessário intervenções de questão hierárquica e vertical na tomada de decisões, indo assim ao desencontro do que se entende por gestão democrática. Contudo, embora tal temática seja demasiadamente interessante, pontuamos que o artigo escrito disserta, principalmente, sobre questões de ordem administrativa e de coordenação, não indo assim ao encontro da temática central deste trabalho, que visa investigar, o que vem sendo produzido, a nível acadêmico, acerca das ENT, seus movimentos e suas metodologias. Em suma, o foco da pesquisa elaborada foi sobre organização e gestão escolar, abordando questões mais voltadas à gestão em si.

Ademais nos outros artigos não encontramos nenhum dado acerca das ENT, observamos ainda um número inferior de publicações quando comparado com as demais palavras-chave. Dentre estas publicações, atentamos que os artigos pesquisados dissertam acerca das políticas públicas, legislação voltada à educação, práticas de gestão democrática escolar e algumas experiências de gestão participativa dentro de movimentos sociais abordando ainda a questão da educação popular. Sabemos através de vivências e leituras prévias que a gestão democrática é uma ferramenta bem explorada por grande parte das ENT, porém notamos, através desta pesquisa, que há pouco (ou nenhum) material que trabalhe essa questão da associação das práticas das ENT e a gestão democrática. Na verdade, a maioria das publicações trabalha, primordialmente, a questão da gestão.

(V) Escola Da Ponte

Seguindo nossa pesquisa bibliométrica referente às ENT e às publicações acadêmicas sobre esta temática, pesquisamos então os termos *Escola Da Ponte*, palavras estas que fazem referência direta a uma das ENT mais conhecidas tanto nos meios informais como nos meios formais da educação. Nossa pesquisa teve uma interferência nos dados, uma vez que por utilizar a palavra *ponte* como palavra-chave surgiram, entre as publicações, muitos artigos e dissertações que utilizam este termo nos seus mais variados sentidos, por exemplo, quando a palavra *ponte* surgia no sobrenome de autores, como substantivo e/ou entre outras possibilidades. Como exemplo disso, tivemos muitos artigos da área das Engenharias trabalhando a questão da construção de pontes; artigos das áreas da enfermagem, educação e psicologia, que por sua vez utilizam o termo ponte no sentido de construção da relação entre os sujeitos envolvidos nas pesquisas; outros campos de saberes que também utilizam a

palavra *ponte* em seus resumos, títulos e/ou no nome dos autores da pesquisa. Vejamos o quadro que sintetiza os dados da nossa pesquisa.

Quadro IV – Palavra-chave: Escola da Ponte

Número Total de Artigos	Número de Artigos Visitados	Fontes de Pesquisa	Temática Recorrentes	Relação direta com as ENT
98	70	Portal Periódico Capes	Presença da palavra <i>ponte</i> nos títulos; no nome dos autores e/ou na descrição dos resumos	2
			Trabalho na escola nas áreas: matemática, enfermagem, formação de professores, formação dos sujeitos	
30	30	SciELO		1

Fonte: Produzido pela autora.

Embora havendo uma interferência nos dados, através desta pesquisa foi possível chegar a três publicações relacionadas às ENT, que contribuíram para este trabalho. Ao pesquisarmos a palavra-chave *Escola da Ponte* nos deparamos com três publicações que convergem com a temática da nossa pesquisa. A primeira delas, que já analisamos acima, foi o artigo sobre gestão democrática de Aquino e Sayão, abordando o caso da EMEF DAL. A segunda publicação foi um artigo intitulado *Autonomia e mudança na escola: Novos Rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil*, publicado em 2008 por Marchelli, Dias e Schmidt. Neste artigo, os autores dissertam sobre o movimento das ENT no Brasil; o início deste movimento em Portugal, contando um pouco sobre a história da Escola da Ponte e as políticas educacionais de Portugal nos anos de 1940 e 1950; as políticas educacionais brasileiras que permitem a existência das ENT como instituições de ensino formal e discorrem, no final do artigo, sobre duas ENT brasileiras: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (EMEF PCS) e novamente a EMEF DAL, ambas situadas no estado de São Paulo. Ainda salientamos que os autores utilizam o termo *escolas abertas* para referenciar o que aqui denominamos de ENT, ilustrando mais uma vez a

diversidade de nomenclaturas que temos para tratar de práticas semelhantes. Abaixo apresentamos a justificativa dos autores ao escolherem este termo para nomear tais movimentos:

Reunimos, sob a denominação comum de “escola aberta”, aquelas instituições onde o ensino se processa segundo a ideia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas. Trabalha-se segundo o critério de interesse ditado pelo princípio da liberdade de aprender, organizando-se os alunos fundamentalmente em grupos ou deixando-os optar por estudarem sozinhos, se assim o desejarem. Os professores propõem tarefas e promovem interações construtivas de acordo com as dificuldades e progressos verificados (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008, p.283).

A terceira e última publicação que surgiu nesta pesquisa e vem ao encontro da nossa temática geral é a dissertação de Maldonado, defendida no ano de 2015, dentro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Nesta dissertação, a autora trabalha a questão da autonomia e da gestão escolar dentro da EMEF DAL, pontuando a importância dos sujeitos na construção da escola. A dissertação da autora inicia com um capítulo denominado *Estado do Conhecimento*, onde a mesma disserta, sobre os conhecimentos já produzidos acerca desta temática, que no caso da autora apresentava um foco maior em inovação, gestão escolar e práticas inovadoras.

(VI) Comunidades de Aprendizagem

Por fim, finalizamos nosso levantamento de dados nas plataformas de pesquisa procurando como palavra-chave *comunidades de aprendizagem*. Vejamos o quadro:

Quadro V – Palavra-chave: Comunidades de Aprendizagem

Número Total de Artigos	Número de Artigos Visitados	Fontes de Pesquisa	Temática Recorrentes	Relação direta com as ENT
182	70	Portal Periódico Capes	Comunidades virtuais/ Aprendizagem em rede (5) Educação a distância (3) Casos de comunidades de aprendizagem (1) Tecnologia e Educação	Nenhum

			(4)	
110	90	Scielo	Linguagem (5) Educação a distância (3) Casos de comunidades de aprendizagem (3) Tecnologia e Educação (3) Letramento Acadêmico/Científico (3) Formação Docente (4)	Nenhum

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta análise, notamos que, dos 160 artigos visitados nas duas plataformas, nenhum deles abordava a questão das comunidades de aprendizagem com a mesma compreensão aplicada às ENT, da qual Pacheco apresenta uma grande influência. Entendendo comunidades de aprendizagem como:

[...] centros que participam de um projeto de transformação social e cultural onde tanto a escola como a comunidade contribui para que as crianças possam acessar, desde sua própria situação, ao máximo de possibilidades culturais e educativas, de maneira que seus resultados educativos possam ser iguais ou superiores aos de qualquer aluno ou aluna que não façam parte de um grupo em risco de exclusão social. O elemento fundamental é a aprendizagem diálogo embasada em que todos os agentes educativos (alunos, professores, familiares, voluntários e entidade do bairro ou município que queiram participar) dispõem de espaço para o diálogo e o consenso (CAPLLONCH; FIGUEIRAS, 2012, p. 231).

Observamos, nos trabalhos acadêmicos, o contrário. Na maioria dos trabalhos a questão da comunidade de aprendizagem ocorria através de redes on-line, cursos a distância, processos de aprendizagem que envolvessem tecnologia, informática ou ambos.

Além disso, notamos que as práticas exercidas pelas ENT convergem com as práticas que acontecem nas comunidades de aprendizagem. José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte, referência em suas palestras, vídeos e entrevistas fala desta questão. Afirmando, por vezes, que o segredo da transformação de uma escola tradicional a um novo modelo está na compreensão do papel da mesma na sociedade, construindo assim, junto com

a comunidade uma nova escola que atenda as necessidades da comunidade local e, junto com a comunidade, possa avançar para desafios maiores. Abaixo extraímos um trecho de uma reportagem na qual Pacheco comenta sobre as comunidades de aprendizagem:

Para o educador, as Comunidades de Aprendizagem são “práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável”. É a expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

Assim, a utilização do termo comunidades de aprendizagem está fortemente conectada as práticas realizadas dentro das ENT, uma vez que, um dos grandes motivadores deste movimento, o professor José Pacheco, utiliza-se deste termo ao falar das práticas recorrentes ora no Projeto Âncora, ora na Escola da Ponte. Dessa forma, ao buscar artigos que discorressem sobre *comunidades de aprendizagem* tínhamos o intuito de compreender o que a nível acadêmico vem sendo produzido acerca desta temática.

Observamos assim, o caso de artigos que escreviam sobre exemplos de comunidades de aprendizagens, que pontuavam sobre movimentos sociais e/ou práticas que acabavam se tornando um espaço de formação para a comunidade; não aproximando, assim, a questão da escola e/ou das instituições de ensino como uma comunidade de aprendizagem, questão esta salientada pelo educador. Novamente, a diversidade de assuntos que permeia estas palavras chaves nos sinalizam uma pluralidade de sentidos para estes termos.

Consideramos assim, que a ideia de comunidades de aprendizagem varia muito, mesmo dentro do meio acadêmico. Ademais, quando aproximamos este termo às ENT acabamos por não encontrar nenhum artigo ou escrita acadêmica que faça tal articulação, nos deixando novamente inquietas, uma vez que tal temática vem sendo exposta e trabalhada em meios informais/midiáticos que trabalham com a educação.

Conclusão

Para uma análise final, elaboramos o quadro abaixo afim de facilitar a visualização dos trabalhos produzidos.

Quadro VI - Resumo das Palavras-chave

Número Total de Artigos	Número de Artigos visitados	Fontes de Pesquisa	Publicações e com relação direta com as ENT
-------------------------	-----------------------------	--------------------	---

888	360	Portal Periódico Capes	7
612	295	SciELO	2

Fonte: Produzido pela autora.

Neste levantamento de dados foi possível observar dois fatores que se destacaram. Primeiramente, notamos que existe uma vasta produção acadêmica que embarca as temáticas procuradas - educação viva; escola viva; educação alternativa; escolas alternativas; escolas democráticas; comunidades de aprendizagem e escola da ponte - mas não enfocando um viés curricular. E não há indicação de produção científica com o termo aqui cunhado pelas autoras “escola não tradicional. Ademais, a construção desta pesquisa nos permitiu compreender que as palavras-chaves selecionadas apresentam definições diferentes no campo da produção acadêmica e na mídia.

Salientamos ainda que as poucas produções encontradas exploram a temática das ENT e apresentam denominações diferentes para referenciar as mesmas, surgindo novos termos de acordo com cada artigo publicado. A exemplo disso, lembramos dos novos termos que surgiram na construção desta pesquisa, tais como: escola progressista, escola aberta e Programa de Inovação Educativa (PIE). Estes termos ilustram, mais uma vez, a diversidade de nomenclaturas utilizadas dentro do meio acadêmico para referenciar as ENT. Além disso, os termos exemplificam novamente a identidade plural deste movimento, chamando a nossa atenção para uma ausência de identidade sedimentada deste movimento dentro da academia.

Dessa forma, concluímos que embora existam pessoas trabalhando nesta área, este movimento apresenta-se ainda de forma sutil dentro da comunidade acadêmica. Do material que encontramos, observamos apenas algumas dissertações, teses e artigos pontuais sobre a temática, como podemos observar no quadro acima. Destacamos que não foi localizado nenhum artigo que relate o acompanhamento deste movimento educacional a nível nacional, apenas artigos pontuais que falam de casos específicos de escolas, não havendo assim um mapeamento, por exemplo, de instituições que trabalhem nesta perspectiva nem a nível nacional, nem a nível regional ou mundial.

Por fim, entendemos através destas análises a importância de olharmos para este movimento que vem crescendo, não somente no Brasil, mas também em outros países da América Latina e da Europa (BARRERA, 2016). Este dado ilustra, mais uma vez, a importância desta pesquisa. As ENT são um movimento forte de renovação escolar (Barrera,

2016) que ocorre a nível mundial. Por isso, acreditamos ser necessário trazer para dentro do âmbito acadêmico a discussão sobre as ENT, assim como suas repercussões na esfera da educação. Este artigo vem ao encontro deste movimento, um movimento que intenciona ampliar nosso olhar de pesquisadoras para esta “nova” educação prometida pelas ENT.

Referências Bibliográficas do Artigo I

AQUINO, Júlio; SAYÃO, Rosely. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. *ECCOS – Rev. Cient.*, São Paulo, UNINOVE, v. 6, n. 2, p. 15-37, dez. 2004.

AZENHA, Eunice; MARQUEZAN, Lorena . O paradigma holístico em educação: uma utopia possível. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, UFSM, n. 15, 2000.

BARRERA, Tathyana . *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRANCO, Maria. A Educação Progressiva Como Alternativa: As Vozes Dos Educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 475-489, abr./jun. 2014.

CIDADE ESCOLA AYNÍ. *Apresentação e Proposta Pedagógica*. Guaporé, 2016, 24p. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cidadeescolaayni/posts/1523936511230428>> . Acesso em: 20 fev. 2017.

CAPLLONCH, Marta ; FIGUEIRAS, Sara. Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estud. Pedagóg.*, Valdivia, v.38, n. 1, p. 231-247, 2012.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Comunidades de Aprendizagem*. 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/comunidades-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. *No Projeto Âncora, em Cotia, a proposta pedagógica encoraja autonomia na aprendizagem*. 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta->

[pedagogica-encoraja-autonomia-na-aprendizagem-de-criancas-e-adolescentes](#)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ESTRADA, María ; REJAS, María; URÍAS, Emiliano. Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v. 21 n. 66, p. 737- 758, jul./set. 2016.

FLORES, Juliana; SCHWANTES, Lavínia. Um estudo acerca das escolas não-tradicionais: como o discurso das mídias produzem estas escolas? In: 7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO / 4º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2017. Canoas/Rio Grande do Sul. *Anais*. ISSN: 2446-810X. Canoas/Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação/Ulbra; Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2017.

MALDONADO, Luciene. *Gestão escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARCHELLI, Paulo; DIAS, Carmen ; SCHMIDT, Ivone. Autonomia e mudança na escola: Novos Rumos dos processos de ensino- aprendizagem no Brasil. *Rev. Psicopedag.*, São Paulo, v. 25, n.78, p. 282-296, ago. 2008.

MINUANO, Carlos. Educação alternativa começa a dar frutos em escolas do país. *Metro*, São Paulo, 16 set. 2014. Disponível em: <<http://www.metrojornal.com.br/nacional/plus/educacao-alternativa-comeca-a-dar-frutos-127646>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MONTEIRO, Letícia; SMOLE, Kátia. Um caminho para atender às diferenças na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP, v. 36, n.1, p. 357-371, jan./abr. 2010.

KÜNZLE, Maria. Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar. *Roteiro*, Joaçaba, Editora Unoesc, v. 32, n. 2, p. 221-244, jul./dez. 2007.

PLATAFORMA ARQUITECTURA. Conoce la escuela sustentable de Michael Reynolds en Jaureguiberry, Uruguay. 2016. Disponível em: <<http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/789739/conoce-la-escuela-sustentable-de-michael-reynolds-en-jaureguiberry-uruguay>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

REEVO. *Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa*. 2016. Disponível em: <http://map.reevo.org/?l=pt_PT>. Acesso em: 24 maio 2017.

UNA ESCUELA SUSTENTABLE. *La Escuela - Historia*. Disponível em: <<https://www.unaescuelasustentable.uy/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

WERNERCK, Thiago. Educação alternativa através do método de projetos: Crianças saem da rotina, aprendem a fazer pesquisas e são estimuladas a ter interesse pelas aulas. *Acessa.com*, Juiz de Fora, 08 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.acessa.com/educacao/arquivo/ensino/2007/08/08-projetos/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Os Quadros das Falas

Apontamos aqui que os dados que serão explorados posteriormente no segundo artigo e no subcapítulo sobre currículo estão apresentados em forma de anexo. Tomamos esta decisão, uma vez que, para a leitura ficar mais fluida nos pareceu necessário organizar os dados desta forma.

Artigo II - Práticas De Autoconhecimento No Currículo Das Escolas Não Tradicionais - O Exercício Do (Re)Conhecer-Se

Prácticas De Autoconocimiento En El Currículo De Las Escuelas No Tradicionales - El Ejercicio Del (Re) Conocer

Practices Of Self-Knowledge In Non-Traditional School Curriculum - The (Re) Knowing Exercise

Resumo

Este trabalho foi elaborado a partir da análise de quatro vídeos que apresentam a rotina escolar das Escolas não tradicionais (ENT). Através dos vídeos, as autoras extraíram as falas mais pertinentes dos documentários, organizando assim em quadros os trechos dos vídeos que nos permitiram compreender de forma mais ampla como o currículo das ENT trabalham o autoconhecimento. Na elaboração do artigo tivemos como resultados quatro amplas categorias nas quais foi possível observar algumas das ferramentas utilizadas pelas ENT para incentivar o exercício do conhecer-se entre os sujeitos da comunidade escolar. Por fim, observamos através das falas dos sujeitos como a subjetividade vai sendo construída através da utilização de diferentes ferramentas, as quais se intercalam entre si durante esse processo. Concluímos também que, as ENT apresentam como eixo norteador de suas práticas o autoconhecimento, utilizando a psicologia, a área da saúde e demais áreas terapêuticas como gatilhos para proporcionar nos sujeitos um ambiente escolar emocionalmente mais confortável e equilibrado, prezando também por valores mais coletivos dentro de suas práticas.

Palavras-chave: Autoconhecimento. Currículo. Educação Emocional. Educação Integral. Escolas Não Tradicionais.

Resumen

Este trabajo fue elaborado a partir del análisis de cuatro videos que presentan la rutina escolar de las Escuelas no tradicionales (ENT). A través de los videos, las autoras extraieron las palabras más pertinentes de los documentales, organizando así en cuadros los fragmentos de los videos que nos permitieron comprender de forma más amplia como el currículo de las ENT trabajan el autoconocimiento. En la elaboración del artículo tuvimos como resultados cuatro amplias categorías en las cuales fue posible observar algunas de las herramientas utilizadas por las ENT para incentivar el ejercicio del conocimiento entre los sujetos de la comunidad escolar. Por último, observamos a través de las palabras de los sujetos como la subjetividad va siendo construida a través de la utilización de diferentes herramientas, las cuales se intercalan entre sí durante ese proceso. Concluimos también que las ENT presentan como eje orientador de sus prácticas el autoconocimiento, utilizando la psicología, el área de la salud y demás áreas terapéuticas como gatillos para proporcionar en los sujetos un ambiente escolar emocionalmente más cómodo y equilibrado, prezando también por valores más colectivos dentro de sus prácticas.

Palabras-claves: Autoconocimiento. Currículo. Educación Emocional. Educación Integral. Escolas No Tradicionales.

Abstract

This work was elaborated from the analysis of four videos that present the school routine of non-traditional schools (ENT). Through the videos, the authors extracted the most pertinent statements from documentaries, thus organizing in tabs the excerpts from the videos that allowed us to understand in a broader way how the ENT curriculum works self-knowledge. In the elaboration of the article we had as results four broad categories in which it was possible to observe some of the tools used by ENTs to encourage the exercise of knowing oneself among the subjects of the school community. Finally, we observe through the speeches of the subjects how subjectivity is being constructed through the use of different tools, which intercalate with each other during this process. We also conclude that, as a guideline for ENT, self - knowledge, using psychology, health and other therapeutic areas as triggers to provide the subjects with an emotionally more comfortable and balanced school environment, of their practices.

Keywords: Curriculum. Emotional Education. Integral Education. Non-Traditional School. Self-knowledge.

Introdução

As Escolas Não Tradicionais (ENT) vêm marcando presença, cada vez mais, em espaços midiáticos e sociais. Hoje, com uma maior possibilidade de ferramentas, tais como: facebook, youtube, instagram, medium e outros, as ENT parecem ter mais visibilidade, assim como, um público mais interessado em conhecer, estudar e também construir novos ideais acerca da educação. O trabalho aqui presente deriva da pesquisa de mestrado da primeira autora, cuja temática central é a análise do movimento das ENT através de documentários. Assim, trazemos aqui um recorte sobre esta temática, explorando, neste trabalho, como essas escolas trabalham a questão do autoconhecimento em seus currículos.

A centralidade deste trabalho é compreender como o currículo das ENT inclui em sua rotina escolar certas práticas de autoconhecimento, tais como: meditação, exercícios de escuta ativa, práticas de roda/cirandas e assembleias estudantis. Também analisar como estas práticas do cuidar de si podem auxiliar nos demais processos educativos dos sujeitos (ex: aprender matemática), tanto dos/das professores/professoras como dos/das alunos/alunas. Dessa forma, para a realização deste estudo, utilizamos como material empírico documentários gravados em três ENT, utilizando as falas de alunos e da comunidade escolar, como corpus de análise.

Para elaborarmos nosso trabalho, nos debruçamos, primeiramente, nos estudos de currículo de Silva (2015) e Paraíso (2009; 2015) para explorarmos a compreensão acerca do que entende-se por currículo. Assim, sucintamente, apontamos que o currículo escolar não limita-se ao artefato em si, ao documento impresso esquecido na gaveta da escola. Mas sim, a toda a forma de produção de saberes que ocorre dentro do espaço escolar. Assim como, as relações de poder que circulam por entre os sujeitos e também, porque não, por e entre os ambientes. O currículo da escola extrapola os conteúdos e/ou a práticas pedagógicas realizadas nesse espaço. Ele explora, como diria Foucault (2014) o dito e o não dito dentro do espaço escolar. Dos olhares até as falas. Dos cartazes ao silêncio. Daquilo que não pode ser escrito, nem dito. Tudo que ocorre dentro do ambiente escolar, faz parte, elabora, dinamiza e modifica o currículo escolar diariamente.

Já para falarmos acerca das ENT pontuamos outros estudos já realizados pelas autoras (2017a; 2017b) e o de Barrera (2016). Dessa forma, compreendemos que as ENT são um movimento de renovação no âmbito da educação, não somente a nível brasileiro, mas também a nível mundial (REEVO, 2016). Olhando para a educação numa perspectiva histórica, notamos que Künzle (2011) disserta em seu trabalho sobre como algumas escolas, entre os anos de 1960 e 1970, tentaram romper com o modelo tradicional de educação da época. Dessa

forma, a autora aponta que esse movimento de “educação alternativa” já ocorria de forma disseminada no Brasil, tendo como raiz teórica as pedagogias: Ativas, Socialista e a Libertária. O trabalho de Künzle (2011) aponta isso principalmente na cidade de Curitiba. Já Tamberlini (2016) complementa essa informação sobre possíveis ENT no período prè-ditadura através das escolas denominadas como Ginásios Vocacionais ou Ensino Vocacional, instituídas na década de 1960, em São Paulo, pelo poder público. Dessa forma, observamos que o movimento citado por Barrera, que ocorre hoje, não é um movimento decorrente em resposta das tentativas organizacionais da época de 1960. Porém, não podemos negar a convergência de práticas e ideias presentes nestas duas movimentações históricas dentro da educação. O que denominamos aqui de ENT, resulta assim de uma onda de modificações curriculares e estruturais em diversas escolas que, se propõe assim a repensar não só *o que é educação*, mas também *o porquê e para que educar*.

Salientamos que a sigla ENT foi um termo cunhado pela primeira autora, no decorrer da sua pesquisa. Alguns outros pesquisadores da área utilizam outras nomenclaturas, tais como: escola aberta; educação viva; educação/escolas alternativa(s); escolas democráticas; entre outras mais. Neste sentido, observamos uma ausência de consenso entre os pesquisadores da área para saber como nominar tais escolas. Assim, permitimos utilizar o termo que cunhamos para apontar a ideia do movimento escolar, tal como Barrera trabalha.

Ainda sobre a temática das ENT, apontamos que, por tal tema apresentar-se como um movimento recente dentro da educação (BARRERA, 2016), a produção acadêmica a respeito das mesmas mostra-se de forma dispersa e pouco sedimentada. Para elucidarmos o que compreendemos por ENT trazemos aqui alguns exemplos das mudanças curriculares praticadas por estas escolas, que nos permitiram agrupá-las como objeto de estudo:

[...] foco no sujeito aprendente, divisão dos grupos por projetos de pesquisa (e não por séries/idades), modificação nos processos avaliativos, trabalho na questão da construção de valores e/ou práticas coletivas, transformação de professores específicos (por idade e/ou conteúdo) para tutores (individuais e/ou coletivos), atendimento em turno integral, participação ativa da comunidade na escola, entre outras características (FLORES; SCHWANTES, 2017b).

É importante salientar que estas escolas não se identificam como um único movimento, não trabalham de forma unificada, nem se identificam como ENT. A criação desta nomenclatura foi um dos resultados que surgiram no decorrer dos estudos desta pesquisa. Assim, ainda como exemplo de ENT, podemos citar o Projeto Âncora; A Cidade Escola Ayni; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima

(EMEF DAL); a Escola La Cecilia; a EMEF Campos Salles; a Escola da Ponte; entre outras mais.

Por fim, o objetivo deste trabalho é explorar como as ENT incluem, trabalham e desenvolvem seus currículos a partir de ferramentas do autoconhecimento, ainda assim tentando compreender como estas ferramentas atuam na constituição dos sujeitos (alunos e comunidade escolar) ali imersos e auxiliam nos diversos processos de aprendizagem.

Metodologia

A coleta de dados se originou através da produção de outro artigo das autoras, no qual o corpus de análise central era como as mídias apresentavam as ENT. Dessa forma, nossa ferramenta metodológica aproximou-se do que Velasco e Díaz de Rada (2004) denominaram de *snowball* (bola de neve). Esta técnica de pesquisa é utilizada em trabalhos com comunidades locais onde, a partir dos aspectos que emergem nas entrevistas, o pesquisador vai desenhando o caminhar da pesquisa. Baldin e Munhoz (2011) apontam que:

Uma via para a execução desse trabalho de pesquisa em campo em comunidades é a técnica metodológica *snowball*, também divulgada como *snowball sampling* (“Bola de Neve”). Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa (WHA, 1994). Portanto, a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede (p. 332).

Dessa forma, nossa aproximação ocorre, pois nosso objeto de pesquisa centra-se nas redes que os sites da internet nos apresentam. Assim, iniciamos nossa coleta de dados a partir de duas páginas do facebook que nos serviram de ponte para chegar aos vídeos localizados na Plataforma do Youtube. As páginas iniciais foram: a do professor José Pacheco, escolhida por ser uma figura bem presente nos discursos das ENT, e a página denominada Rede Educação Viva, escolhida devido à associação dela com a primeira. Estas páginas são referências no sentido de divulgarem notícias, eventos e formações voltadas ao público que busca essa educação não tradicional. Desta forma, ao acessarmos o conteúdo das páginas, tivemos acessos a diferentes sites que abordavam a temática das ENT a nível nacional e/ou mundial. Através dessa rede de informações disponíveis nessas páginas, chegamos então nos quatro vídeos que serão o corpus de análise deste trabalho, todos disponíveis na Plataforma do Youtube para livre acesso.

Cada vídeo apresenta duração entre 30 a 40 minutos, no qual no decorrer de cada episódio, uma ENT é apresentada, ilustrando assim a rotina das escolas e as problemáticas que surgem dentro desses espaços. Para a produção deste artigo utilizamos os seguintes documentários: La Cecilia (Argentina); Escuela Democrática de Huamachuco (EDH) (Peru) e Tierra Fertil (Argentina) (todos inclusos nas referências deste trabalho). Estes vídeos fazem parte de duas séries produzidas de forma independente. Sendo assim, utilizamos três episódios do coletivo [Re]Considere e um episódio produzido pelo Canal Futura. A escolha destes vídeos se deu devida a semelhança de conteúdo presente nos materiais, uma vez que a plataforma disponibiliza outros vídeos sobre outras ENTs, optamos por focar nessas três instituições pois observávamos nelas semelhanças em suas práticas curriculares que nos chamaram a atenção e nos possibilitaram a construção desse artigo.

Feita a escolha dos vídeos, para realizar a análise dos dados, assistimos os vídeos e extraímos as falas que ilustram como o currículo destas instituições vai moldando seus sujeitos. Assim, elaboramos quadros com as falas de acordo com as semelhanças e analisamos através de referenciais citados no decorrer do artigo. As falas foram expostas na forma de quadros no sentido de facilitar a análise, pontuando no início o sujeito da fala e a qual dos vídeos/escolas a fala foi retirada. Ainda para a análise, identificamos as falas em quatro categorias comuns. Estas categorias foram surgindo à medida que as falas eram analisadas devido a sua semelhança e similaridade.

Resultados e Análise

Para iniciarmos esta análise trazemos, primeiramente, uma questão que servirá de base para compreendermos o desenrolar do trabalho. Silva (2015) nos convida a refletir, logo nas primeiras páginas do seu livro, a definição sobre o que compreendemos acerca de currículo. No campo da educação, sabemos que não é possível definir currículo sem entrarmos numa série de debates e estudos teóricos, uma vez que, a compreensão do currículo está fortemente ligada a corrente teórica dos autores. Entretanto, Silva (2015) ressalta que, embora tenhamos ideias e compreensões diferentes dentro deste campo de saber, existe uma convergência sobre a temática. Pensar currículo, para o autor, é pensar qual conhecimento será ensinado. Porém, a ideia não se limita nisso. Silva ainda aponta que devemos nos questionar qual cidadão/cidadã queremos formar, afinal como o autor mesmo escreve “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. [...] Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2015, p. 15). Assim, pensar o que é o currículo representa também pensar como iremos construir os sujeitos ali imersos.

Questões essas que serão exploradas e aprofundadas neste trabalho a fim de compreendermos, então, como o currículo das ENT promove os processos de subjetivação de seus sujeitos.

Iniciamos assim então, apresentando brevemente as quatro categorias que emergiram da análise do currículo das ENT. As quatro categorias foram nomeadas como (I) O exercício de Conhecer-se; (II) A Escuta Ativa e o Silêncio; (III) As Assembleias e (IV) os Exercícios de Roda e Escrita Reflexiva. Essas categorias surgiram através do caminhar da nossa pesquisa, quando observamos ser recorrente entre as ENT o exercício de auto-observação também denominado de autoconhecimento, educação emocional, inteligência afetiva, entre outros nomes. Essa prática, de conhecer-se a si parece ser uma das forças motoras dessas escolas, sendo um dos pilares estruturais dos currículos das ENT, como veremos a seguir.

Assim, trazemos já de início uma primeira reflexão. No artigo de Rêgo e Rocha (2009), as autoras iniciam apontando a questão da violência vivenciada também nos ambientes escolares:

Assistimos a uma desenfreada onda de violência nas famílias, nas escolas e na sociedade. Há menos de três décadas, os problemas mais comuns nas escolas eram: falar alto na sala, xingar ou bater em colega. Nos últimos anos, passamos a conviver com o uso de drogas ilegais e até com docentes sendo agredidos fisicamente pelos estudantes. Esse contexto leva-nos a refletir sobre as emoções, especialmente as que favorecem a violência e permeiam tais situações, como, por exemplo, a raiva, a tristeza e o medo. Como possibilitar aos estudantes e aos docentes conhecerem e administrarem suas emoções e sentimentos, transformando a raiva, a ira, a tristeza e o medo em afeto, alegria e amor? (p.137).

As autoras apontam aqui a questão da educação emocional e como ela pode conversar com o bem estar e o equilíbrio dos sujeitos imersos na escola. Pensar a educação emocional, ou o autoconhecimento, dentro do currículo escolar, na verdade não é necessariamente uma inovação. Compreendermos, na verdade, que tais práticas surgem como uma possibilidade potencial para as escolas na nossa sociedade moderna, como reforçam as autoras acima. Assim, introduzimos aqui a nossa primeira categoria, onde abordamos exatamente sobre o Exercício de Conhecer-se, exercício esse profundamente costurado com a educação emocional pontuada pelas autoras no trecho acima. No quadro²¹ abaixo, ilustramos através das falas, como educadores, pais e alunos/alunas compreendem essa questão dentro das ENT. Vejamos:

Quadro 1 - Categoria I - O exercício de Conhecer-se

²¹ Novamente aqui, a numeração dos quadro encontra-se diferenciada devido o fato do artigo apresentar-se já na formatação exigida pela revista.

(1-Diretora/ La Cecília): Nós dizemos que o aluno tem que conhecer a si mesmo, tem que descobrir quais são as suas capacidades, desenvolvê-las. Fazer disso um meio de vida com sentido social.	(2-Pai/ La Cecília): Nos explicaram que, o objetivo desta educação, a nível inicial, primário e secundário era que... as crianças possam descobrir quem são, aquilo que gostam mais nessa vida e poder fazer disso que gostam tanto, e lhes apaixonar, um meio de vida.
(3-Ex-aluna/La Cecília): Esse tipo de educação depois me permitiu [...] tomar decisões sobre a minha vida sem o peso da minha família, do meu grupo de amigos... ou... não sei... inclusive da própria escola. Ou do que a sociedade espera que a gente faça...	(4-Ex-aluna/ La Cecília): As aulas de autoconhecimento, para isso (escolher um curso a nível superior) me serviram de montão. E poder falar com o Ginés (diretor) sobre todas as estas coisas... me ajudaram a ver que, para mim, o que realmente gostaria de fazer com a minha vida é... dedicar-me ao jornalismo.
(5-Educadora/EDH): Para mim pessoalmente, por exemplo, quando eu me incorporei a escola democrática foi muito difícil. Quando eu entrei era muito forte para mim, porque eu tinha que aprender a aceitar que os outros me diziam as minhas verdades... ou as críticas que me diziam para pensarmos e melhorar.	(6-Aluna/EDH) Em outras escolas, quando eu dizia algo a alguém, que não gostei do que ele me fez, a pessoa se magoava comigo e já não me falava mais. Mas aqui, as pessoas gostam que a gente fale o que elas fizeram de errado, para mudarem. E ninguém se incomoda com isso.

Fonte: Produzido pela autora.

Observamos nas falas dos sujeitos três pontos que destacaremos. Primeiro, a consciência e a clareza dos pais e da comunidade escolar em compreender que, nas ENT a prática do conhecer a si faz parte da formação dos sujeitos e assim, consequentemente, do currículo escolar. Isso é um dado importante que vem surgindo no decorrer da construção da pesquisa, uma das forças que movem os pais a procurarem ENT é exatamente a compreensão de que, na visão deles, falta algo no currículo das demais escolas, e a ampliação curricular e temporal das ENT parece, por vezes, sanar esta ausência. O autoconhecimento é um ponto muito forte das ENT, sendo muitas vezes a força que norteia essas escolas - o exercício de cuidar de si. Assim, podemos ver tais questões ilustradas nas falas do pai e da diretora do La Cecília. Paralelo a isso, notamos, num segundo momento, alguns dos reflexos que este exercício do conhecer-se a si desenrola nos sujeitos. As falas das ex-alunas do La Cecília apontam esse caminho, ilustrando como esse exercício de se conhecer e se observar as auxiliou na momento de fazerem escolhas futuras. Na fala das ex-alunas é possível observar a segurança quanto a tomada de decisões, assim como, a clareza sobre o processo que é tomar uma decisão. Esses pontos seguem ao encontro do que Rêgo e Rocha (2009) apontam sobre a questão dos sujeitos tornarem-se emocionalmente responsáveis, no sentido das jovens terem clareza, não somente sobre o que engloba a tomada de decisão e/ou outro sentimento em si, mas também, sobre os diferentes fatores que envolvem estas questões como, por exemplo, os

contextos culturais, familiares, sociais, entre outros. A educação emocional, como aponta Rêgo e Rocha (2009), nos auxilia também a compreender qual o peso de cada contexto e como lidar de forma equilibrada com essas emoções.

Já nas falas da Escola Democrática de Huamachuco (EDH), observamos a questão da nitidez dos sentimentos dos sujeitos ali imersos acerca das suas próprias emoções. Na primeira fala, a educadora aponta a sua dificuldade inicial no trabalho, uma vez que se sentia exposta aos demais por ter que lidar com as críticas feita pelos demais sujeitos presentes na escola. Em paralelo, podemos observar a facilidade da criança, no caso, a aluna, ao expor suas insatisfações perante os demais. Ela aponta: *Mas aqui, as pessoas gostam que a gente fale o que elas fizeram de errado, para mudarem. E ninguém se incomoda com isso.* É interessante observar essas duas falas juntas pois, compreendemos que elas se complementam e, para além, elas ilustram o processo do autoconhecimento em ação. No caso da educadora, ela aponta a dificuldade inicial de ser criticada, de ser convidada a repensar alguma estratégia ou atitude. Já a menina, que se desenvolveu dentro da escola, imersa nesses processos de reflexão e autorreflexão, aponta com tranquilidade como ela se sente segura em expor suas ideias, sentimentos e insatisfações nesse ambiente. No trabalho de Rêgo e Rocha (2009), as autoras apontam como esse exercício de reconhecer-se pode auxiliar na construção dos sujeitos emocionalmente responsáveis em dois pontos, afirmando que:

Na Educação Emocional, aprendemos quando, onde e como expressar os próprios sentimentos, e de que maneira eles influenciam outras pessoas, assumindo a responsabilidade pelas consequências desses sentimentos [...] O ser responsável pela própria conduta, favorecerá ao educando agir de forma ética e acima de qualquer restrição; aprender a angariar confiança por meio de sua autenticidade; admitir os próprios erros; e assumir posições firmes e coerentes, mesmo que não sejam do agrado geral (p.143-144).

Assim, observamos nessa primeira categoria dois pontos principais do que denominamos de o Exercício de Conhecer-se. O primeiro ponto é a proposta, nas ENT a construção da relação com os pais e com a comunidade escolar se dá principalmente através do diálogo. Nos vídeos, é possível observar isso com maiores detalhes, mas o que chamamos a atenção aqui é a questão da sinceridade, tanto da diretora, quanto dos pais, em relação a proposta da escola. A proposta é clara, como diz a diretora: *Nós dizemos que o aluno tem que conhecer a si mesmo (..)* e esse é um ponto a ser observado, pois o autoconhecimento não apenas perpassa o currículo por entre as aulas de matemática ou ciência, ele está ali, demarcando seu espaço assim como as demais disciplinas nas ENT. O segundo ponto que salientamos é a questão de como essas aulas de autoconhecimento vão auxiliando na

construção dos sujeitos. Isso é possível observar nas demais falas, tanto das ex-alunas que apontam o auxílio dessa ferramenta nos seus processos de tomadas de decisão, como nas falas da escola EDH, nas quais a educadora e a aluna apontam como se sentem ao exporem seus sentimentos e, também, ao serem convidadas pelos colegas a refletirem sobre suas ações. O processo de empoderamento da educadora no decorrer do vídeo é muito interessante, pois no avançar do capítulo ela vai apresentando um pouco mais sobre si e sobre os processos que a escola EDH provoca e provocou nela como educadora.

Na segunda categoria, observamos o surgimento da questão da Escuta Ativa, acompanhadas com as práticas meditativas que ocorrem nas ENT. Nas falas, podemos perceber como o exercício da escuta ativa permeou e permeia não somente os processos de aprendizagem, mas também a construção da subjetividade dos sujeitos:

Quadro 2 - Categoria II - A Escuta Ativa e o Silêncio

<p>(1-Aluna/La Cecilia) O momento de silêncio é um momento para acalmar a mente antes de começarmos a jornada todos juntos. Apesar de ser opcional, a gente faz silêncio porque a maioria dos alunos já está lá dentro (no saguão). [...] Depois de um tempo na escola a gente se interessa e vai compreendendo que o silêncio é uma espécie de exercício mental, como uma situação mental que é bastante interessante e útil. A gente se sente em ordem, se assim quiser. Depois isso se perde, bastante rápido, com todos os mecanismos da mente, mas quando se faz todos os dias vai se aprendendo a utilizá-lo e, às vezes, se encontramos em situações diárias utilizando o silêncio.</p>	<p>(2- Aluno/ La Cecilia) O silêncio é para te relaxar, te tranquilizar. São quinze minutos para te tranquilizar e... como é que se fala? Começar a manhã bem.</p>
<p>(3-Educador/ La Cecilia) Eu vejo que em algumas escolas tradicionais há muitos resultados bonitos, lindos. Mas, onde o clima desse trabalho depende exclusivamente do educador. Onde inclusive o silêncio necessário para fazer música é algo que é imposto pelo educador. E aqui construímos entre todos. Isso me parece apaixonante, me encanta que isso aconteça.</p>	<p>(4-Aluno/EDH) Você pode estar por todos os lados, mas sempre consciente dos demais, para não incomodar, porque, às vezes, estão trabalhando [...] então você passa, e, às vezes, interrompe o trabalho deles.</p>
<p>(5-Aluna/EDH) Entre os acompanhantes (educadores) e as crianças, nós nos entendemos. Porque os adultos não dizem: “Ah, eu sou grande e você deve me obedecer”. [...] Não. Nós decidimos por nós mesmos e os acompanhantes estão aqui para nos apoiar.</p>	<p>(6-Aluna/ EDH): Supostamente, nos outros colégios: “Se você é pequeno sua opinião me faz rir”. Mas aqui, nessa escola, os grandes respeitam a opinião dos pequenos.</p>
<p>(7-Aluna/ EDH): Antes, Enrique (um educador) chegou aqui muito machista. Então, nós lhe ensinamos para que não seja machista. Então, ele disse: desculpe também e eu não vou voltar a fazer. E com a ajuda da gente, Enrique agora não é mais assim e mudou.</p>	<p>(8-Educadora/EDH) Assim... quando eles corrigem nossos erros... para mim está tudo bem, pois me faz crescer como pessoa e aprendo muito mais</p>

	com eles.
--	-----------

Fonte: Produzido pela autora.

Neste quadro observamos, primeiramente, o silêncio em três momentos diferentes: 1º) como ferramenta meditativa; 2º) como elemento da relação entre os sujeitos, elemento esse costurado profundamente com a questão do respeito com o outro; 3º) a questão do silêncio como ferramenta de escuta, ponto esse que podemos observar nas últimas quatro falas. Nesse ponto, costuramos a questão do silêncio associado a comunicação-não-violenta, também denominada por alguns pesquisadores como escuta ativa.

Quando apresentamos a questão do silêncio dentro do campo de saberes da educação é interessante observamos a diferença entre as definições que o silêncio pode apresentar. Neste campo de saberes, observamos que essa palavra surge, em sua maioria, relacionada ao ato de silenciar, ou ainda das vozes silenciadas, surgindo assim como ferramenta de controle dentro dos ambientes escolares. Entretanto, aqui traremos o silêncio com outra conotação, exploraremos o seu sentido como um ato meditativo e/ou reflexivo, questão essa apresentada pelas ENT em seus processos curriculares. Assim, observamos já, nas duas primeiras falas que ilustram o quadro, como os alunos utilizam dessa ferramenta para a construção das suas subjetividades e, também, para auxiliá-los a responder aos processos externos, como observamos na parte final do vídeo do projeto Tierra Fertil. No final do episódio, observamos um conflito entre uma educadora e um educando. Na tentativa de buscarmos uma resolução, ambos convocam uma assembleia estudantil. Porém, o educando não se mostra aberto a discussão, assim, a educadora e os demais colegas optam pela prática de meditação. Após a meditação, ambos, educando e educadora conseguem conversar e resolver seu conflito de forma harmônica. Essa parte do vídeo é ilustrada principalmente por imagens. Nesse ponto, observamos a importância do exercício meditativo associado a prática do silêncio como ato de reflexão. É muito interessante observar a mudança comportamental do educando e da educadora perante as situações, tanto dos estados emocionais como para a abertura para o diálogo. Esse ponto parece também ilustrado na primeira fala do quadro, quando um aluno de La Cecilia aponta suas compreensões acerca de como utilizar o silêncio [...] *mas, quando se faz todos os dias vai se aprendendo a utilizá-lo e, às vezes, se encontramos em situações diárias utilizando o silêncio.*

Observamos que as ENT utilizam destes mecanismos não somente para a resolução de conflitos, mas também como prática integral do currículo, no qual uma das diretrizes é, como já citamos acima, o processo do autoconhecimento. Deste modo, trazemos o trabalho de Rocha, Flores e Marques (2015), no qual as pesquisadoras apontam como a meditação pode auxiliar na construção de uma educação integral, auxiliando os sujeitos a melhor se conhecerem:

Meditar proporciona ampliação das capacidades perceptivas e interpretativas, pois envolve contemplação, avaliação e tomada de decisão; amplia o poder criativo e renova o sentido de pertencimento ao coletivo. A meditação é a realização da vida presente, do agora construído historicamente e propicia o autoconhecimento, contribuindo para a formação plena do sujeito.

[...] Na Educação Básica, a meditação pode ser utilizada para proporcionar um estado de relaxamento físico e mental, a fim de desenvolver a consciência do indivíduo, aluno. Para que, deste modo, seja facilitada a percepção da aprendizagem no inconsciente de cada uma das crianças (p.408).

Seguindo então a nossa análise, quando observamos a terceira e a quarta fala do quadro II, podemos ver a questão de como o silêncio está profundamente relacionado a questões de respeito e cuidado para com os demais. Ponto esse muito explorado nas ENT: a construção de uma identidade individual e ao mesmo tempo coletiva. Na fala número 3, observamos primeiramente, que o educador salienta a diferença de como o silêncio, na perspectiva dele, se constrói em uma escola dita tradicional e em uma ENT. Em sua fala, podemos observar como ele compreende e aponta esse silêncio como uma construção do coletivo, necessária à aprendizagem. Porém, não imposta, mas sim construída na base das relações com os sujeitos ali imersos. Nas imagens seguintes do vídeo, quando o educador desenrola essa questão, podemos observar através dos/das alunos/alunas e suas interlocuções como esse processo vai se desenvolvendo. É interessante observar que estes processos não se dão forma linear e pronta, como se os educadores das ENT tivessem receitas “mágicas”. Mas, no desenrolar de cada episódio observamos o dinamismo desses processos, assim como os movimentos fluidos dos sujeitos que se propõem a ali estarem. Como metáfora, podemos pensar no antigo hábito de pular corda, onde precisamos estar atentas ao ritmo, mas precisamos ao mesmo tempo nos soltarmos e confiarmos naquele movimento, para conseguirmos desfrutar da brincadeira de forma plena. Acompanhando a nossa metáfora, observamos nos quatro vídeos este movimento não só nos educadores, mas em toda a comunidade escolar ali presente. Vemos uma atenção focada ao desenvolvimento do grupo, porém, junto a isso, um movimento fluido no sentido de conseguir acompanhar os limites dos sujeitos ali presentes respeitando sempre a construção através do coletivo. O respeito ao outro,

se dá quando nos permitimos não apenas fazer silêncio para que o outro ou a outra possa realizar suas atividades, mas também, quando nos permitidos silenciarmos e escutarmos os que estão ao nosso redor com profundidade e sinceridade, de forma desarmada.

Assim, trazemos então, nosso último ponto de análise deste quadro - a Escuta Ativa dentro das ENT. Reforçando a ideia acima, a escuta ativa não é o ato de simplesmente ouvir, mas sim, escutar a alguém. Essa ferramenta vem sendo utilizada de forma ampla nas áreas da saúde como: enfermagem, psicologia e demais áreas terapêuticas (MESQUITA; CARVALHO, 2014). Hoje, observamos também, a utilização dela dentro das ENT como ponto norteador nos currículos, principalmente em questões como mediação de conflitos. Por ser utilizada em diversos campos de saberes, ocorre que, na literatura, a escuta ativa recebe uma série de nomes, tais como: escuta integral, escuta terapêutica, escuta atenta, entre outros, como ilustra Mesquita e Carvalho (2014) em seu trabalho no qual apontam os benefícios dessa ferramenta, mostrando que:

A escuta apresenta-se como uma estratégia de comunicação essencial para a compreensão do outro, pois é uma atitude positiva de calor, interesse e respeito, sendo assim terapêutica [...] A Escuta Terapêutica pode ser definida como um método de responder aos outros de forma a incentivar uma melhor comunicação e compreensão mais clara das preocupações pessoais. É um evento ativo e dinâmico, que exige esforço por parte do ouvinte a identificar os aspectos verbais e não verbais da comunicação [...] No cuidado, a escuta pode minimizar as angústias e diminuir o sofrimento do assistido, pois por meio do diálogo que se desenvolve, possibilita ao indivíduo ouvir o que está proferindo, induzindo-o a uma autorreflexão. A prática da escuta significa o reconhecimento do sofrimento do paciente, pois o ato de ouvir assume que há algo para se ouvir, oferecendo a este a oportunidade de falar e expressar-se. Ainda, a escuta é um instrumento importante para a obtenção de informações, por exemplo, pelo uso de perguntas abertas, resumos e esclarecimento (p.1128).

Assim, podemos observar nas últimas quatro falas do quadro II como a escuta ativa perpassa a os sujeitos ali imersos nas ENT. Uma das falas mais simbólicas, para as autoras, foi a fala 6, na qual podemos analisar o ponto central da escuta ativa - quando o sujeito que fala, se sente de fato ouvido, e assim, reconhecido, representado e, também, respeitado. A fala 5, de outra aluna da mesma escola, reforça essa ideia, apontando o reconhecimento e o respeito dos docentes para com os discentes. Nas últimas duas falas, também proferidas por sujeitos da EDH, notamos a questão da autorreflexão, ponto esse trazido por Mesquita e Carvalho (2014) no fragmento acima. Quando a educadora discorre sobre como ela se sente ao ouvir seus alunos falarem a respeito das práticas pedagógicas, ela entra em dois movimentos. O primeiro, é o da prática da escuta ativa, na qual a educadora entra num movimento de entrega e abertura, para ouvir o que os demais sujeitos tem a falar a respeito do

trabalho dela. O segundo movimento que percebemos, é a questão da autorreflexão, quando a educadora, na fala 8, aponta [...] *para mim está tudo bem, pois me faz crescer como pessoa e aprendo muito mais com eles*, demonstrando ali o processo de dinamismo, interesse e respeito construído a partir da escuta ativa, que por sua vez, acaba funcionando como um estímulo para que a educadora revise e repense a sua prática. Esses movimentos refletem no que discutimos lá no primeiro quadro pois, quando a educadora repensa e ou revisa a sua prática, ela está, para além de uma mera reconstrução burocrática de seu trabalho, fazendo um exercício de conhecer a si mesma, ponto chave nas ENT - o dinâmico e contínuo processo de auto-observação.

Por fim, pensando ainda na questão da escuta ativa, observamos como a aluna compreende esse processo quando ela relata o caso do educador machista, na fala 7. Nesse caso, a aluna reconhece, primeiramente que ela e seu grupo foram ouvidas, em segundo plano, observamos através da fala dela e das imagens que seguem no documentário, o posicionamento do educador perante o grupo. A postura do educador ilustra a questão da autorreflexão, já a fala da aluna nos demonstra alguns dos efeitos da escuta ativa nos sujeitos envolvidos, não somente daqueles que se dispõe a falar, mas principalmente daqueles que se dispõem a escutar. Um dos eixos principais da escuta ativa é o exercício de escutar, acolher e refletir o conteúdo exposto na fala, tentando compreender não somente o que foi dito, mas todas as nuances expostas no corpo, nos gestos, no tom da voz, no posicionamento daquele que fala, e principalmente nos sentimentos ali demonstrados (MESQUITA; CARVALHO, 2014). Esse exercício pode ser observado nas reflexões que os fragmentos acima nos trazem, assim como, nas inúmeras imagens dos vídeos nas quais o silêncio guarda profundas reflexões dos sujeitos ali presentes.

Finalizando então a análise dessa segunda categoria, observamos que: primeiro o exercício meditativo, o silêncio e a escuta ativa são elementos presente nos currículos das ENT, sendo utilizados como ferramentas para o caminho da autopercepção e do autoconhecimento. Essas ferramentas estão profundamente conectadas, sendo assim necessário compreendê-las como elementos interligados no grande contexto, uma vez que, o silêncio é necessário dentro da escuta ativa, assim como, para conseguirmos expor com qualidade o que sentimos é possível usar da meditação como ferramenta para silenciarmos os ânimos e nos concentrarmos. Além disso, conseguimos ver o silêncio em suas duas facetas, servindo de ponte, ora quando os sujeitos estão sozinhos e buscam reflexão sobre si, ora quando os sujeitos estão em grupo e buscam compreender melhor o outro, como um dos

alunos pontua na fala 2: *o silêncio é para te relaxar, te tranquilizar. São quinze minutos para te tranquilizar e... como é que se fala? Começar a manhã bem."*

Na categoria III, observamos uma outra característica importante também recorrente dentro das ENT - a construção das assembleias estudantis. As assembleias são práticas comuns às ENT, utilizadas principalmente para a resolução de conflitos, debates, tomadas de decisões, planejamentos, entre outras possibilidades. O professor José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte, define em um de seus livros as assembleias como:

[...] dispositivo de intervenção direta, a assembleia de Escola é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola (PACHECO; PACHECO, 2015, p.121).

Abaixo então, ilustramos através das falas a utilização deste dispositivo nas ENT. É interessante observar nas falas como os/as alunos/alunas e demais componentes da comunidade docente percebem e compreendem o papel da assembleia.

Quadro 3 - Categoria III - As Assembleias

<p>(1-Aluno/EDH) Eu gosto de cinema, averiguar se as coisas são boas ou más (fala em relação ao exercício de pesquisar). Tipo Dragon Ball (desenho animado), estamos vendo, porque vamos enviar à assembleia. Porque Dragon Ball ensina as crianças a brigar... às vezes, têm poderes e as crianças pensam que vão ter poderes também... por isso está proibido. É muita briga... Muita briga e as crianças aprendem a brigar. Então, nós estamos vendo este tema para levar a assembleia e ver o que nos parece...</p>	<p>(2-Aluno/La Cecilia): A assembleia foi criada como um espaço de ordem, soa muito autoritário, mas não é. É um espaço onde se coloca toda a escola a par do que acontece e onde se discute coisas de interesse comum. E, às vezes, se usa para outras questões mais existenciais. Ou problemas referentes a algum aluno...</p>
<p>(3-Mãe de aluna/ EDH) Bom, uma história engraçada que temos com Luna e a escola democrática é que uma vez não estávamos de acordo sobre quem iria cozinhar. Eu queria que Roberth cozinhasse, ele queria que cozinhassemos todos. Então Luna disse: "Assembleia!". "Propostas! eu proponho que todos devem opinar" [...] E no final, Luna disse: "o que acontece é que somos uma família, e todos temos que cozinhar". E assim todos fomos cozinhar depois da assembleia de Luna.</p>	<p>(4-Pai de aluna/ EDH) A mim, me <i>gostou</i> muito o fato de terem uma assembleia, não? Uma assembleia na qual eles podem eliminar suas contradições. Romper algumas regras que são pauta necessárias nas atividades humanas. E mais... eu disse um dia: Filha, Na assembleia, como vocês discutem, propõe, questionam? Ela me disse: Papai, eu agora tenho um cargo. Qual é esse cargo? Eu sou conciliadora. O que significa isso, querida? Papai, antes de citar alguém na assembleia que fez algo que não nos convém enquanto grupo eu tenho que conversar com ele ou com ela.</p>

(5-Aluna/EDH) Ontem, que foi a assembleia, tratamos dos celulares, se podemos ou não trazer. Isso é uma assembleia. E também quando duas pessoas brigam ou se batem, escrevemos no papel para a assembleia. E aí vemos, todos na quinta, na assembleia o que nos cabe resolver.	(6-Aluno/Tierra Fertil) Por isso convocamos uma assembleia quando alguém briga. E chamamos todos para que todos possam aprender juntos e que isso não aconteça de novo.
---	---

Fonte: Produzido pela autora.

Se retomarmos ao que já analisamos, podemos observar nos trechos acima que, nas assembleias, os momentos de silêncio e os exercícios contínuos de diálogo utilizam a questão da escuta ativa e do silêncio como embasamento. Assim, observamos como os elementos da categoria II com a categoria III vão se conectando. Além disso, uma das falas desse quadro, aponta algumas das possibilidades que as assembleias trazem, como o aluno mesmo ilustra na fala 2: *é um espaço onde se coloca toda a escola a par do que acontece e onde se discute coisas de interesse comum. E, às vezes, se usa para outras questões mais existenciais.* No trecho acima, percebemos que o espaço das assembleias também é utilizado para o exercício do autoconhecimento, questão essa trabalhada na nossa primeira categoria. Outra questão que observamos é a utilização de um dos campos de saberes da psicologia denominado de Comunicação-Não-Violenta (CNV). A CNV foi estruturada nos anos de 1960, pelo psicólogo e pesquisador Marshall Rosenberg e foi definida como:

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora (ROSENBERG, 2006, p. 21-22).

Dentre os vídeos, conseguimos perceber uma forte tendência à inclusão da CNV, uma vez que, o exercício de se expressar perante o grupo, é um dos exercícios mais trabalhados dentro das assembleias. Salientamos que em nenhum momento dos vídeos foi apontado ou citado pelos educadores a utilização do que se tem chamado de CNV como prática recorrente nas ENT. Entretanto, observamos que as assembleias são espaços que utilizam, de forma ampla, as ferramentas desenvolvidas por Rosenberg, nos permitindo assim entrecruzar estas duas técnicas: a assembleia e a CNV. Podemos observar, também, em diferentes momentos

dos vídeos, como as crianças, os/as jovens e também os/as educadores/educadoras são convidados a fazer exercícios propostos pela CNV. Porém, as ENT não trabalham com a questão do expor-se pelo simples fato de se expor, mas sim, de através da fala exercitar o cuidado com o outro e, também, o cuidado consigo mesmo. Quando mencionamos o cuidado consigo, percebe-se um dos pontos principais da CNV, uma vez que, este campo de saber não é somente uma técnica para aprimorarmos o que falamos, mas é compreendida como um exercício de conhecer-se. Ela convida a refletir profundamente acerca dos próprios sentimentos antes de expor-se (ROSENBERG, 2006). Assim, a CNV, parece estar presente nas assembleias e também em outros espaços das ENT, conversando com a questão da educação emocional, questão essa citada no início desse trabalho.

Como mencionamos anteriormente, outra conexão que notamos é a presença da escuta ativa dentro das assembleias. O conjunto da CNV e da escuta ativa possibilita os/as estudantes acessarem seus sentimentos, desejos e ânsias com maior clareza. Esta possibilidade, como demonstrada nas falas, auxiliam tanto na resolução dos conflitos, como nas decisões necessárias a serem tomadas nas vidas dos sujeitos. É interessante salientar ainda, que no decorrer do vídeo observamos os processos de desconforto que por vezes a prática da assembleia pode trazer, ponto esse ilustrado na fala 3, de uma das mãe da escola EDH. Notamos, através da fala e das imagens, como alguns desconfortos promovem a reflexão, que assim, movimentam os sujeitos, auxiliando-os, mais uma vez, em seus processos de autoconhecimento tanto dentro como fora da escola.

Nas falas dos/das alunos/alunas da escola EDH e da escola Tierra Fertil notamos uma das principais funções das assembleias nas escolas - tomada de decisão coletiva. Na fala desses sujeitos, observamos que, nos três momentos, ocorre algo em comum: eles querem discutir a possibilidade de um novo horizonte. Seja para resolver um conflito, seja para refletir sobre o que pode ou não ser feito dentro do ambiente escolar, as assembleias funcionam como um espaço democrático onde os sujeitos podem expor suas dificuldades, insatisfações, anseios e demais assuntos que o grupo considere pertinente. É interessante observar como as ENT buscam medidas conciliadoras dentro do ambiente escolar através das assembleias. O episódio sobre a ENT Tierra Fertil ilustra bem isso, quando observamos o conflito entre uma das educadoras e um educando. Sobre esse conflito, podemos ainda pensar sobre a fala 6 de um aluno: *e chamamos todos para que todos possam aprender juntos e que isso não aconteça de novo*. Nesse recorte, observamos novamente alguns pontos já trabalhados aqui como os processos de subjetivação através do coletivo e da escuta ativa. O episódio da EDH também

ilustra isso, principalmente trazendo alguns dos recortes dos processos de mediação pré- assembleias, como bem ilustra a fala 4 do pai de uma aluna dessa escola.

Assim, as assembleias, como notamos, podem ser motivadas por diferentes razões. Entretanto, sua função principal é trabalhar a questão da resolução de conflitos de forma harmônica em grandes grupos. Além disso, as assembleias funcionam como excelentes dispositivos para que a comunidade escolar trabalhe: a escuta ativa, a CNV, o silêncio meditativo, os processos de argumentação, e, também, o processo de autoconhecimento, reflexo das demais categorias que apresentamos acima. É interessante observar uma das reflexões que um dos alunos da escola La Cecilia faz na fala 2 a *assembleia foi criada como um espaço de ordem, soa muito autoritário, mas não é. É um espaço onde se coloca toda a escola a par do que acontece e onde se discute coisas de interesse comum*. Ele aponta primeiramente, que de fato o espaço das assembleias representa uma certa hierarquização, porém, ele mesmo ressalta apontando que a forma como ocorre dilui o poder do dispositivo, tornando um ambiente confortável no qual os sujeitos conseguem se expor e dialogar sobre as diversas problemáticas do espaço.

Finalizando então a nossa análise, partimos para a categoria IV, observada nos vídeos. Nessa última categoria, apontamos como o desenvolvimento dos trabalhos em grupo através de: cirandas, projetos, encontros matinais e outras práticas auxiliam no processo de individuação dos sujeitos, de tal modo como na construção de uma identidade do/com o coletivo. Essa é uma característica bem pertinente das ENT - o respeito ao eu individual, construído em paralelo com uma responsabilidade social com o coletivo. Assim, percebemos dois momentos nos vídeos, os processos de grupo e os processos individuais, ambos auxiliando os sujeitos a construírem suas subjetividades. Vejamos:

Quadro 4 - Categoria IV - Exercícios de Roda e Escrita Reflexiva

(1- Aluno/ La Cecilia): Pelo menos o que eu sinto é como um grupo de gente que está fazendo uma mesma coisa. No círculo, a gente que tem o mesmo objetivo. E as aulas se constroem tanto pelos professores quanto pelos estudantes...	(2-Aluno/ Tierra Fertil) Quando chegamos fizemos uma roda e explicamos o que vamos fazer no dia ou se existe algo especial... se vem alguém... e falamos todos sobre o que vamos fazer no dia.
(3-Aluno/EDH) Pela manhã, quando chegamos sempre fazemos um círculo matinal. Cantamos, brincamos, nos divertimos... e depois vamos a outros espaços e fazemos o que devemos fazer.	(4- Aluno e aluna/ Tierra Fertil): E no final do dia, escrevemos o que fazemos num caderno [...] A bitácora é como se fosse um diário... tem que escrever tudo que você fez no dia. Se você tem vontade, escreve uma ou duas coisas, mas eu sempre escrevo tudo que fiz no dia.

<p>(5-Educadora/ La Cecilia): Se tivermos que nomear algumas características que nos diferem das outras escolas seriam: a flexibilidade que temos. A atenção personalizada para cada criança. Aqui as crianças estão divididas por grupos. Isso já é outra diferença. Temos os grupos socioafetivos, como chamamos. [...] Temos, também, as salas abertas, o que permite a criança gestionar/participar de outra atividade. Em um grupo mais avançado, por exemplo. Também temos autogestão. As crianças gestionam as próprias atividades. Deixamos que as crianças escolham, por seus próprios interesses, gostos e desejos... seus jogos e atividades. E deste jogo realizamos as aprendizagens pedagógicas.</p>	<p>(6-Educadora/ Tierra Fertil): Sabemos que as crianças aprendem com seus pares, com o ambiente, com os materiais e com os adultos que estão com eles. Então jogamos com essas variáveis. Sabemos que a aprendizagem é integral, de verdade. Então fazemos com que as coisas aconteçam e acompanhamos...</p>
--	---

Fonte: Produzido pela autora.

Uma das principais características da categoria IV é a questão do desenvolvimento dos trabalhos em grupo. As falas acima, retratam parte desse currículo que preza pelo coletivo, porém a maior riqueza de detalhes está nas imagens.

Observando as três primeiras falas dos alunos, sendo um de cada instituição, estes trazem a questão do desenvolvimento desse currículo coletivo, no qual saber trabalhar em grupo é uma diretriz necessária aos sujeitos ali imersos. Em suas falas, eles ilustram a rotina da escola, na qual os momentos de partilha em grupo sempre iniciam os trabalhos de manhã e muitas vezes também, encerram os trabalhos no final do expediente. A fala 1 de um dos alunos da escola La Cecilia aponta, na nossa compreensão, uma das maiores características do currículo das ENT, ele afirma que: *no círculo, a gente que tem o mesmo objetivo [...]*. O trabalho em grupo nessas escolas, não somente é utilizado como ferramenta para trabalhos pedagógicos, como também é responsável por direcionar os processos de autoconhecimento que citamos acima. Pois, nos grupos, todos os exercícios que mencionamos são realizados a todo instante: a escuta ativa, a CNV, a meditação e, também, o exercício do silêncio. É possível observar estes processos ocorrendo a medida que os vídeos se desenvolvem, uma vez que, os currículos destas escolas são majoritariamente pautados em grupos de estudos e projetos, assim, observamos os jovens e crianças interagindo o tempo todo com o coletivo. Junto a isso, podemos olhar as falas 5 e 6 que, reforçam assim a importância do trabalho em grupo nas ENT. As duas educadoras, sendo cada uma de uma instituição diferente, apontam

exatamente a importância que a escola dá para que os educandos trabalhem aos pares e em grupos, chamados por socioafetivos, nas palavras da própria educadora.

Nas falas 5 e 6, das educadoras, notamos ainda outra questão bem recorrente nas ENT, a questão da autogestão do tempo da criança/jovem. Gestar o próprio tempo é um desafio atual na nossa sociedade contemporânea, e as ENT apresentam essa característica em evidência em seus currículos, uma vez que, o desenvolvimento dos trabalhos dos/das educandos/educandas está majoritariamente centrado no tempo do indivíduo. Como estas escolas não apresentam séries, os sujeitos desenvolvem seus currículos a partir de projetos, nos quais os interesses pessoais norteiam a escolha das temáticas. Nesse sentido, observamos novamente a questão do exercício de conhecer a si mesmo, ponto que trabalhamos na primeira categoria. Quando os sujeitos iniciam seus processos de aprendizagem a partir de necessidades e curiosidades pessoais, além da aprendizagem se tornar mais interessante para o sujeito, ocorre nessa prática um exercício reflexivo de olhar para si. Quando se reflete sobre o que se quer aprender, se reflete também sobre possuir dúvidas em relação ao mundo em que se vive, quais as habilidades que se quer desenvolver, e se reconhece nesse exercício também quais pontos não agradam ou se distanciam do desejo de aprender. Essas reflexões fazem parte do exercício de conhecer a si, prática norteadora das ENT, como observamos nesse trabalho.

Neste sentido, podemos notar a fala 4 de dois educandos da Tierra Fertil. A fala desses sujeitos ilustra, mais uma vez, a questão da auto-observação. Quando se realiza o exercício de expressar-se em um papel ou em outro espaço a rotina, os sentimentos ou os anseios, exercitamos novamente um olhar para si. A escrita reflexiva, como denominamos essa prática, vem em paralelo com o exercício de autogestão do próprio tempo. Ao registrar no caderno as práticas realizadas durante um dia, consegue-se observar com maior clareza como manejar esse tempo e também conhecer os próprios limites acerca de como fluem em certas atividades. Pacheco e Pacheco (2015) aponta isso em seu livro, quando explica algum dos funcionamentos da Escola da Ponte:

A elaboração do plano torna-se fundamental para a organização da Ponte, pois os alunos chegam pela manhã nos espaços de trabalho e já sabem que precisam elaborar o seu plano do dia [...] No final de cada quinzena acontece uma auto-avaliação (*sic*), na qual os alunos podem registrar os objetivos alcançados, aquilo que gostariam de fazer ou mesmo aquilo que sentirão dificuldade. A auto-avaliação (*sic*) é, realmente uma prática constante da escola. Ao final de cada dia, as crianças fazem a avaliação do que foi feito, o que estabelece maior coerência: planejou, avaliou. Para todo “planejo do dia” acontece uma auto-avaliação (*sic*), para que elas tenham a dimensão das intenções cumpridas, ou não [...] É justamente por ser uma atividade complexa que a auto-avaliação (*sic*) precisa ser praticada constantemente

[...] É uma prática cotidiana, que ensina a necessidade da reflexão no processo de construção do conhecimento (p. 21, 32- 33).

Como dito, a escrita reflexiva é uma prática utilizada amplamente pelas ENT, inclusive como ferramenta avaliativa em alguns casos, como destacado por Pacheco no fragmento acima.

Nas últimas falas dessa categoria IV, podemos observar três pontos primordiais. O primeiro é a questão dos exercícios de roda e/ou grupo tão presentes nas ENT. Essa prática de desenvolver-se no coletivo é uma característica muito presente nestas escolas e, através das falas, tanto das educadoras quanto dos alunos, podemos observar a importância dessas práticas para o currículo das ENT. As práticas de trabalhos em grupos auxiliam os sujeitos ali imersos a desenvolverem as demais práticas trabalhadas acima, reforçando principalmente a questão do olhar para si através do outro. Ademais, observamos a questão da autogestão do tempo como uma nova ferramenta de autoconhecimento, aplicada também de forma ampla não só nas ENT aqui citadas, como em outras ENT como a Escola da Ponte. Por fim, notamos a escrita reflexiva como uma possibilidade de aprendizagem no sentido da autogestão. Uma vez que, a escrita reflexiva além de nos auxiliar a conhecer nossos sentimentos, anseios e demais estados emocionais, ela também nos proporciona compreender melhor como ocorre o nosso processo de aprendizagem, compreendendo assim limitações, facilidades e questões de temporalidade nos processos educativos.

Conclusões

Para concluirmos então observamos que, no decorrer da elaboração deste artigo foi possível perceber uma série de ferramentas e exercícios utilizados pelas ENT em seus currículos para promover o autoconhecimento dos sujeitos. Neste trabalho, apontamos através dos quatro vídeos como essas escolas vão explorando estas ferramentas e como os sujeitos - professores, alunos, pais e demais comunidade escolar - ali imersos vão acessando estes processos e construindo assim a suas subjetividades.

As ferramentas foram divididas em quatro grande categorias que denominamos de (I) O exercício de Conhecer-se; (II) A Escuta Ativa e o Silêncio; (III) As Assembleias e (IV) os Exercícios de Roda e Escrita Reflexiva. Destacamos, no desenvolver do artigo, que estas categorias se intercomunicam e buscam projetar nos sujeitos estímulos que promovam o exercício de olhar para si. As ENT trabalham a questão do autoconhecimento, também denominado de educação emocional entre outras nomenclaturas na literatura. Assim, neste trabalho apontamos nas quatro categorias algumas das ferramentas que as ENT utilizam para

promover essa educação emocional dentro de seus currículos. Ressalvamos, também, que essas ferramentas são oriundas de diferentes campos de saberes, sendo recorrente o cruzamento do campo da educação com o da psicologia e da saúde, como notamos através das referências utilizadas para a elaboração deste trabalho.

Como reflexões finais destacamos como a educação emocional aparece dentro das escolas ainda que de forma tímida e marginalizada, sendo associada quase que exclusivamente com a questão da resolução de conflitos. Em contrapartida, as ENT parecem trazer um movimento contrário a isso, uma vez que, seus currículos são pautados majoritariamente em buscar um equilíbrio do ser de forma integral, incluindo assim, questões de equilíbrio mental em suas práticas pedagógicas.

Por fim, observamos também que esse currículo “diferenciado” das ENT produz novas formas de subjetividade. Os vídeos, através de suas imagens e falas, nos permitem observar a forma como esses sujeitos se colocam perante diferentes situações. Evidentemente, os sujeitos – alunos, alunas, professores e pais - desenvolvem dentro de si um senso de autoconhecimento, desenvolvendo assim clareza sobre o que sentem e como lidar com suas próprias emoções. Além disso, é visível, principalmente nas falas, a forma como os alunos e alunas se colocam e se expressam entre si e perante a sociedade. Essas posturas são implicações derivadas do currículo das ENT, uma vez que, pensar o currículo é pensar o sujeito que desejamos formar. Assim, na nossa compreensão, as ENT dirigem suas práticas curriculares para tentarem desenvolver o tão aclamado cidadão crítico, criativo e participativo presente nas pesquisas educacionais e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Finalizando, notamos que o autoconhecimento dentro das escolas parece não ser uma temática recorrente dentro das pesquisas acadêmicas. Compreendemos que, devido a nomenclatura ser vasta, existe uma dispersão de material no sentido de muitas vezes diferentes autores abordarem as mesmas questões, porém as nomearem de formas diferentes. Mesmo assim, salientamos a importância deste trabalho dentro do contexto acadêmico já que este artigo, além de trazer ao debate a questão do autoconhecimento no currículo das ENT, aborda também outra temática pouco explorada na literatura que são as próprias ENT. Assim, este trabalho convida os/as leitores/leitoras a explorarem e conhecerem mais dessa temática, abrindo assim um caminho para o debate sobre as ENT dentro dos ambientes acadêmicos.

Referências

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: X CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO - Educere. Curitiba, 2011. *Anais*. ISSN: 2176-1396. Curitiba/ Paraná, 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf >. Acesso em: 01 out. 2017.

BARRERA, T. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 01 out. 2017.

CANAL FUTURA. *Destino: Educação - Escolas Inovadoras / La Cecilia (Argentina)*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Z4qk6lklwTU&t=25s> >. Acesso em: 01 out. 2017.

FLORES, Juliana A.; SCHWANTES, Lavínia. Um estudo acerca das escolas não tradicionais: como o discurso das mídias produz estas escolas? In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO / SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7,4, 2017, Canoas. *Anais*. ISSN: 2446-810X. Canoas/Rio Grande do Sul: Editora da Ulbra, 2017^a.

_____. *Destino: educação - escolas inovadoras um olhar sobre o currículo das escolas inovadoras apresentadas pelo canal Futura*. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO / SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7,4, 2017, Canoas. *Anais*. ISSN: 2446-810X. Canoas/Rio Grande do Sul: Editora da Ulbra, 2017^b.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, 301p.

KÜNZLE, M. R. *Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 – 1986)*. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2011.

REEVO. *Mapeamento coletivo de educação alternativa* 2016. Disponível em: < http://map.reevo.org/?l=pt_PT >. Acesso em: 13 out. 2017.

MESQUITA, A. C.; CARVALHO, E. C. A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v.48, n.6, p. 1127 - 1136, ISSN 0080-6234. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n6/pt_0080-6234-reeusp-48-06-1127.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2017.

PACHECO, J. ; PACHECO, M. F. *Escola da ponte - uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2015. 208 p.

PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. *Revista Educação e Realidade*, v.34, n.2, p.277-293, 2009. ISSN 2175-6236. Disponível em: <

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355/5545> > . Acesso em: 12 out. 2017.

PARAÍSO, M. A. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, E. R. ; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (Org.). *Estudos Culturais e Educação Contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: Editora da ULBRA, 2015, p. 269-288.

RÊGO, C. C. A. B; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.17, n.62, p.135-152, jan./mar. 2009. ISSN 1809-4465. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a07v1762.pdf> >. Acesso em: 17 nov. 2017.

ROCHA, M. D.; FLORES, J. F; MARQUES, L. F. Fundamentos da meditação no ensino básico: transdisciplinaridade, holística e educação integral. *Revista Terceiro Incluído - Transdisciplinariedade e Educação Ambiental*, v.5, n.2, p. 398-413, jul/dez. 2015. ISSN: 2237-079X. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/viewFile/38797/19569> >. Acesso em: 20 nov. 2017.

[RE]CONSIDERE. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 1 - Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms> > . Acesso em: 01 out. 2017.

_____. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 2 - Tierra Fértil (Argentina). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Z7zJNPoTkpl&t=403s> > . Acesso em: 01 out.2017.

_____. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 3 - La Cecilia (Argentina). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vZ0LBOGxz4w> >. Acesso em: 01 out. 2017.

ROSENBERG, M. B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006. 285p.

SILVA, T.T. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 154p.

TAMBERLINI, A. R. M. B. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. *Revista HISTEDBR On-line*, v.16, n.70, p.119 - 137, dez. 2016. ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211> >. Acesso em: 17 nov. 2017.

VELASCO, H. M. ; DE RADA, A. D. *La lógica de la investigación etnográfica*. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta, 2004, 303p.

No início desta dissertação, trouxemos nossas compreensões sobre o que seria o currículo dentro do ambiente escolar. Assim, aqui seguiremos nossas análises que tangenciam tal temática. Para trabalharmos com o currículo das ENT, exploramos a nomenclatura do currículo nômade. Currículo este que lhes apresentamos a seguir.

O Currículo Nômade

Iniciando este subcapítulo, trazemos aqui um conceito que nos foi apresentado, primeiramente, através da ótica de Marluce Paraíso - o tal *Currículo Nômade*. Em um dos seus trabalhos, a autora explora as potencialidades das pequenas brechas e rupturas promovidas pelas minorias nos tradicionais *currículos desempenho* (PARAÍSO, 2015). Em sua escrita, Paraíso define o currículo desempenho como:

Bem sabemos que há muitos intoleráveis em um currículo, assim como há muitos intoleráveis no mundo que construímos. A lógica do desempenho, que tem formado os currículos que tenho problematizado em minhas investigações (PARAÍSO, 2010a; 2011; 2012), é apenas um deles. As formas que dificultam as forças; as dificuldades em praticar alteridade; as diferenciações que produzem divisões, separações, hierarquizações; as separações que produzem tristezas; as faltas que produzem falhas e as falhas que produzem faltas; as divisões que punem e dificultam o aprender; as hierarquias e as formas que “assassinam” o desejo são outros intoleráveis. Deleuze (2001) diz que “no desejo não há morte, há assassinato”. Ver, sentir, perceber, observar o assassinato do desejo no currículo é doloroso e intolerável. Ainda que toda lógica e os aparelhos para medir o desempenho tenham confortado muita gente na educação, ensinando as resignações com as quais se pode viver, é possível ver em um currículo os estragos que essa lógica e seus aparatos que classificam, separam, dividem e hierarquizam, fazem a muitas pessoas que a elas estão submetidas. Essa *lógica do desempenho*, com suas práticas, seus raciocínios e pensamentos, e as inúmeras estratégias codificadoras dos currículos, esmagam os fenômenos do desejo num currículo conformista que dificulta a vida de muitas crianças que dependem de um currículo (2015, p.270-271).

Em paralelo ao *currículo desempenho*, a autora aponta alguns caminhos para a construção do que se denomina Currículo Nômade:

[...] portanto, há em um currículo [...] possibilidades de seguir caminhos desconhecidos em processos criativos nos quais as minorias²² se metamorfoseiam, criam o *currículo nômade* e acionam *máquinas de guerra* contra o intolerável e contra todos os modos limitantes e formatados de professorar e ensinar um currículo[...]. Sim, é no nosso professorar que podemos construir o currículo-nômade. Ele pode ser feito por todos(as) que estejam abertos(as) ao movimento da

²²Deleuze (1992) explica que minoria e maioria não estão relacionadas a quantidade, mas sim a modelo e a devir: “Uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo”. Já a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme (Deleuze, 1992, p.214 *apud* PARAÍSO, 2015, p.272).

vida, em qualquer lugar e em qualquer momento. Mas, desse currículo-nômade construído por Don Gregorio, já podemos tirar uma valiosa lição: quando um professor ou uma professora consegue tocar o coração de um(a) aluno(a), o ensinar/aprender torna-se uma emocionante aventura. [...] todos esses temas retornam em outras aulas, em que a professora admiravelmente, procura ampliar *os modos de produção de subjetividade*. É exatamente porque esse currículo não se fixa e nem se deixa fixar; porque ele se movimenta; porque ele só territorializa o suficiente para experimentar que ele é nômade. E é porque ele é nômade que é capaz de ensinar um ensino que produz aprendizagens diferenciadas (2015, p.272, 279, 283; 2015).

No desenvolver do texto, Paraíso (2015) nos deixa ainda outras sombras e caminhos para pensarmos o currículo nômade, ela aponta:

Nesse currículo nômade, oposições são desfeitas: professor e alunos, criança e adulto, alunos novatos e antigos não se opõem; se conectam; fazem matilha e aliança [...] O que une Dom Gregorio e Marlene é uma busca incansável por acoplar as máquinas, conectar, fazê-las funcionar no prazer de ensinar e na alegria do aprender... Há, nos dois currículos, o funcionamento também de uma “máquina de guerra” contra os poderes, o desânimo e as tristezas. Há, nos dois currículos, uma busca permanente pelas “máquinas desejantes” que se conectam com os devires e a alegria [...] Professor e professora se conectam e se encontram, então, “na capacidade de acreditar no mundo” que tanto nos falta; na sensibilidade para com a “experiência de contato” que demonstram ter; na capacidade de acreditar na alteridade como potência, e não como falta [...] Em síntese, o que une essa professora e esse professor em suas invenções curriculares é que eles guardam um grande segredo, que, embora seja segredo, todas as crianças com quem eles fazem alianças e agenciamentos sentem, percebem e veem: o segredo de que uma aula, uma docência e o aprender são modos de dar a todos matéria para sentir, povoar, movimentar, desterritorializar, metamorfosear, seguir, viver (p.286-287).

Assim, inspiradas pelo texto e pelas reflexões promovidas diante da leitura, utilizamos da nomenclatura trabalhada por Paraíso para então explorar e também, porque não, nomear os diversos currículos desenvolvidos pelas ENT que nos deparamos durante a construção desta pesquisa. Com o avanço do trabalho, entretanto, descobrimos que a terminologia *Currículo Nômade* é um campo de estudo trabalhado não somente por Paraíso (2015), mas também por Corazza (2008 e 2012), Sardagna e Corazza (2013), Paraíso (2010), Munhoz e Domênica (2015) entre outros autores e autoras, como aponta Ferraz (2017). Adentrando ainda neste campo, descobrimos que a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), foram e são fontes inspiradoras para os demais educadores pensarem um currículo nômade (FERRAZ, 2017).

Assim, demarcamos aqui, que, embora os currículos das ENT muitas vezes nos pareçam dialogar e se aproximar aos ideais do *Currículo Nômade*, estudados pelos autores acima, nossos estudos aqui desenvolvidos não embasaram-se diretamente nestes autores, nem utilizamos a filosofia da diferença para embasar nossas análises. Encontramos, a partir das escritas de Paraíso e outros, uma outra nomenclatura para o currículo que parece acontecer

dentro das ENT. E, dessa forma, inspiramo-nos nestes referenciais para criar o nosso “próprio” currículo nômade para as ENT. Pedindo licença para os pesquisadores da área, nas páginas seguintes, justificamos porque nomeamos tais currículos como currículo nômade, deixando assim, o nosso embasamento inicial a Paraíso (2015) por nos inspirar para olharmos de tal forma para a temática.

As ENT e seus Currículos Nômades

Nesta seção, exploraremos então em maiores detalhes os dados apresentados nos Quadros 13, 14 e 16, que formaram respectivamente as categorias *Objetivos/Ideologias das ETN; Metodologias/Práticas* e *Características das ENT*. Nossa intenção ao explorarmos estes quadros foi fazer um recorte nos dados com o intuito de, extrair deles, características que pudessem nos auxiliar a compreender os currículos nas ENT aqui analisadas.

Para realizarmos a análise fizemos uma revisão dos três quadros - relendo cada um deles e assim separando em um único documento as falas que apresentavam destaques nas seguintes temáticas - características das ENT, processos metodológicos de/para aprendizagem, organização curricular e reflexões geradas a partir dessas estruturas. Nosso objetivo ao elencarmos estas temáticas como centralidade do trabalho se deu, pois, acreditamos que, para compreendermos quais sujeitos as ENT pretendem formar, devemos observar os valores, os saberes e as relações que são priorizadas nestes currículos. Assim, partindo de um único documento, reorganizamos as falas em novas categorias, as quais, devido a semelhança de conteúdo apresentado, as falas eram então reagrupadas.

As categorias que surgiram dessa reorganização foram as seguintes: Qual o diferencial dessas escolas? ; O sentido do coletivo nas ENT; O respeito com a criança e as Metodologias Nômades. A última categoria apresenta ainda subdivisões por questões de análise, sendo elas: características estruturais, a autogestão, o estudo do meio e o dinamismo curricular. Entendemos que no conjunto, todas essas categorias organizadas das falas dos vídeos compõe o currículo nômade das ENT analisadas. Estas estão aqui separadas somente no sentido de conseguirmos observá-las em maiores detalhes.

Para analisarmos essas categorias/características que compõem o currículo nômade, constituímos , novamente, quadros nos quais apresentamos: o/a autor/autora, o episódio da série e a fala transcrita.

1. Qual o diferencial dessas escolas?

Iniciando então nossas análises, partimos para a nossa primeira categoria. Apresentamos abaixo o quadro onde os fundadores e/ou responsáveis pelos projetos apontam qual seria o diferencial de cada projeto. Este quadro nos servirá pois nela os responsáveis pelas ENT apresentam uma série de características e especificidades das ENT que, no decorrer da análise seguinte serão aprofundadas nos demais quadros. Vejamos então porque os responsáveis por estas escolas as consideram diferentes das demais instituições:

Quadro 2 - Qual o diferencial dessas escolas?

Autor/Autora	Episódio	Fala
Dolores Bulit (1) (fundadora/professora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	O que nos define como projeto, e nos diferencia de outras propostas alternativas é que não temos um dogma pedagógico ou filosófico. E isso foi o que nos uniu enquanto famílias e o que nos distingue também de outros projetos. De orientações tipo Waldorf, Montessori, Experimental, Pestalozzi, ou Regio Emilia ou... Escola livre. Então... acredito que essa seja a nossa principal característica que nos dá liberdade para explorar, para errar, para tentar coisas novas de acordo com as crianças que estamos lidando, de acordo com os adultos que somos. Bom... estamos nessa casa faz 3 anos... e somos fundadoras da Terra Fértil que é um espaço de aprendizagem que criamos para os nossos filhos.
Claudia dos Santos (2) (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	O que a gente tem na proposta que eu acho que é fundamental... diferencial. Nós não fazemos para. Nós fazemos com. Então, aqui... a gente não planeja para o aluno... Sabe aquela coisa? Vou planejar a aula... vou planejar... não. Nós ensinamos, porque fazemos juntos... o aluno a planejar. Então o aluno vai planejando... vai aprendendo a planejar o tempo dele... então ele vai gerindo, vai aprendendo a gerir o tempo dele. Algo que parece simples... mas não é. É difícilimo. Porque para eu gerir o meu tempo eu preciso começar a me conhecer. E assim, perceber o que eu consigo dar conta ou não e em que espaço de tempo que é isso.
María Eugenia Oriolo (3) (educadora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Se tivermos que nomear algumas características, que nos diferem das outras escolas seriam: A flexibilidade que temos. A atenção personalizada para cada criança. Aqui, as crianças estão divididas por grupos. Isso já é outra diferença. Temos os grupos socioafetivos, como chamamos. Que dá em um parâmetro de três anos de diferença por grupos, por exemplo. Grupos reduzidos [...] aqui não temos mais que dez ou quinze por sala,

		<p>como máximo. Temos, também, as salas abertas, o que permite a criança gestionar/participar de outra atividade. Em um grupo mais avançado, por exemplo. Também temos autogestão. As crianças gerem as próprias atividades. Deixamos que as crianças escolham, por seus próprios interesses, gostos e desejos... seus jogos e atividades. E deste jogo realizamos as aprendizagens pedagógicas.</p>
--	--	--

Fonte: Produzido pela autora.

Iniciando então pela fala de Dolores (quadro 18, fala 1), observamos uma característica recorrente nas ENT, presente bem no início da fala da diretora, ela aponta *não temos um dogma pedagógico ou filosófico*. Assim como Dolores, os demais coordenadores como María Eugenia (de La Cecília) (quadro 18, fala 3), Claudia dos Santos (do Projeto Âncora) (quadro 18, fala 2) e Valerio Navaes (da Escuela Democrática de Huamachuco - EDH) deixam esta característica clara no decorrer dos vídeos em suas falas e reflexões. Estas escolas, que denominamos de ENT, apresentam em seus currículos essa demarcação de identidade - um pluralismo teórico dentro do campo educacional. Diferentemente das escolas que seguem uma modalidade específica de ensino-aprendizagem, como as Waldorf²³, as ENT que aqui trabalhamos não apresentam uma identificação específica com alguma linha educacional. O que ocorre com frequência nestas escolas é, a união de diferentes campos de saberes e práticas pedagógicas que culminam em criar uma identidade única. Dolores ainda aponta isso quando ressalta *acredito que essa seja a nossa principal característica que nos dá liberdade para explorar, para errar, para tentar coisas novas de acordo com as crianças que estamos lidando, de acordo com os adultos que somos*. Aqui, a fundadora demarca novamente pontos recorrentes que observamos nas ENT, primeiro a abertura epistemológica das instituições, onde o pluralismo teórico e a tentativa de acerto e erro fazem parte da construção de um currículo dinâmico. Em segundo, observamos o atento olhar do adulto em relação à criança, outra característica identitária que compõe o currículo nômade destas instituições. Neste sentido, retornamos aos estudos de Quevedo (2014), na qual a autora, em sua dissertação, trabalha especificamente com o Projeto Âncora. Sobre os referenciais teóricos da escola, ela aponta:

Em relação às orientações teóricas, a Escola Projeto Âncora declara não seguir uma linha específica, mas se fundamenta a partir de uma multirreferencialidade teórica. Além dos mencionados até aqui, há muitos outros

²³ Site da Federação de Escolas Waldorf no Brasil: <http://www.fewb.org.br/>

teóricos que servem de base para os estudos dos educadores da Escola. Contudo, nas reuniões durante o trabalho de campo, nas trocas de e-mails, e em alguns documentos institucionais (como nas cartas mensais), foi possível verificar que os estudos dos educadores se concentram em buscar conhecimento que sustente três pontos de sua *práxis*: a filosofia pedagógica, o processo de construção do conhecimento através dos Projetos de Aprendizagem, e as Comunidades de Aprendizagem (QUEVEDO, 2014, p. 152).

Junto as análises de Quevedo (2014) observamos Barrera (2016) trazer em sua tese a mesma informação que aqui apresentamos. A multirreferencialidade teórica faz parte da identidade destas escolas, tendo em suas bases autores, principalmente autores que inspiraram os movimentos da Escola Nova, como também, os atuais defensores das Escolas Democráticas. Como bem salienta a autora:

Na atualidade, a educação integral recupera os teóricos escolanovistas, mas se aproxima da ideia de outros espaços e tempos educativos, e com isso parte do movimento democrático que volta a se aproximar (BARRERA, 2016, p.184).

Seguindo então nas análises, na fala da Claudia (quadro 18, fala 2) exploramos, como segundo ponto, o atento olhar em relação do adulto com a criança, ilustrado pela coordenadora como: *Nós não fazemos para. Nós fazemos com.* A fala aponta uma forte característica do currículo das ENT que, por sua vez, acabou nos gerando uma categoria dentro deste capítulo (quadro 20). Porém, a trazemos aqui pois como a coordenadora mesmo aponta, a relação dos educadores com as crianças é um diferencial dentro destas escolas.

As ENT aqui analisadas apresentam em seu currículo uma característica muito interessante e, até então, tida como uma particularidade destas instituições - um profundo cuidado quanto ao tempo de desenvolvimento de cada criança e quanto a relação dos educadores para com estas crianças. Maria Eugenia (quadro 18, fala 3) também ressalta sobre isso quando aponta como característica da escola La Cecilia *A atenção personalizada para cada criança.* Nos vídeos e nas demais falas, observamos como essa atenção é trabalhada tanto em caráter individual com as crianças, como em caráter coletivo em pequenos e grandes grupos. Para além da construção de uma relação profunda e verdadeira entre crianças e educadores, as ENT apresentam outras duas características identitárias em seus currículos, a questão do trabalho em grupo e da autogestão são algumas delas. No quadro, podemos observar estas características nas falas tanto de Claudia como nas de Maria Eugenia e, embora não tenhamos citado no quadro acima, o coletivo CEFA e os membros da comunidade escolar de EDH também apresentam estes pontos em seus currículos (questões estas presentes nas imagens dos vídeos).

Notamos em todas as ENT aqui analisadas esta forte característica curricular - o intenso trabalho com o coletivo, tanto entre o corpo docente como entre e com o corpo discente. Este olhar atento ao coletivo acabou gerando uma categoria específica neste subcapítulo denominada de *O sentido do coletivo nas ENT*. Nela, exploramos com maiores detalhes e demais falas como as ENT exploram a questão da identidade do grupo em seus currículos. Porém, não poderíamos deixar passar despercebida esta característica, pois como as coordenadoras/diretoras mesmo apontam esta é uma das características identitárias das ENT.

Por fim, outro ponto central é a questão da autogestão dentro do currículo. Apontado na fala de Claudia e de Maria Eugenia, a autogestão dentro do processo educativo é uma das características mais marcantes entre as ENT e, no nosso ponto de vista, acreditamos que essa possa ser um dos diferenciais do que denominamos aqui de currículo nômade. A autogestão dos estudos é muito importante, pois com isso as ENT conseguem desenvolver suas demais metodologias de trabalho como, por exemplo, os estudos por roteiros e projetos. O ponto da autogestão, devido a sua importância dentro do currículo, acabou tornando-se também uma subcategoria dentro das nossas análises. Dessa forma, exploraremos na categoria *Currículo Nômade* como ocorre a autogestão dos estudos e quais os seus reflexos dentro da comunidade escolar.

Deste modo, apresentamos aqui alguns dos diferenciais que fazem com que estas escolas sejam consideradas como ENT e, dessa forma, nos permitindo ver algumas das características do currículo nômade. À exemplo, notamos acima: a pluralidade e flexibilidade teórica das instituições; o profundo cuidado entre as relações construídas para com os sujeitos imersos; o foco para um olhar coletivo; a autogestão nos processos educativos. Estes são todos demarcadores de identidade destas escolas, como bem podemos observar nas falas do quadro 18. As características que citamos acima apresentam-se nas cinco escolas. É importante destacar que estas características foram observadas pelas pesquisadoras, mas principalmente, foram anunciadas nos vídeos pelos responsáveis por estas instituições como características que pontuam a diferença dessas escolas para as demais.

2. O sentido do coletivo nas ENT

No quadro 19, apresentamos outra característica do currículo nômade das ENT - o olhar para o coletivo. Antes de iniciarmos as análises, trazemos uma reflexão que

Delors et al. (2003) nos apresenta “poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (p. 96-97). Acreditamos que essa categoria aponta como os sujeitos das ENT constroem suas relações com o “outro”. Nesta categoria, transcrevemos as falas que ilustram como as diferentes ENT priorizam, compreendem e constroem suas relações com o coletivo. Nas falas, observamos também uma apresentação sobre quem seria esse coletivo, ao qual nos referimos e, também, diferentes situações vivenciadas nos currículos das escolas nas quais podemos ver a ação do indivíduo junto ao coletivo.

Quadro 3 - O sentido do coletivo nas ENT

Autor/Autora	Episódio	Fala
Gil Felipe Miranda (1) (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Através de reuniões e fazendo dinâmicas, nós vimos que tinha três eixos que o CEFA poderia agir dentro da educação, dentro de Manaus. Um era relativo a políticas públicas, o outro era a capacitação de professores, basicamente... e terceiro era de envolvimento com a comunidade... trazer mais a comunidade para dentro da escola para participar também. Não somente o CEFA.
Seane Simões (2) (mãe/ participante do CEFA)		Acho que o primeiro sentido da educação é a visão do social, ter essa visão do social e... uma visão do coletivo e também uma visão dos direitos.
Izabela Aleixo (13) (participante/CEFA)		Eu acho que uma das maiores dificuldades que o CEFA enfrenta é o próprio processo de construir a democracia, de construir um ambiente onde as pessoas podem expor suas opiniões com mais tranquilidade. E o consenso, né... entre os seres humanos é uma coisa muito difícil.
Emanuely Ferreira (3) (aluna/ Escola Waldir Garcia)		A gente começou a fazer tempo integral, então, a gente estuda de manhã e de tarde. Colocaram mesas novas (mesas circulares) nas escolas porque antes eram cadeiras (cadeiras individuais). E era mais difícil da gente conseguir perceber os alunos, né? Mas <i>é bom</i> as mesas também, porque além da gente trabalhar em grupo, a gente ajuda aqueles que precisam.
João Bocchini (4) (aluno/CEFA/ Escola Maria das Graças)		A gente participa das coisas... Isso faz a nossa escola ser diferente. Têm pessoas, têm crianças que limpam a sala com vassouras e tem gente que pega o lixo. Tem um pai que vem e dá aula de jiu-jítsu aqui, junto com a educação física...
Emiliano Ribón (5) (padrasto de aluna)		Bom, o Tierra Fertil é mais uma escola para pais do que para crianças. É um espaço para as crianças, mas é uma escola para nós. Porque quem deve desaprender somos nós.
Dolores Bulit (6) (fundadora da escola/professora)	Os oficinairos, os voluntários, as pessoas que vêm a Terra Fertil compartilhar um momento são muito importantes e muito valiosas para nós. E não queremos que venham com o papel de um professor que vem ensinar algo, mas	

		que venham como pessoas que vêm visitar outras pessoas.
Marcel de Sena (7) (Tutor e especialista em matemática)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	É meio que um chavão já, mas de fato é o aprender para a vida e não para ãh... ter a maior quantidade de conhecimento possível dentro da cabeça. Mas é aprender as coisas que os adultos de hoje não sabem. Não sabem tratar o outro com respeito, não sabem colocar o incômodo de ãh.. uma forma afetuosa. Não sabem se envolver com o coletivo para transformar alguma coisa. Então... o papel dessa escola é de transcender tudo isso que a escola tradicional não consegue ainda dar conta.
Claudia dos Santos (8) (coordenadora pedagógica)		Nós buscamos aqui no projeto uma gestão horizontal... né? Mas a gente sabe que não se sai de um lugar e vai para outro num passe de mágica. É preciso criar andaimes. Então, a equipe... o tempo todo está pensando e repensando em como nós podemos gerenciar esse espaço, dar conta das questões burocráticas, das questões administrativas, das questões pedagógicas, mas em equipe. Não de uma maneira hierárquica, que a solução venha de cima para baixo, mas que todos sim sejam responsáveis por todas as questões desse projeto. Inclusive as famílias. Através da associação de pais.
Marcel de Sena (9) (Tutor e especialista em matemática)		Além de dar conta do cognitivo, da aprendizagem, do conteúdo... o que a escola faz ou tenta fazer é... não ficar na escola. Sair. Ir para o bairro, ir para a comunidade. Tentar trabalhar fora dela... é... envolver outras pessoas fora da escola e se envolver com a escola. O objetivo é que a escola seja só uma referência. Mas... não é preciso estar na escola para estudar. Não é preciso estar na escola para aprender ou para se relacionar. A gente está num momento onde isso ainda é necessário, a gente ainda faz isso aqui dentro. Mas o objetivo é cada dia mais isso se diluir e que a comunidade vire uma grande escola.
Kayo Pereira (10) (aluno)		A gente tem a sala de estudos, só que, tipo assim... a gente fica não olhando para a lousa com a professora lá na frente. A gente pega computadores, livros... e a gente pode estudar com os nossos amigos.
Penha Cerícola (11) (Educadora Circense)		O circo é uma ferramenta muito importante dentro do Projeto Âncora. O circo desperta nas crianças, de uma maneira lúdica, o trabalho em equipe, a confiança de um no outro. Fora os benefícios físicos também.
Claudia dos Santos (12) (coordenadora pedagógica)		Como é que a gente fez isso? Em equipe. Você não faz isso sozinho. E é em equipe que eu me despindo. Eu me despindo do meu lugar de vaidade, eu entendendo que na verdade eu não sei. Eu querendo virar aprendiz novamente. E... podendo ouvir o que o outro fala, e os outros da equipe, né? Respeitando o que cada um fala.

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta categoria observamos entre as falas dois aspectos bem presentes. O primeiro, seria a questão de trabalhar em grupos - tanto na equipe docente, como nos discentes - questão bem demarcada no quadro. O segundo conteúdo que surge é a questão da interação do

trabalho da escola com a comunidade. Dessa forma, compreendemos assim, como que as ENT constroem em seu currículo esse perfil de sujeitos dispostos a olhar e pensar em coletivo.

A primeira questão que surge é a forte tendência ao trabalho em equipe construído dentro dessas escolas. Quando apontamos aqui, trabalho em equipe, não nos referimos apenas aos docentes, mas sim a toda comunidade que compõe o ambiente escolar, sendo eles: pais e mães, funcionários (as), crianças, voluntários (as), professores (as) e também visitantes. Observamos, na fala de Seane (quadro 19, fala 2), quando ela mesma ressalta sobre a importância da educação visar o coletivo. Ao encontro da ideia de Seane, nós podemos observar as fala de Marcel Sena e de Claudia (quadro 19, falas 7 e 8). Em ambas exposições, observamos a forte tendência dessas escolas a pensarem de forma coletiva, a priorizarem a construção do trabalho de forma horizontal e em equipe. Aqui, trazemos as falas dos adultos que, por sua vez, apontam a necessidade de um trabalho em conjunto e, junto a isso, apresentam também a dificuldade de pensar e agir dessa forma. Dificuldade essa, salientada na fala de Izabela (quadro 19, fala 13). É interessante perceber nestas falas a confiança que se cria na identidade do coletivo, a ideia do *juntos somos mais fortes* é bem presente dentro das ENT, como ressalta Claudia em sua segunda fala.

A ideia do trabalhar em equipe apresenta-se de forma bem demarcada nos cinco vídeos que analisamos. O *fazer juntos* aparece, no pilar do currículo das ENT, no âmbito das relações. Se desejo formar um/uma cidadão/cidadã que saiba trabalhar em grupo, logo, na sociedade, como posso desenvolver isso nestes sujeitos? Através das relações interpessoais e com o ambiente. É interessante observar que estudos como Quevedo (2014) e Maldonado (2015) apontam para esta mesma característica presente em outras ENT, como podemos ver:

[...] ao observar a relação existente na referida escola (Emef. Desembargador Amorim Lima), na qual os trabalhos são feitos em grupo, existe uma colaboração de todos na execução dos objetivos de pesquisa, há um compromisso e uma visão crítica do mundo e do meio (MALDONADO, 2015, p.73).

Está (Escola da Ponte) organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros [...] A sua estrutura organizativa (facilitada por espaços abertos, com portas removíveis), desde o espaço, tempo e sua aplicabilidade, exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a sua participação, em conjunto com os orientadores educativos, no funcionamento e organização de toda a escola, no planejamento das atividades, na regulação da sua aprendizagem e avaliação (MALDONADO, 2015, p.41).

As escolas democráticas assumem uma base organizacional oposta àquela definida pelo modelo clássico e burocrático do qual se originou, buscando igualdade estrutural e uma gestão horizontal [...] Deste modo, a gestão da escola é feita através de Conselhos, sendo as decisões compartilhadas por uma equipe e não por uma única pessoa [...]. Há áreas verdes e grandes salões, que são espaços que privilegiam

a comunicação e a liberdade, encorajando, fundamentalmente, as relações dos educandos - entre eles e com os educadores - e mobilizando, igualmente, os educadores para o trabalho em equipe (QUEVEDO, 2014, p. 52, 80).

Em paralelo ao trabalho em equipe, desenvolvido pelos docentes e demais membros da comunidade escolar, podemos observar, mais especificamente na fala de Kayo (quadro 19, fala 10) e de Emanuely (quadro 19, fala 3), como essa ideia do coletivo se transporta para as ações das crianças e, inevitavelmente assim, refletem na formação desses sujeitos. Na fala de Kayo, observamos a possibilidade dos estudos em conjunto, característica recorrente nas ENT. Já na fala de Emanuely, a aluna aponta as vantagens das mudanças que o CEFA trouxe para a sua escola, assinalando assim como os estudos em grupo possibilitam uma interação social e a construção da identidade com o coletivo. Como a aluna mesmo aponta: [...] *era mais difícil da gente conseguir perceber os alunos, né? Mas é bom as mesas também porque além da gente trabalhar em grupo, a gente ajuda aqueles que precisam.* Aqui, fica evidente a mudança de olhar da aluna, no qual ela mesmo aponta que, através das mudanças curriculares ocorridas, agora ela consegue perceber mais seus colegas e assim pode também auxiliá-los.

Para melhor compreendermos esse olhar para o outro dentro do processo educativo, trazemos as escritas de Delors et al. (2003) que apontam alguns dos disparos que uma educação voltada ao coletivo pode proporcionar:

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! E no setor laboral quantas realizações teriam chegado a bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum! (p.98).

Diante das reflexões e das falas, observamos que o trabalhar e/ou estudar em conjunto, é recorrente dentro das ENT, sendo uma das características destes currículos. Construir de forma coletiva desperta nos sujeitos, como Penha (a educadora circense) (quadro 19, fala 11) e Delors et al. (2003) bem demarcam, a confiança no outro, assim como, elaboram nos sujeitos uma preocupação/atenção para com as necessidades das pessoas que estão ao redor, impulsionando nestes sujeitos o caráter empático perante as diversas situações. O olhar atento ao coletivo, trabalhado nestas escolas, se entende também como uma formação política, pois, como o educador Marcel Sena aponta na sua fala 1: *(os adultos de hoje...) Não sabem tratar o outro com respeito, não sabem colocar o incômodo de uma forma afetuosa. Não sabem se*

envolver com o coletivo para transformar alguma coisa. Então... o papel dessa escola é de transcender tudo isso que a escola tradicional não consegue ainda dar conta. Essa formação política apontada por Sena converge numa temática exposta também nos demais vídeos das ENT aqui analisados. A resolução de conflitos dentro do coletivo, de forma mais harmônica e consensual, faz parte dessa formação política que Sena aponta. Delors et al. (2003) também nos leva a tal reflexão quando expõem sobre, como o trabalhar em equipe em projetos de interesse comum auxiliam na construção dessa identidade política-coletiva trabalhada nas ENT. Vejamos:

Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade [...]. Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS et al., 2003, p. 97).

No trecho acima, o autor aponta sobre o importante papel que os projetos desenvolvidos de forma coletiva apresentam na formação dos sujeitos. Delors et al. (2003) ainda ressaltam que os projetos comuns auxiliam a comunidade escolar a resolverem conflitos ali presentes. Ponto este que observamos como o segundo conteúdo que as falas apresentam. Os vídeos ilustram claramente a questão de como as ENT buscam trabalhar em conjunto com as comunidades nas quais estão inseridas. Esse ponto pode ser observado também, em diferentes falas como as de Gil, Seane, João, Emiliano e também Marcel Sena. Aqui, exploraremos algumas delas em maiores detalhes, compreendendo assim como que esse trabalhar em comunidade integra o currículo destas escolas.

Iniciando então pela fala de Gil (quadro 19, fala 1) observando seu posicionamento durante o vídeo, notamos uma intensa preocupação em conseguir trabalhar em equilíbrio com os três pilares do CEFA - a comunidade, a escola e o coletivo. De forma a ilustrar isso, apontamos a fala onde Gil salienta a importância do trabalho com a comunidade: [...] *terceiro era de envolvimento com a comunidade... trazer mais a comunidade para dentro da escola, para participar também. Não somente o CEFA.* A integração - escola, família e comunidade - não é algo novo no campo educacional. Porém, notamos que nas ENT esse tripé é profundamente explorado e, respeitando os limites de cada instituição, podemos observar um laço forte entre comunidade escolar e famílias no decorrer dos vídeos. A ideia de construir

uma aprendizagem significativa através das vivências com a comunidade, além de desenvolverem uma noção de pertencimento, exploram também questões de identidade com o território e espaço. Estas ideias estão bem presentes nos pensamentos de Freire, Freinet e Dewey, teóricos que tiveram grandes influências na elaboração e construção das ENT (QUEVEDO, 2014; BARRERA, 2016; KÜNZLE, 2011).

Emiliano (quadro 19, fala 5) aponta na sua fala novamente, como a escola dialoga e convida a comunidade a fazer parte dela. A relação da participação dos pais e das mães presentes na escola é uma característica curricular destas instituições. E como o próprio Emiliano pontua, a escola é tão necessária aos pais, como para as próprias crianças. As ENT, em sua maioria, costumam trabalhar em parceria com pais e comunidades, pois acreditam no potencialmente do conceito de Cidade Escola, Cidade Educadora ou ainda, Escola Cidadã apontada por Gadotti como:

Podemos falar de escola cidadã e de cidade educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de escola cidadã sem compreendê-la como escola participativa, apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido, escola cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma cidade educadora. [...] Esse ato do sujeito da própria cidade levar para dentro da escola os interesses e necessidades da população [...] É uma escola presente na cidade que cria conhecimento e, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, torna-se uma escola científica e transformadora (2006, p.135, 137).

Os ideais de Gadotti sobre a Cidade Educadora, bebem nos referenciais de Paulo Freire, quando o autor trabalha, em suas diversas obras, a questão do pertencimento dos sujeitos para com a comunidade e da profunda relação que surge entre os saberes produzidos e aprendidos por entre estas duas instâncias (GADOTTI, 2006). Gadotti e outros autores, ao explorarem a questão da Escola Cidadã e da Cidade Educadora, apontam em suas definições e análises, caminhos semelhantes para o que as ENT chamam de Comunidades de Aprendizagem. No trabalho de Quevedo (2014) podemos ver as convergências e divergências destes conceitos:

O movimento mundial de Cidades Educadoras foi bastante estudado pelo Projeto Âncora. Contudo, apesar de ter suporte teórico dos trabalhos realizados pelo CREA da Universidade de Barcelona, os propósitos da Escola Projeto Âncora não são iguais aos do movimento. Existem pontos de contato com o movimento, mas faz o caminho inverso a esse que está sendo feito na Espanha - e em alguns outros locais: ao invés de trazer a comunidade para a escola, a escola é que se faria nos espaços da comunidade - a Escola Projeto Âncora entende que a escola é comunidade, e se a escola é comunidade, a comunidade é escola (p.188).

A fala 9 de Marcel Sena, educador do Projeto Âncora, reforça a ideia da escola como parte da comunidade e da comunidade como parte da escola, pois como o educador mesmo aponta: *o que a escola faz ou tenta fazer é... não ficar na escola. Sair. Ir para o bairro, ir para a comunidade. Tentar trabalhar fora dela... é... envolver outras pessoas fora da escola e se envolver com a escola. [...]. Não é preciso estar na escola para aprender ou para se relacionar [...] o objetivo é cada dia mais isso se diluir e que a comunidade vire uma grande escola.* Por fim, pensando na estrutura do tripé, notamos uma outra tendência recorrente nas ENT - a participação dos pais como oficinairos. Como bem ilustra a fala de João Bocchini e também de Dolores (quadro 19, falas 4, 6). A interação família e comunidade escolar é essencial para que os processos educativos das ENT ocorram de maneira integral, uma vez que, o processo educativo não ocorre somente dentro das escolas.

Assim, observamos nas ENT um currículo que busca perpassar também a construção dos sujeitos pais, mães e/ou cuidadores, os/as convidando a participar ativamente dos processos que ocorrem dentro das escolas. Podemos observar com clareza nos vídeos sobre a EDH, o CEFA, o Projeto Âncora e também o instituto educacional Tierra Fertil como ocorre essa interação família-comunidade escolar. A fala de João Bocchini (quadro 19, fala 4), aluno participante do CEFA, ilustra também a importância dessa relação: *A gente participa das coisas... Isso faz a nossa escola ser diferente. Têm pessoas, têm crianças que limpam a sala com vassouras, e tem gente que pega o lixo. Tem um pai que vem e dá aula de jiu-jitsu aqui, junto com a educação física.*

Retomando a nossa análise central sobre a categoria *O sentido do coletivo nas ENT*, percebemos através dos dados como essas escolas procuram de diversas formas incentivar uma noção de grupo/trabalho coletivo para com os sujeitos ali imersos. Uma das formas de trabalhar essa percepção é o desenvolvimento de trabalhos/estudos em grupo. Nos discentes, observamos esta característica principalmente pelos estudos e projetos desenvolvidos de forma coletiva. No decorrer dos vídeos, notamos como as crianças e os jovens são cuidadosos e prezam por momentos de companhia em suas rotinas diárias, tornando-se muitas vezes solícitos e empáticos para com os/as colegas. Já quando observamos os docentes, notamos também como o construir coletivo reflete na prática pedagógica destes educadores, uma vez que existe um apoio mútuo entre os colegas e o ambiente competitivo parece diluir-se nestas formas organizacionais.

A ideia do coletivo não limita-se, no entanto, a trabalhos em grupo. Avançando nessa questão, notamos o forte laço que essas escolas constroem com as comunidades locais. A relação família-comunidade-escola é um dos eixos centrais do currículo das ENT,

visualizamos isso facilmente através das falas dos estudantes, dos pais e mães e também dos educadores. Compreender a comunidade e/ou o bairro como parte da escola é uma das orientações pedagógicas que regem as ENT, uma vez que suas práticas pedagógicas muitas vezes envolvem saídas e trabalhos nas comunidades locais, trabalhando com os discentes e desenvolvendo seus projetos a partir das necessidades específicas de cada espaço. Estas práticas que envolvem Comunidade-Escola tiveram apoio nas ideias de Gadotti sobre a Escola Cidadã, porém com o desenvolver de outras práticas, surge o conceito de Comunidade de Aprendizagem dentro das ENT, como demarca Quevedo (2014). Assim, constatamos que as ENT priorizam em seus currículos a construção de uma identidade que respeite, olhe e promova ações coletivas. Os sujeitos ali imersos apresentam um profundo vínculo social de respeito e atenção para com o outro. A construção de uma identidade coletiva também proporciona nestes sujeitos uma educação política no sentido de introduzir as crianças, desde muito cedo, a noções sobre cidadania, respeito e trabalho coletivo.

3. O Respeito com a Criança

Nessa categoria na qual exploraremos o cuidado, atenção e respeito que as ENT devotam às crianças e jovens da comunidade. Desse modo, exploraremos em maiores detalhes como essa característica apresenta-se no currículo dessas escolas e como, no viver desse currículo, esse marcador constrói sujeitos.

Quadro 4 - O Respeito com a Criança

Autor/Autora	Episódio	Fala
Edilene Brito (1) (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Essas reuniões para decisão de coisas simples e também de coisas complexas do projeto, todas elas, nós buscamos o envolvimento de todas as crianças. Porque se a gente está falando de pessoas, está falando de preparação dessas pessoas para a mudança social, para a transformação social. Então, temos que começar aqui, no nosso dia a dia. Como ela vai participar politicamente das decisões do seu bairro, se ela não participa politicamente das decisões da sua escola?! Então, o que a gente busca é isso. Essa formação política. Quando ela começa a olhar para o mundo com um olhar diferente. Não com o olhar da queixa em que não fizeram para ela, mas qual foi o meu papel? Qual é o meu papel para essa melhoria? Essa mudança? Primamos muito por esses encontros, pelas assembleias, pelas rodas de reflexão, pelas decisões coletivas, porque é daí que nós estamos buscando esse cidadão que nós

		queremos na nossa sociedade
Edilene Brito (2) (coordenadora pedagógica)		O tempo que elas permanecem na iniciação depende de cada uma, podendo ser uma semana, um mês, um ano, dois anos, três anos... Então... o educadores estão preparados para recebê-las e dar a elas o atendimento necessário nesse âmbito coletivo, mas também nessa perspectiva individual.
Antonia da Silva (3) (mãe de Mariana - aluna)		Mas eu gosto assim... da forma como eles trabalham a criança. No desenvolvimento da criança. E... de puxar da criança aquilo que ela tem de melhor. De incentivar aquilo que a criança gosta. Aqui... eles esperam o tempo da criança. O tempo para aprender, o tempo para trabalhar junto. Ninguém aprende no mesmo tempo que o outro, ninguém tem o mesmo ritmo que o outro.
Margarita Rebaza (4) (aluna)	O que eles têm para nos dizer?	Supostamente nos outros colégios: “Se você é pequeno sua opinião me faz rir”. Mas aqui, nessa escola, os grandes respeitam a opinião dos pequenos.
María Mercedes (5) (aluna)	Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Entre os acompanhantes (educadores) e as crianças nós nos entendemos. Porque os adultos não dizem: “Ah, eu sou grande e você deve me obedecer”. [...] Não. Nós decidimos por nós mesmos que os acompanhantes estão aqui para nos apoiar.
Athina Ingaramo (6) (aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Nas outras aulas, se você não gosta de alguma aula, tem que aguentá-la e ficar... não tem jeito. Aqui, se você não gosta, você levanta, sai, experimenta outra sala que você curta... Ou fala, propõe ao professor que você não quer falar deste tema. Essa é a liberdade que temos.
Isabela Lillo (7) (mãe/Escola Maria das Graças)		O que mais me chama atenção no CEFA é o olhar sensível que os integrantes do CEFA têm para com as crianças. De enxergar as crianças realmente como indivíduos que têm vontades, que têm anseios, que têm necessidades realmente de crianças, né?
Ana Regina (8) (gestora Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo	Eu acho que, às vezes, a gente não criando essas expectativas, mas crescendo com eles e enxergando essa criança amadurecer de acordo com cada um... sem forçar... respeitando. É uma maravilha, é algo assim... encantador. Sabe?
Ana Bocchini (9) (mãe/CEFA)	Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente precisa muito escutar as crianças, né? Aprender a escutar as crianças para várias coisas. Para o cotidiano em casa, né?! Para as decisões da sua casa. Para as políticas públicas até, né? Se nós fizemos uma consulta pública com as crianças para pensarmos como deve sair um bairro, por exemplo, saem coisas maravilhosas e óbvias que devem ser feitas.
Iaciara Guillen (10) (aluna/CEFA)		É uma escola onde os professores e todo mundo escuta o que os alunos querem... escutam a opinião de todo mundo para melhorar a escola.

Fonte: Produzido pela autora.

No quadro 20 descrevemos falas que apontam o respeito e a consideração de forma íntegra pela criança. Nas ENT observamos que, não somente o tempo da criança é respeitado,

mas também as suas emoções, seus conflitos, suas opiniões e demais facetas oriundas destes seres. Este reconhecimento pode ser observado nas diferentes falas acima, assim como, nas imagens “silenciosas” dos vídeos. Há nesta categoria a presença de três pontos centrais dos currículos das ENT que permitem a construção desse respeito integral para com as crianças e jovens. São eles: a) a inclusão dos discentes nas tomadas de decisões das escolas, b) o respeito ao tempo de aprendizagem/desenvolvimento de cada sujeito e c) a profunda atenção às falas e aos desejos e anseios das crianças e jovens. Vejamos então, como estas três atitudes/ações se apresentam nas falas da comunidade escolar.

A primeira atitude/ação que observamos acima transparece na fala número 1 (quadro 20) de Edilene quando a coordenadora aponta a importância das crianças participarem das tomadas de decisões da escola. Na fala, a coordenadora assinala não somente como isso é importante e valorizado na escola, mas também, como esse processo faz parte da formação política dos sujeitos imersos nas ENT. Esta questão também foi explorada na categoria acima quando, os educadores apontam a necessidade dos discentes dialogarem, aprenderem e viverem em e com a comunidade local da escola, ideia essa reforçada pela fala 7 de Marcel Sena, no quadro 19. Incluir as crianças nos processos de tomada de decisões é uma prática recorrente às ENT, não somente as escolas que apresentamos aqui, mas as diversas escolas que se aproximam deste movimento de renovação demarcado por Barrera (2016). A prática curricular das assembleias estudantis é um excelente exemplo sobre a importância da inclusão dos discentes nos processos administrativos das escolas. Quevedo(2014) reforça esta ideia demonstrando que:

O Regimento Interno da Escola Amorim Lima aponta que a assembleia tem caráter consultivo, e cabe a ela recolher as sugestões e demandas dos alunos [...] Vale reforçar que as Assembleias, assim como os Conselhos, Associações e outros mecanismos similares são estimuladores da experiência da gestão democrática que a Escola Projeto Âncora visa possibilitar (p.81,137).

Nos cinco vídeos, observamos crianças e jovens conduzindo assembleias e, dessa forma, aprendendo não somente a desenvolver-se como cidadão politicamente ativo, como bem demarcado nas falas, mas também desenvolvendo habilidades necessárias para um convívio em comunidade de forma mais harmônica. Os discentes, ao trabalharem com a ferramenta da assembleia, aprendem a lidar com: conflitos, opiniões diferentes, tomada de decisões em grupo e principalmente com o consenso, salientado por Izabela (quadro 19, fala 13) como uma grande dificuldade dos seres humanos. No artigo II desta dissertação, exploramos com maiores detalhes como as assembleias estudantis influenciam na construção

dos sujeitos. Assim, aqui apontamos este outro caráter das assembleias, como através das suas práticas, as ENT utilizam esses encontros como espaço de escuta da comunidade escolar para com os discentes e, para além disso, como esta ferramenta inclusa no currículo também serve para formar um cidadão mais consciente do seu poder político.

Outro ponto que observamos no quadro 20 é a questão do respeito ao tempo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Quevedo (2014), ao fazer a análise sobre quatro ENT - Emef. Amorim Lima, Projeto Âncora, Summerhill Scholl e Escola da Ponte - também observa tais características nas escolas, demarcando que:

Respeitar a experiência da criança, partir de seu interesse, considerar seu ritmo individual e sua subjetividade, ou seja, considerar a sua singularidade e ajudá-la a se desenvolver parece impossível quando a proposta de trabalho está centrada fortemente no conteúdo [...] Em razão disto, os “educadores democráticos” parecem se dedicar mais para procurar formas de ajudar os educandos a ampliar seu leque de ideias e a expressá-las, não se restringindo ao que poderíamos chamar de conhecimento “oficial” (p.56).

Assim, nas falas de Antonia, Ana Regina e Edilene (quadro 20, falas 3, 9, 2) notamos a força que os educadores fazem para acompanhar o tempo de cada indivíduo em seus diferentes processos. Como demarcado por Quevedo (2014), esse acompanhamento temporal é uma das características das ENT. Ana Regina, como mãe de uma das discentes, aponta ainda em sua fala uma questão pertinente não só nas ENT, mas em todos os processos educativos: [...] *Ninguém aprende no mesmo tempo que o outro, ninguém tem o mesmo ritmo que o outro*. Na fala da mãe, observamos primeiramente uma reflexão pertinente nos campos da educação - a temporalidade dos sujeitos aprendentes. Se retomarmos um pouco na história da educação, podemos pensar em como, lá em 1918, Bobbitt, um dos primeiros pensadores sobre currículo, compreendia o papel da educação para a sociedade. Numa época pós-revolução industrial a educação apresentava-se para a sociedade como uma potente ferramenta que deveria cumprir o papel de determinar quão apto estariam aqueles sujeitos para ingressarem no mundo do trabalho. Através destas percepções, desenvolvem-se nos currículos da época (e em alguns atualmente também) práticas que buscavam padronizar e mensurar resultados. Como Silva (2015) mesmo aponta:

Tal como a indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões [...] Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto” enquanto outras “ao, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação

tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aço” (p.24).

A observação de Antonia (quadro 20, fala 3), vem exatamente ao encontro de um dos propósitos que as ENT parecem apresentar como contra-proposta a educação tradicional - o tal currículo nômade. Estas escolas apresentam uma característica marcante que as diferem das demais escolas - a autogestão dentro dos processos educativos. Essa autogestão, como vimos no quadro 18, é um marcador identitário do currículo dessas escolas, sendo considerado como um diferencial para estas instituições. A questão da autogestão será mais descrita no quadro 21, Aqui, não entramos no quesito de analisar a autogestão em si, porém, ressaltamos como essa ferramenta junto ao respeito pela temporalidade de cada discente caracterizam o currículo nômade.

Para além disso, refletimos também sobre o dinamismo desse currículo que, por sua vez, recusa a construção de padrões e reflete assim, as reflexões que Antonia (quadro 20, fala 3) nos apresenta. Caracterizamos aqui, como dinamismo pois, como demarca Quevedo (2014) no trecho acima, existe um movimento profundo dos educadores em, não somente ampliar as possibilidades, mas também em respeitar a temporalidade individual. Esse respeito a temporalidade, emerge das ideias de alguns dos autores que apresentam-se como base para estas escolas, como Dewey e Freinet (KÜNZLE, 2011; MALDONADO,2015; BARRERA, 2016).

Ressaltamos ainda que, o respeito a temporalidade dos/das discentes dialoga diretamente com a questão da autogestão e, embora estas características sejam diferenciais dentro destas escolas, não podemos negar também que, a forma como cada integrante do corpo docente e/ou da comunidade escolar encara estes processos é essencial. Pois, como bem sabemos, vivemos em uma sociedade onde a competição está enraizada nos mais diversos setores, fazendo ela, parte das nossas relações diárias de convívio. Trabalhar com a questão da autogestão, do trabalho coletivo (como vimos no quadro 19) e respeitar a temporalidade de cada indivíduo, coloca a questão da competitividade parcialmente em suspenso, uma vez que, cada aluno pode trabalhar a seu tempo questões como médias e padrões - reforçadas por Bobbit nos anos 20. E ainda assim, exploradas até hoje pelo sistema capitalista no qual vivemos, acabam por diluir-se não de forma plena, mas parcialmente, nas inúmeras possibilidades de ser (e aprender) que a diversidade de cada um promove no espaço. Por fim, a fala de Ana Regina (quadro 20, fala 9) nos possibilita refletir exatamente este ponto, no qual o respeito para com o indivíduo gera a possibilidade da diversidade. A gestora aponta, de forma romântica, a plena confiança que ela apresenta em acompanhar as crianças em seus

próprios ritmos, sem condicionar expectativas e/ou padrões para estes processos, respeitando assim a temporalidade de cada indivíduo.

Por fim, trazendo então a última atitude/ação dessa categoria, trouxemos então o conteúdo da escuta ativa que a comunidade escolar tem para com as crianças. Nas falas, notamos diversas vezes como o ouvir e respeitar é um dos pontos estruturais do currículo das ENT. Künzle (2011) aponta para tal característica, recorrente também nas escolas alternativas no período pré-ditadura:

No campo das ideias pedagógicas, estas escolas se ancoravam, basicamente, nas chamadas “Pedagogias Ativas”, inspiradas na Escola Nova e nas teorias do desenvolvimento infantil com base na psicologia. Buscavam compreender o desenvolvimento psicossocial das crianças e as formas como elas aprendem, respeitando o “ritmo natural” de cada uma, suas características e seus interesses (p. 15-16).

Margarita e María Mercedes (quadro 20, falas 4, 5), alunas da EDH, reforçam as características apontadas por Künzle em suas falas. Os trechos ilustram, como as alunas sentem-se ouvidas e respeitadas na atual instituição. Athina (quadro 20, fala 6), aluna de La Cecilia, também demarca isso quando aponta: *Ou fala, propõe ao professor que você não quer falar deste tema. Essa é a liberdade que temos.* As três alunas aqui, demonstram através das suas expressões, a interlocução das três ações que exploramos no quadro 20. Para mais, os trechos reforçam que, além de serem ouvidas elas se sentem respeitadas e pertencentes a comunidade escolar, ponto este que reforça a identificação com o coletivo desenvolvida no quadro 19. Isabela e Ana Bocchinni (quadro 20, falas 7, 8) também ilustram essas reflexões em suas falas, principalmente quando Ana, participante do CEFA, aponta a necessidade das escolas ouvirem as crianças, acreditando assim nos potenciais destes seres. Isabela (quadro 20, fala7), mãe de uma das alunas, ilustra em sua fala o cuidado que ela percebe da comunidade escolar para com as crianças. Cuidado este, que vai para além do ouvir, mas envolve questões de respeito, afetividade e profunda confiança da comunidade escolar para com as crianças e suas nuances. Encerrando então esta parte da análise, trazemos a fala da Iaciara (quadro 20, fala 10) que, para nós, pesquisadoras, resume bem a ideia central dessa análise: *É uma escola onde os professores e todo mundo escuta o que os alunos querem... escutam a opinião de todo mundo para melhorar a escola.*

Finalizando então a análise do quadro 20 observamos que, os três principais pontos apresentados no quadro dialogam entre si. Em detalhes vimos que, este respeito se constrói principalmente através da participação dos discentes nas tomadas de decisão da escola, assim

como, através do respeito que os docentes apresentam para com as opiniões, medos e anseios das crianças. Junto a isso, temos presente neste quadro também a questão do respeito a temporalidade de cada criança, característica essa identitária dos currículos das ENT. Observamos também, através dos estudos de Barrera (2016), Künzle (2011) e Quevedo (2014), que tais características apoiam-se em autores como Dewey e Freinet, pensadores estes que trabalharam intensamente em suas obras a questão da temporalidade das crianças.

O diálogo destas três características formaram a categoria que denominamos de *Respeito com as Crianças*. Para além disso, notamos também que, apesar de separar os trechos aqui em quadros, as questões curriculares se entrecruzam, assim ao olharmos para a questão do respeito, retomamos algumas das análises anteriores, como, por exemplo, o olhar para o coletivo.

4. Características Estruturais das Metodologias Nômades

No próximo quadro, apresentamos então algumas das características que nos permitem compreender como as ENT exploram diferentes ferramentas metodológicas que compõem seus currículos de forma diferenciada, fazendo ser um currículo nômade. Salientamos aqui, que as demais características trabalhadas até então também fazem parte deste. Nas falas abaixo observamos uma série de ferramentas metodológicas utilizadas pelas ENT para potencializar e ressignificar os processos de ensino-aprendizagem. Para fins de análise, separamos esta categoria denominada de *Metodologias Nômades* em subcategorias menores devido ao alto índice de conteúdo presente nas falas. Assim, apresentamos, primeiramente, as características gerais desses currículos, para depois então adentrar em características específicas, tais como: autogestão, os estudos do meio e a dinamicidade do currículo nômade. Observemos então as seguinte falas:

Quadro 5 - Metodologias Nômades - Características Estruturais

Autor/Autora	Episódio	Fala
Edilene Brito (1) (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A escola não tem série, aula ou turma mas ela corresponde a educação infantil, ensino fundamental I e II e ela tem autorização para funcionamento do ensino médio. Portanto, optamos por ainda não oferecer o ensino médio, porque estamos consolidando o trabalho pedagógico para podermos atender o novo público. A escola se desenvolve por núcleos de aprendizagem. Os núcleos são: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. E o critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia

		conquistada nesse processo.
Fósforo Quadros (2) (Tutor)		O tutor é escolhido por questão de afinidade... mas não é só... ah, é porque eu gosto dele... mas também... eu sei que ele consegue me ajudar melhor... a gente tem um diálogo mais interessante.
Edilene Brito (3) (coordenadora pedagógica)		A tutoria é esse momento onde individualmente a criança está com o seu tutor e... verificando o seu percurso, reconduzindo algumas situações, e também avaliando como está esse processo, né?! Para que ele possa ser aprofundado, melhorado para que a criança possa aprender de fato o que realmente precisa aprender.
Caroline da Silva (4) (tutora e especialista em Português)		A criança... ela circula entre os vários espaços aqui do Âncora e todos os espaços são espaços de aprendizagem. Então... no momento que eu estou no ambiente de estudo que o meu tutor está... ele está me acompanhando. No momento que eu saí e vou para uma oficina, ou saí e vou a uma etapa do meu roteiro de estudos na marcenaria... meu tutor não está me acompanhando, pois ele não conseguiria acompanhar todos os tutorados. Mas... como o conceito de tutoria envolve que todos os tutores do Projeto Âncora são educadores de todo mundo... o acompanhamento é muito próximo e a parceria é muito grande, né?! Porque a equipe tem isso internalizado, de que todos somos educadores de todos.
Kayo Pereira (5) (aluno)		Minha rotina... eu chego, pego meu caderno na parte de planejamento e coloco, tipo assim: 7:20 chegada, 8:00 revisão sobre os índios, 9:00 skate/lanche. Aí, eu vou fazendo e o tutor... ele só avalia. Vê se o meu planejamento está certo.
Marlene Honores (6) (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Bom, esta é a sala Lilás. Basicamente, está elaborada com materiais para as crianças pequenas. Mas, porque não as crianças maiores, por exemplo, não podem estar aí e manipular e observar os materiais das crianças menores? Muitas vezes, as crianças maiores ajudam as menores, ensinam o que eles aprenderam na escola ensinando os demais. Aqui não existe nenhum espaço que seja criado só para os pequenos, onde não podem ingressar os maiores. A criança é livre e pode ficar onde se sente melhor.
María Mercedes (7) (aluna)		Aqui, temos tutores que, para ele podemos contar coisas que acontecem com a gente, pode nos apoiar [...] e ele também vai a nossa casa ver o que fazemos na nossa casa, em que enfocamos nosso tempo, porque saímos da escola e vamos a nossa casa.
Tania Aranda (8) (educadora)		Eu aqui trabalho, majoritariamente, na sala arco-íris. Uma sala onde se pode trabalhar com artes, pintura, desenho, tecidos... As crianças fazem suas pulseiras, brincos. Eles fazem seus próprios trabalhos. Fazem... desfazem... através disso, eles vão trabalhando, onde têm outras ideias e vão criando mais e suas ideias vão ampliando um pouco mais. E isso lhes dá um melhor olhar...
Vito Cristófaló (9) (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fertil (Argentina)	Quando chegamos fazemos uma roda e explicamos o que vamos fazer no dia ou se existe algo especial... se vem alguém... e falamos todos sobre o que vamos fazer no dia.
Luzmarina Danesino		E no final do dia, escrevemos o que fazemos num caderno.

(10) (aluna) Vito Cristóvão (11) (aluno)		Chama-se bitácora é como se fosse um... tem que escrever tudo que você fez no dia. Se você tem vontade, escreve uma ou duas coisas, mas eu sempre escrevo tudo que fiz no dia.
--	--	--

Fonte: Produzido pela autora.

Primeiramente, um dos conteúdos que surge nas falas é a ilustração da rotina diária dessas escolas. Edilene (quadro 21, fala 1), apresenta de forma clara a questão da organização escolar, apontando como que os/as alunos/alunas são organizados estruturalmente no Projeto Âncora. A questão da divisão dos discentes em ciclos é um processo recorrente em instituições que trabalham com crianças e jovens em diferentes idades. Ponto este que podemos observar na escola de La Cecilia e também na Escola da Ponte, ENT utilizada como referência para muitas escolas (PACHECO; PACHECO, 2015) . As demais escolas aqui analisadas não possuem estas divisões, uma vez que, Tierra Fertil, EDH e o coletivo CEFA trabalham com os níveis iniciais de educação, não estendendo seus processos educativos ao que chamaríamos no Brasil de fundamental II (5º a 9º ano). Aqui, vemos outra característica do currículo nômadre nas ENT - o término da seriação no processo escolar. Novamente, é interessante observar como muitas das questões que as ENT trazem não são “coisas novas”, mas estruturas amplamente trabalhadas em diferentes contextos. Estudar por ciclos, como Barrera (2016) aponta ocorre na nossa sociedade há muito tempo:

Uma experiência importante de alteração temporal é encontrada em algumas escolas indígenas, que adaptam seu calendário escolar ao ritmo e padrão de suas comunidades. Nessas escolas de alternância há, por exemplo, alguns meses do ano em que as crianças e jovens vão para a escola e outros meses em que participam exclusivamente das atividades de suas comunidades, respeitando os ciclos da natureza e das festas (p.78).

Para além das experiências indígenas, Barrera (2016) nos proporciona o contato com outras experiências:

Além dessas experiências, é possível encontrarmos projetos que rompem de diversas maneiras a relação com o tempo acima apresentada. De forma mais ampla, as escolas que se opõem ao modelo seriado podem ser consideradas como as mais vanguardistas nessa dimensão de análise. No Projeto Âncora 25, por exemplo, as crianças não estão organizadas por série e não há calendário escolar. Os projetos desenvolvem-se em um contínuo e podem reunir crianças de diversas faixas etárias, sendo o interesse e não a idade a unidade básica de estruturação dessa escola. O mesmo ocorre em outros projetos, como na Escola Livre Inkiri [...]O grande diferencial temporal dessas escolas está no ritmo de trabalho, que não é definido pela turma ou pelo professor, mas por cada criança (BARRERA, 2016, p. 78, 79).

Nestas escolas, as crianças circulam por entre grupos socioafetivos e desenvolvem seus processos educativos de forma individual e grupal. Assim, embora existam os ciclos em algumas das escolas, estes marcadores não funcionam simplesmente como uma troca do ciclo pela série. Os ciclos existentes, demarcam como cada estudante consegue trabalhar de forma responsável com o seu próprio aprendizado. Como demarca Quevedo (2014) sobre o Projeto Âncora e a Escola da Ponte:

Para transitar de um Núcleo para outro, é necessário a criança manifestar um avanço no desenvolvimento da autonomia. Por exemplo, para sair do Núcleo Iniciação, as crianças precisam aprender a organizar seu planejamento diário de estudos. Fazem parte deste núcleo as crianças que estão ainda se apropriando dos valores do Projeto Âncora, e que precisam desenvolver um comportamento de acordo com a ideia de coletividade e responsabilidade. As crianças do Desenvolvimento ainda precisam de ajuda constante para formulação e organização de seus estudos dentro de cada dia. Já para entrar no Núcleo do Aprofundamento, a criança precisa apresentar domínio satisfatório em autonomia: autoplanificação e autoavaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto (QUEVEDO, 2014, p.149).

Para transitar de um Núcleo para outro, é necessário a criança manifestar um avanço no desenvolvimento da autonomia. Por exemplo, para sair do Núcleo Iniciação, as crianças precisam aprender a organizar seu planejamento diário de estudos. Fazem parte deste núcleo as crianças que estão ainda se apropriando dos valores do Projeto Âncora, e que precisam desenvolver um comportamento de acordo com a ideia de coletividade e responsabilidade. As crianças do Desenvolvimento ainda precisam de ajuda constante para formulação e organização de seus estudos dentro de cada dia. Já para entrar no Núcleo do Aprofundamento, a criança precisa apresentar domínio satisfatório em autonomia: autoplanificação e autoavaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto (QUEVEDO, 2014, p.71-72).

A fala de Edilene, retirada do vídeo sobre o Projeto Âncora, reafirma a questão: *o critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia conquistado neste processo* (FUTURA, 2016)²⁴.

Outra característica bem recorrente nestas escolas é a transformação das antigas salas de aula em salas temáticas, como bem podemos observar nas falas das educadoras Marlene e Tania (quadro 21, falas 6, 8). As salas temáticas funcionam como ambientes de aprendizagem e podem ser exploradas de forma individual pelos discentes, ou em pequenos grupos, como exposto nos vídeos e nas falas. Normalmente, cada sala temática apresenta um ou mais campos de saberes específicos a serem explorados, apresentando assim também, um ou mais tutores responsáveis pelo ambiente. Uma questão interessante que surge nas salas temáticas é

²⁴ As falas que estão demarcadas como FUTURA, 2016 ou [RE]CONSIDERE, 2017 foram extraídas dos vídeos e não encontram-se nos quadros aqui presentes. Ao demarcarmos tais falas seguimos as regras da ABNT que apontam que para utilizarmos falas de vídeos a referência que permanece é a origem do material.

a possibilidade de explorar o mesmo espaço em diferentes formas. Como ilustra Quevedo (2014):

Como não há salas de aula, também não há aulas: para aprender os alunos desenvolvem Projetos de Aprendizagem, ou estudam temas de interesse próprio, individualmente ou formando pequenos grupos de interesse comum [...] O modo de trabalho é predominantemente pesquisa e a maior parte das pesquisas acontecem na biblioteca, instalada numa parte externa, onde há livros para todos os níveis de aprendizagem - há também recursos tecnológicos, a que cada criança recorre quando necessita (QUEVEDO, 2014, p.70).

Nos vídeos, principalmente, notamos por meio das imagens como em ambientes relativamente pequenos grupos de alunos e alunas conseguem diferentes trabalhos ao mesmo tempo, usufruindo de um único espaço de forma harmônica. Aqui observamos também uma das categorias que surgiram lá no quadro 21, a questão do trabalho com o coletivo. As salas temáticas, apresentadas no quadro 21, reforçam estas características nos sujeitos, uma vez que, os impulsiona a saberem trabalhar de forma coletiva, sabendo respeitar o espaço do outro. Como bem ilustra a fala do educando Alex Miguel, da escola EDH : *Você pode estar por todos os lados, mas sempre consciente dos demais, para não incomodar, porque, às vezes, estão trabalhando [...] então você passa, e, às vezes, interrompe o trabalho deles.* ([RE]CONSIDERE, 2017).

Como comentamos acima, as salas temáticas costumam apresentar adultos responsáveis por apoiar as crianças e jovens nos ambientes. Nas ENT, observamos uma troca da nomenclatura de professor/professora para tutor/tutora ou educador/educadora. Adentrando nessa característica, observamos aqui outro demarcador identitário do currículo dessas escolas - os processos de tutelação. Sobre os processos de tutelação, Quevedo (2014) registra que:

O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor. O Artigo 26º do Regimento Escolar aborda a Tutoria. São tutores os educadores responsáveis pelo acompanhamento permanente e individualizado do percurso de cada educando. O tutor também assume um papel mediador entre a família e a Escola (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012c). Eles acompanham e orientam, individualmente, os processos de aprendizagem dos tutorados e mantêm as famílias permanentemente informadas sobre o percurso dos seus filhos. Para tanto, os tutores regulam a atualização do *dossiê* individual dos educandos e são responsáveis pelos registros de avaliação (QUEVEDO, 2014, p.148).

Estes processos de tutelação estão profundamente conectados com a questão apontada por María Eugenia (quadro 21, fala 7) quando a educadora aponta: [...] *A atenção personalizada para cada criança.* No quadro 21, as falas de Fósforo e Edilene (falas 1, 2),

apresentam a nós como ocorrem os processos de tutelação no Projeto Âncora. Não podemos aqui fazer uma generalização afirmando que todas as ENT realizam processos de tutelação do mesmo modo, porém, o que os dados desta pesquisa nos permitem observar é que este processo é bem recorrente e característico dentro das ENT. Notamos que cada escola dialoga com a sua comunidade local e com as necessidades e limites de cada espaço. Assim sendo, as tutelações ocorrem de maneira a acompanhar o processo e a estrutura de cada escola. O que os vídeos nos permitem concluir é que o olhar do educador para com cada criança é sempre único e individual, criando assim vínculos afetivos entre os/as educadores/educadoras e os/as educandos/educandas. Em algumas escolas, como no Projeto Âncora e em La Cecilia, ocorre, uma vez ao ano, um processo de divisão no qual os discentes escolhem seus tutores de acordo com diferentes níveis de afinidade. Sendo assim, no desenvolver do ano cada discente apresenta um docente específico que o/a acompanha em seu desenvolvimento no decorrer do ano letivo.

Compreendemos aqui que, o processo de tutelação ocorre de forma semelhante ao acompanhamento pedagógico oferecido aos/as discentes por algumas escolas tradicionais. Na tutelação, o educador forma um vínculo afetivo com o/a seu/sua tutelado/tutelada, como ilustra a fala da aluna da EDH Maria Mercedes (quadro 21, fala 7), porém, normalmente a escolha do/da tutor/tutora não se dá somente pelos vínculos afetivos, mas também pelas possíveis contribuições que o/a docente poderá ofertar ao/a discente, ponto este reforçado pela fala de Fósforo (quadro 21, fala 2). Barrera (2016) e Maldonado (2014), respectivamente, ainda reforçam como e onde estes processos de tutelação ocorrem em outras instituições:

(Sobre o projeto Âncora e a Escola Politeia²⁵) As tutorias podem acontecer no jardim, em salas do segundo andar ou em qualquer outro espaço. Nas salas, os grupos costumam ficar em roda ou trabalhando sobre uma bancada. Os estudos “silenciosos” costumam acontecer na biblioteca ou em áreas mais tranquilas da escola, o que varia conforme a dinâmica de cada dia. Na Politeia, apesar de haver muitos momentos de brincadeira livre em que as crianças podem explorar os diferentes espaços, as atividades dirigidas pelos professores acontecem no pátio e nas salas. Diante das atividades propostas por cada docente, o grupo de professores negocia os espaços, distribuindo-se conforme a necessidade de recurso da atividade a ser desenvolvida, se demanda mais movimento, ou retroprojetor para passar um filme, ou atividade com água, massinha, tinta etc (BARRERA, 2016, p.97).
(Sobre a Emef. Amorim Lima) Cada educando/aluno possui um tutor/professor responsável pela avaliação e pelo progresso do educando. Os tutores possuem em média cerca de vinte educandos que acompanha. Uma vez por semana se reúnem por cinco horas, que seria todo o expediente de aula, para trocar experiências falarem das dificuldades ou novidades entre outros, nos demais dias o educando tem

²⁵ A escola Politeia é uma outra escola que surge nas análises de Barreira. Apresenta-se como uma instituição que preza pelos princípios da democracia dentro dos processos educativos. Demais detalhes em : <http://escolapoliteia.com.br/>

liberdade de procurar seu tutor caso necessite, além de se encontrarem no salão em momento de aula (MALDONADO, 2014, p.70).

Nestes processos de tutela observamos que um/uma educador/educadora assume o papel de acompanhar o desenvolvimento pedagógico de um/uma educando/educanda. Porém, o trabalho dos/das docentes não se limita apenas em acompanhar seus/suas tutelados/tuteladas. Como Caroline da Silva (quadro 21, fala 4) reforça em sua fala, os/as tutores/tutoras apresentam uma responsabilidade especial com os/as tutelados/tuteladas, porém junto a isso eles/elas são também responsáveis pelo espaço e pelo bem estar da comunidade escolar. Assim sendo, os/as tutores/tutoras trabalham ao mesmo tempo no nível individual de cada criança/jovem, mas também de forma coletiva a auxiliar os demais membros da comunidade escolar.

Partindo para a última análise deste quadro, trazemos as falas de três discentes, nas quais observamos, através de seus relatos, um pouco mais sobre a rotina das ENT. Kayo e Vito (quadro 21, falas 5 e 9), apontam uma característica interessante das ENT que será explorada no próximo quadro, a autogestão. Aqui, nas falas dos dois educandos, observamos primeiramente, uma questão estrutural do funcionamento da escola - a partilha sobre as tarefas do dia - seja de modo individual, como aponta Kayo, seja de forma coletiva, como ilustra Vito. As ENT apresentam esta característica forte em seus currículos pois, normalmente, no início do dia, discentes e docentes se reúnem para exporem como o dia será organizado por cada um. Este processo é possível de se observar nos cinco vídeos, demarcando assim também, como cada escola elabora essa partilha de acordo com a sua identidade.

Em seguida, observamos uma outra característica recorrente nas ENT e também nas escolas tradicionais, o hábito de registrar as atividades realizadas em cadernos. Característica esta exposta na fala de Luzmarina, Vito (2) e também na fala de Kayo (todos no quadro 21, falas 10, 11 e 5) O registro das atividades realizadas é uma das formas de trabalhar com a autogestão, nossa próxima categoria. Porém, a compreendemos aqui também como uma característica estrutural das escolas pois, os registros nos cadernos possibilitam que as demais características (posteriormente trabalhadas aqui) se tornem concretas, sendo assim uma estrutura importante para o desenvolvimento do currículo nômade.

Finalizando o olhar sobre o quadro 21, elencamos como características estruturais aquelas que, se referem a estrutura organizacional/física dos ambientes e/ou a características basais para o desenvolvimento dos demais pontos do currículo nômade de uma ENT. Assim,

nessa análise trouxemos como questões organizacionais: a divisão da escola em ciclos, as salas temáticas e os processos de tutela. Junto a estas características, apontamos como, através de rodas e partilhas, as ENT costumam estruturar a sua organização diária. As falas dos discentes apontam também para a importância do registro das atividades diárias nos cadernos, exercício este basal para que processos como a autogestão e os estudos do meio (analisados a seguir) possam se desenvolver de forma organizada e integral no currículo destas instituições.

Para além de pensarmos a estruturação, observamos nessas próximas três subcategorias também a questão de algumas metodologias exploradas por estas escolas que auxiliam seus discentes a contextualizar e ressignificar os conteúdos (atitudinais, procedimentais e conceituais) trabalhados durante seus processos de aprendizagens. Dessa forma, apontamos aqui: a autogestão; os estudos do meio e a dinamicidade da organização curricular. Estes itens funcionam de forma integrada no currículo, junto aos demais pontos que já exploramos acima. Assim, a separação deles em quadros ocorreu com o intuito de conseguirmos deixar os dados de forma mais clara e organizada.

5. Metodologias Nômades - a Autogestão

O quadro 22 explora a questão da autogestão dentro do currículo. Para conseguirmos discutir *como* essa autogestão curricular ocorre nas ENT, é necessário antes compreendermos a *o que seria* esse processo. Dessa forma, trazemos aqui os escritos de Viana (2008), onde o autor discute em seu artigo como a autogestão se desenhou, através do tempo, na sociedade e nos campos da educação. Viana aponta, através dos escritos coletivos de Luz, Garcia, Katz e Lapassade (1973)²⁶ a definição da autogestão pedagógica. Esta definição contempla a ideia de uma autogestão curricular como vemos a seguir:

A autogestão pedagógica é um sistema de educação no qual o mestre renuncia a transmitir uma mensagem. Os alunos, em nível de classe ou da escola, dentro dos limites da situação escolar atual, decidem a respeito dos métodos, das atividades escolares e dos programas de formação. Na pedagogia institucional ou autogestão pedagógica, o mestre não é um transmissor de informações, mas analista do processo de aprendizagem ou perito à disposição da classe que deve encontrar e desenvolver suas instituições internas próprias. As fórmulas de autogestão pedagógica podem variar segundo as situações, as idades, etc (ver nota 26) (VOZES, 1973, p. 22 *apud* VIANA, 2008.).

²⁶ Revista Vozes, ano 67, n. 4, maio 1973, p. 22. A revista, seguindo um dos pressupostos da Análise Institucional, não teve autoria expressa pois acredita que a autoria seria o coletivo, mas os autores são os que colaboraram com a Edição especial desta revista voltada para esta corrente: Marco Aurélio Luz, Célio Garcia, Chaim Katz e Georges Lapassade. Trecho retirado do artigo de Nildo Viana.

O conceito de autogestão trazido por Viana é trabalhado dentro da perspectiva teórica crítica, a qual as ENT não necessariamente acompanham na teoria. Porém, notamos através dos estudos necessários a construção desta dissertação, a forte influência das pedagogias libertárias e também das pedagogias socialistas no currículo das ENT (KÜNZLE,2011). Quevedo (2014) também ressalta essas influências:

A pedagogia progressista libertária espera que a escola exerça uma educação com princípios libertários, e por isso valoriza a experiência de autogestão e da autonomia, com base na participação de grupos, por meio de mecanismos como assembleias, conselhos, associações e outros. De acordo com Luckesi, a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora “a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (LUCKESI, 1993, p. 64 *apud* QUEVEDO, 2014, p.33).

Como ilustram os autores acima, na autogestão os indivíduos aprendentes possuem uma maior liberdade de escolha sobre como desenvolver seus estudos, tendo o professor/educador como um apoio norteador neste processo. Estas questões apresentam-se nas falas abaixo, assim como demais conteúdos como, a responsabilidade do sujeito aprendente nestes processos. Vejamos:

Quadro 6 - Metodologias Nômades - Autogestão Curricular

Autor/Autora	Episódio	Fala
Edilene Brito (1) (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Nós temos aqui todo o trabalho na lei. Não somos uma escola revolucionária, e nem queremos fazer algo que prejudique as crianças ou que eles não tenham depois como comprovar a continuidade da sua escolarização. Nós não partimos de um objetivo nosso. Nós não elencamos quais os objetivos que nós queremos que as crianças aprendam naquele ano ou naquele tempo. Nós temos todos os objetivos das áreas do conhecimento, com base nos PCN (parâmetros curriculares nacionais), nós temos eles listados. Ao longo do processo de aprendizagem... nós vamos marcando quais os objetivos que já foram atingidos, independente da ordem. Essa é a grande diferença de uma escola tradicional em que o objetivo é oferecido e a criança ou aquele grupo de crianças, pelo fato de terem a mesma idade, devem buscar atingir. Nós não. Nós buscamos o indivíduo, qual a sua necessidade, qual a sua potencialidade, qual é a sua bagagem de aprendizagem e dali ela vai desenvolvendo seus projetos e vamos nos remetendo aos objetivos e descrevendo quais já foram atingidos.
Claudia dos Santos (2) (coordenadora pedagógica)		O que a gente tem na proposta que eu acho que é fundamental... diferencial. Nós não fazemos para. Nós fazemos com. Então aqui.. a gente não planeja para o aluno... Sabe aquela coisa? Vou planejar a aula... vou

		planejar... não. Nós ensinamos, porque fazemos juntos... o aluno a planejar. Então, o aluno vai planejando... vai aprendendo a planejar o tempo dele... então ele vai gerindo, vai aprendendo a gerir o tempo dele. Algo que parece simples... mas não é. É difícilimo. Porque para eu gerir o meu tempo eu preciso começar a me conhecer. E assim, perceber o que eu consigo dar conta ou não e em que espaço de tempo que é isso.
Caroline da Silva (3) (tutora e especialista em Português)		No dia a dia, essa criança faz um planejamento do dia, seja mais acompanhada ou mais autônoma, de acordo com o núcleo onde ela está. E esse planejamento é essencial para ela ter uma segurança e uma clareza sobre o que ela vai fazer durante o dia.
Athina Ingaramo (aluna) (4)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Nas outras aulas, se você não gosta de alguma aula, tem que aguentá-la e ficar... não tem jeito. Aqui, se você não gosta, você levanta, sai, experimenta outra sala que você curta... Ou fala, propõe ao professor que você não quer falar deste tema. Essa é a liberdade que temos.
María Eugenia Oriolo (5) (educadora)		Temos, também, as salas abertas, o que permite a criança gestionar/participar de outra atividade. Em um grupo mais avançado, por exemplo. Também temos autogestão. As crianças gestionam as próprias atividades. Deixamos que as crianças escolham, por seus próprios interesses, gostos e desejos... seus jogos e atividades. E deste jogo realizamos as aprendizagens pedagógicas.
Gianluca Sementilli (6) (aluno)		A escolha das aulas se dá de duas maneiras, me parece. Uma das maneiras é tentar estabelecer a eleição dentro de planilhas, e isso se dá, em geral, no início e no meio do ano. As planilhas são disponibilizadas para os alunos e os alunos marcam as aulas que lhes interessam e as que não lhes interessam. De todo modo, me parece que a escolha mais real das aulas se dá dia a dia. Por isso, depois do silêncio, se diz o que temos no dia e cada um escolhe.
Valerio Narvaes (7) (diretor) Alunos (diversos)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Hoje é quarta, as ofertas são: jardim, matemática avançada e idiomas e Enrique está lá fora. Isso é das 9:00 às 10:30. Depois do lanche temos teatro, construção e Tânia está lá fora. À tarde, temos: futebol, dança e matemática avançada. E Sulma está lá fora.
		Eu, pela manhã, estarei no jardim, depois em construção e depois livre. Eu pela manhã vou estar livre, depois do lanche também livre, e de tarde, futebol.
Alex Miguel (8) (aluno)		Pela manhã, quando chegamos sempre fazemos um círculo matinal. Cantamos, brincamos, nos divertimos... e depois vamos a outros espaços e fazemos o que devemos fazer.
Gleydson Nascimento (9) (aluno/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A professora <i>dize</i> que... a gente ia juntar os dois primeiros anos em duas salas... Assim... a gente quebrar essa parede e juntar... tipo um salão... A professora <i>dize</i> que... as matérias tipo matemática aqui numa mesa, português, arte, ciências... nas outras mesa... Aí, vocês está sentado na matemática mas quer ir para a de arte... aí, você vai na professora e fala... Professora eu quero estudar arte! Aí, você vai para a de arte. Quer fazer arte e ir para ciência? Vai para ciência...

Fonte: Produzido pela autora.

No quadro acima, observamos três aspectos presentes nas falas dos sujeitos: a organização da autogestão em si; fatores na escolha dos conteúdos a serem trabalhados e como gestar o próprio tempo. Dessa forma, iniciamos nossa análise utilizando a primeira fala do quadro, apresentada por Edilene Brito, coordenadora do Projeto Âncora. Em sua fala, observamos passo a passo como os conteúdos exigidos pelos órgãos educacionais são reorganizados dentro do Projeto Âncora. A coordenadora aponta como é possível que a cada criança alcance e explore todas as temáticas exigidas pelos órgãos governamentais respeitando sempre a individualidade e a temporalidade dos/das discentes. É interessante ressaltar que nos vídeos as imagens trazem os diversos cadernos nos quais os coordenadores vão anotando, de maneira bem simplificada, cada objetivo trabalhado com cada discente.

Uma reflexão que fica acerca dessa metodologia é a questão da organização curricular, pois, o que vemos aqui, não é a elaboração de um nova diretriz curricular, mas sim, a reorganização de uma estrutura previamente elaborada. Esta ideia de reorganização do currículo vai ao encontro da questão levantada no quadro 20 sobre a separação das crianças por ciclos. Compreendemos aqui que este currículo nômade do qual falamos, não é um currículo novo que destrói as antigas versões e renasce das cinzas. Mas me parece sim, uma versão reorganizada dos modelos antigos, e porque não pensar também, uma versão que explora as possibilidades atuais e elabora propostas que dialogam de forma mais próxima com a era da tecnologia e informação vivenciada hoje por uma parte da nossa sociedade.

O segundo ponto que apresenta-se no quadro é a questão da escolha dos conteúdos a serem explorados nos processos de autogestão. Para explorarmos este conteúdo utilizamos das falas de Gleydison e Athina, ambos alunos respectivamente do CEFA e de La Cecilia. Nas falas acima (quadro 22, falas 9 e 4) notamos a flexibilidade, pois existe uma certa maleabilidade dos/das discentes para com os conteúdos a serem desenvolvidos. Aqui, observamos também, como a questão da curiosidade e o desejo são considerados como parte essencial da esfera de aprendizagem, podendo esta ser uma ferramenta norteadora na elaboração dos roteiros de estudos e da seleção dos conteúdos conceituais a serem explorados pelos/pelas discentes. Essa flexibilidade do currículo, vai ao encontro do que Quevedo (2014) denomina de currículo democrático:

Da mesma forma, um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens e crianças em relação a si mesmos e ao seu mundo (p.57).

Künzle (2007), também demarca a questão da curiosidade e do desejo na escola de Summer Hill, ENT reconhecida a nível internacional, nesta escola:

Os alunos não são divididos em salas por nível de escolaridade: eles se reúnem por interesse de algum curso oferecido com antecedência pelos professores. As tardes são inteiramente livres: os pequenos brincam e os mais velhos vão para as oficinas, fazem pinturas ou jogos (KÜNZLE, 2007, p. 230).

Autoras como Quevedo (2014) e Barrera (2016) apresentam que, para além dos aportes teóricos de Dewey e Freinet, as ENT, atualmente, apresentam profundas influências extraídas do movimento da Escola Nova. A Escola Nova, assim como as ENT, possuíam um profundo interesse em desenvolver seus currículos a partir das relações e do interesse dos sujeitos discentes para como o meio. Como ilustra Quevedo (2014):

Além disso, a proposta do manifesto versa sobre uma educação funcional e ativa, adaptada às características regionais, com currículos direcionados aos interesses naturais dos alunos, no sentido de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, sendo que a pedagogia se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico (MANIFESTO, 1932 *apud* QUEVEDO, 2014, p.28).

Como podemos ver acima, a questão do desejo e/ou da curiosidade é um ponto estrutural destas instituições. Tanto as ENT que aqui analisamos, como demais ENT apresentadas pelas outras autoras apontam essa característica forte em seus currículos. Compreendemos que a flexibilidade/abertura do currículo esbarra em alguns limites estruturais e burocráticos das escolas, como exemplos podemos pensar na disponibilidade de recursos/espços ofertados pela escola, nos conteúdos programáticos de cada instituição, na disponibilidade de educadores específicos para cada área do conhecimento, entre diversas variáveis. Porém, não podemos negar que, embora existam estas limitantes, a possibilidade de desenhar seu próprio caminho de aprendizagem é uma das diferenças marcantes destas escolas, diferença essa que compõe o que denominamos aqui de currículo nômade.

Por fim, partimos então para o terceiro aspecto que surgiu nas nossas análises - gerar o próprio tempo de estudo. A centralidade das escolas que trabalham com autogestão se baseiam exatamente na questão de desenvolver em seus sujeitos uma noção profunda de autoconhecimento e responsabilidade para com os seus processos de aprendizagem. Compreender quanto tempo é necessário para produzirmos conhecimento não é uma tarefa simples e fácil, como bem demarca Claudia dos Santos (quadro 22, fala 2) em sua fala. A

coordenadora do Projeto Âncora aponta ainda como esse processo de autogestão é um forte convite para conhecermos mais a respeito de nós mesmos, demarcando assim outra característica das ENT - o autoconhecimento - explorado nessa dissertação na forma de artigo (artigo II). Observando as demais falas do quadro 22, vemos no diálogo de Valerio Narvaes e seus alunos (fala 7) como as crianças elaboram esta autogestão dentro das ENT. De forma simples e objetiva, cada um dos integrantes organiza seu tempo escolar de acordo com as necessidades e ofertas do dia. Ponto este bem ilustrado também nas imagens dos vídeos que retratam o início da jornada escolar nas diferentes instituições.

Observamos aqui que as ENT trabalhadas nessa dissertação apresentam uma certa diversidade de modos sobre como organizar os processos de autogestão dos discentes. No Projeto Âncora, é visível no material analisado, a importância dada pelos docentes em registrarem em cadernos com os discentes como irá ocorrer essa organização. Na EDH e em La Cecilia, o movimento nos parece ser mais aberto, uma vez que, os/as discentes não necessitam registrar a rotina de estudos todos os dias de manhã. Nesse movimento, através da roda e da iniciação do dia escolar, os/as discentes escolhem com o que desejam trabalhar e seguem assim para os respectivos ambientes sem necessariamente o registro escrito da organização. No Tierra Fertil observamos um movimento que parece ser o caminho do meio entre as três instituições acima, como ilustra a fala de Luzmarina e Vito (quadro 21, falas 10 e 11): *E no final do dia, escrevemos o que fazemos num caderno*. Na fala, observamos que, nesta escola, o registro ocorre no final do dia e de forma mais livre, uma vez que, as crianças não precisam necessariamente registrar todas as etapas do dia, mas sim aquelas que consideraram relevantes. Finalizando, notamos que para a elaboração e funcionamento deste currículo autogestável é necessário, como já salientamos acima, responsabilidade e compromisso com o próprio processo educativo. Para ilustrar essa questão trazemos uma fala extra para a análise, retirada do vídeo sobre a escola La Cecilia na qual Laurato, ex-aluno da instituição conta que:

Desde que entrei na escola, creio que foi em 2014 [...] me adequei a uma nova forma de vida. Porque... era difícil chegar e, ou melhor, era difícil, mas ao mesmo tempo prazeroso, chegar e dizer: bom, o que eu tenho para o dia de hoje? Cheguei a estar conversando durante todo o dia, cheguei a estar pensando sozinho durante todo o dia, cheguei a estar tocando bateria o dia todo aqui dentro (FUTURA, 2016).

Na reflexão, Laurato aponta como o processo de se acostumar com a possibilidade de ordenar o próprio processo de aprendizagem lhe parece difícil e prazeroso ao mesmo tempo.

O aluno aponta também a necessidade de estar atento aos seus processos, pois, como ele bem ilustra, é fácil, no início dessa construção os/as discentes se perderem na noção do tempo e das responsabilidades e usufruírem de um ócio exacerbado. De maneira semelhante, KÜNZLE (2007) apresenta em seu artigo algumas das reflexões surgidas sobre a Escola Summerhill:

Um dos aspectos mais “radicais” de Summerhill é o fato de as crianças escolherem se vão às aulas ou se ficam brincando nos pátios. Segundo Neil, as crianças gostam de aprender e a maioria delas segue normalmente os cursos. E mais: as crianças, cuja a primeira escola foi Summerhill, freqüentam (*sic*) mais as aulas do que aquelas que vieram de escolas tradicionais, as quais passam mais tempo “vadiando” até compreenderem o prazer de aprender. Para Neil, esse tempo de “vadiagem” é proporcional ao “ódio” que trazem da última escola; para ele, não existem crianças preguiçosas, mas crianças com falta de saúde ou de interesse (KÜNZLE, 2007, p. 231).

A exposição de Künzle (2007) vai ao encontro da fala de Laurato - a dificuldade de compreender a própria responsabilidade e entender a sua temporalidade dentro dos processos educativos. É interessante para as autoras observar a relação direta que Neil, criador de Summerhill, faz em relação ao ódio das crianças em terem que ir às aulas, e o desejo por aprender. Para nós, o que fica aqui é mais uma das reflexões provocadas pelo currículo nômade desenvolvido nas ENT - responsabilidade e cuidado com o processo de aprendizagem: como cada sujeito se compreende nessas esferas.

Para concluir, as diferentes falas acerca da autogestão nos permitem perceber que, em cada instituição esse processo ocorre de modos diferentes, dialogando sempre com o perfil da comunidade escolar ali presente. Gestar o próprio tempo de estudos é uma tarefa que exige conhecimento e responsabilidade consigo mesmo, como bem aponta Alex Miguel (quadro 22, fala 8), uma criança de aproximadamente 10 anos que em sua fala e expressão ilustra como o *fazer o que devemos fazer* (palavras do próprio Alex), são levadas a sério nas ENT. Notamos ainda que o registro escrito parece ser uma das características basais para a elaboração do currículo nômade no modelo de autogestão, pois ao registrar e elaborar roteiros os/as discentes se percebem em seus próprios processos de aprendizagem e, além de conhecerem mais a si, acabam por compreender com maior profundidade as próprias dinâmicas do processo de aprendizagem tanto individuais como a nível coletivo. Esses registros parecem ocorrer de forma abrangente nas ENT, podendo ocorrer não apenas na forma escrita, mas também, de forma verbal.

Por último, salientamos a responsabilidade que as crianças e jovens desenvolvem através do tempo, com o processo de autogestão curricular. Um dos conteúdos mais

interessantes nos vídeos, é a confiança e responsabilidade que os sujeitos apresentam ao lidarem com esse currículo autogestionável. Salientamos ainda, a noção de responsabilidade e autoconhecimento que esse currículo desperta, tanto nos educadores como nos sujeitos aprendentes.

6. Metodologias Nômades - os Estudos do Meio

Seguindo nas nossas análises, partimos para a próxima subcategoria, denominada de Estudos do Meio. Um currículo escolar que utiliza como metodologia a questão da pesquisa como ferramenta norteadora de aprendizagem, é um currículo que, primeiramente, preza pela curiosidade dos/das estudantes, como discutimos na categoria acima. Construir o conhecimento através de indagações é uma ferramenta antiga no campo educacional e fortemente explorada pelos movimentos educacionais baseados nas pedagogias libertárias e socialistas, recorrente no Brasil na época que antecedeu a ditadura (KÜNZLE, 2011). Os Estudos do Meio, metodologia de pesquisa utilizada dentro do campo da educação, é apresentada por Lopez e Pontuschka (2009) como:

O Estudo do Meio não é uma prática pedagógica nova no universo educacional brasileiro. Faz parte, na verdade, de uma “tradição escolar” que, inspirada em educadores tais como Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966), tem por objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”, ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela, natural ou social [...] No Brasil, segundo Pontuschka (2004a) e Bittencourt (2005), embora os Estudos do Meio tenham se disseminado e se popularizado nos anos 1960 no interior do movimento da Escola Nova, há registros que mostram sua realização em escolas fundadas por grupos de imigrantes europeus anarquistas que, no início do século XX, fixando-se, sobretudo em São Paulo (LOPEZ; PONTUSCHKA, 2009, p.176).

Assim, partimos então para as falas do quadro 23, onde poderemos observar em maiores detalhes como as ENT utilizam essa ferramenta em seus currículos:

Quadro 7- Metodologias Nômades - Os Estudos do Meio

Autor/Autora	Episódio	Fala
Omar Francisco (1) (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco	Ano passado, os acompanhantes chegaram e disseram para elaborar e trazer nossos projetos, cada um deveria propor projetos, pois não haviam muitos. E então teve gente chegando com futebol, mitos,... e outros projetos mais.
Carolina Vásquez (2) (aluna)	Peru	Aqui também existem alguns projetos que você pode aprender. Por exemplo, em leitura, você aprende a ler, e se você não sabe ler, podem te ensinar. [...] Mas não

		nos ensinam assim, copiando num quadro.
Jeiner Infantes (3) (educador)		Estamos dando ênfase em como gerar energia elétrica através do vento. Como aqui, em nosso lugar onde está a escola existe bastante vento. E como aproveitá-lo? Então estamos em um projeto de energia eólica e nós mesmos vamos gerar a nossa energia para a nossa escola nos anos que se sucedem.
Omar Francisco (4) (aluno)		Bom, eu me inscrevi em mitos porque achava importante saber como nossos antepassados explicavam suas origens por meio desses mitos. Os que querem se inscrever em mitos, se inscrevem. Os que não querem, escolhem outros projetos.
Edilene Brito (5) (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quando a criança apresenta um desejo, uma necessidade, um sonho, né?! É dali que a gente parte. Ali a gente começa então a fazer uma investigação... Porque você quer? Porque você quer acabar com o lixo do mundo? (..) e depois começamos a responder um questionamento como: o que eu quero, porque eu quero, com quem eu vou fazer, quanto tempo eu vou precisar, quais materiais, quais recursos vou precisar para fazer esse trabalho e o que eu tenho que aprender basicamente. Então, a partir daí, nós vamos navegar nas áreas do conhecimento. Então, as áreas do conhecimento [...] irão ter um sentido, um significado nesse processo. Não vão ser conhecimentos isolados, ilhados e que vão ser esquecidos porque não faz sentido. Então a busca pelo significado na aprendizagem.
Mariana Fonseca (6) (aluna)		Quinzenalmente, a gente tem um roteiro de estudos... que a gente coloca tudo que a gente quer aprender lá, de acordo com os nossos interesses e... que o que mais a gente precisa aprender também. Porque a gente precisa aprender... humm... não dá, por exemplo, para a gente ficar estudando apenas línguas e geografia. A gente precisa também estudar ciências, matemática. Algumas pessoas, às vezes, perguntam, né... Como vocês aprendem as outras matérias? O nosso método de estudar, de aprender é pelo roteiro mesmo e pelo planejamento do dia.
Marcel de Sena (7) (Tutor e especialista em matemática)		O especialista é uma pessoa que conhece muito bem uma área do conhecimento e está a disposição para auxiliar os grupos nos seus trabalhos de pesquisa. Como que a gente coloca matemática dentro desse roteiro aqui que está pesquisando sobre língua estrangeira? A minha primeira sugestão foi estudando gramática. Porque... gramática é a estrutura lógica matemática que tem dentro da nossa e de outras línguas. Mas esse grupo também precisava trabalhar com a questão da porcentagem. Então... como eles estavam estudando bastante sobre as populações dos países, número de pessoas que falam tal língua versus outra língua a gente começou a trabalhar mais com a porcentagem usando essas informações.
Kayo Pereira (8) (aluno)		Eu e a minha tutora que fazemos o roteiro juntos. Eu pego os livros de geografia, português, história... do

		que eu quiser..., e tipo assim... se eu tiver uma pesquisa da minha curiosidade... tipo... eu tenho curiosidade de saber sobre os índios. Aí... eu tô pesquisando agora! Aí, assim... ela não me obrigou a pesquisar sobre isso, eu mesmo quis. Assim... têm coisas que ela me pede para fazer e têm coisas que eu mesmo quero. Então, tipo assim... a gente não é forçado a fazer nada.
Kayo Pereira (9) (aluno)		No semestre passado, a gente fez uma autoavaliação... todo mundo. Daí, eu senti... eu senti que precisava ir para o pré-desenvolvimento porque no desenvolvimento eu tava muito libertário e não estava conseguindo cumprir meus roteiros nos prazos. Aí, eu fui pro pré e agora eu estou conseguindo.
Mariana Fonseca (10) (aluna)		Então... no começo do semestre... no grupo do desenvolvimento, a gente sentou e cada um falou do seu sonho aqui dentro do Âncora. Tinham várias em relação a língua, né?! Quero falar outro idioma, quero ter mais oficinas de outras línguas... e aí, dentro desses sonhos surgiu as pesquisas. Aqui e agora a gente está tendo um momento de especialização em português com a Carol. A gente tem o nosso grupo de pesquisa... que no nosso caso é um grupo de linguagem, um grupo de línguas. O nosso objetivo é aprender a falar outras línguas... então nesses três primeiros roteiros a gente está entendendo um pouco mais a nossa língua que é o português. Então... toda terça-feira, às 9:10 a gente tem esse encontro com a Carol para a gente falar sobre dúvidas e começar algumas atividades do nosso roteiro que é ele que encaminha a gente para o que nós vamos estudar dentro da nossa pesquisa.
Dolores Bulit (11) (fundadora da escola/professora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fertil (Argentina)	Sabemos que as crianças aprendem com seus pares, com o ambiente, com os materiais e com os adultos que estão com eles. Então jogamos com essas variáveis. Sabemos que a aprendizagem é integral, de verdade. Então, fazemos com que as coisas aconteçam e acompanhamos...
Dolores Bulit (12) (fundadora da escola/professora)		Valorizamos, sobretudo, a brincadeira livre, as atividades iniciadas pelas crianças, de acordo com os seus interesses, de acordo com os seus grupos. E para nós isso é o essencial. Isso é o que acontece na maior parte do dia no Terra Fertil.
Facundo Videla (13) (aluno)		Nós escolhemos quando queremos aprender uma coisa. Se temos curiosidade de algo e temos o material para saber, buscamos este material... pedimos a uma educadora que nos apresente e aprendemos assim.

Fonte: Produzido pela autora.

Nos trechos acima percebemos três pontos que se intercalam por entre as falas e que, na nossa compreensão, possibilitam a formação dos currículos nômades das ENT. Imaginando um triângulo, podemos pensar num dos vértices a questão da curiosidade e do desejo das crianças. No segundo vértice podemos visualizar a questão dos projetos desenvolvidos nas escolas que articulam-se com os roteiros do dia, o nosso terceiro vértice do triângulo.

Pensando na forma estrutural da pirâmide, observamos que estes três elementos estão correlacionados uns aos outros, formando assim uma unidade. Nas falas do quadro, notamos primeiramente a presença da curiosidade e do desejo da criança/jovem sendo explorada como ferramenta norteadora em seus processos de aprendizagem. As falas de Edilene e de Dolores (quadro 23, falas 5, 11 e 12), demarcam como as ENT exploram a questão da curiosidade dos sujeitos na construção dos processos de aprendizagem. Edilene ainda aponta, partindo dos desejos, necessidades ou sonhos das crianças que os educadores desenham um roteiro de pesquisa onde transformam a questão da curiosidade espontânea dos discentes em projetos de pesquisas que os permitem assim, explorar as demais áreas do conhecimento e transformar a curiosidade espontânea em um conhecimento sedimentado e significativo. Essa transformação das curiosidades foi estudada e denominada por Freire como curiosidade epistemológica, o autor aponta:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. [...] Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor [...] O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2013, p. 83).

A transformação da curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica é observada dentro do currículo nômade das ENT. Transformar os saberes “ingênuos” dos indivíduos em uma postura crítica-curiosa, no sentido de estarem sempre atentos em busca de conhecimentos que dialogam, reflitam e expliquem a realidade é uma das tarefas que Freire aponta como necessária para que educadores e educandos assumam-se como seres epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2013).

Essa curiosidade epistemológica é apontada por Pacheco nos projetos que são inspirados por temáticas coletivas, normalmente concebidos durante as assembleias. Neste caso, a curiosidade dos sujeitos é alimentada pela construção da necessidade do coletivo, pois os/as discentes desenvolvem projetos que atendam às necessidades locais da escola e/ou do bairro (PACHECO; PACHECO, 2015). Adentrando ainda na questão da curiosidade, vemos nas falas de Omar Fransciso, Facundo e Mariana Fonseca (quadro 23, falas 1, 13 e 6), como a questão da curiosidade pessoal deles os motiva a estudar e buscar novos conhecimentos. Künzle (2011) reforça, novamente, as fortes tendências que Dewey deixou no currículo das escolas alternativas, denominadas neste trabalho como, ENT. A autora afirma: “a Pedagogia

Freinet, acredita que o principal motor da aprendizagem é a motivação e o principal método é a construção de projetos que permitem a aprendizagem a partir de situações ‘verdadeiras’, vividas pelas crianças” (KÜNZLE, 2011, p.116-117).

Já a fala de Marcel Sena (quadro 23, fala 7) vem de forma complementar, nos apresentando como os educadores das áreas específicas conseguem integrar os demais conteúdos programáticos as “preferências” dos/das discentes, permitindo assim que de uma curiosidade espontânea, os indivíduos consigam olhar para determinadas situações de forma mais abrangente e complexa, contemplado diversos campos de saberes. A fala de Marcel nos ilustra ainda como o conceito da aprendizagem significativa pode ser explorada dentro destes currículos, uma vez que, como o educador mesmo aponta, a costura entre os conceitos aprendidos aplicados àquilo que me inquieta torna-os significativos.

Seguindo a nossa análise, se um dos vértices do triângulo era a curiosidade dos/das discentes, o segundo vértice ligado a curiosidade seria a questão da elaboração dos projetos. Observamos a elaboração de projetos como uma característica fortemente presente nas ENT, pois é através dos projetos que os alunos constroem seus currículos individuais e assim, navegam por entre as áreas do saber, possibilitando a construção de um currículo nômade nas ENT. Novamente, a fala de Edilene (quadro 23, fala 5) se faz presente aqui pois através dela compreendemos como, etapa por etapa, os projetos são elaborados. Novamente vemos a questão da pesquisa, da curiosidade, como força motriz dos projetos. Omar, Mariana e Carolina (quadro 23, falas 1, 6 e 2), ambos discentes, ilustram também como os projetos surgem nas escolas e como os próprios discentes compreendem estes projetos. Na fala 4 de Omar ele aponta que, para compreender a história da sua sociedade ele optou por explorar a temática dos mitos. Já Caroline (quadro 23, fala 2) nos ilustra que os projetos podem apresentar também uma possibilidade não apenas de trazer um novo conhecimento, mas também de lhe proporcionar uma nova habilidade, como a leitura. Mariana (quadro 23, fala 6), nos apresenta como os desejos e curiosidades pessoais a incentivaram a adentrar no projeto de pesquisa. Nas três falas (1, 6, 2) observamos a questão da curiosidade individual/coletiva expandida em forma de projetos que, por sua vez, incentivam e possibilitam os discentes a aprofundarem seus saberes específicos e gerais e assim, conseqüentemente, através da pesquisa, são sedimentados estes conhecimentos. Jeiner, a educadora (quadro 23, fala 3), nos apresenta ainda como estes projetos estão fortemente ligados às necessidades locais das comunidades, questão essa que apontamos na análise acima com auxílio das ideias de Pacheco e Pacheco (2015).

Outra reflexão que surge na questão dos projetos é a utilização da pesquisa como ferramenta no processo de aprendizagem. Neste ponto, retornamos a ideia central desta subcategoria que foi denominada de Estudo do Meio. O Estudo do Meio, como bem demarca Lopez e Pontuschka (2009) foi iniciado no Brasil por meio de propostas educativas motivadas pelos movimentos anarquistas da época. Entretanto, os autores salientam que tal prática não apresenta uma origem única, nem um autor específico, sendo um possível resultado de trabalhos de diversos educadores, ao longo de décadas, que se propuseram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios socioeducacionais que se lhes apresentavam à época (LOPEZ; PONTUSCHKA, 2009).

Ainda hoje, muitos outros autores trabalham com a questão dos estudos através dos projetos de pesquisa, ou ainda, com o desenvolvimento de pesquisa como ferramenta metodológica de uma aprendizagem significativa. Entretanto, o que observamos aqui é que as ENT não utilizam apenas a questão da pesquisa em seus projetos como uma mera ferramenta. A pesquisa é desenvolvida de forma a dialogar com a realidade local, buscando ampliar o olhar dos sujeitos sobre as problemáticas locais. Assim, compreendemos aqui que a elaboração do currículo nômade destas instituições está conectado ao ideal dos Estudos do Meio, como bem apontam Lopez e Pontuschka (2009) no artigo:

Os anarquistas fundaram escolas que tinham um currículo aberto, no qual o método de ensino empregado era caracterizado pela imersão na realidade em um processo de pesquisa e descobertas [...] O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos [...] mostrar que a realização dos Estudos do Meio pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social (2009, p. 74, 77).

Ao lermos as análises trazidas pelos autores acima, observamos uma série de ressonâncias com as temáticas trabalhadas nas nossas análises até agora. A ênfase por um currículo aberto, que potencialize os processos de aprendizagem; a imersão nas comunidades/bairros/locais com intuito de construir uma visão social-política-coletiva dos sujeitos da comunidade escolar e assim, aprender com e no meio; o desejo de tornar os processos de ensino-aprendizagem uma experiência significativa; a utilização das reflexões dos sujeitos aprendentes como força motriz para a elaboração dos estudos e/ou dos projetos

são alguns dos exemplos que trazemos de ressonância que encontramos. Ainda assim, trazemos mais uma reflexão de Lopez e Pontuschka (2009) ilustrando que: “elencarmos a realização dos Estudos do Meio como fator potencial da unidade escolar em construir seu próprio currículo”, (p.76). Ou seja, como os próprios autores apontam, o Estudo do Meio nos permite construir um currículo pessoal para cada indivíduo, um currículo que é modelado dialogando com a realidade na qual os sujeitos estão imersos, o tal currículo nômade das ENT.

Seguindo então a nossa análise, o terceiro vértice do triângulo é o que nomeamos de os roteiros do dia, que são partes da estruturação dos projetos de pesquisa elaborados nas ENT. Neles os/as discentes registram qual ou quais partes do projeto serão desenvolvidas no dia, quais os objetivos a serem explorados/revisados/expandidos e qual a temporalidade necessária.

Aqui retomamos a questão da autogestão que exploramos na categoria acima. Os roteiros são parte essencial do processo de autogestão curricular e, para além de registrar os objetivos do dia, auxiliam os alunos a compreenderem mais sobre a própria temporalidade dos estudos, como bem ilustra Kayo (quadro 23, fala 9). Estes roteiros são organizados em forma planos de estudos, de maneira diária, semanal, quinzenal e mensal (PACHECO; PACHECO, 2015). Kayo e Mariana Fonseca (quadro 23, falas 8, 10 e 6), ambos estudantes do Projeto Âncora, apontam como ocorre para cada um deles a elaboração dos roteiros. Mariana (quadro 23, falas 6 e 10) em suas duas falas, chama a atenção para a questão da interdisciplinaridade presente nos roteiros e, demarca ainda que, para ela eles aprendem através da elaboração dos roteiros e dos planejamentos diários. Já Kayo (quadro 23, fala 8), apresenta em sua fala a questão da importância do tutor na elaboração do roteiro. Quevedo (2014), em sua dissertação sobre o Projeto Âncora e algumas outras ENT, ilustra a constituição destes roteiros e seu funcionamento:

Feito o plano do dia, as crianças seguem para os diversos ambientes da Escola, para realizar o que foi planejado. Este planejamento se constitui, sobretudo, de um roteiro construído para atender o desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem de cada educando. Além deste roteiro, há no plano do dia, horários destinados às brincadeiras e à participação nas diversas oficinas oferecidas pela Escola. Mas não pára por aí: o plano do dia também pode incluir reuniões de Comissões de ajuda ou Grupos de Responsabilidade, nos quais as crianças se envolvem para atuar nas necessidades coletivas da Escola [...] Cada educador-tutor volta a encontrar com seu grupo de tutorandos no final do dia, em uma roda que é chamada por todos de “Encontro do dia”. Neste momento, entre outras coisas, avalia-se em grupo o dia de cada um, em relação às aprendizagens, acontecimentos e sentimentos. Para tanto, o educador adota uma postura crítica, de modo a gerar criticidade no grupo. No que diz respeito às aprendizagens, na avaliação do final do

dia, o educador-tutor tem o papel de orientar o percurso dos Projetos de Aprendizagem e avaliar seu processo (QUEVEDO, 2014, p.156-157).

Apontamos ainda que na elaboração de cada plano diário ou semanal, a questão da curiosidade e/ou do desejo dos estudantes é revisitada pela dupla tutor/tutora-educando/educanda, podendo ser redirecionada a novas possibilidades, explorando assim outras potencialidades que surgem no decorrer das pesquisas. Além disso, Quevedo (2014) ilustra, no trecho acima que, nos diferentes momentos de revisão dos planos diários, semanais, quinzenais ou ainda mensais o/a tutor/tutora avalia como está ocorrendo o processo de aprendizagem dos/das discentes, utilizando esta ferramenta, como um marcador de avaliação contínua dos processos de aprendizagem dos/das discentes.

Finalizando as análises sobre o quadro 23, observamos que as ENT utilizam a exploração do meio junto às reflexões que este espaço causa nos/nas discentes para assim, desenvolver os conteúdos conceituais, atitudinais e também procedimentais que o currículo nômade preza. Observamos também que nas ENT utiliza-se os estudos do meio como uma ferramenta potencializadora na aprendizagem, porém não notamos nas falas da comunidade escolar associações metodológicas com os Estudos do Meio. Essa conexão parte das autoras que por sua vez se baseiam nos escritos de Künzle (2011), Lopez e Pontuschka (2009), para formar tais conexões. Além disso, as falas nos apontam que, para além da utilização da relação da criança com o espaço, outra ferramenta explorada pelas ENT é a questão da curiosidade e/ou do desejo dos sujeitos aprendentes. A curiosidade espontânea funciona como força que impulsiona os processos de aprendizagem, sendo assim fortemente explorada nestas escolas. Aqui, os estudos de Quevedo (2014) nos apontam como Paulo Freire está presente na construção do currículo do Projeto Âncora, uma das ENT aqui analisadas. A autora salienta ainda a importância que os/as docentes dão às necessidades tanto individuais quanto coletivas dos/das discentes. Estas necessidades, anseios e desejos são as diretrizes da transformação da curiosidade espontânea para o processo de tornar-se um ser epistemologicamente curioso, como aponta Freire (2013).

7. Metodologias Nômades - a Dinamicidade do Currículo

Partindo para o nosso último quadro, percebemos como a questão da dinamicidade do currículo é outra das características marcantes do currículo nômade que constitui estas escolas. Os processos de mudança e movimento fazem parte da rotina escolar de toda a comunidade, como observamos nas falas abaixo:

Quadro 8 - Metodologias Nômades - a Dinamicidade do Currículo

Milena Zapata (1) (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Houve um ano em que as matérias, nos primeiros anos de secundário, teríamos que cursar sim ou sim. Depois tivemos anos em que podíamos escolher algumas matérias, mas outras matérias tínhamos que fazer sim ou sim. Ou outros em que, como foi o ano passado e talvez os outros dois anteriores, quando já podíamos escolher ir ou não às aulas. Mas tudo isso, me recordo inclusive quando eu era pequena, que todos os anos foram diferentes quanto ao entrar ou não nas aulas, se podia cursar uma ou... ficar fora dela. Isso foi mudando a todo o tempo, como que... a escola sempre foi evoluindo constantemente.
Cecilia Giúdice (2) (diretora)		Hoje, é claro, a escola já está forte em seu projeto educativo. É um projeto que, antes de mais nada, obteve êxito. É muito respeitado, inclusive nos âmbitos acadêmicos. Mas a escola está em constante movimento, muda constantemente. É uma das características da nossa escola.
Alberto Vicentini (3) (pai/participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O CEFA é um coletivo que está se construindo... a gente não sabe muito bem onde a gente vai ainda... particularmente porque nós estamos a mais ou menos um ano. Temos um ano de idade. E... jamais pensávamos há um ano atrás que nós estaríamos hoje onde estamos.
Claudia dos Santos (4) (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Como a gente não tem turma, não tem série. Nós também não temos blocos de coisas prontas para o primeiro ano, para o segundo ano. Então aqui não há limite... tanto que nós temos crianças de 11, 12 anos que em determinadas situações chegam até a conteúdos do ensino médio. E ao mesmo tempo... a criança é atendida também se ela tem uma idade mais avançada, mas o problema está lá em baixo. Então a gente não cria aquela coisa de... somei a prova com outra prova mais o trabalho, somei a média e passou. [...] Para a gente... ou se aprende, ou se aprende. Não nos satisfaz uma outra condição. E para se aprender... é o que cada um precisa. Porque não posso determinar o tempo do outro.

Fonte: Produzido pela autora.

Entre as quatro falas, observamos, primeiramente, o trecho onde Alberto (quadro 24, fala 1) apresenta as incertezas que o coletivo CEFA enfrenta quanto a continuidade do projeto. Este trecho é interessante pois o CEFA, retrata um momento que todas as demais ENT passaram - as dificuldades e incertezas iniciais. Questão esta que é reforçada na fala de Cecilia (quadro 24, fala 2), quando a diretora demarca que *hoje* a escola apresenta-se de forma mais sedimentada. A dinamicidade do currículo das ENT está conectada com o movimento local realizado pela comunidade. As inseguranças, assim como em todas as escolas, estão sempre presentes, porém, observamos que as ENT possuem um diferencial neste quesito de

incertezas, ponto este que nomearemos de *saber fazer*. Como estas instituições apresentam-se nas sociedades como movimentos contra-hegemônicos no âmbito educacional, para além das resistências que movimentos deste tipo tradicionalmente despertam, observamos também um eterno movimento no sentido de construir e aprimorar as metodologias e propostas construídas nos espaços. O *não saber onde vamos chegar*, ilustrado por Alberto (quadro 24, fala 1), é recorrente nas escolas aqui analisadas e, exatamente pelo conjunto de incertezas que estes movimentos trazem consigo, seus currículos se modificam a cada nova etapa, a cada experiência, a cada dificuldade encontrada. Um ponto interessante da análise foi perceber que os conflitos e também as percepções acerca das ENT (tanto as ENT aqui analisadas, como as trabalhadas por Quevedo, Maldonado, Barrera e Künzle) convergem. Nesse sentido, observamos Quevedo (2014) apontar também em seu trabalho, a questão da dinamicidade do currículo da EMEF DAL:

Apesar de inicialmente a Amorim Lima ter se inspirado na Escola da Ponte, e ter criado alguns dispositivos comuns a esta Escola - como a ausência de aulas, a assembleia, e outros -, atualmente as duas escolas apresentam projetos individuais. O Projeto Político da Escola Amorim Lima vive em constante transformação, trata-se de um processo lento, artesanal, lastreado principalmente na vontade ético-política dos profissionais da educação. A ideia de democratização desta Escola figura como ponto de largada e não de chegada, sendo o mais importante a característica da Escola como um projeto vivo, aberto a todo tipo de auxílio e mudanças gerados pela comunidade e equipe pedagógica. Trata-se de uma Escola que não teme ser diferente e se renovar, que encara os problemas, inclusive os da máquina burocrática, pois essa é uma escola pública e precisa lidar com certos entraves (QUEVEDO, 2014, p.81).

É interessante observar que a pesquisadora aponta pontos semelhantes aos que trouxemos acima. Reforçando assim, na nossa compreensão, mais esta característica como marca do currículo das ENT - a abertura e a atenção voltada aos processos escolares - um eterno repensar a escola. Sabemos que isso não é uma característica específica das ENT, porém acreditamos também que estas escolas trazem consigo uma abertura no sentido de estarem sempre atentas a reflexões dos seus currículos, sem temerem possíveis (e necessárias) mudanças, como observamos na fala de Milena Zapata (quadro 24, fala 1). A aluna ilustra a dinamicidade que o currículo escolar apresentava a medida que os anos passavam e que ela, como aluna, desenvolvia-se. Característica essa reforçada também pela fala de Cecilia (quadro 24, fala 2), diretora da instituição. Künzle (2011) aponta também para a mesma característica, como um fator presente nas escolas alternativas (denominação da autora) da época de 1965 até 1986 - um eterno movimento de repensar e reestruturar o currículo - movimento este baseado principalmente nas experiências que cada escola apresentava.

Fechando então a análise deste quadro, trazemos a fala de Claudia (quadro 24, fala 4) na qual a coordenadora traz uma potencialidade do currículo nômade que não havíamos ainda explorado. Como Claudia mesmo aponta, um currículo voltado ao olhar do indivíduo o potencializa no sentido de permitir que estes explorem, cada vez com mais profundidade conceitual, determinadas áreas do conhecimento, extrapolando assim os limites que escolas seriadas proporcionam. Para além disso, esse currículo nômade também permite que os sujeitos revisitem suas fragilidades, sem necessariamente serem “punidos” por reprovações e demais mecanismos que limitam e, por vezes, punem os/as discentes nos processos de aprendizagem. Essa flexibilidade curricular está conectada com a dinamicidade do currículo, uma vez que, um currículo nômade possibilita esse movimento de ir e vir por entre as potencialidades e fragilidades dos sujeitos. Claudia (quadro 24, fala 4) ainda aponta que: *[...] não posso determinar o tempo do outro*, reforçando aqui, a ideia de respeito a temporalidade (trabalhada no quadro 20) que este currículo nômade propicia aos sujeitos.

Compreensões do Currículo Nômade – Que sujeitos são esses?

Finalizando então a análise sobre o currículo das ENT, chegamos a este capítulo então, no qual nos deparamos com a seguinte pergunta - Afinal, que currículo nômade é esse? Na introdução, mais exatamente na parte denominada de *Currículo? Que bicho é esse?* apresentamos de forma breve uma das compreensões históricas acerca do que é um currículo. Neste mesmo subcapítulo, também introduzimos a nossa compreensão acerca da temática, pontuando que o currículo funciona como uma ferramenta na qual, através das relações, saberes e valores, tentamos desenvolver determinadas possibilidades para a construção dos sujeitos. Assim, compreender o que é currículo exige que nós, possamos compreender, primeiramente, qual sujeito queremos formar, para então pensarmos as demais limitantes. Uma vez que, o currículo é uma ferramenta, ou como demarcamos antes também, um campo de batalha, onde infinitas forças irão travar batalhas, testar seus poderes, para assim, demarcarem seus espaços construção da personalidade destes sujeitos.

Dentro dos resultados desta pesquisa, no subcapítulo *O Currículo Nômade*, explanamos um pouco mais sobre a nomenclatura deste currículo, apontando ainda algumas das possibilidades que permitem a sua construção e o seu entendimento. Salientamos também que nesta pesquisa tomamos emprestado tal nomenclatura, para podermos desenvolver uma análise do currículo das ENT aqui trabalhadas. Por fim, apresentamos também neste trecho a ideia do *currículo desempenho*, no

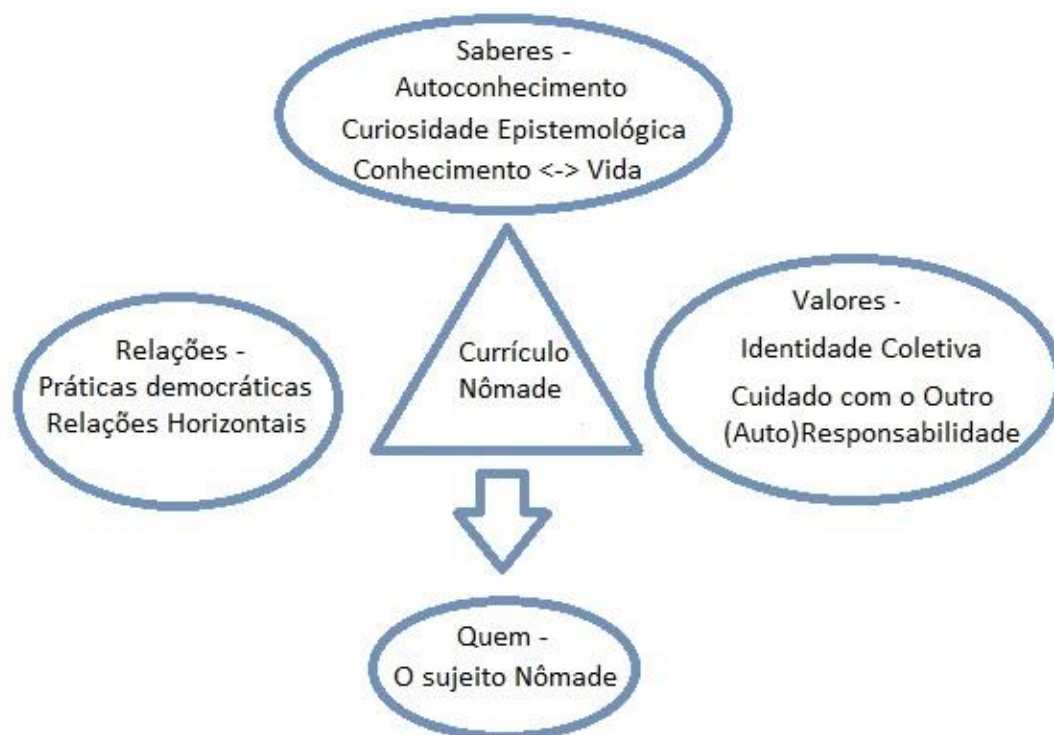
qual, através do olhar de Paraíso (2015), conseguimos compreender algumas de suas características, finalidades e processos de subjetivação nos sujeitos ali imersos. Trazemos o *currículo desempenho* pois, através dele, conseguimos pensar algumas das características do *currículo nômade*, uma vez que, por vezes é necessário partir da diferença para então, assim conseguir, compreender *a que nível estamos*²⁷.

Já no subcapítulo *As ENT e seus Currículo Nômades*, apresentamos um recorte dos dados desta pesquisa e, assim, os exploramos, através de quadros, pontuando as diversas características que surgiam nos currículos das ENT e que, por sua vez, nos permitiram pensar estas características como pontos do currículo nômade que aqui explorávamos. Cada quadro aqui apresentado era denominada com uma categoria central e, na sua análise, pontuávamos os diferentes conteúdos que surgiam acerca desta categoria central. No decorrer da escrita, conseguimos, em alguns momentos, entrecruzar os dados que aqui surgiam com outras referências que abordavam as ENT e/ou autores que dialogavam com perspectivas semelhantes, realizando assim análises.

Nesta parte final, apresentamos então como compreendemos este currículo nômade, baseado nas características que exploramos nos quadros. Para facilitar a nossa análise, elaboramos uma figura onde apontamos as principais características deste currículo. Vejamos:

²⁷ NOTA DA PRIMEIRA AUTORA: Utilizo aqui a questão do *quem estamos* pois, a primeira autora acredita que, o ser humano em si está inevitavelmente num eterno processo de reconstrução de si. Cada um, evidentemente, na sua temporalidade. Assim, assumir a ideia do *quem somos* nos remete a percepções de estagnação, ou ainda, de processo findado. Como esse não é o intuito, permito-me utilizar aqui o termo *quem estamos*, termo este que nos leva a noções de incompletude, movimento.

Figura 1 - Principais características do Currículo Nômade



Fonte: Produzido pela autora.

Baseado no modelo da figura 1, elaboramos o esquema acima com o intuito de, ao elaborarmos um esquema, tornar a nossa análise visualmente mais estruturada. O esquema foi elaborado afim de sintetizar os dados que trouxemos no subcapítulo *As ENT e seus Currículo Nômades*. Assim, partimos então, para a discussão final de cada uma destas categorias - relações, valores e saberes para, após discutirmos cada uma, fechar o trabalho demonstrando como estas três categorias, ao relacionarem-se entre si, possibilitam a construção deste sujeito, pontuando também, quem é esse *sujeito* formado pelo *currículo nômade*.

O Currículo Nômade – Quais relações são construídas?

Como apontamos antes, pensar o currículo é pensar também quais as relações que iremos desenvolver dentro deste currículo. Não apenas pensar quais, mas principalmente, como estas relações serão trabalhadas. Neste sentido, primeiro, conceituamos a palavra *relações* como o ato de conectar, trocar, ou ainda o ato de criar vínculos com algo ou alguém. Assim, ao pontuarmos quais relações são prezadas no Currículo Nômade, estamos apontando para qual ou quais interações, laços e vínculos são projetados dentro deste currículo.

Lembrando ainda que, quando pensamos nas relações dentro do currículo, não nos limitamos no sentido de pensarmos em com quem, mas também no sentido de pensarmos como.

Adentrando nas análises então observamos que, as práticas que visam ampliar as questões da democracia dentro da escola são ferramentas importantes no processo de construção de relações mais horizontais. Demarcamos aqui o termo *relações mais horizontais*, pois, acreditamos, que as relações, assim como os seres humanos, estão frequentemente em movimento. Assim, a horizontalidade plena nas relações funciona como uma utopia que, segundo Galeano (2001), está sempre ali presente para nos fazer caminhar. Seguindo então, nos quadros observamos os seguintes conteúdos:

- ✓ Quadro 19: trabalho em equipe/grupos; cuidado com o outro; trabalho com a comunidade.
- ✓ Quadro 20: Assembleias; Respeito com a criança - temporalidade, emoções e desejos.
- ✓ Quadro 21: Tutelagem.
- ✓ Quadro 22 : Autogestão.

Ao observarmos as ENT percebemos que, os princípios da democracia vigoram muitas das práticas executadas por estas escolas (BARRERA, 2016). Como sabemos, muitas das ENT se identificam como Escolas Democráticas, à exemplo disso, podemos pensar na EDH, que foi aqui analisada. Não adentrando nos promenores sobre o que seria ou não uma Escola Democrática, o que vemos aqui é que as cinco escolas priorizam através das relações construídas na comunidade escolar um ambiente onde todos e todas possam ter voz. Neste sentido, as assembleias surgem como um espaço para que os princípios da democracia possam ser trabalhados com os membros desta comunidade. Não negamos, evidentemente, que ainda que estas escolas caminhem para uma educação mais horizontal, as questões hierárquicas seguem dentro dos ambientes, porém o que observamos nestes cinco vídeos foram tentativas, das mais diversas, em repensar estas estruturas e, dentro do possível, buscar um remanejamento de forças no sentido de construir relações que busquem a horizontalidade dentro do ambiente escolar. Maldonado (2015) aponta o mesmo movimento de horizontalidade nas relações em sua dissertação sobre a ENT EMEF DAL:

A escola a que nos referimos possui uma característica muito importante e que encontramos em todas as falas nas entrevistas feitas, que é a abertura ampla para a participação de todos. Muito diferente da relação que se estabelece em diversas

escolas espalhadas pelo Brasil nas quais possui uma relação verticalizada, onde as decisões surgem do topo da linha hierárquica [...] percebemos que a gestão da escola e os demais sujeitos possuem o diálogo como expressão democrática. A comunicação entre os sujeitos direciona para uma práxis dialógica [...]. Desse modo, a gestão escolar da escola, rompe com o velho paradigma e dá uma cara nova, que começa na derrubada das cercas e das paredes, muda as cores, muda sua forma de atuar e passa realmente a cumprir o método de escolarização com valores construídos em conjunto com a comunidade. Um conjunto de práticas já experimentadas reforça esta aprendizagem da democracia na escola, de uma educação para a cidadania que não se limita ao espaço e tempo de uma educação convencional (p.63-64).

Como observamos, nas escritas de Maldonado (2015), as tentativas de diálogo e inclusão da comunidade (pais, mães, cuidadores, moradores do bairro/comunidade, discentes) com a escola são inúmeras, e modificam-se de escola para escola. Maldonado (2015) salienta ainda que as experiências democráticas vivenciadas dentro da EMEF DAL apontam para possibilidades de novos caminhos dentro do campo da educação, caminhos como demarcamos acima, mais horizontais.

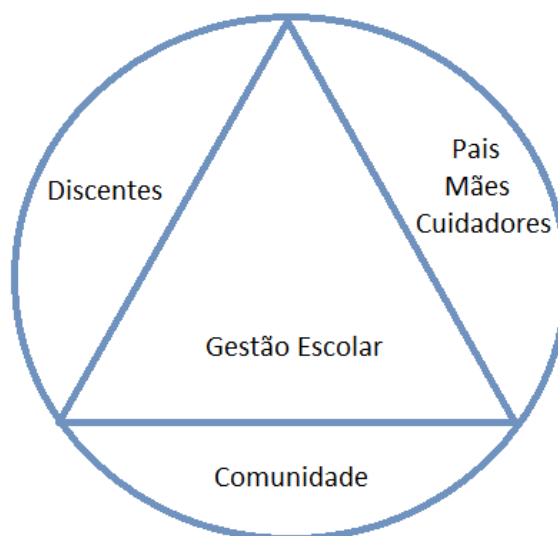
Pensando ainda na horizontalidade das relações, a categoria elencada como *O Respeito com a Criança*, trabalhada no quadro 19, apresenta uma série de conteúdos que nos permitem visualizar como as ENT tentam elaborar em seus currículos, práticas que busquem estas mudanças nas relações sociais. Como citamos acima, a questão dos trabalhos em grupo/equipe/comunidade são características fortemente presentes dentro das ENT, sendo um dos demarcadores de identidade destas escolas. Acreditamos que as práticas de trabalhos coletivos, novamente reforçam nos sujeitos imersos nas ENT, o exercício de alteridade quanto a questões de liderança e um olhar mais coletivo para os interesses em comum. Estes pontos podem ser percebidos nas falas dos educadores, educandos/educandas e demais membros da comunidade escolar. Além da alteridade, observamos também, nas práticas coletivas, que essa alteridade permite que estes sujeitos construam entre si uma identidade mais coletiva que, por sua vez, descentraliza a visão de um líder único e admite a construção de relações mais igualitárias por entre os sujeitos.

Numa análise mais ampla sobre a organização das comunidades, Faur (2011), aponta em seu livro, ao fazer uma retomada histórica sobre os movimentos das mulheres deste a época das comunidades matrifocais até os dias de hoje que, antigamente, no período paleolítico, as comunidades usufruíam mais do formato circular em suas organizações, principalmente para as tomadas de decisões. A ideia do coletivo era profundamente explorada pelos indivíduos, uma vez que, por viverem de forma nômade (caçador-coletor), a identidade com o grupo lhes garantia maiores possibilidades de sobrevivência (FAUR, 2011). Com o passar do anos, principalmente, após a Revolução do Neolítico, as comunidades iniciam os

processos de assentamento territorial, começando a se fixar e explorar a terra através da agricultura. Essa mudança organizacional na vida das comunidades, provocou nos grupos uma mudança estrutural, no sentido das tomadas de decisões e no formato das hierarquias grupais. Se antes, no período paleolítico, as tomadas de decisões ocorriam de forma mais coletiva e grupal, no neolítico, quando iniciam alguns dos processos de individuação, como a separação de grandes grupos em famílias menores, as tomadas de decisões começam a ter um caráter mais individual, onde a ideia do coletivo se dissolve (FAUR, 2011). No avançar dos anos, com as questões bélicas, principalmente a criação de armas e disputas territoriais, as pequenas famílias, grupos e vilarejos assumem a estrutura piramidal no sentido organizacional, assumindo uma pessoa como responsável pelo grande grupo. Faur (2011) ainda comenta que, embora hoje, nossa sociedade capitalista aponte para a estrutura piramidal como estrutura hegemônica nas relações, a ocorrência de grupos e movimentos sociais que prezam pela estrutura circular cresce a cada dia mais. Ademais, a autora diz que é possível e necessário buscar o equilíbrio destas duas estruturas, uma vez que, o formato circular - pirâmida coexistem, permitem assim que os grupos se desenvolvam de maneira mais equilibrada, harmônica e menos individualista (ou mais coletiva).

Os estudos de Faur (2011) se fazem aqui presentes, pois a análise que a autora efetua sobre as mudanças organizacionais das sociedades vem ao encontro do que observamos quanto às organizações estruturais das ENT. Para nós, é evidente que o que estas escolas constroem hoje são possibilidades organizacionais no formato circular-piramidal, apresentados aqui da seguinte forma:

Figura 2 - A Estrutura Organizacional das ENT



Fonte: Produzido pela autora.

Na ilustração acima, percebemos que embora as decisões costumem ser validadas pela gestão escolar²⁸ (educadores, diretores, coordenadores, entre demais membros do corpo docente), observamos ainda que - tanto nos dados do quadro 20, como no quadro 19 - a comunidade, os/as discentes e suas famílias, apresentam papéis essenciais nas tomadas de decisão das instituições. A gestão escolar, como bem ilustra a figura acima, ainda é responsável por manter a estrutura escolar em funcionamento, porém nos moldes das ENT, estas escolas só conseguem existir se tiverem as interlocuções apontadas acima. Para além, notamos que, as práticas democráticas como - as assembleias, associação de pais, oficinas nas escolas, projetos voluntariados, entre outras possibilidades - atuam como dispositivos no currículo das ENT que permitem que os demais sujeitos possam ocupar determinados espaços, e assim, participar das tomadas de decisões.

Por fim, os quadros 19 e 22 apresentam os conteúdos sobre os processos de tutoria e autogestão. Nestes dois processos, podemos observar novamente, o movimento que o currículo nômade proporciona nas relações de poder. Nos processos de tutoragem, os/as tutores/tutoras são escolhidos pelos/pelas discentes e, a partir desta relação que se firma, a dupla irá desenvolver roteiros, projetos, pesquisas para que o/a educando/educanda possa

²⁸ Utilizamos o termo *costumam*, pois, esta é uma característica que diverge de ENT para ENT. Em algumas, a gestão apresenta maior poder de validação, em outras, esse poder fica completamente a deriva do coletivo, e ainda assim, temos ENT que apresentam oscilações neste quesito, onde ora o coletivo apresenta maior peso, ora a gestão.

atingir seus objetivos escolares (BARRERA, 2016). Aqui, vemos dois movimentos de força - a escolha do/da tutor/tutora ocorre por parte do/da discente. Porém, durante o processo de aprendizagem, as coordenadas deste processo são elaboradas por este tutor/tutora. Como demarca Quevedo (2014):

O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor. São tutores os educadores responsáveis pelo acompanhamento permanente e individualizado do percurso de cada educando. O tutor também assume um papel mediador entre a família e a Escola (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012c). Eles acompanham e orientam, individualmente, os processos de aprendizagem dos tutorados e mantêm as famílias permanentemente informadas sobre o percurso dos seus filhos. Para tanto, os tutores **regulam** (grifo nosso) a atualização do *dossiê* individual dos educandos e são responsáveis pelos **registros de avaliação** (grifo nosso) (p.148).

Ainda dentro deste jogo de forças, observamos que, dentro do conceito de autogestão praticado pelas ENT, os conteúdos a serem trabalhados surgem principalmente da curiosidade e/ou necessidade dos/das educandos/educandas, como observamos nos quadros. Os desejos dos/das discentes, assim como, as suas temporalidades nos processos de aprendizagem são profundamente respeitados dentro destas instituições. Em contrapartida, como bem ilustra Quevedo (2014), no trecho acima, embora os/as discentes possam escolher os conteúdos conceituais que irão explorar, escolher a ordem dos mesmos e, até controlarem o tempo necessário para o desenvolvimento de cada conceito, a regulação e a validação destes processos permanecem sobre a responsabilidade dos/das tutores/tutoras. Para ilustrarmos o funcionamento destas redes de força, utilizamos de uma figura que, na nossa perspectiva representa com clareza essa dança do poder.

Figura 3 - Brinquedo Vai e Vem - A relação de poder entre Tutores e Educandos/Educandas



Fonte: <http://dicaspaisfilhos.com.br/diversao/brincadeiras/brinquedos-recicladovamos-reciclar/>

O famoso brinquedo dos anos 80, denominado popularmente de Vai e Vem, funciona basicamente, da seguinte maneira: as pessoas envolvidas na brincadeira devem encontrar um equilíbrio entre suas próprias forças para que assim, a garrafa consiga se movimentar de um lado para o outro. O movimento que se realiza para que a brincadeira obtenha “êxito” é o de abrir e fechar as mãos que seguram as cordas ou elásticos do brinquedo. Este movimento deve estar em equilíbrio com a pessoa que está do outro lado do brinquedo, para que assim, a garrafa se movimente. Se ambas as pessoas optam por, por exemplo, esticar o elástico, automaticamente a garrafa para. O mesmo ocorre se ambos decidem juntar as mãos, e assim, deixar o elástico relaxado. Nesta brincadeira, temos ainda uma terceira opção, o modo *medir forças*. Ele ocorre, quando a dupla decide ver quem consegue contrair/relaxar o elástico/corda mais rápidos, e assim, lançar a garrafa em direção ao “oponente”. Neste caso, após os componentes da dupla “medirem forças”, a garrafa perde o movimento e, acaba por estagnar em um dos lados.

De maneira análoga, a garrafa do brinquedo, o que vemos nos currículos das ENT é o poder circulando por entre os sujeitos da comunidade escolar. Em alguns momentos, os/as docentes parecem conseguir reter em suas mãos (mesmo que por segundos) a garrafa, que na nossa analogia, seria o poder. Em contraponto, vemos momentos onde a garrafa escorre para a mão dos/das educandos/educandas, cabendo aos/as docentes acertarem o ritmo do jogo para

que, a brincadeira continue. Foucault, ao trabalhar com o conceito microfísica do poder (2014), aponta em sua obra que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia [...]. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (p. 284).

Dessa forma, o que compreendemos sobre os processos de tutoragem e a autogestão, é que, elas funcionam da mesma maneira que o brinquedo Vai e Vem. Atuam de forma dinâmica, onde ora o tutor apresenta-se como o “detentor” da força - nas avaliações, nas validações dos projetos/pesquisas/roteiros, nas reuniões com a família - ora o/a educando/educanda apresenta-se numa posição de “tomada” da força - nas escolhas dos/das tutores, na organização dos próprios estudos, na produção de conhecimento ao seu próprio ritmo, entre outras situações.

Como demarca Foucault (2014), o poder literalmente circula por entre estas duas relações e o que acreditamos ser o diferencial destas escolas para as demais é que as ENT parecem criar dispositivos que literalmente impulsionam o movimento do poder. E, através desta movimentação, os sujeitos acabam por ocupar diferentes espaços hierárquicos, e assim, acabam por construir relações, se não mais horizontais, pelo menos, mais niveladas. Acreditamos que a autogestão curricular, a tutoragem e as assembleias são exemplos de dispositivos criados pelas ENT, dispositivos estes que impulsionam o poder a movimentar-se nas redes sociais destas escolas. Barrera (2016), neste sentido, ilustra que:

Observamos que as alterações na relação com o saber podem dar-se pela adoção de novos métodos, pela introdução de novos conteúdos curriculares ou até mesmo de novas compreensões sobre a infância e a educação. Há, portanto, outras formas de relação entre professores e alunos, estabelecendo-se outras relações de poder no interior das instituições educativas (p.116).

Encerrando então as análises acerca das relações, concluímos que no Currículo Nômade das ENT, as relações construídas por entre os sujeitos apresentam como característica principal uma reorganização estrutural onde, ora o funcionamento hierárquico da escola tende para formas piramidais, ora tende para formatos circulares. Ainda notamos nestas escolas como os diferentes sujeitos - docentes, discentes e comunidade escolar - apresentam diversos papéis de liderança e tomada de decisão em diferentes momentos. Essa oscilação por entre estes sujeitos, varia de escola para escola, mas uma característica marcante

das ENT é a criação de dispositivos como - as assembleias, a autogestão curricular e os processos de tutoragem (entre outros mais) - que fazem com que o poder circule por e entres estes sujeitos. Como pesquisadoras, acreditamos ainda que, este movimento circular intenso do poder por e entre os sujeitos possibilita que se criem relações mais horizontais na comunidade escolar.

O Currículo Nômade – Quais são os saberes priorizados?

Como o título sabiamente ilustra, não podemos iniciar a discussão dos saberes que compõe o currículo nômade, sem antes pensarmos, qual a função de um saber dentro do currículo. Segundo Silva (2015), os saberes curriculares são essenciais para pensarmos no sujeito que o currículo deseja formar. Assim, observaremos aqui, alguns dos saberes priorizados pelas ENT para, então, discutirmos mais a frente, quem são estes sujeitos formados por estes saberes.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *saberes* pode ser conceituada como: (1) Conjunto de conhecimentos adquiridos; (2) Experiência do Mundo. Na nossa análise aqui, compreendemos estes saberes como os conhecimentos adquiridos através das vivências dentro do espaço escolar. Os conhecimentos podem estar associados a questões conceituais, do campo científico, sendo assim saberes mais objetivos, ou ainda, estarem no campo emocional dos sujeitos, trabalhando assim numa perspectiva mais subjetiva.

Para dar início então as análises finais, observamos que: as ENT desenvolvem em seus sujeitos diferentes tipos de saberes. Aqui, iremos separá-los por questões de organização em dois tipos: os saberes objetivos e os subjetivos. Salientamos que, essa divisão vem apenas de forma organizacional pois, as relações assim como os saberes, ocorrem de forma dinâmica, fluida e complexa, não podendo assim serem classificados de forma tão linear. Adentrando assim na nossa análise, vemos primeiramente uma divergência em relação a organização dos saberes objetivos nas ENT aqui analisadas. Como sabemos, cada escola apresenta a sua identidade única e, desse modo, vemos aqui alguns movimentos que divergem na relação sobre os processos de escolarização.

Nas cinco escolas aqui observadas, vemos que, quatro delas seguem os documentos oficiais de educação dos seus respectivos países. Dessa forma, se pensarmos em questões conceituais sobre os conteúdos técnicos trabalhados nestas escolas, elas não se diferem das demais escolas da região, uma vez que todas trabalham de alguma forma os conteúdos apresentados nos documentos nacionais. No nosso caso, por exemplo, a escola La Cecília,

EDH, Projeto Âncora e também o CEFA se enquadram nesta categoria. Entretanto, a Tierra Fertil funciona de maneira não-escolarizada, ou seja, a escola não apresenta o reconhecimento como “escola” das instituições governamentais responsáveis por regulamentar os processos acerca de educação na Argentina.

Este é um processo bem recorrente às ENT, uma vez que, muitas iniciam suas atividades como escolas contra-turno para, depois então, conseguirem se adequar aos modelos exigidos pelos órgãos governamentais e, assim, ocuparem um espaço por entre as demais escolas. Barrera (2016) reforça essa ideia, apontando que:

O movimento educacional também se aproximaria dos movimentos culturais, vinculando-se, por exemplo, ao movimento de desescolarização, aos grupos ligados ao parto humanizado, à cultura da paz, à sustentabilidade, entre outros, em que se praticam novos estilos de vida, novas formas de relacionamento e comportamento (p.190).

Dessa forma, se pensarmos nos saberes denominados aqui, como objetivos, veremos que as ENT trabalham os mesmos saberes que as demais escolas, trazendo como principal diferenças entre elas a *forma* como estes conteúdos conceituais são explorados no decorrer da vida dos/das discentes. Como vimos, principalmente nos quadro 20, 21, 22 e 23, a forma que as ENT organizam seus processos de aprendizagem em seus currículos ocorre de maneira diferenciada, onde dispositivos como: os estudos do meio, a autogestão, a curiosidade espontânea transformada em curiosidade epistemológica, os roteiros de estudo, entre outras ferramentas fazem com que estas escolas se diferenciem das demais devido, principalmente, as estruturas organizacionais de seus currículos. Barrera (2016) salienta alguns dos dispositivos que apresentamos acima:

As formas de romper com as estruturas burocráticas são variadas. Vejamos uma lista de alguns desses instrumentos organizacionais de escolas alternativas ao modelo tradicional, elaborada coletivamente em roda de trabalho da qual participamos, durante a CONANE 2015. *Instrumentos organizacionais*: Aproximação da comunidade; Assembleia; Comissões; Envolvimento da criança na organização do espaço; Fórum de resolução de conflitos; Gestão democrática; Grêmios livres; Horizontalidade das relações; Voluntariado. A partir desses instrumentos organizacionais, observamos uma ação diferente das tradicionais ações dos agentes escolares. Trata-se de relações baseadas no reconhecimento do outro também como um agente educativo, e principalmente de reconhecer o outro como alguém com direito a voz e tomada de decisão (p.127).

Além de Barrera (2016) apresentar tais dispositivos como ferramentas exploradas pelas ENT para provocarem rompimentos de estruturas presentes na educação, vemos também na fala da autora, pontos semelhantes aos que levantamos na categoria acima,

denominada de *Relações*. Assim, apontamos aqui que embora as ENT muitas vezes abordem os mesmos conteúdos conceituais que as demais escolas, a forma como organizam estes saberes ocorre de maneira diferente, e assim, a construção da personalidade dos sujeitos ali imersos, constrói-se também de forma diferente dos demais.

Para adentrarmos nesta especificidade, apontaremos uma questão que nos pareceu bem recorrente neste estudo - a conexão conhecimento ↔ vida - profundamente explorada por estas escolas através das ferramentas que citamos acima. Neste sentido, vemos como base para a construção deste saber conectado a realidade dois pontos específicos: a transformação da curiosidade espontânea em curiosidade epistemológicas e os estudos do meio. Sobre estes processos, ambos foram explorados com maiores detalhes nos quadros 21 e 22, assim, não adentramos aqui em conceitos sobre tais temáticas, mas sim, como ambas dialogam na construção desse conhecimento conectado a vida dos sujeitos.

Primeiro, demarcamos aqui, que a ideia de trabalhar com a questão da aprendizagem significativa, questão essa intrínseca dentro da ideia do conhecimento ↔ vida, não é uma ideia ou um conceito elaborado pelas ENT. Ao contrário, estas instituições apresentam um pluralismo teórico imenso na elaboração de seus projetos político-pedagógicos (PPP), assim, tais ideias surgem, da mistura entre diferentes referenciais. Demarcamos anteriormente que, Dewey, Freire e Freinet são teóricos amplamente trabalhados nestas escolas, como apontam os estudos de Quevedo (2014); Barrera (2016), Künzle (2011). A ideia de uma aprendizagem significativa, construída a partir da vivência, das potencialidades que a realidade desperta em nós e da nossa própria bagagem, está presente em diversas obras destes três autores. Freire, em especial, trabalha com o conceito de curiosidade espontânea e curiosidade epistemológica fortemente explorado pelas ENT. Partindo do primeiro conceito então, iniciamos pelas observações do meio, das sensações que o mundo nos causa, das inquietações perante determinadas situações, para só assim então, refletirmos sobre nossas próprias dúvidas e, assim, partindo delas, conseguirmos desenvolver estudos que nos permitam compreender as relações, o meio ou mesmo os fenômenos que antes nos inquietavam. A essa transformação de uma curiosidade espontânea em conhecimento significativo, Freire (2013) denomina como o processo onde nos transformamos em sujeitos *epistemologicamente curiosos*. Como o autor aponta:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfelização do

objeto ou do achado de suas razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar a minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja a razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até chegar a sua explicação. **Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé** (grifo nosso). Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade da nossa consciência (p. 83, 85).

Assim, tornar-se epistemologicamente curioso é um dos primeiros saberes subjetivos demarcados pelos currículos das ENT. O desenvolvimento de um olhar crítico-indagador, junto a uma postura exploratória são características que vemos nos sujeitos destas escolas. Características estas oriundas de uma formação onde a pergunta, a curiosidade e o desejo são sempre bem-vindos dentro do currículo.

Outra possibilidade que o currículo das ENT apresenta para conectar os saberes objetivos a conhecimentos significativos para a vida são os estudos do meio. Os estudos do meio apresentam em sua essência o caráter da pesquisa, questão essa que converge com a postura dos sujeitos que exploram as potencialidades da própria curiosidade, como vimos acima. Pontuschka e Lopez (2009) denominam que:

Entendemos, e este é o objetivo deste trabalho, mostrar que a realização dos Estudos do Meio pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social. Trata-se de verificar a pertinência e a relevância dos diversos conhecimentos selecionados para serem ensinados no currículo escolar e, ao mesmo tempo, lançar-se à possibilidade da produção de novos conhecimentos, a elaboração contínua do currículo escolar (p. 174).

Como os autores apresentam acima, os estudos do meio tornam os conhecimentos mais significativos pois partem de estruturas reais, problemas vivenciados, dilemas da comunidade, entre outras situações vividas pelos/pelas discentes. Este ponto de conectar o que se estuda com o que se vive, é observado nas ENT principalmente através dos roteiros de estudos - diários semanais ou ainda mensais - dos projetos em grupo elaborados com a comunidade, e também, nos processos de tutoria entre os encontros dos/das educadores com os/as educandos/educandas.

Observamos assim que, no que tange os saberes subjetivos do currículo nômade, duas estruturas se salientam: os estudos do meio, que possibilitam uma aprendizagem mais significativa, aproximando o que denominamos aqui de conhecimento ↔ vida. Além dos estudos do meio, ressaltamos também, o desenvolvimento de um perfil por entre os sujeitos da comunidade que Freire (2013) denomina de uma postura epistemológica curiosa. Estas

duas características dialogam entre si, no sentido de construir saberes - tanto objetivos, quanto subjetivos - costurados a vida dos sujeitos. Finalizando ainda esta característica do currículo, apontamos que uma das questões muito explorada pelas ENT é a ideia da Comunidade de Aprendizagem. A ideia da Comunidade de Aprendizagem se baseia no que alguns teóricos chamam de Cidades Educadoras, ou ainda, Escola-cidadã como aponta Gadotti (2003,2006). Quevedo (2014) faz uma aproximação destes conceitos e, aponta ainda em sua dissertação, algumas divergências por entre estes dois movimentos, questão essa ilustrada nas análises do quadro 19. Para Quevedo (2014), podemos definir Comunidade de Aprendizagem como:

Além de aproveitar o suporte teórico das Cidades Educadoras, o conceito de Comunidade de Aprendizagem da Escola Projeto Âncora se apóia (*sic*) em práticas educativas decorrentes da ruptura paradigmática operada na Escola da Ponte na década de 1970, e em conclusões de estudos realizados na Escola da Ponte. Trata-se de um projeto educativo como ato coletivo, sempre considerando o quadro de um projeto local de desenvolvimento, consubstanciado numa lógica comunitária, e que pressupõe a crença no ser humano como “condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. [...] O conceito de Comunidades de Aprendizagem também se pauta nos princípios da Aprendizagem Dialógica, formulados por Ramón Flecha (1997), com base nas elaborações sobre diálogo formuladas por Paulo Freire (1994, 1988, 2000) [...] De acordo com educador, o aluno deve conhecer-se enquanto sujeito e conhecer os problemas que o aflige no dia-a-dia (*sic*). Trata-se de um aprender que não se dá tentando “depositar numa cabeça vazia uma porção de conhecimento. Conhecer é um ato que é a-pren-di-do existencialmente, na existência, no cotidiano, pelo conhecimento local” (ARAÚJO FREIRE, 1998, p. 10). A construção do conceito de Comunidades de Aprendizagem também aproveita os contributos do educador Lauro de Oliveira Lima. Na perspectiva do educador, cada membro da comunidade - além da responsabilidade pessoal e social - tem compromisso com as novas gerações - é a comunidade inteira que educa as novas gerações, a escola é apenas um polarizador (LIMA, 1980). O educador propõe que só há uma maneira para que todos os indivíduos possam participar criativamente da construção social: através da liberdade de decisão no grupo. Lima (1984) afirma, ainda, que quanto maior for a relação de mando/obediência (heteronomia), menor será a de participação - o que equivale dizer que quanto maior for a possibilidade de cooperação, maior será a possibilidade de o indivíduo atingir a “abertura para todos os possíveis” (LIMA, 1984, p. 110). Dentre outras coisas, a criação de Comunidades de Aprendizagem visa efetivar na comunidade espaços de aprendizagem onde todos participem - um espaço de decisão coletiva e democrática (QUEVEDO, 2014, p.188-189).

Assim, observamos que, o conceito de Comunidade de Aprendizagem está profundamente conectado com a prática da construção de saberes através das vivências e, também, das problemáticas sociais que envolvem os sujeitos e suas comunidades. Embora separado em três conceitos aqui - curiosidade epistemológica, estudos do meio e comunidade de aprendizagem - o que vemos neste currículo, são práticas que se interconectam no sentido de produzirem uma aprendizagem mais significativa para estes sujeitos. Práticas estas pautadas principalmente em Freire, Freinet, Dewey e demais autores que exploram tal

temática. Como ilustramos no quadro 18, o pluralismo teórico é uma das marcas destas escolas, como bem demarca Quevedo (2014):

A filosofia pedagógica da Escola está relacionada a um referencial amplo, que vai de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013c). A diversidade teórica se dá pela crença de que as diferentes áreas do conhecimento estão integradas (um conhecimento não é mais importante do que outro, pois todos se relacionam), e de que não faz sentido seguir uma única “linha” teórica. [...]A breve explanação sobre Deleuze e Morin objetivou ressaltar, dentre outras coisas, que a Escola em questão se embasa em uma diversidade teórica (antropologia, sociologia, filosofia), que não se restringe apenas aos que postularam especificamente para, ou sobre, a área da educação. O próprio educador José Pacheco, em conversas pessoais durante o trabalho de campo desta pesquisa, fez questão de ressaltar estes e outros teóricos - que não são necessariamente estudiosos da área da educação. Sua intenção foi mostrar que para orientar reflexões e pensamento científico, é legítimo recorrer às mais distintas áreas do conhecimento - que na verdade são interligadas e não distintas, e que não oferece um conhecimento seguro ou encerrado, já que tudo muda ou adquire maior complexidade, com o tempo e as novas relações que se estabelecem. Contudo, a inspiração filosófica e pedagógica da Escola Projeto Âncora aponta, sobretudo, para educadores brasileiros, como: Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa, e muitos outros (p.153-154).

Barrera (2016) aponta em sua tese os mesmos direcionamentos que observamos aqui, junto a pesquisa de Quevedo (2014), sendo assim o pluralismo teórico é uma característica destas escolas. Porém, gostaríamos de demarcar aqui é que este pluralismo, somente se apresenta quando recorremos aos PPP das escolas, a trabalhos acadêmicos que se aprofundam nisso, ou ainda, em conversas/ entrevistas pessoais com os diretores/coordenadores dos espaços²⁹. Nos vídeos que analisamos, em nenhum momento tais autores são citados.

Assim, demarcamos aqui, como um dos resultados da nossa pesquisa que as ENT ao utilizarem uma vasta linha teórica para elaborarem seus PPP acabam por criar novas nomenclaturas para conceitos e/ou ferramentas pedagógicas que, de certa forma, já existem. Compreendemos também, que tais conceitos se movimentam, se dinamizam, e por vezes, assumem novas identidades. Porém, demarcamos este resultado aqui, pois, como pesquisadoras da área, observamos que essas diversas nomenclaturas dificultam, por vezes, localizarmos trabalhos acadêmicos que explorem tais questões (como vimos no artigo I desta dissertação). Uma vez que, dentro do espaço acadêmico, o que nos parece ocorrer é que, os/as

²⁹ Demarcamos aqui que, a primeira autora teve a oportunidade de conversar com o Professor José Pacheco, em uma imersão numa das ETN, denominada de Ayni, a qual não exploramos aqui. Pacheco, nesta conversa “informal” retoma os mesmo autores que Quevedo (2014) demarca em sua pesquisa. O professor Pacheco demarcou em sua fala a importância de estudarmos autores brasileiros para compreendermos o movimento das ENT que ocupam o território nacional.

pesquisadores da área parecem dialogar num idioma diferente do que as ENT costumam se comunicar. Cabendo a nós, pesquisadores e pesquisadoras, fazer esta conexão por entre estes “idiomas”, construindo pontes por entre estes saberes e, assim, produzir novos conhecimentos, não somente para o espaço acadêmico, mas para com todos e todas que tenham interesse sobre tais questões.

Por último então, ao analisar os saberes priorizados pelo Currículo Nômade das ENT, observamos que o autoconhecimento dos sujeitos é uma característica profundamente forte destas escolas. Inúmeras das práticas realizadas nestas instituições, proporcionam um profundo olhar para si mesmo. Dessa forma, esta característica nos propiciou a escrita de um artigo, nomeado como *Práticas De Autoconhecimento No Currículo Das Escolas Não Tradicionais - O Exercício Do (Re)Conhecer-Se* presente nesta dissertação em forma de subcapítulo. Assim, não adentramos em questões de análises profundas aqui sobre tal temática. No entanto, ilustramos aqui, como o autoconhecimento surge no saber norteador no currículo nômade através das diferentes práticas da escola retornando então, aos dados dos quadros, vemos os seguintes conteúdos:

- ✓ Quadro 19: trabalho em equipe/grupo/comunidade; Reconhecer-me no outro.
- ✓ Quadro 20: Assembleias; Saber ouvir - Saber Respeitar - Saber Falar; Afetividade; Noções sobre temporalidade nos estudos
- ✓ Quadro 22: Autogestão; Curiosidade Espontânea - Curiosidade Epistemológica; Temporalidade no próprio processo de aprendizagem.
- ✓ Quadro 23: Estudos do Meio - compreendendo o mundo, compreendo a mim.

Estes conteúdos, presentes nas falas dos quadros, nos permitem observar como diferentes práticas das ENT possibilitam que os sujeitos desenvolvam um olhar mais profundo para si, através destas e de outras ferramentas. Como apontamos acima, no artigo II marcamos como estas ferramentas surgem nestes currículos e, também, como as mesmas delimitam determinados caminhos para o desenvolvimento de determinados sujeitos. Assim, nos limitamos aqui, a apenas demarcar a presença deste saber - o autoconhecimento - dentro do campo de saberes do Currículo Nômade, como um demarcador destes currículos.

Fechando nossa análise então, o que notamos aqui é que dos saberes explorados pelas ENT, se pensarmos nos saberes objetivos, não teremos muitas diferenças a níveis conceituais, de conteúdos, das demais escolas. Uma vez que, as diretrizes nacionais que regem as ENT são as mesmas que regem as demais escolas. O que vemos de diferente no trabalho com estes conceitos mais objetivos é a forma organizacional do currículo. Esta *nova forma*, por sua vez, utiliza como estruturas funcionais - a curiosidade epistemológica, os estudos do meio e o

conceito de comunidade de aprendizagem. Estas estruturas, por conseguinte, carregam um demarcador identitário do currículo nômade, o conhecimento costurado a vida, ou como trabalhamos na universidade, a aprendizagem significativa. Ainda assim, vemos dentro deste currículo, a utilização dos conceitos de curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013) como outro ponto a preencher o campo dos saberes do Currículo Nômade, uma vez que, tais currículos prezam pela construção de sujeitos epistemologicamente curiosos. Por fim, vemos presente também, em diversas práticas das ENT, a presença de ferramentas que possibilitam os sujeitos a voltarem os olhares para si. Olhares estes que contudo desenvolvem-se dentro do campo do autoconhecimento. Como aponta Quevedo (2014):

O item III do Projeto Pedagógico discorre sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens, e aponta que **o percurso educativo de cada educando envolve um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio** (grifo nosso). Sendo assim, não se pode descuidar do desenvolvimento afetivo e emocional, e nem se pode ignorar a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo (p.179).

Notamos que o Currículo Nômade diferencia-se dos demais currículos pois, primeiramente, este apresenta um profundo olhar para saberes aqui demarcados como subjetivos. Embora estas instituições não menosprezem os saberes, definidos aqui, como objetivos, o que notamos é que, tanto as suas práticas, quanto as suas prioridades circulam ao redor de estruturas que priorizam um olhar individual para os sujeitos. Os conteúdos conceituais, exigidos pelas diretrizes educacionais de cada país, ocupam um lugar específico dentro do Currículo Nômade. Porém, observamos que, os conhecimentos e as práticas que trabalham com construção dos sujeitos ocupam um espaço de destaque no Currículo Nômade, sendo estes uma característica identitária destes currículos.

O Currículo Nômade – Quais são os valores construídos?

Aproximando-se então ao final das nossa análises, chegamos nesta etapa onde trabalharemos quais são os valores priorizados nos currículos da ENT. Assim, para iniciarmos nossa análises, conceituamos aqui *valores* como um conjunto de características de uma determinada pessoa, que determina a forma como a pessoa se comporta e interage com outros indivíduos e com o meio ambiente. Assim, ao trabalharmos aqui os valores construídos, estaremos falando intrinsecamente sobre os sujeitos que estes currículos estão formando, questão essa explorada no nosso próximo subcapítulo.

Na figura 2, ilustramos que os três valores que se destacam dentro do Currículo Nômade são: a (auto) responsabilidade; a identidade com o coletivo e o cuidado com o outro. Novamente, estes valores se intercomunicam entre si e entre as demais categorias já aqui apresentadas. Partindo então para as nossas análises, optamos por iniciar com a questão da identidade coletiva que, de certa forma, contempla as duas outras características. No Currículo Nômade observamos que um dos valores fortemente trabalhado nos currículos das escolas aqui analisadas é a questão dos sujeitos apresentarem um profundo olhar para as questões coletivas. É interessante observar esta característica dentro desses currículos pois, ao mesmo tempo que as ENT promovem um olhar profundo para a questão do autoconhecimento, como apontamos acima, as mesmas escolas trabalham assiduamente a questão da identidade coletiva, através de trabalhos e projetos desenvolvidos em grupos. Salientamos ainda que estes valores são aplicados a todos os sujeitos imersos nas ENT, e não somente aos/as discentes. Sobre os processos de desenvolver um olhar coletivo-individual Quevedo (2014) aponta que:

Cada estudante é simultaneamente social e individual, identifica-se com os códigos dos grupos sociais aos quais pertence. Ao mesmo tempo, é único e singular, com ritmo e percepções próprias - em razão disso, a aprendizagem deve ser pensada de modo particular e especial para cada um (p.59).

Ainda assim, nesta dissertação podemos observar estas questões em detalhes nos dados dos quadros 19, 20, 21 e também no 23, nos quais os conteúdos como - trabalhar em equipe, trabalhar com a comunidade, trabalhar no mesmo ambiente que os demais respeitando os limites dos espaços e das pessoas, práticas de decisões coletivas como assembleias e elaboração de projetos escolares, entre outros elementos - estão presentes nas falas extraídas dos vídeos ilustrando então como, através do currículo nômade, este ideal do olhar para o coletivo vai se formando. Como vemos nas reflexões a fala de Maldonado (2015) sobre os processos grupais na EMEF Amorim Lima:

Desaprender e aprender a profissão em contexto de trabalho é oportunizar uma aprendizagem em equipe. A relação de afeto, o respeito ao outro, o entendimento sobre autonomia e liberdade são alguns pontos que reforçam as ações na escola [...] ao observar a relação existente na referida escola, na qual os trabalhos são feitos em grupo, existe uma colaboração de todos na execução dos objetivos de pesquisa, há um compromisso e uma visão crítica do mundo e do meio (p.34, 73).

Essa identidade, que apontamos aqui, denominada de identidade coletiva estrutura-se, como comentamos anteriormente, num valor bem explorado dentro destas escolas, o *cuidado com o outro*. Este movimento de *cuidar* apresenta-se muito mais no sentido de respeitar os

limites de cada indivíduo, do que necessariamente no sentido do cuidado afetivo. O quadro 20, no qual apontamos a categoria *Respeito pela criança*, apresenta em suas falas, diversas vezes, a questão do cuidado com o outro. O cuidar, nas ENT, apresenta-se como uma característica individual desenvolvida nos sujeitos ali imersos onde: o respeito pelo tempo, pelo direito de fala, pelo direito de escuta, pelo direito de sentir, são sempre prioridades dentro do currículo. Neste sentido, essa ideia do cuidar do outro dialoga profundamente com a questão que trabalhamos acima, uma vez que, cuidar do outro está intrinsecamente amarrado a ideia de um ser coletivo. Quevedo (2014) nos apresenta uma ferramenta explorada pelo projeto Âncora que, na nossa compreensão, ilustra como ocorre a costura dessa identidade coletiva com o cuidado com o outro:

Outro dispositivo que estimula a cooperação - e também a responsabilidade com o entorno - são os “Grupos de Ajuda”, ou “Grupos de Responsabilidade”. Estes grupos se constituem de crianças que se voluntariam para ser responsável por algo na Escola. Há diversos grupos: responsável pelo lanche, responsável pela limpeza e organização dos banheiros, dos ambientes, responsável por acolher os visitantes, etc (QUEVEDO, 2014, p.170).

Nos processos de assembleias, ilustrados nos vídeos, podemos observar diversas vezes as reflexões de Quevedo (2014) tornando-se reais através das imagens. Como exemplos, citamos: os/as discentes se reunindo para discutir questões referentes ao material/espço coletivo (presente nos vídeos do Projeto Âncora e da Escola La Cecilia) ou, na tentativa de resolverem conflitos que surgiram durante a rotina escolar (presente nos vídeos sobre a Tierra Fertil e a EDH) ou, também, nas reuniões para tomadas de decisões acerca da comunidade escolar (como visualizado nos vídeos sobre a EDH e o CEFA). Explorando ainda a questão do cuidar do outro, percebemos nestes currículos como a afetividade se faz presente nas relações, questão essa também demarcada em diversas falas e imagens, mas principalmente presente nos quadros 18, 19 e 20.

Por fim então, observamos como um dos valores explorados por estas escolas é a questão da (auto) responsabilidade. Trabalhar de forma autogestionável, como propõem o currículo destas escolas, exige que seus sujeitos, primeiramente, se reconheçam como autores e, assim, responsáveis pela produção de seus conhecimentos. Acreditamos que, esse redirecionamento de responsabilidade reflete diretamente na formação destes sujeitos. Uma vez que, numa escola tida como tradicional, a responsabilidade por “transmitir” o conhecimento centra-se nos/nas educadores. Já nas ENT, vemos duas mudanças. Primeiro, ocorre uma abertura no sentido que o/a tutor/tutora flexibiliza-se no papel de transmitir o

conhecimento para, assim, assumir uma posição de validar o trabalho dos/das discentes sobre produzir o seu conhecimento. Em contrapartida, os/as discentes assumem um papel que exige deles próprios uma maior responsabilidade, uma vez que, recai sobre eles/elas a função de explorar as áreas do conhecimento, dialogar com elas, reconhecer as dúvidas e curiosidades que cercam o meio e, assim, criar novos significados. Evidentemente, não estamos afirmando aqui que este processo ocorre sozinho, porém o que notamos é que ocorre um redirecionamento de responsabilidades no qual, no decorrer dos processos educativos, os/as discentes assumem uma maior responsabilidade sobre tais percursos. Nas escritas de Quevedo (2014), observamos em maiores detalhes como a autora descreve essa questão de (auto) responsabilidade na Escola da Ponte:

A solidariedade, a cooperação, e a responsabilidade (pelas coisas, pela natureza, por si mesmo, e pelos outros) são valores vivenciados e **estimulados** cotidianamente pela Escola da Ponte (grifo nosso). Inclusive, a Escola criou dispositivos próprios para desenvolver e exercitar estes valores. Um destes dispositivos são os *grupos de responsabilidade*. Se, por um lado, a organização do meio e o cuidado com o bem-estar é de responsabilidade de todos; por outro, existem alguns grupos que são formados para ficar à frente de algumas responsabilidades. Por exemplo, há o grupo responsável pelo mural (no sentido de atualização e organização), outro grupo responsável pelo recreio (que cuida do bem-estar no momento do recreio, ajudando os colegas a não correr nas escadas, a respeitar a natureza, entre outras coisas). Há também grupos responsáveis pela arrumação, outros pelos materiais em comum, outros pelo jardim, e muito mais (QUEVEDO, 2014, p.74).

Como comentamos anteriormente, as características aqui apresentadas articulam-se de forma dinâmica o tempo todo. A exemplo disso, pensamos na questão de como essa (auto)responsabilidade dialoga profundamente com a identidade coletiva e o cuidado com o outro. Essa questão está apresentada no trecho acima, no qual Quevedo (2014), ressalta como os alunos trabalham através de dispositivos que prezam em desenvolver a responsabilidade nos sujeitos, nos quais os interesses coletivos são prioridade, trabalhando assim o cuidado com o outro e a identidade coletiva que apontamos acima. Pensando em outros exemplos, podemos trazer os relatos, presentes principalmente nas falas dos/das discentes, de como estes sujeitos compreendem-se e portam-se em espaços coletivos. É interessante observar o cuidado apresentado por eles, não somente pelo espaço, mas também para com as pessoas que estão partilhando aquele espaço em conjunto.

Finalizando então nossas análises, apontamos que o currículo nômade das ENT apresentam como valores centrais, a construção de uma identidade que vise o coletivo, sem, entretanto, desconsiderar as individualidades e especificidades de cada sujeito. Dentro dessa identidade, vemos uma profunda noção de cuidado com o outro, sendo este um valor bem

presente nestas escolas. Este cuidado apresenta dois pilares - o respeito as necessidades do outro e a afetividade nas relações. Além do cuidado, vemos um senso de responsabilidade aguçado para com o espaço e suas relações, principalmente entre os/as discentes. Essa responsabilidade atua em dois campos, no que podemos notar. Um deles é na questão individual, na qual cada sujeito apropria-se dos seus processos e acabam por assumir, para si e para os demais, responsabilidades no que tange a si próprio de forma integral. O segundo campo que vemos ser movido é a responsabilidade social, para com o coletivo e também, para com o/a outro/outra em específico. Como vemos, os alunos assumem dentro das instituições responsabilidades sociais para com os membros da escola, assumindo assim, papéis que exigem o desenvolvimento de uma responsabilidade cooperativa.

Os valores trabalhados nestes currículos estão, intrinsecamente costurados ao ideal de sujeitos que estas escolas almejam formar. Agora, no próximo subcapítulo, veremos como estes valores, estas relações e estes saberes dialogam-se entre si para formar o Currículo Nômade.

O Currículo Nômade – A que conclusão chegamos então?

Então, chegado este momento, refletimos que o Currículo Nômade das cinco escolas aqui analisadas, primeiramente, não é apenas um. Mas cinco currículos nômades, uma vez que, cada instituição apresenta suas peculiaridades, seus objetivos específicos, sua forma de dialogar com a comunidade, entre outras diversas diferenças que estas escolas apresentam. Entretanto, nosso objetivo aqui, neste trabalho, foi compreender quais seriam as características comuns a elas, apontando assim, possibilidades para futuros estudos sobre currículo dentro destas instituições. Este, é também, um marco da nossa pesquisa, uma vez que não encontramos nenhuma referência bibliográfica sobre tal temática.

Dessa forma, para finalizarmos as análises sobre o currículo nômade, elaboramos mais um quadro no qual tentamos, de forma sucinta, apontar os principais pontos que foram discutidos acima, trazendo as principais temáticas presentes nas análises sobre *as Relações, os Saberes e os Valores* que compõe os currículos das escolas aqui analisadas. Vejamos:

Quadro 9 - Resumo das Análises sobre o Currículo Nômade

RELAÇÕES	SABERES	VALORES
Alteridade dos sujeitos por entre posições hierárquicas ----	Olhar crítico-indagador ---	Olhar coletivo ↔ Olhar individual ---
Dispositivos que impulsionam o movimento do poder por entre as relações ----	Postura exploratória ---	Cuidado com o Outro (respeito/limites/espacos coletivos) ---
Olhar para o coletivo ----	Conexão entre conceitos estudados e suas aplicabilidades na realidade ---	Afetividade nas Relações ---
Desenvolvimento de atividades com interesses em comum que visam o coletivo ---	Autoconhecimento ---	(auto)Responsabilidade
Construção de relações mais horizontais ---	Pluralismo Teórico Curricular ---	
Estruturas organizacionais piramidal-circular	Saberes Subjetivos	

Fonte: Produzido pela autora.

Então, inicialmente, notamos no quadro 25 uma palavra que se destaca nas análises realizadas é a questão do coletivo. Como podemos observar no quadro acima, e nas demais discussões realizadas nesta dissertação até aqui, a ideia do ser coletivo é muito presente nas ENT e, assim está como uma das estruturas principais do currículo nômade destas instituições. Questões como - olhar para o coletivo, trabalhar em grupos, dialogar com a comunidade, construir relações mais horizontais, entre outros inúmeros exemplos - foram vistos em diferentes momentos durante nossas análises. Assim, o que percebemos é que, o Currículo Nômade, construído por estas instituições apresenta como um de seus pilares a construção de um sujeito que consiga trabalhar de forma coletiva na sociedade. Estas escolas, como vimos anteriormente, apresentam uma série de dispositivos que exercitam em todos os sujeitos da comunidade a construção de um sujeito que consiga trabalhar/dialogar/resolver conflitos e até mesmo, se posicionar perante o coletivo de forma equilibrada, harmônica, priorizando questões de respeito e cuidado com o outro ou os outros na relação. Esse olhar para o coletivo está intrinsecamente costurado com a questão da ideia das relações mais horizontais, como vimos na parte que discute as relações construídas dentro do currículo. Por

sua vez, estas relações menos hierárquicas possibilitam que, em diferentes momentos, os sujeitos possam assumir diferentes postos de liderança e ou ainda, maestria. Dessa forma, essa alteridade hierárquica promove nos sujeitos ali imersos, uma capacidade de liderança horizontalizada, habilidades para o trabalho em equipe, resolução de conflitos entre outros fatores. Estes são pontos que vemos serem a raiz do Currículo Nômade, a formação de um sujeito que consegue dialogar com a comunidade no intuito de resolver as problemáticas locais, mas não por si só, um sujeito que trabalha em grupo, constrói de forma coletiva, sem necessariamente precisar para isso, assumir um papel único de liderança. Barrera (2016), reforça esta ideia apontando para tal, nas diversas escolas e espaços institucionais analisados, a autora afirma que: “A lógica da rede traz uma ruptura com o tempo e o espaço até então estabelecidos e constitui uma nova forma de distribuição do conhecimento, alterando, por isso, as relações de poder” (p.44).

Seguindo nossa análises, vemos que este olhar para o coletivo, expressa também a organização hierárquica piramidal circular apresentada por Faur (2011). Essa outra forma de organização permite a formação desse sujeito com o olhar voltado para a comunidade, sujeito esse que denominaremos aqui de *sujeito nômade - coletivo*. Ainda dentro deste olhar para o coletivo, vemos a questão da construção da identidade individual, ponto explorado profundamente pelas ENT, costurado à ideia desse sujeito coletivo. Aprofundando em detalhes, o que observamos foi que, estas escolas prezam sim pela identidade coletiva, porém, é muito interessante observar como estas instituições costuram de forma coesa a ideia do coletivo e do individual de forma equilibrada e articulada. Neste ponto, podemos pensar na questão dos valores prezados pela escola, nos quais o respeito pelo outro, ou ainda, o cuidado com o outro é um dos pontos estruturais do currículo nômade das “nossas” ENT. Quevedo (2014) aponta para os mesmos direcionamentos que aqui observamos, pontuando que:

Aqueles comprometidos com a criação de escolas democráticas entendem que fazer isso envolve mais que informar crianças e jovens: trata-se de criar condições para que uma nova cultura se estabeleça - uma cultura de cooperação, de ação política participativa, e de regulação da vida coletiva. Entende-se que a democratização da relação pedagógica é condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos (p.201).

Observamos ainda que, em paralelo a ideia do sujeito coletivo, vemos no currículo nômade diferentes ferramentas que possibilitam com que os sujeitos ali imersos possam desenvolver um atento olhar para a si. Vemos, no artigo II, como as relações do cuidar de si

são exploradas pelas ENT em maiores detalhes. Porém, demarcamos aqui que, o cuidar do outro complementa-se com o cuidar de si, tendo assim na raiz destes currículos nômades a questão do *cuidar*. Os sujeitos imersos nos currículos que aqui analisamos apresentam como demarcação o *ato de cuidar* - de si, da comunidade, da família, do espaço, entre outras possibilidades. O *sujeito nômade-coletivo*, arquitetado pelo currículo nômade, apresenta então esta outra esfera em sua composição - o *cuidar*. Neste sentido, podemos ver todos os conteúdos resumidos no quadro acima, no que se refere a questão de valores, interligados ao ato de cuidar, ato esse estimulado por este currículo. Como vemos no quadro, questões referentes a responsabilidade e afetividade estão intrinsecamente amarradas a questão do *cuidar* que, por sua vez, estão novamente articuladas com a o *olhar coletivo*, que trabalhamos acima.

Ainda dentro das nossas análises, observamos também, no desenrolar desta pesquisa, que o *sujeito nômade-coletivo* apresenta ainda uma outra esfera, que na nossa percepção, desenvolve-se principalmente através do campo dos saberes. Estes sujeitos apresentam-se, primeiramente, com uma abertura epistemológica perante os campos do conhecimento. Uma vez que, nestas instituições as ciências (história, geografia, biologia, química, física, sociologia, matemática, artes e demais áreas do conhecimento) são trabalhadas de forma integrada, não havendo assim, uma fragmentação exata por entre os campos dos saberes. Outra questão que possibilita essa abertura é o fato que as instituições que formam estes sujeitos, não costumam apresentar uma única corrente teórica, como vimos acima. Assim, a pluralidade institucional e a organização integrada da aprendizagem modela os sujeitos para esta abertura epistemológica perante o conhecimento. Dessa forma, observamos sujeitos que se colocam de forma crítica e ao mesmo tempo curiosa perante a sociedade e suas produções. O que notamos aqui são sujeitos interessados, abertos a novos conhecimentos, questionadores, com uma postura exploratória reflexiva, no sentido de conhecer o mundo e também de conhecer a si próprios. Sujeitos estes, denominados por Freire (2013) como *epistemologicamente curiosos*. Nesse sentido, Maldonado (2015) e Quevedo (2014) observam novamente questões semelhantes as nossas em suas pesquisas:

O resultado observado foi que os alunos tinham uma forma muito peculiar de ser, crianças e adolescentes com uma desenvoltura e uma capacidade de diálogo bem acima do esperado. Com uma clareza sobre o diferencial da escola e uma visão muito crítica sobre o mundo. Mas, sobretudo, o entendimento e a valorização do diálogo com sendo algo de muita importância à todos. Além disso, da compreensão e entendimento da cidadania e, sobretudo, sobre uma proposta de formar sujeitos atuantes e autônomos (MALDONADO, 2015, p. 92).

A premissa é de que as Comunidades de Aprendizagem possibilitariam aos educandos experiências que lhes permitiriam ganhar consciência de si como ser social-com-os-outros, já que, a partir de um projeto educacional colaborativo, as comunidades seriam envolvidas de modo a trabalhar suas próprias identidades, seus conhecimentos (“saberes e fazeres”), interesses, desafios e necessidades (QUEVEDO, 2014, p. 194).

Por fim, observamos como uma das últimas características do *sujeito nômade coletivo* a questão da confiança, do posicionamento e da segurança que estes sujeitos apresentam em relação a si próprios. Para a primeira autora, é admirável observar nos vídeos como, crianças tão pequenas, apresentam tamanha clareza sobre seus processos internos e, também, sobre os demais processos que circundam as relações nos ambientes. A forma de se posicionar destes sujeitos é uma característica marcante, como Maldonado (2015) salienta no trecho acima e nós, como pesquisadoras da área reforçamos. Acreditamos que estas características são estruturadas na construção destes sujeitos através dos diferentes saberes que denominamos aqui de subjetivos³⁰. A educação emocional está fortemente ancorada no currículo nômade das ENT, assim como, os processos de autoconhecimento e demais ferramentas do campo terapêutico e da psicologia (como vemos no artigo II). Assim, demarcamos aqui, como última esfera do *sujeito nômade coletivo* a questão do empoderamento pessoal que os sujeitos que passam por estas escolas apresentam.

³⁰ Para demais dúvidas consultar o subcapítulo *O Currículo Nômade - Quais são os saberes priorizados?* Em que apontamos o conceito de saberes subjetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo Nômade e o Sujeito Nômade Coletivo

Anteriormente, revisitamos então, os valores, as relações e os saberes que o currículo nômade impulsiona em seus sujeitos. Partindo desta revisão observamos que o currículo nômade, primeiramente não é um, mas vários. Segundo, este ou estes currículos apresentam em sua estrutura ferramentas que buscam desenvolver nos sujeitos quatro pontos essenciais, que demarcamos no esquema abaixo:

Figura 4 - O currículo nômade e as suas repercussões no sujeito



Fonte: Produzido pela autora.

Embora tenhamos desenhado de forma linear, sabemos que estes processos ocorrem de forma simultânea e interconetadas. Ao olharmos para estas quatro características que surgem nos sujeitos das ENT, podemos compreender assim que o currículo (ou os currículos) nômade preza por desenvolver sujeitos que apresentem capacidade de diálogo e trabalho em grupo. Além disso, estes sujeitos são delineados para saberem trabalhar através de problemáticas que surgem no meio. A questão da autorresponsabilidade é marcante nestes sujeitos, apresentando assim uma questão forte em suas personalidades, principalmente no que diz respeito a autonomia nos diversos processos. Como vimos, no decorrer deste trabalho, estas escolas prezam por sujeitos que se coloquem como autores responsáveis pelos próprios processos, mas também se movimentem em prol e de acordo com a comunidade/grupo/bairro ao qual pertencem. Ainda assim, vemos neste currículo inúmeras ferramentas que prezam pelo ato de

cuidar, como comentamos acima. Cuidar, no sentido amplo da palavra - respeitar, ouvir, dialogar e também, no sentido afetivo da palavra. Além disso, este currículo preza também pelo ato de conhecer as diferentes esferas do mundo, mas principalmente, conhecer a si mesmo. Dessa forma, vemos nos sujeitos *nômades coletivo*, uma posturas claras sobre seus desejos, ânsias, medos, limites, responsabilidades, entre demais características. Não queremos aqui criar uma verdade única e universal na qual afirmaríamos que este seria o modelo certo de educação para todos e todas. Porém, o que registramos aqui são as mudanças visíveis na postura dos sujeitos que estão imersos nestas escolas. Ressaltamos ainda que, os sujeitos são todos e todas aqueles e aquelas que frequentam a comunidade escolar, não restringindo somente as/os discentes. É claro que, tais detalhes são mais evidentes no corpo discente, uma vez que, o currículo os atinge com mais força. Todavia, notamos também que, este currículo nômade provoca “reboliços” a todos e todas que os/as permeiam.

Chegando ao fim, imaginamos que os/as leitores estejam se questionando ainda sobre a nomenclatura que aqui escolhemos – por quê Nômade? A autora, compreende como *nômades* seres, coisas ou até mesmo ambientes que estão em frequente mudança. Os *nômades* (se pensarmos aqui em pessoas) não apresentam uma raiz fixa, porém, quando presentes nos ambientes, exploram de forma ampla as possibilidades de cada local, extraíndo o que lhes é necessário. Da mesma forma, como os *nômades*, o currículo nômade que aqui analisamos explora as relações que são possíveis de se construir dentro do espaço da comunidade escolar. Este currículo se movimenta sempre que necessário, ele não apresenta, assim como os *nômades*, uma raiz única. Ele é pluri, multi, inter, entre todos os outros prefixos que poderíamos usar. Ele se constrói principalmente através das vivências e relações que cria, diariamente, assim como os *nômades*, este currículo é flexível perante as estruturas da vida e, sua identidade, vai sendo construída de acordo com a caminhada. Ser flexível, não significa ser frágil, mas sim, estar aberto para as possibilidades que o caminhar da construção diária através do coletivo proporciona. O Currículo Nômade migra, sempre que necessário. Migra de referencial teórico, migra de ferramentas metodológicas, migra de conceitos em conceitos, até localizar seu ponto de equilíbrio. Assim, como os *nômades*, este currículo não teme a mudança. Ele a entende como necessária para a construção de um ideal no que tange uma utopia escolar (e social também). Por fim, o Currículo Nômade almeja desenvolver almas *nômades*, que assim como ele, consigam migrar em diferentes territórios, sabendo respeitar, cuidar e, ao mesmo tempo, explorar e aprender em cada momento vivenciado. O Currículo é Nômade pois sua maior certeza é o desejo por criar novos *nômades* nos tempos atuais.

Reflexões da autora

Por fim, para a primeira autora, o que fica aqui é o aprendizado sobre o que é construir e elaborar uma dissertação. Compreender os passos de uma pesquisa e, aprender, principalmente de que o controle é uma ilusão que construímos para a nossa “segurança” foi um dos maiores aprendizados. Se me perguntassem, no início desta pesquisa sobre o que seria a minha dissertação, eu jamais afirmaria que a desenharia desta forma. Durante a construção desta pesquisa, aprendi muito, principalmente, no que nos diz respeito a cerca da produção acadêmica dos saberes. Por trabalhar com uma temática “nova”, digamos assim, consegui compreender de perto o que significa a questão do saber empírico e do saber científico. Nestes dois anos, aprendi imensamente com as ENT coisas que nunca imaginaria aprender. Mas aprendi, principalmente sobre mim mesma. Sem dúvidas, o currículo nômade tocou minha alma nômade e despertou em mim o desejo de saber cada vez mais sobre estas possibilidades que as ENT estão tentando criar. Em meados de dezembro havia apenas uma certeza em mim, não gostaria de realizar um doutorado. Não neste momento. Não agora. Porém, ao desenvolver a parte escrita desta pesquisa, e reforço, esta parte é apenas uma parte, compreendi que inegavelmente eu hoje faço parte deste movimento como pesquisadora.

Assim, seria um descaso da minha parte, perante o tamanho da troca que tive com diferentes espaços e instituições nestes dois anos, parar minha produção acadêmica por aqui. Como anunciei na metodologia, para elaborarmos a dissertação fizemos um recorte nos dados, afinal, temos ainda muitos dados à explorar. Fica aqui, o desejo de continuar estudando esta temática, o desejo de aprofundar meus conhecimentos na área, o desejo de vivenciar mais de perto as realidades que as ENT despertam em todos e todas nós. Dentro das possibilidades futuras, a autora pensa ainda em finalizar um artigo que temos acerca das mídias e das suas produções sobre as ENT, assim como, elaborar um artigo cuja a centralidade será a historicidade das ENT, trazendo as questões das escolas ditas “alternativas” no período pré-ditadura, os movimentos da Escola Nova no Brasil e as ENT hoje. As possibilidades, como vemos, são muitas, uma vez que, ainda possuímos muitos dados que podem ser explorados.

Finalizo assim, a minha dissertação. As ânsias que acompanharam esta pesquisa, foram muitas. A imensa possibilidade de pesquisas que este campo oferece, assim como, a amplitude dos dados coletados me inquietavam e ainda inquietam. Porém, sinto que apenas início um caminho longo, dentro e fora da academia, aprendendo, trocando e também trazendo para dentro deste ambiente, reconhecido por construir saberes, os conhecimentos que as ENT nos apresentam e as possibilidades criadas por estes currículos.

ANEXO - OS QUADROS DAS FALAS

Como apontamos na metodologia, cada quadro representa uma categoria, assim sendo, as falas estão organizadas por semelhança de assunto, podendo por vezes, apresentarem-se repetidas em mais de um quadro. As falas foram organizadas a medida que os vídeos eram analisados, não seguindo necessariamente alguma ordem pré-estabelecida.

Neste primeiro quadro, trazemos então quais as razões, os anseios e até mesmo as idealizações que levam a comunidade a buscar uma ENT. Por entre as falas vemos as diferentes visões entre pais e mães, educadores/educadoras e também ex-alunos/ex-alunas. Vejamos:

Quadro 10 - Razões que levam a procurar uma ENT

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Falas
Laurato Sotelo (ex-aluno)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Mais do que nada, eu troquei de escola porque na minha escola anterior estavam tirando meu direito de aprender o que eu gostava.
Ginés de Castillo (Diretor)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Quando nós começamos, queríamos manter os nossos filhos à margem de um sistema educativo que víamos como prejudicial. [...] Então começamos a estudar e indagar em distintas correntes pedagógicas e pegando de cada uma aquilo que nos parecia mais interessante, colocar na prática e logo ver como funcionava.
Valerio Narvaes (Diretor)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Eu nunca gostei da escola. [...] Mas por outro lado, eu estive muito familiarizado com os direitos humanos e o trabalho social. E convivi com os extremos sociais. Eu venho de uma pobreza extrema, e por meio dos estudos cheguei a conhecer a riqueza extrema. Então, na minha cabeça existia um conflito: Por que tanta pobreza? Por que tanta riqueza? E até agora creio que se segue o conflito. Então, creio que para mim esse foi um caminho para buscar uma forma diferente de educação. E logo de cara me encontrei com a educação democrática. E creio que...é uma alternativa muito boa para que haja uma educação diferente.
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Acho que colocar os nossos filhos nessas experiências em Manaus é fundamental para que o nosso envolvimento com essas experiências <i>dê</i> certo ou produza frutos logo mais. Se nós ficarmos só no controle social a gente não faz parte dessa comunidade.
Lala Danesino (mãe de aluna)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil	De fato Luzmarina antes da Terra Fértil ia em uma escola experimental e... nunca esteve escolarizada. E a ideia, um pouco é de não repetir os modelos que nós vivemos... ou

	(Argentina)	seja, da escola tradicional, da pública ou da privada... Mas não repetir os modelos de ensino que nos parecem, claramente, obsoletos, já estão velhos.
Robert (pai)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Creio que se não se começa com algo. Não se começa nunca. Para mudar alguma coisa devemos primeiro mudar a si mesmo para chegar a ser grande. Se queremos uma mudança global, temos que mudar desde o pequeno. [...] Não vai ser difícil adaptar-se, eu penso, com esse tipo de educação. Vão ser pessoas mais seguras de si mesmas. Vão saber resolver seus conflitos, vão saber resolver o conflito dos demais que é o mais importante, não?!
Dolores Bulit (fundadora da escola)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Comecei a ver que a aprendizagem, na realidade, se dá de outras formas. A princípio de forma intuitiva... depois comecei a pesquisar porque me interessou. E me interessou porque fui mãe e comecei a ver meu próprio filho.
María Laura Erhart (professora/fundadora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Não estou interessada que meus filhos se adaptem a essa sociedade, mas sim que a transformem.
Ana Paula (mãe/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Às vezes isso parece meio romântico, falar da questão de felicidade, mas aí quando você se coloca no papel de mãe e você vê que isso não é nada romântico, é muito sério, pois seu filho acorda e fala “Não quero ir para a escola! A escola é chata!”. Aí você viver com isso, vai te angustiando... Para mim... uma escola de qualidade tem que... primeira coisa... que as pessoas sejam felizes lá, que elas queiram estar lá.
Isabela Lillo (mãe/Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O que mais me chama atenção no CEFA é o olhar sensível que os integrantes do CEFA têm para com as crianças. De enxergar as crianças realmente como indivíduos que têm vontades, que têm anseios, que têm necessidades realmente de crianças, né?

Fonte: Produzido pela autora.

No Quadro 12 trazemos os elementos que constituem as histórias das cinco ENT aqui analisadas. Observamos como as falas contam a biografia destas escolas, nos trazendo assim: os obstáculos, as fragilidades, os medos e muitos anseios. Aqui, podemos notar como essas comunidades se dispuseram a repensar o modelo educacional presente para tentar criar algo diferente do modelo hegemônico imposto. Os relatos abaixo apresentam informações ricas, no sentido principalmente de nos ilustrar como, embora cada ENT seja única, em sua elaboração e sua historicidade alguns eventos se repetem.

Quadro 11- Construção/História das ENT

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Falas
Cecilia Giúdice (diretora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	A princípio, quase não havia pais, eram amigos, que nos ajudaram a começar com a escola. Mas logo depois, começamos a ter pais e, já no segundo ano, no pré-escolar, tínhamos ao redor de 30 famílias. E estes pais nos ajudaram a construir as salas com as quais continuamos nos anos seguintes.
Ginés de Castillo (Diretor)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Ao longo dos 25 anos, fomos conquistando a autorização do Ministério da Educação e crescendo em nosso processo educativo, até o ponto que estamos hoje, onde estamos interessados em contribuir, também, para que se possibilite uma educação alternativa para a totalidade da população. [...] E durante 17 anos sem nenhuma contribuição do Estado. E depois recebemos algum financiamento do Estado, que atualmente não creio que supere 25% dos salários.
Valerio Narvaes (diretor)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Nós, desde o início, queríamos ter uma escola reconhecida pelo Ministério da Educação. E agora, nós fomos catalogadas como um projeto piloto de educação em liberdade.
Cecilia Giúdice (diretora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Hoje, é claro, a escola já está forte em seu projeto educativo. É um projeto que, antes de mais nada, obteve êxito. É muito respeitado, inclusive nos âmbitos acadêmicos. Mas a escola está em constante movimento, muda constantemente. É uma das características da nossa escola.
Tania Aranda (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Eu me sentiria encantada de estudar em uma escola como essa. Mas lastimosamente não tem... é a única escola (democrática) que existe no Peru. Que, a nível nacional não está reconhecida, mas ao mesmo tempo é muito reconhecida no estrangeiro.
Valerio Narvaes (diretor)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco(Peru)	Nós, desde o início, queríamos ter uma escola reconhecida pelo Ministério da Educação. E agora, nós fomos catalogadas como um projeto piloto de educação em liberdade[...]. Esse projeto teria muitas formas de ser autossustentável. Por agora, dependemos muito da ajuda do capital estrangeiro, mas também existiriam outras formas no Peru, de torná-lo sustentável. [...] Esta forma de educação não seria possível sem que os pais não se envolvam ativamente, com a proposta educativa que temos. Em consequência, os pais, uma vez por mês, se reúnem para conversar como está sendo a experiência de

		seus filhos, ou como podemos melhorar a escola, e também eles podem vir trabalhar na escola, ou fazem algumas atividades com fundo econômico para a escola... E cada vez há uma participação mais ativa dos pais, e isso me alegra muito.
Marina Di Raimondo (mãe de aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	A participação das famílias na construção do espaço Tierra Fértil é muito orgânica. Ou seja, cada pessoa, organicamente contribui para o projeto. No ano passado, foi muito diferente desse ano. Como participar de um espaço assim, também para os adultos, até mais do que para as crianças - é um desafio muito grande.
Victoria Miranda (aluna/CEFA/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O CEFA é um grupo de pais que falam sobre a educação das crianças... acham que as crianças devem poder...
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Através de reuniões e fazendo dinâmicas, nós vimos que tinha três eixos que o CEFA poderia agir dentro da educação, dentro de Manaus. Um era relativo a políticas públicas, o outro era a capacitação de professores, basicamente... e terceiro era de envolvimento com a comunidade... trazer mais a comunidade para dentro da escola, para participar também. Não somente o CEFA.
João Bocchini (aluno/CEFA/ Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente tentou várias escolas e... não estava dando certo... até que a gente teve a ideia de fazer uma escola. Só que eu digo fazer... não para construir com tijolos... fazer programando ela... como se fosse um filme que eles estavam lançando.
Lúcia Cristina (Gestora Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	É uma escola que eles acreditam, não é uma escola que eles esperam para daqui a 5 anos, 10 anos. É a escola que eles querem hoje. Porque os filhos deles estão aqui... o Waldir Garcia têm alunos que são filhos dos participantes do CEFA. As outras escolas também têm... então são as escolas que eles acreditam. É a escola que eles investem, é a escola pela qual eles lutam... e isso é muito bonito! Isso é uma coisa que a gente vê que vem da sociedade.
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Nós começamos a discutir num coletivo de pais o que... ou melhor... como nós iríamos lidar com uma problemática que, é como no Brasil todo, bastante acentuada aqui que é a Escola pública de qualidade.
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu percebi que tipo, tinha que haver tipo... mais ação social por parte das pessoas em querer essa mudança. E... obviamente... seria hipócrita da minha parte esperar que a sociedade mude e eu não realizasse essa mudança. Então, eu falei... Eu quero participar!
Seane Simões (mãe/ participante)	O que eles têm para nos dizer?	Hoje, o trabalho que o coletivo vem fazendo, embora muito inicial, embora muito no sentido de nós ainda

do CEFA)	Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	estarmos construindo a nossa própria identidade... ele já ressignifica o sentido e a força de uma mobilização social, de uma participação democrática dos pais dentro da escola pública.
Zilene Trovão (Gestora Escola Hermann)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eles não só trouxeram o projeto, nós tivemos muito apoio do CEFA. E eu diria que... o maior apoio foi do CEFA. Na questão de formação, na questão de nos ajudar, de nos receber.
Hugo Alves (pai)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Entrar no sistema... ao mesmo tempo que é difícil... nós vemos talvez como a única opção. Porque trabalhar a par do sistema é muito mais libertário, mas... acaba sendo até reacionário. E... no nosso caso... a gente quer se articular com o que já existe... digamos.
Eliane Pinheiro (professora/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Quando esses pais, quando a Lúcia, nossa gestora, falou sobre esses pais... que viriam para cá, todo mundo se entreolhou e pensou “bando de doido né?! Tirar os filhos de uma escola particular para colocar aqui? Numa pública?!”. Mas depois que você começa e vê o que eles querem e como eles se engajam com a gente para conseguir isso... eles estão apostando. Eles estão apostando, né? Junto com a gente!! Nós estamos apostando que vai dar certo. Que não vai acabar daqui a dois ou três anos.
Kátia Schweickardt (secretária de educação)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	E eu me dispus a estar junto com eles... A abrir as portas da secretaria para que eles pudessem colaborar conosco num projeto diferenciado, num perfume diferente, no fazer educação... Ligando sociedade civil com o poder público.
Emanuely Ferreira (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente começou a fazer tempo integral, então a gente estuda de manhã e de tarde. Colocaram mesas novas (mesas circulares) nas escolas porque antes eram carteiras (cadeiras individuais). E era mais difícil da gente conseguir perceber os alunos, né? Mas <i>é bom</i> as mesas também, porque além da gente trabalhar em grupo, a gente ajuda aqueles que precisam.
Gleydson Nascimento (aluno/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A professora <i>dize</i> que... a gente ia juntar os dois primeiros anos em duas salas... Assim... a gente quebrar essa parede e juntar... tipo um salão... A professora <i>dize</i> que... as matérias tipo matemática aqui numa mesa, português, arte, ciências.. nas outras mesa... Aí, vocês <i>está</i> sentado na matemática mas quer ir para a de arte.. ai você vai na professora e fala... Professora eu quero estudar arte! Aí, você vai para a de arte. Quer fazer arte e ir para ciência? Vai para ciência.

Gabriel (aluno)	Bracho	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Antigamente, os professores, é... humm... digamos assim... as “autoridades da escola” não davam ouvidos pra gente, sabe? Eram as ordens dele... tudo que eles queriam era tanto e tanto e não ouviam a gente, entendeu? Aí, a gente ficava... ah, que chato. E a gente tinha que ir porque era obrigatório... Agora não... agora eles estão dando mais ouvidos para a gente, escutando mais a gente... tipo na assembleia. [...] A assembleia é muito <i>bom</i> de ter aqui na escola porque a gente pode falar o que precisa melhorar nessa escola.
Milena de Souza (aluna/Waldir Garcia)	Escola	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A postura deles mudou depois com a educação integral. Porque também... eu acho que eles não tinham trabalhado ainda numa escola em tempo integral com essas mudanças. Então, eles mudaram postura, o jeito de ensinar deles, eles queriam entender a gente e a gente tinha que entender eles. Isso, eu gostei muito disso... dessa mudança... porque eles ficaram mais carinhosos e eles não gritam muito mais.
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Acho que colocar os nossos filhos nessas experiências em Manaus é fundamental para que o nosso envolvimento com essas experiências <i>dê</i> certo ou produza frutos logo mais. Se nós ficarmos só no controle social a gente não faz parte dessa comunidade.
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente sempre falava... nós temos que estar lá como pais presentes também... não só olhando de fora e fazendo aqui. Temos que estar lá no chão da escola também.
Lúcia Cristina (Gestora Escola Waldir Garcia)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Se amanhã, por exemplo, mudassem o prefeito, mudassem a secretária... se chegassem até nós e dissessem – “Não... a Waldir Garcia irá deixar de ser uma escola integral e voltar a educação tradicional” a gente vai dizer “Não”. A gente tem essa clareza. E aí, a gente entra, né... para a briga... para a luta. E nós já teremos um ano de caminhada com uma família que está com a gente, com os alunos, com a equipe. [...] A escola que nós queremos é esta - a escola de educação integral. E a escola que nós queremos é a escola que nós vamos continuar tendo. Nós não vamos romper pelo que a secretaria decidir.
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O CEFA é um coletivo que está se construindo... a gente não sabe muito bem onde a gente vai ainda... particularmente porque nós estamos a mais ou menos um ano. Temos um ano de idade. E... jamais pensávamos, há um ano atrás, que nós estaríamos hoje onde estamos.

Hugo Alves (pai/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Então... a gente está querendo que a coisa vá à frente mesmo [...] e né... a gente espera que com a inclusão da Gracinha (escola), os resultados positivos, o andamento das coisas, né? [...] Seja força social, seja força para que o próximo governo não dê as costas a nós. A gente não vê outro caminho. A gente só vê esse caminho... da articulação entre comunidade e escola. Não vê possibilidades de cima para baixo. A gente quer ver as possibilidades de baixo para cima. As possibilidades, as oportunidades... nascendo nas escolas, nascendo da participação dos pais.
Regina Steurer (co-fundadora do projeto)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A gente pensava na formação de cidadão. Então... o projeto de arquitetura foi pensado em como uma pequena cidade. O circo é a praça dessa cidade. Como uma cidade do interior tem aquela praça, no centro da cidade, onde as pessoas se encontram. Onde se dá a democracia, é quase a ágora. O circo é a ágora do Âncora. É dentro do circo que nesses 20 anos aconteceram as reuniões com os pais, as assembleias, as festas com a comunidade, tudo de importante e que envolve a comunidade aconteceu dentro do circo.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A escola atende por cerca de 200 crianças. As crianças chegam por cerca das 7:20 e saem por volta das 16:30. Por sermos uma ONG e termos convênio com [...] os caminhos do serviço social para atendimento do público... por recebermos verbas referente a esse serviço. Nós só podemos ter o público de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social, morador do entorno. Não que acreditemos que isso seja o melhor... queremos ter aqui todos os públicos, né?!

Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	O Projeto Âncora, ele existe há 20 anos. Até 2012 ele atendia as crianças apenas no contraturno das escolas, com atividades esportivas, recreativas, culturais.
Regina Steurer (co-fundadora do projeto)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Com o tempo, a gente viu que nós estávamos enxugando gelo, pois nós começamos a ver que o trabalho que nós fazíamos com os adolescente do fundamental... na escola a filosofia era uma, a pedagogia era uma e aqui era outra. Foi aí, então, que a gente começou a sonhar em ter a criança integralmente. Ela inteira e em tempo integral. Mas faltava alguém que entendesse da pedagogia de uma outra escola, não a escola tradicional que era o que a gente tinha por aqui e que a gente conhecia. E nessa procura de com quem a gente faria essa escola é... a gente encontrou o professor José Pacheco.
José Pacheco (co-idealizador do projeto)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Nós estamos numa instituição que eu poderei qualificar de inovadora?! E quando se fala de inovação, nós temos que pensar no conceito de inovação. Inovação é tudo que é inédito, que é novo e que aporta de algum modo qualidade, melhoria, benefício, utilidade. Isso já distingue o Projeto Âncora daquilo que é considerado de modo geral como uma inovação. Não é inovação dar um laptop a cada aluno, não é inovação substituir um quadro por uma louça digital, não é inovação passar de ciclo para ano, de ano para ciclo. Não é inovação melhorar as aulas. As aulas não podem ser melhoradas, elas devem ser erradicadas. Onde há aula, não há inovação. Então... o que é preciso fundamentalmente é conceber e desenvolver uma nova construção social de aprendizagem. Porque a arte, a profissão do professor, não é um ato solitário, e nós estamos condenados a uma profissão solitária quando nós damos aulas. E solitário não é autônomo. Só somos autônomos com os outros, em equipe. Considerar realmente que nem tudo passa somente pelo cognitivo, também passa pelo atitudinal. É isso. Pela emoção, pela ética, pelo afeto, pela estética, até pelo espiritual se você quiser.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Tivemos educadores que não deram conta. Pediram para sair. “Eu não consigo!” “É muito difícil para mim.” “Eu quero dar aula. Eu quero estar numa sala de aula, na frente da lousa, explicando...” E, é importante respeitar, né?! Respeitar as pessoas, respeitar as famílias, e, é importante esse respeito pelo indivíduo também. Então, o que nós fizemos? Nos debruçamos num trabalho profundo de rompimento de paradigma. É... esses paradigmas estão sendo rompidos, mas... no início foi

quebrar pedra mesmo, né?! E desde o início abrimos as portas do projeto para recebermos visitas. As pessoas vinham para cá já sabendo quão difícil era iniciar um projeto assim. Nós nunca fechamos as portas, nunca paramos e pensamos : vamos fechar as portas para organizar. Não. Nós sempre estivemos abertos para qualquer escola, qualquer educador que pense em fazer mudanças ele vai ter que passar por dificuldades, vai ter que mexer na casa, tirar as coisas do lugar e é importante participar desse processo, né?

Fonte: Produzido pela autora.

No Quadro 13 temos a apresentação dos objetivos das ENT, tanto dos criadores das escolas como das aspirações que pais, mães e educadores colocam nestas instituições. Aqui, além dos objetivos apresentados, incluímos também as falas que trazem os ideais das escolas - sejam eles políticos, religiosos ou até mesmo determinadas correntes educacionais que possam vir a ter inspirado estas instituições. A ideia central deste quadro é: o que a comunidade escolar espera de uma ENT?

Quadro 12 - Objetivos/Ideologias das ENT

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Temática
Ginés de Castillo (Diretor)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Mas existe um certo consenso em considerar que a educação alternativa tem que ter, como mínimo, a intenção de não reproduzir o sistema hegemônico. Tem que ser contra-hegemônica. Que tem que defender a possibilidade de abrir novos cenários. De criar novos mundos.
Jeiner Infantes (educador)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	A educação democrática tem um objetivo de que todas as pessoas, as crianças que estão aqui, saiam com uma ideologia mais ampla e mais concreta da realidade. [...] todos participamos e todos aprendemos. E todos tomamos uma decisão por um bem comum.
Cecilia Giúdice (diretora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	E, nós, dizemos que o aluno tem que conhecer a si mesmo, tem que descobrir quais são as suas capacidades, desenvolvê-las. Fazer disso um meio de vida com sentido social.
Nicolas Gaité (pai de aluno)	O que eles têm para nos dizer?	Nos explicaram que o objetivo desta educação, a nível inicial, primário e

	La Cecilia (Argentina)	secundário era que... as crianças possam descobrir quem são, aquilo que gostam mais nessa vida e poder fazer disso que gostam tanto e lhes apaixonou, um meio de vida.
Valerio Narvaes (diretor)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	É uma alternativa a educação tradicional, não é mesmo? E me concentrando na educação democrática, da qual faço parte, creio que é uma nova forma de ver o mundo, e como nós podemos responder a esse mundo através da educação.
Pai de aluna	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	A mim, <i>me gostou</i> muito o fato de terem uma assembleia, não? Uma assembleia na qual eles podem eliminar suas contradições. Romper algumas regras que são <i>pauta</i> necessárias nas atividades humanas. E mais... eu disse um dia: Filha, além da assembleia, onde vocês discutem, propõe, questionam? Ela me disse: Papai, eu agora tenho um cargo. Qual é esse cargo? Eu sou conciliadora. O que significa isso, querida? Papai, antes de citar alguém na assembleia que fez algo que não nos convém, enquanto grupo, eu tenho que conversar com ele ou com ela.
Lynda Sullivan (identidade não apresentada)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Para mim, o sistema de educação democrática é o único jeito para mudarmos o futuro [...] Se nós continuarmos nesse modelo de educação forçada, que mata a criatividade das crianças, mata seus desejos por aprender, eles vão apenas continuar nesse modelo destrutivo e sistema destrutivo que está matando tantas vidas no planeta.
Dolores Bulit (fundadora/ professora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	O que nos define como projeto e nos diferencia de outras propostas alternativas é que não temos um dogma pedagógico ou filosófico. E isso foi o que nos uniu enquanto famílias e o que nos distingue também de outros projetos. De orientações tipo Waldorf, Montessori, Experimental, Pestalozzi, ou Regio Emilia ou... Escola Livre. Então... acredito que essa seja a nossa principal característica que nos dá liberdade para explorar, para errar, para tentar coisas novas de acordo com as crianças que estamos lidando, de acordo com os adultos que somos. Bom... estamos nessa casa faz 3 anos... e somos fundadoras da Terra Fértil que é um espaço de aprendizagem que

		criamos para os nossos filhos.
Emiliano Ribón (padrasto de aluna)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Bom, o Tierra Fértil é mais uma escola para pais do que para crianças. É um espaço para as crianças, mas é uma escola para nós. Porque quem deve desaprender somos nós. [...]
Maria Clara Astelarra (mãe de aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	A gente realmente aprende quando estamos em inquietude. Eu já havia lido um milhão de vezes, mas agora eu tenho a experiência e juro... Claro... às vezes, acontece aqui de dizer: putz! Aqui tem um montão de materiais Montessori interessantíssimos e ele está com uma bola fazendo passes com um amigo, pois eles querem chegar a um milhão de passes. Eu fico como... (cara de nervosa) ... mas depois: Que lindo! Sabe? Para mim é genial. Minha experiência... eu vejo Simon com os meninos e meninas aqui e realmente aprendem, ou seja, aquilo que querem saber, aprendem.
Lúcia Cristina (Gestora Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Qual escola que ele gostaria de ter? Qual escola que ele quer ter? Qual escola que ele vai construir para ter? É lançar para ele esse questionamento... Qual escola ele quer? E qual escola ele vai ter?
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Através de reuniões e fazendo dinâmicas, nós vimos que tinha três eixos que o CEFA poderia agir dentro da educação, dentro de Manaus. Um era relativo a políticas públicas, o outro era a capacitação de professores, basicamente... e terceiro era de envolvimento com a comunidade... trazer mais a comunidade para dentro da escola, para participar também. Não somente o CEFA.
Izabela Aleixo (participante/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Acho que a partir disso foi quando nós conseguimos entender um pouco melhor o que o coletivo quer trabalhar esse ano e como nós vamos trabalhar. Nós vamos fazer um seminário e todas essas coisas vão demandar muito de todo mundo... Então... a gente tem muito trabalho... principalmente neste primeiro semestre... e a gente tentou se organizar enquanto coletivo para descentralizar as ações e conseguir caminhar para que... no final de 2017 termos um processo de educação democrática instalada em Manaus, nas três escolas onde nós já atuamos de uma forma mais efetiva.

Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O CEFA apoia três escolas... é... nós temos filhos nestas três escolas.. A nossa luta não é no sentido de buscar privilégios para eles, porque eles estão lá e é essa contradição que nós temos que buscar superar.
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu percebi que tipo, tinha que haver tipo... mais ação social por parte das pessoas em querer essa mudança. E... obviamente... seria hipócrita da minha parte esperar que a sociedade mude e eu não realizasse essa mudança. Então, eu falei... Eu quero participar!
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Quando a gente pensa em educação alternativa, ou educação inovadora, ela não pode estar em hipótese alguma, descolada dessa discussão sobre o nosso modelo de sociedade, né?! Se a gente esquece isso, a gente cai nessa armadilha, nesse conto da sereia, de que a gente está fazendo coisas maravilhosas, as crianças estão aprendendo a ser autônomas como devem ser, felizes e criativas. Mas para quê? Para novamente serem encaminhadas para esse ideal do mercado de trabalho.
Izabela Aleixo (participante/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que não existe uma educação que seja libertadora e que seja para poucos. Porque... a todo momento as crianças estão interagindo, estão crescendo, estão conhecendo outras coisas. Então a educação só será libertadora quando for para todo mundo, quanto todo mundo tiver acesso a uma educação de qualidade.
Hugo Alves (pai/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Entrar no sistema... ao mesmo tempo que é difícil... nós vemos talvez como a única opção. Porque trabalhar a par do sistema é muito mais libertário, mas... acaba sendo até reacionário. E... no nosso caso... a gente quer se articular com o que já existe... digamos.
Estela Nepomuk (professora/ Escola Hermann)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Educação integral e a Escola democrática, elas andam assim, né... não tem como separar, né?! São assim... interdependentes, como a gente chama. Porque a gente visa ampliar todas as dimensões da criança e... voltando um pouco para a nossa infância... nós não fomos recebidas assim na escola.
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A nossa expectativa do CEFA para estas escolas que nós estamos aí, junto, né? Na caminhada... que eles se vejam... aliás nem só

CEFA)	Amazonas (Brasil)	como uma escola, mas que eles se vejam, essas três escolas, como uma rede, sabe? Pela educação integral através das escolas democráticas. Surge um problema, você vai lá e conversa com a sua equipe. Sabe? Se vê como equipe.
Ana Bocchini (mãe/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Então eu sempre tenho essa reflexão... para ter paciência com esses professores... sabe? Uma delas já me falou... eu estou super feliz, super empolgada, mas assim... você tem que entender que eu estou acostumada a fazer há 10, 15 anos de um jeito e está difícil para mim fazer de outro. E ela falou isso pra mim e eu fiquei bem tocada, assim... porque eu vi que eu estava muito ansiosa querendo que tudo mudasse e não é assim que as coisas funcionam. Da mesma forma que a gente prega que a gente precisa respeitar o tempo das crianças, eu vi ali que a gente tem que respeitar também o tempo dos educadores.
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Acho que colocar os nossos filhos nessas experiências em Manaus é fundamental para que o nosso envolvimento com essas experiências <i>dê</i> certo ou produza frutos logo mais. Se nós ficarmos só no controle social a gente não faz parte dessa comunidade.
Eliane Pinheiro (professora/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu espero que essa comunidade que está aqui nos busque procurando essa melhoria futura sim, não só futura, presente. Porque é um processo. Mas nos busque não porque é uma escola que vai ficar com o filho dela até às 16h, mas por ser uma escola que não está só trabalhando o científico. Está trabalhando o porquê eu estou no mundo, o que eu como criança posso fazer para melhorar a vida do meu pai, do meu vizinho.
Izabela Aleixo (participante/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que o coletivo como ele é hoje, ele pode ter um prazo de validade. Mas a partir do momento que ele envolver verdadeiramente as comunidades das escolas e tiver um empoderamento das professoras, das diretoras. O CEFA é um coletivo para a vida toda, né? Eterno... Porque ele trabalha com uma coisa que sempre vai existir e que sempre vai ter necessidade... pessoas engajadas procurando soluções.

Hugo Alves (pai/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	[...] os resultados positivos, o andamento das coisas, né? [...] Seja força social, seja força para que o próximo governo não dê as costas a nós. A gente não vê outro caminho. A gente só vê esse caminho... da articulação entre comunidade e escola. Não vê possibilidades de cima para baixo. A gente quer ver as possibilidades de baixo para cima. As possibilidades, as oportunidades... nascendo nas escolas, nascendo da participação dos pais.
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Acho que o primeiro sentido da educação é a visão do social, ter essa visão do social e... uma visão do coletivo e também uma visão dos direitos. O direito aos bens que são materiais e também não materiais. Primeira coisa é a gente olhar para essa sociedade e fazer a crítica, dizer que as pessoas não estão tendo acesso, de modo geral, de modo global, a maioria das pessoas estão excluídas. Então... buscar novas sensibilidades para isso é fundamental.
Marcel de Sena (Tutor e especialista em matemática)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	É meio que um chavão já, mas de fato é o aprender para a vida e não para hã... ter a maior quantidade de conhecimento possível dentro da cabeça. Mas é aprender as coisas que os adultos de hoje não sabem. Não sabem tratar o outro com respeito, não sabem colocar o incômodo de hã... uma forma afetuosa. Não sabem se envolver com o coletivo para transformar alguma coisa. Então... o papel dessa escola é de transcender tudo isso que a escola tradicional não consegue ainda dar conta.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Essas reuniões para decisão de coisas simples e também de coisas complexas do projeto, todas elas, nós buscamos o envolvimento de todas as crianças. Porque se a gente está falando de pessoas, está falando de preparação dessas pessoas para a mudança social, para a transformação social. Então temos que começar aqui no nosso dia a dia. Como ela vai participar politicamente das decisões do seu bairro, se ela não participa politicamente das decisões da sua escola?! Então, o que a gente busca é isso. Essa formação política. Quando ela começa a olhar para o mundo com um olhar diferente. Não

com o olhar da queixa em que não fizeram para ela, mas qual foi o meu papel? Qual é o meu papel para essa melhoria? Essa mudança? Primamos muito por esses encontros, pelas assembleias, pelas rodas de reflexão, pelas decisões coletivas, porque é daí que nós estamos buscando esse cidadão que nós queremos na nossa sociedade.

<p>Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>A gente recebe muitas visitas e têm umas perguntas que a gente não escapa. A primeira delas é... “Onde estão as crianças?”. Porque como eles não ouvem barulho, não ouvem gritaria, não ouvem confusão, eles perguntam: “Faltaram hoje?” e a gente... “Não. Está todo mundo aí e tal...” E a outra questão é... “Querer entender que... se não tem aula, não tem série, não tem turma, não tem prova... O que é que tem?” Tem relação humana. Então o aluno começa a se relacionar comigo me respeitando e eu respeitando a ele. Ninguém fala alto com o outro, ninguém grita com o outro, ninguém ofende o outro. O respeito é total. Imagina se um professor não sonha com uma coisa dessas?!</p>
<p>Vitor Lacerda (tutor)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Quando a gente fala de educação, a gente não está falando de reprodução e a gente não está falando de prestar contas. A gente está falando de humanizar as pessoas, transformar o material humano numa qualidade relevante, né!?</p>
<p>Edilene Brito (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>A escola atende por cerca de 200 crianças. As crianças chegam por cerca das 7:20 e saem por volta das 16:30. Por sermos uma ONG e termos convênio com [...] os caminhos do serviço social para atendimento do público... por recebermos verbas referente a esse serviço. Nós só podemos ter o público de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social, morador do entorno. Não que acreditemos que isso seja o melhor... queremos ter aqui todos os públicos, né?!</p>
<p>Edilene Brito (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Nós temos aqui todo o trabalho na lei. Não somos uma escola revolucionária, e nem queremos fazer algo que prejudique as crianças ou que eles não tenham depois como comprovar a continuidade da sua</p>

escolarização. Nós não partimos de um objetivo nosso. Nós não elencamos quais os objetivos que nós queremos que as crianças aprendam naquele ano ou naquele tempo. Nós temos todos os objetivos das áreas do conhecimento, com base nos PCN (parâmetros curriculares nacionais), nós temos eles listados. Ao longo do processo de aprendizagem... nós vamos marcando quais os objetivos que já foram atingidos, independente da ordem. Essa é a grande diferença de uma escola tradicional em que o objetivo é oferecido e a criança ou aquele grupo de crianças, pelo fato de terem a mesma idade, devem buscar atingir. Nós não. Nós buscamos o indivíduo, qual a sua necessidade, qual a sua potencialidade, qual é a sua bagagem de aprendizagem e dali ela vai desenvolvendo seus projetos e vamos nos remetendo aos objetivos e descrevendo quais já foram atingidos.

<p>Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>O que a gente tem na proposta que eu acho que é fundamental... diferencial. Nós não fazemos para. Nós fazemos com. Então, aqui... a gente não planeja para o aluno... Sabe aquela coisa? Vou planejar a aula... vou planejar... não. Nós ensinamos, porque fazemos juntos... o aluno a planejar. Então, o aluno vai planejando... vai aprendendo a planejar o tempo dele... então ele vai gerindo, vai aprendendo a gerir o tempo dele. Algo que parece simples... mas não é. É difícilimo. Porque para eu gerir o meu tempo eu preciso começar a me conhecer. E assim, perceber o que eu consigo dar conta ou não e em que espaço de tempo que é isso.</p>
<p>Edilene Brito (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Quando a criança apresenta um desejo, uma necessidade, um sonho, né?! É dali que a gente parte. Ali a gente começa então a fazer uma investigação... Por que você quer? Porque você quer acabar com o lixo do mundo? [...] e depois começamos a responder um questionamento como: o que eu quero, por que eu quero, com quem eu vou fazer, quanto tempo eu vou precisar, quais materiais, quais recursos vou precisar para fazer esse trabalho e o que eu tenho que aprender basicamente. Então, a partir daí nós</p>

vamos navegar nas áreas do conhecimento. Então, as áreas do conhecimento [...] irão ter um sentido, um significado nesse processo. Não vão ser conhecimentos isolados, ilhados e que vão ser esquecidos, porque não faz sentido. Então a busca pelo significado na aprendizagem.

<p>Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Nós buscamos aqui no projeto uma gestão horizontal... né? Mas a gente sabe que não se sai de um lugar e vai para outro num passe de mágica. É preciso criar andaimes. Então a equipe... o tempo todo está pensando e repensando em como nós podemos gerenciar esse espaço, dar conta das questões burocráticas, das questões administrativas, das questões pedagógicas, mas em equipe. Não de uma maneira hierárquica, que a solução venha de cima para baixo, mas que todos sim sejam responsáveis por todas as questões desse projeto. Inclusive as famílias. Através da associação de pais.</p>
<p>Marcel de Sena (Tutor e especialista em matemática)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Além de dar conta do cognitivo, da aprendizagem, do conteúdo... o que a escola faz ou tenta fazer é... não ficar na escola. Sair. Ir para o bairro, ir para a comunidade. Tentar trabalhar fora dela... é... envolver outras pessoas fora da escola e se envolver com a escola. O objetivo é que a escola seja só uma referência. Mas... não é preciso estar na escola para estudar. Não é preciso estar na escola para aprender ou para se relacionar. A gente está num momento onde isso ainda é necessário, a gente ainda faz isso aqui dentro. Mas o objetivo é cada dia mais isso se dilua e que a comunidade vire uma grande escola.</p>

José Pacheco (co-idealizador do projeto)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Nós estamos numa instituição que eu poderei qualificar de inovadora?! E quando se fala de inovação, nós temos que pensar no conceito de inovação. Inovação é tudo que é inédito, que é novo e que aporta de algum modo qualidade, melhoria, benefício, utilidade. Isso já distingue o Projeto Âncora daquilo que é considerado de modo geral como uma inovação. Não é inovação dar um laptop a cada aluno, não é inovação substituir um quadro por uma lousa digital, não é inovação passar de ciclo para ano, de ano para ciclo. Não é inovação melhorar as aulas. As aulas não podem ser melhoradas, elas devem ser erradicadas. Onde há aula, não há inovação. Então... o que é preciso fundamentalmente é conceber e desenvolver uma nova construção social de aprendizagem. Porque a arte, a profissão do professor, não é um ato solitário, e nós estamos condenados a uma profissão solitária quando nós damos aulas. E solitário não é autônomo. Só somos autônomos com os outros, em equipe. Considerar realmente que nem tudo passa somente pelo cognitivo, também passa pelo atitudinal. É isso. Pela emoção, pela ética, pelo afeto, pela estética, até pelo espiritual se você quiser.
--	--	---

Fonte: Produzido pela autora.

De modelo semelhante ao quadro 13, o quadro 14 apresenta-se de forma rica em conteúdo e material, sendo o maior dos quadros. Nele exploramos as questões metodológicas das ENT, assim como, apontamos diversas práticas curriculares presentes nestas escolas. Este foi um dos quadros essenciais para a construção do segundo artigo, pois este quadro nos permitiu registrar basicamente como funciona a rotina das ENT e como a comunidade escolar se organiza tanto no dia a dia das escolas, como em questões mais amplas como a divisão de ambientes, dos trabalhos em grupos, entre outros.

Quadro 13 - Metodologias/Práticas

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Temática
Athina Ingaramo (aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Nas outras aulas, se você não gosta de alguma aula, tem que aguentá-la e ficar... não tem jeito. Aqui, se você não gosta, você levanta, sai, experimenta outra sala que você curta... Ou fala, propõe ao professor que você não quer

		falar deste tema. Essa é a liberdade que temos.
Juan Arredondo (aluno)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	O silêncio é para te relaxar, te tranquilizar. São quinze minutos para te tranquilizar e... como é que se fala? Começar a manhã bem.
Samira Echevarria (aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Depois do silêncio, vem uma professora e diz que o grupo tem tal matéria.
María Eugenia Oriolo (educadora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Se tivermos que nomear algumas características que nos diferem das outras escolas seriam: a flexibilidade que temos; a atenção personalizada para cada criança. Aqui, as crianças estão divididas por grupos. Isso já é outra diferença. Temos os grupos socioafetivos, como chamamos. Que te dá em um parâmetro de três anos de diferença por grupos, por exemplo. Grupos reduzidos [...] aqui não temos mais que dez ou quinze por sala, como máximo. Temos, também, as salas abertas, o que permite a criança gestionar/participar de outra atividade. Em um grupo mais avançado, por exemplo. Também temos autogestão. As crianças gerenciam as próprias atividades. Deixamos que as crianças escolham, por seus próprios interesses, gostos e desejos... seus jogos e atividades. E deste jogo realizamos as aprendizagens pedagógicas.
Gianluca Sementilli (aluno)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Pelo menos o que eu sinto é como um grupo de gente que está fazendo uma mesma coisa. Como um círculo de gente que tem o mesmo objetivo. E as aulas se constroem tanto pelos professores quanto pelos estudantes[...] A escolha das aulas se dá de duas maneiras, me parece. Uma das maneiras é tentar estabelecer a eleição dentro de planilhas, e isso se dá, em geral, no início e no meio do ano. As planilhas são disponibilizadas para os alunos e os alunos marcam as aulas que lhes interessam e as que não lhes interessam. De todo modo, me parece que a escolha mais real das aulas se dá dia a dia. Por isso, depois do silêncio, se diz o que temos no dia e cada um escolhe.
Esteban Lagger (educador musical)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Eu vejo que em algumas escolas tradicionais há muitos resultados bonitos, lindos. Mas, onde o clima desse trabalho depende exclusivamente do educador. Onde inclusive o silêncio necessário para fazer música é algo que é imposto pelo educador. E aqui construímos entre todos. Isso me parece apaixonante, me encanta que isso aconteça. E com as crianças também tratamos de fazer isso. Com as crianças é um pouco mais difícil porque bom, há muitos estímulos. Os instrumentos são estímulos muito grandes para as crianças e é muito complicado parar e dizer “não tocamos, escutamos”. Mas, da mesma maneira, essa coisa não é algo que eu imponho como uma ordem, senão algo que tratamos de construir entre todos.

Milena Zapata (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	As aulas de autoconhecimento, para isso (escolher um curso a nível superior) me serviram de montão. E poder falar com o Ginés sobre todas estas coisas.. me ajudaram a ver que, para mim, o que realmente gostaria de fazer com a minha vida é... dedicar-me ao jornalismo [...] ajudar as pessoas, não através da medicina, mas de outras formas.
Margarita Rebaza (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Em outras escolas, quando eu dizia algo a alguém, que não gostei do que ele me fez, a pessoa se magoava comigo e já não me falava mais. Mas aqui, as pessoas gostam que a gente fale o que elas fizeram de errado, para mudarem. E ninguém se incomoda com isso.
Brishit Mendez (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Cada um aprende quando quer, não quando querem obrigá-lo. [...] Em muitas ocasiões, tenho visto em meus irmãos que estudam numa escola normal e eles têm que fazer as tarefas e tudo isso. E eles não gostam, pelo que vejo... então eu digo a minha mãe: - Mãe, não os obriguem se não querem. (a mãe): - Mas eles têm que aprender. (aluna): - Mas não os obrigue. Eu aprendi a escrever aos 7 anos, mas porque eu quis. Eu aprendi a ler aos 7 anos, mas porque eu me interessei.
Brishit Mendez (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Estudamos de terça a sexta. Na terça, por exemplo, estou de manhã em intercâmbio de experiências.
Alex Miguel (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Pela manhã, quando chegamos sempre fazemos um círculo matinal. Cantamos, brincamos, nos divertimos... e depois vamos a outros espaços e fazemos o que devemos fazer.
Valerio Narvaes (diretor)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Hoje é quarta, as ofertas são: jardim, matemática avançada e idiomas e Enrique está lá fora. Isso é das 9:00 às 10:30. Depois do lanche temos teatro, construção e Tânia está lá fora. À tarde, temos: futebol, dança e matemática avançada. E Sulma está lá fora.
Alunos	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Eu, pela manhã, estarei no jardim, depois em construção e depois livre. Eu pela manhã vou estar livre, depois do lanche também livre e de tarde, futebol.
Tania Aranda (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Eu aqui trabalho, majoritariamente, na sala arco-íris. Uma sala onde se pode trabalhar com artes, pintura, desenho, tecidos... As crianças fazem suas pulseiras, brincos. Eles fazem seus próprios trabalhos. Fazem... desfazem... através disso, eles vão trabalhando onde têm outras ideias e vão criando mais e suas ideias vão ampliando um pouco mais. E isso lhes dá um melhor olhar...
Sulma Carranza (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela	Todas as salas para onde vão as crianças tem um acompanhante esperando. Se estão fora, também tem um acompanhante para trabalhar com as crianças...

	Democrática de Huamachuco (Peru)	
Marlene Honores (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Bom, esta é a sala Lilás. Basicamente, está elaborada com materiais para as crianças pequenas. Mas, porque não as crianças maiores, por exemplo, não podem estar aí e manipular e observar os materiais das crianças menores? Muitas vezes, as crianças maiores ajudam as menores, ensinam o que eles aprenderam na escola ensinando os demais. Aqui não existe nenhum espaço que seja criado só para os pequenos, onde não podem ingressar os maiores. A criança é livre e pode ficar onde se sente melhor.
Sulma Carranza (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Por exemplo, na minha sala, na sala vermelha, que é a sala da matemática, as crianças que vão têm todos os tamanhos. Não é que vai uma certa idade e o resto não ingressa. Todos vão, mas o material é de acordo com a idade que ele tem para que trabalhem.
Omar Francisco (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Ano passado, os acompanhantes chegaram e disseram para elaborar e trazer nossos projetos, cada um deveria propor projetos, pois não haviam muitos. E, então, teve gente chegando com futebol, mitos, ... e outros projetos mais.
Carolina Vásquez (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Aqui, também existem alguns projetos que você pode aprender. Por exemplo, em leitura, você aprende a ler, e se você não sabe ler, podem te ensinar. [...] Mas não nos ensinam assim, copiando num quadro.
Jeiner Infantes (educador)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Estamos dando ênfase em como gerar energia elétrica através do vento. Como aqui, em nosso lugar, onde está a escola existe bastante vento. E como aproveitá-lo? Então, estamos em um projeto de energia eólica e nós mesmos vamos gerar a nossa energia para a nossa escola nos anos que se sucedem.
Omar Francisco (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Bom, eu me inscrevi em mitos porque achava importante saber como nossos antepassados explicavam suas origens, por meio desses mitos. Os que querem se inscrever em mitos, se inscrevem. Os que não querem, escolhem outros projetos.
Alex Miguel (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Se te parece interessante, se inscreve. Se não te parece interessante, não precisa se inscrever. Não é obrigatório, é o que queremos, é o nosso direito.
Brishit Mendez (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Para mim, estudar é ser livre, porque estamos nos espaços que nós queremos, podemos escolher. E se não gostamos de fazer nada, podemos ficar livres e fazer outras muitas coisas importantes aqui na escola.
Omar Francisco	O que eles têm	Aqui não me obrigam a fazer alguma coisa. Por exemplo,

(aluno)	para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	se eu quero pegar um jogo, ou qualquer coisa ninguém me diz que não posso pegar... Pegamos o que queremos, mas sempre quando terminamos, devolvemos para o lugar, no qual estava.
Margarita Rebaza (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Não só aprendemos com os acompanhantes porque são maiores e têm mais experiências. Eles aprendem com a gente e nós aprendemos com eles. [...] Antes, Enrique (um educador) chegou aqui muito machista. Então, nós lhe ensinamos para que não seja machista.
Alex Miguel (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Eu gosto de cinema, averiguar se as coisas são boas ou más (fala em relação ao exercício de pesquisar). Tipo Dragonball... estamos vendo, porque vamos enviar à assembleia. Porque Dragonball ensina as crianças a brigar... às vezes, tem poderes e as crianças pensam que vão ter poderes também... por isso está proibido. É muita briga. Muita briga e as crianças aprendem a brigar. Então, nós estamos vendo este tema para levar a assembleia e ver o que nos parece...
BrishitMendez (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Então, eu escrevo num papelzinho e o envio à “caixa” da assembleia. E todas as quintas, existe assembleia na tarde e vêm os participantes da Ronda. Uma Ronda escolar que tira os papezinhos, escrevem e <i>nos</i> dizem a todos. (Sobre a Ronda): são três pessoas: uma que vê a ordem, outra que dirige e outra que escreve, a escritora.
Maily Negreiros (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Ontem, que foi a assembleia, tratamos dos celulares, se podemos ou não trazer. Isso é uma assembleia. E também quando duas pessoas brigam ou se batem escrevemos no papel para a assembleia. E aí vemos, todos na quinta, na assembleia, o que nos cabe resolver.
María Mercedes (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Aqui, temos tutores que, para ele podemos contar coisas que acontecem com a gente, <i>pode</i> nos apoiar [...] e ele também vai a nossa casa, ver o que fazemos na nossa casa, em que enfocamos nosso tempo, porque saímos da escola e vamos a nossa casa.
Valerio Narvaes (diretor)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Temos uma escola muito boa e conseqüentemente, muito atrativa. E para as crianças é melhor estar na escola do que estar nas suas casas. [...] Então pensamos, se nós fazemos um bom trabalho na escola e nas casas não há esse acompanhamento, não nos serve muito. Então optamos por sair e trabalhar com as crianças em suas casas, com suas famílias, [...] a ideia é que as suas casas sejam atrativas como a escola.
Dolores Bulit (fundadora da escola/professora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Sabemos que as crianças aprendem com seus pares, com o ambiente, com os materiais e com os adultos que estão com eles. Então, jogamos com essas variáveis. Sabemos que a aprendizagem é integral, de verdade. Então, fazemos com que as coisas aconteçam e acompanhamos...
Vito Cristófaló (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Quando chegamos fazemos uma roda e explicamos o que vamos fazer no dia ou se existe algo especial... se vem alguém... e falamos todos sobre o que vamos fazer no dia.

Facundo Castro Videla (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Para mim... é como se fosse uma colônia. Porque a gente não... ou melhor... nos ensinam matemática, mas fazemos isso no nosso tempo. Nós escolhemos quando queremos aprender uma coisa. Se temos curiosidade de algo e temos o material para saber, buscamos este material... pedimos a uma educadora que nos apresente e aprendemos assim.
Facundo Castro Videla (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Primeiro, estamos, às vezes, uma hora aqui dentro e depois temos quatro horas livres para estar dentro ou fora. Aqui dentro, vários usam materiais ou leem livros. Às vezes, quando vamos lá fora, ao invés de ir lá fora, propriamente dito, vamos a um lugar que temos que é uma oficina. Lá temos reciclagem, onde reciclamos caixas ou temos carpintaria... Montamos coisas e desmontamos.
Luzmarina Cresta Danesino (aluna) Vito Cristófalo (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	E, no final do dia, escrevemos o que fazemos num caderno. Chama-se bitácora é como se fosse um... tem que escrever tudo que você fez no dia. Se você tem vontade, escreve uma ou duas coisas, mas eu sempre escrevo tudo que fiz no dia.
Dolores Bulit (fundadora da escola/professora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Como se sustenta esse espaço materialmente? Começamos de uma forma muito idealista, querendo nos organizar fazendo consensos. Tínhamos uma assembleia semanal, durante quase três anos tivemos uma assembleia de adultos por semana. [...] Neste quarto ano decidimos que as reuniões, por enquanto, não iriam acontecer. Não nos encontramos mais uma vez por semana. Deixamos que as famílias se encontrem quando quiserem se encontrar. E o que aprendemos foi que: às vezes, se confunde a democracia ou a participação com a opinião. Com a opinião pura e simples.
Vito Cristófalo (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Por isso, convocamos uma assembleia quando alguém briga. E chamamos todos, para que todos possam aprender juntos e que isso não aconteça de novo.
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Através de reuniões e fazendo dinâmicas, nós vimos que tinha três eixos que o CEFA poderia agir dentro da educação, dentro de Manaus. Um era relativo a políticas públicas, o outro era a capacitação de professores, basicamente... e terceiro era de envolvimento com a comunidade... trazer mais a comunidade para dentro da escola para participar também. Não somente o CEFA.
Izabela Aleixo (participante/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Acho que a partir disso, foi quando nós conseguimos entender um pouco melhor o que o coletivo quer trabalhar esse ano e como nós vamos trabalhar. Nós vamos fazer um seminário e todas essas coisas vão demandar muito de todo mundo... Então... a gente tem muito trabalho... principalmente neste primeiro semestre... e a gente tentou se organizar enquanto coletivo para descentralizar as ações e conseguir caminhar para que... no final de 2017 termos um processo de educação democrática instalada em Manaus, nas três escolas onde nós já atuamos, de uma forma mais efetiva.
Ananda Santos (aluna/	O que eles têm	Teve um dia que a gente fez uma atividade com a

Escola Waldir Garcia)	para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	professora Inese... a Woods colocou que... humm... o que eu não gosto. Da minha cor... não foi Woods que você escreveu isso? (ela responde timidamente: - Sim.). Ela escreveu que não gostava da cor dela porque pessoas da nossa sala não queriam ficar perto dela. Cada um tem um jeito, cada um tem uma cor, se é pardo, se é branco, se é negro, não importa. É tudo a mesma coisa, nós somos a mesma coisa.
Woods Phileus (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	E... eu tô... quando eu estou com os meus amigos eu fico mais feliz. Eles não queriam que eu brincasse de correr nem de pegar com eles. Mas agora eles deixam.
Eliane Pinheiro (professora/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Quando esses pais, quando a Lúcia, nossa gestora, falou sobre esses pais... que viriam para cá, todo mundo se entreolhou e pensou “bando de doido, né?! Tirar os filhos de uma escola particular para colocar aqui? Numa pública?!”. Mas depois que você começa a ver o que eles querem e como eles se engajam com a gente para conseguir isso... eles estão apostando. Eles estão apostando, né? Junto com a gente!! Nós estamos apostando que vai dar certo. Que não vai acabar daqui a dois ou três anos.
Giovanna Cardoso e Vinícius Cesar (aluna(o)/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Não... tipo, assim... a gente pode aprender sentado ou andando. É... a gente pode aprender de qualquer jeito. É.. tipo, assim... se a gente quiser conversar, pegar uma dúvida com o colega a gente pode. A gente pode aprender em cima de uma árvore. É... só tem que ter cuidado para não cair (risos).
João Bocchini (aluno/CEFA/ Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	A gente participa das coisas... Isso faz a nossa escola ser diferente. Têm pessoas, têm crianças que limpam a sala com vassouras, e tem gente que pega o lixo. Tem um pai que vem e dá aula de jiu-jítsu aqui, junto com a educação física..
Emanuely Ferreira (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente começou a fazer tempo integral, então a gente estuda de manhã e de tarde. Colocaram mesas novas (mesas circulares) nas escolas porque antes eram carteiras (cadeiras individuais). E era mais difícil da gente conseguir perceber os alunos, né? Mas <i>é bom</i> as mesas também porque além da gente trabalhar em grupo, a gente ajuda aqueles que precisam.
Gleydson Nascimento (aluno/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A professora <i>dize</i> que... a gente ia juntar os dois primeiros anos em duas salas... Assim... a gente quebrar essa parede e juntar... tipo um salão... A professora <i>dize</i> que.. as matérias, tipo matemática aqui numa mesa, português, arte, ciências.. nas outras mesa... Aí, vocês <i>está</i> sentado na matemática, mas quer ir para a de arte... aí, você vai na professora e fala... Professora, eu quero estudar arte! Aí, você vai para a de arte. Quer fazer arte e ir para ciência? Vai para ciência...

Milena de Souza (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu sou uma tutorada do Ceane, né? Daí a gente escreveu uma carta para a diretora dizendo que a gente queria que o chapéu de palha mudasse. Ela <i>dize</i> que ia reformar ele, que ia pintar ele. Eu ainda não via a mudança... eu também ainda não cobreí. Mas eu queria muito que ele mudasse mesmo, ficasse mais bonito... tipo, um canto de teatro, porque lá a gente faz teatro também. E ficasse um lugar bom para a assembleia também. É.. tem que melhorar ainda muita coisa ainda.
Vitória Cruz e Clarissa dos Santos (alunas/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	As oficinas também são muito legais, porque elas falam é... tipo... para que serve aquilo, sabe? E também para que serve aquilo que eles estão fazendo... E a gente aprende mais sobre o mundo.
Ana Regina (gestora Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que, às vezes, a gente não criando essas expectativas, mas crescendo com elas e enxergando essa criança amadurecer de acordo com cada um... sem forçar... respeitando. É uma maravilha, é algo assim... encantador, sabe?
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O tempo todo a gente meio que tem que ter um desconfiometro daquilo que a gente está fazendo. Porque se não há... essas três escolas são as escolas ou... ah... as melhores escolas. Ou agente quer transformar isso em espaços de excelência. Não. Não é isso. Não se trata disso. Por isso que devemos ficar o tempo todo no desconfiometro mesmo. Se não nós estamos querendo criar privilégios.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Essas reuniões para decisão de coisas simples e também de coisas complexas do projeto, todas elas, nós buscamos o envolvimento de todas as crianças. Porque se a gente está falando de pessoas, está falando de preparação dessas pessoas para a mudança social, para a transformação social. Então, temos que começar aqui, no nosso dia a dia. Como ela vai participar politicamente das decisões do seu bairro, se ela não participa politicamente das decisões da sua escola?! Então, o que a gente busca é isso. Essa formação política. Quando ela começa a olhar para o mundo com um olhar diferente. Não com o olhar da queixa em que não fizeram para ela, mas qual foi o meu papel? Qual é o meu papel para essa melhoria? Essa mudança? Primamos muito por esses encontros, pelas assembleias, pelas rodas de reflexão, pelas decisões coletivas, porque é daí que nós estamos buscando esse cidadão que nós queremos na nossa sociedade
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A gente recebe muitas visitas e têm umas perguntas que a gente não escapa. A primeira delas é... “Onde estão as crianças?”. Porque como eles não ouvem barulho, não ouvem gritaria, não ouvem confusão, eles perguntam “Faltaram hoje?” e a gente... “Não. Está todo mundo aí e tal...”. E a outra questão é... “Querem entender que... se não tem aula, não tem série, não tem turma, não tem prova... o que é que tem?” Tem relação humana. Então, o aluno começa a se relacionar comigo me respeitando e eu

		respeitando a ele. Ninguém fala alto com o outro, ninguém grita com o outro, ninguém ofende o outro. O respeito é total. Imagina se um professor não sonha com uma coisa dessas?!
Marcela Sodré (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A gente com os nossos professores, a gente decidi o que nós iremos estudar. A gente não precisa copiar da lousa as coisas. A gente aprende com brincadeira também, não só com a escrita.
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A gente tem a sala de estudos, só que tipo assim... a gente fica não olhando para a lousa com a professora lá na frente. A gente pega computadores, livros... e a gente pode estudar com os nossos amigos.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A escola não tem série, aula ou turma, mas ela corresponde a educação infantil, ensino fundamental I e II e ela tem autorização para funcionamento do ensino médio. Portanto, optamos por ainda não oferecer o ensino médio, porque estamos consolidando o trabalho pedagógico para podermos atender o novo público. A escola se desenvolve por núcleos de aprendizagem. Os núcleos são: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. E o critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia conquistada nesse processo.
Caroline da Silva (tutora e especialista em Português)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	No dia a dia, essa criança faz um planejamento do dia, seja mais acompanhada ou mais autônoma, de acordo com o núcleo onde ela está. E esse planejamento é essencial para ela ter uma segurança e uma clareza sobre o que ela vai fazer durante o dia.
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Minha rotina... eu chego, pego meu caderno na parte de planejamento e coloco tipo assim: 7:20 chegada, 8:00 revisão sobre os índios, 9:00 skate/lanche. Aí eu vou fazendo e o tutor... ele só avalia. Vê se o meu planejamento está certo.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quinzenalmente a gente tem um roteiro de estudos... que a gente coloca tudo que a gente quer aprender lá, de acordo com os nossos interesses e... que o que mais a gente precisa aprender também. Porque a gente precisa aprender... humm... não dá, por exemplo, para a gente ficar estudando apenas línguas e geografia. A gente precisa também estudar ciências, matemática. Algumas pessoas, às vezes, perguntam, né... como vocês aprendem as outras matérias? O nosso método de estudar, de

Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	aprender é pelo roteiro mesmo e pelo planejamento do dia. Nós temos aqui todo o trabalho na lei. Não somos uma escola revolucionária, e nem queremos fazer algo que prejudique as crianças ou que eles não tenham depois como comprovar a continuidade da sua escolarização. Nós não partimos de um objetivo nosso. Nós não elencamos quais os objetivos que nós queremos que as crianças aprendam naquele ano ou naquele tempo. Nós temos todos os objetivos das áreas do conhecimento, com base nos PCN (parâmetros curriculares nacionais), nós temos eles listados. Ao longo do processo de aprendizagem, nós vamos marcando quais os objetivos que já foram atingidos, independente da ordem. Essa é a grande diferença de uma escola tradicional em que o objetivo é oferecido e a criança ou aquele grupo de crianças, pelo fato de terem a mesma idade, devem buscar atingir. Nós não. Nós buscamos o indivíduo, qual a sua necessidade, qual a sua potencialidade, qual é a sua bagagem de aprendizagem e dali ela vai desenvolvendo seus projetos e vamos nos remetendo aos objetivos e descrevendo quais já foram atingidos.
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quando a criança entra aqui, ela... independe da idade que ela tenha... ela vai para o núcleo de aprendizagem chamado iniciação. Então, ela pode ter 3, 4 anos, 7 ou 15. Ela vai para o núcleo de iniciação.
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	No semestre passado, a gente fez uma autoavaliação... todo mundo. Daí, eu senti... eu senti que precisava ir para o pré-desenvolvimento, porque no desenvolvimento eu tava muito libertário e não estava conseguindo cumprir meus roteiros nos prazos. Aí, eu fui pro pré e agora eu estou conseguindo.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quando a criança apresenta um desejo, uma necessidade, um sonho, né?! É dali que a gente parte. Ali a gente começa então a fazer uma investigação... Por que você quer? Por que você quer acabar com o lixo do mundo? [...] e depois começamos a responder um questionamento como: o que eu quero, porque eu quero, com quem eu vou fazer, quanto tempo eu vou precisar, quais materiais, quais recursos vou precisar para fazer esse trabalho e o que eu tenho que aprender basicamente. Então a partir daí, nós vamos navegar nas áreas do conhecimento. Então, as áreas do conhecimento [...] irão ter um sentido, um significado nesse processo. Não vão ser conhecimentos isolados, ilhados e que vão ser esquecidos, porque não faz sentido. Então a busca pelo significado na aprendizagem.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras	Então... no começo do semestre... no grupo do desenvolvimento, a gente sentou e cada um falou do seu sonho aqui dentro do Âncora. Tinham vários em relação a língua, né?! Quero falar outro idioma, quero ter mais

	Projeto Âncora (Brasil)	oficinas de outras línguas... e aí dentro desses sonhos <i>surgiu</i> as pesquisas. Aqui e agora, a gente está tendo um momento de especialização em português com a Carol. A gente tem o nosso grupo de pesquisa... que no nosso caso é um grupo de linguagem, um grupo de línguas. O nosso objetivo é aprender a falar outras línguas... então nesses três primeiros roteiros a gente está entendendo um pouco mais a nossa língua que é o português. Então... toda terça-feira, às 9:10 a gente tem esse encontro com a Carol para a gente falar sobre dúvidas e começar algumas atividades do nosso roteiro, que é ele que encaminha a gente para o que nós vamos estudar dentro da nossa pesquisa.
Marcel de Sena (Tutor e especialista em matemática)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	O especialista é uma pessoa que conhece muito bem uma área do conhecimento e está a disposição para auxiliar os grupos nos seus trabalhos de pesquisa. Como que a gente coloca matemática dentro desse roteiro aqui que está pesquisando sobre língua estrangeira? A minha primeira sugestão foi estudando gramática. Porque... gramática é a estrutura lógica matemática que tem dentro da nossa e de outras línguas. Mas esse grupo também precisava trabalhar com a questão da porcentagem. Então... como eles estavam estudando bastante sobre as populações dos países, número de pessoas que falam tal língua versus outra língua, a gente começou a trabalhar mais com a porcentagem usando essas informações.
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Você já viu plataforma de ensino? Então, a gente ousou construir uma de aprendizagem e não de ensino. Então, nessa plataforma... tem tudo o que precisa de registro, de orientação, de organização, tudo, tudo! Para que educando e educador possam se relacionar e que a avaliação realmente seja formativa, contínua e sistemática... que é a nossa avaliação e que é a avaliação que a lei, a LDB fala, mas que pouca gente sabe aplicar. Aqui, não. Aqui, ela realmente acontece no processo e para a gente... como tudo é aprendizagem... tudo também é avaliação. Porque avaliação é sinônimo pra gente de aprendizagem.
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Eu e a minha tutora que fazemos o roteiro juntos. Eu pego os livros de geografia, português, história... do que eu quiser... e tipo assim... se eu tiver uma pesquisa da minha curiosidade... tipo... eu tenho curiosidade de saber sobre os índios. Aí.. eu to pesquisando agora! Aí assim... ela não me obrigou a pesquisar sobre isso, eu mesmo quis. Assim... têm coisas que ela me pede para fazer e têm coisas que eu mesmo quero. Então, tipo assim... a gente não é forçado a fazer nada.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A tutoria é esse momento onde individualmente a criança está com o seu tutor e... verificando o seu percurso, reconduzindo algumas situações, e também avaliando como está esse processo, né?! Para que ele possa ser aprofundado, melhorado para que a criança possa aprender de fato o que realmente precisa aprender.
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas	Cada criança escolhe seu tutor... enquanto ela não têm atitude, valores, princípios... a escolha não é dela. Depois... quando ela consegue desenvolver isso, ela

	Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	escolhe o seu tutor. Então... anualmente há a escolha do tutor.
Marcel de Sena (Tutor e especialista em matemática)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Eu dava aula num cursinho, não tinha muita experiência com sala de aula, eu não tinha experiência com nada muito inovador. A minha formação foi a minha... o período que eu fiquei aqui como voluntário. Foram 4... 4 meses e pouco... de uma coisa muito intensa. De vivenciar aqui, de aprender hã... como se dialoga, o que as crianças precisam fazer, da importância de... de coisas que parecem detalhes, sabe? A importância da criança colocar a cadeira no lugar quando ela sai do espaço. É... de certa forma... a parte que eu vejo que é a mais difícil dessa formação, eu tive nesse período como voluntário. De entender todos esses detalhes, da importância em conviver com eles, as coisas que são importantes para você aprender a se organizar, aprender a entender o espaço como coletivo.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A gente aprende procurando e assim... é isso que tem mais de diferente, porque a criança ela aprende a procurar. Ela aprende a aprender mesmo.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quando eu não estudava aqui, eu achava que aquela opção (escola tradicional) era o certo, né. Porque eu nunca imaginava que eu poderia estudar numa escola que, sei lá, não tinha aula, né?! (...) Quando eu entrei aqui, eu não gostava daqui. Porque eu achava que nunca iria aprender e... eu vinha de uma escola particular... então... tinha muita gente aqui que estudava em escola pública e eu me sentia superior. (...) Aí, com o tempo, eu fui me acostumando, me adaptando com o jeito, e daí, eu fui evoluindo com a escola, né?! Eu percebi isso quando eu comecei a fazer o meu projeto de letras. Aí, a gente foi na biblioteca, a gente voltou e nós tínhamos que fazer um texto contando sobre... Daí, eu terminei o texto e pedi para a Claudia (tutora) ler e tal, daí a Claudia terminou assim e falou: "Nossa, não tem um erro ortográfico nisso aqui.". Daí, eu falei: - Nossa, como assim não tem nada, aí? Não tinha uma vírgula fora do lugar, um ponto fora do lugar. Eu estava aprendendo? É obvio que eu estava aprendendo com outras coisas, mas quando eu escrevi o texto e vi que não tinha nada. Eu pensei: "-Nossa, aqui vale a pena mesmo. Eu quero continuar aqui. Ensino médio, ensino fundamental. Quero colocar os meus filhos aqui!". Porque foi quando eu vi assim que, além de eu ter uma proximidade muito grande com a língua portuguesa, eu vi que aquilo estava fazendo sentido pra mim.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto	Todo esse processo que a criança passa é comunicado a família. De algumas maneiras, né? Por inscrito, nós temos os relatórios individuais, nós temos uma plataforma também que está sendo inserida no percurso, que está em implementação no projeto. E também uma maneira muito

	Âncora (Brasil)	importante e significativa de comunicar a família é a própria criança contar para a família como está sendo o processo dela. Então... nesse encontro com a família, a criança junto com o tutor conta para os pais como é que ela está aprendendo. Como é que ela foi buscar as respostas, quais são as suas dificuldades. E é muito significativo porque o pai percebe... ele diz... eu vi isso, ela me explicou isso. Então, é o momento onde nós fazemos essas amarrações, né. Traz para a família esse sentido do aprender. E a conforta nessa perspectiva de educação sem aula, sem turma e claro que... é muito difícil de ser concebida pela família. E pelos próprios educadores também. Nós passamos por esse processo. Como fazer aquilo que a gente nunca fez, né? Como acreditar naquilo que ainda é tão novo?
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Tivemos educadores que não deram conta. Pediram para sair. “Eu não consigo! É muito difícil para mim. Eu quero dar aula. Eu quero estar numa sala de aula, na frente da lousa, explicando...” E, é importante respeitar, né?! Respeitar as pessoas, respeitar as famílias, e é importante esse respeito pelo indivíduo também. Então, o que nós fizemos? Nos debruçamos num trabalho profundo de rompimento de paradigma. É... esses paradigmas estão sendo rompidos, mas... no início foi quebrar pedra mesmo, né?! E desde o início abrimos as portas do projeto para recebermos visitas. As pessoas vinham para cá já sabendo quão difícil era iniciar um projeto assim. Nós nunca fechamos as portas, nunca paramos e pensamos : vamos fechar as portas para organizar. Não. Nós sempre estivemos abertos para qualquer escola. Qualquer educador que pense em fazer mudanças, ele vai ter que passar por dificuldades, vai ter que mexer na casa, tirar as coisas do lugar e é importante participar desse processo, né?

Fonte: Produzido pela autora.

Aqui apresentamos as/aos leitoras/leitores o que denominamos de provocações do currículo nômade nos sujeitos. Neste quadro exploramos as questões sobre como os sujeitos imersos nas ENT entendem as contribuições desse currículo, das práticas curriculares e dos ideais dessas escolas para a sua vida. Como pontos chaves desse quadro poderíamos pensar em três indagações centrais - como esta escola me modificou? como ela me inquietou? como ela contribuiu para a formação de quem eu sou hoje?

Quadro 14 - Provocações do currículo nômade nos sujeitos

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Temática
Milena Zapata (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Esse tipo de educação depois me permitiu... é... toma decisões sobre a minha vida sem o peso da minha família, do meu grupo de amigos... ou... não sei... inclusive da própria escola. Ou do que a sociedade espera que a gente faça...
Azul Kowai (aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Eu creio que esse projeto é bem sucedido se o aluno está disposto a aproveitar a oportunidade. Porque, por exemplo, no primeiro ano que entrei, não fazia nada. Entrava e ficava nas árvores olhando para as nuvens e... ou ficava à toa, basicamente. Mas depois, começa a se dar conta que isso não te leva a nada. Que seria bom que... faça alguma coisa, aproveitar o que se tem aqui. Ou em qualquer lado, digamos, como uma lição de vida.
Paula Canale (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Aqui, acho que uma das maiores diferenças, foi que me ajudaram a ser mais consciente de outras coisas. E ver as coisas de outro ponto de vista. (...) Lembro-me de uma vez, em aula, uma professora que se chama Mariana, nos fez escutar uma canção de uma banda que se chama SKA-P, que critica muito o sistema capitalista, e se chama “Planeta Escória”. E foi aí que, tipo, me dei conta do sistema em que vivemos. E de que essa escola é anticapitalista, e eu também me tornei anticapitalista. Antes, nem sequer me perguntava em que sistema vivia. Eu simplesmente vivia... muito cega.
Valeria Frattini (educadora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	As crianças saem com uma mente aberta, uma atenção plena, sem temores. E com a liberdade de responder e ingressar em qualquer tipo de educação.
Dana Usatinsky (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	É que assim, quando saímos de La Cecilia, não estamos acostumados a sentar e estudar livros, livros e livros. Mas... assim, eu penso que se for de verdade, se você quer estudar alguma coisa, tem que colocar toda a sua energia (...). Isso vem de você: estudar, ler o que quiser, seguir anos de carreira...
Laurato Sotelo (ex-aluno)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Desde que entrei na escola, creio que foi em 2014 (...) que me adequei a uma nova forma de vida. Porque... era difícil chegar e, ou melhor, era difícil, mas ao mesmo tempo prazeroso, chegar e dizer: bom, o que eu tenho para o dia de hoje? Cheguei a estar conversando durante todo o dia, cheguei a estar pensando sozinho durante todo o dia, cheguei a estar tocando bateria o dia todo aqui dentro.
Aline Glassey Duarte (mãe de)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia	Claro que vão adaptar-se, porque justamente a sociedade está composta de indivíduos que necessitam viver em grupo, fazer coisas juntas, então é isso que queremos

aluno)	(Argentina)	transmitir ao nosso filho. Que seja capaz de escutar o outro, de respeitar as diferenças, conviver com as crianças, jovens e adultos que são diferentes, pensam de outra forma (...) E neste sentido, acreditamos que a escola pode transmitir coisas muito positivas para a vida futura do nosso filho.
Paula Canale e Laurato Sotelo (ex-aluna/ex-aluno)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Conseguir superar barreiras e conformar uma sociedade ou comunidade que... não exista a divisão de classes e que todos os estereótipos que existem desapareçam. Que não te condicione a um estereótipo do que é belo, do que é feio, do que é bom, do que é ruim. Porque afinal, são todas coisas funcionais para o sistema. Creio de deveríamos viver de uma maneira mais simples e mais... mais comprometida com o outro. Hoje em dia não se vê isso, hoje em dia é totalmente ao contrário... Por isso que temos que mudar. Não?!
Ronaldinho Miguel (aluno)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Eu queria levar... por toda a minha vida, queria levar esse projeto de energia eólica... quero levar para toda a minha vida. Se não puder... que má sorte... não vou poder seguir essa carreira.
Margarita Rebaza (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Cada um aprende quando quer, não quando querem obrigá-lo. (...) Em muitas ocasiões, tenho visto em meus irmãos que estudam numa escola normal, e eles têm que fazer as tarefas e tudo isso. E eles não gostam, pelo que vejo... então eu digo a minha mamãe: - Mamãe, não os obriguem se não querem. (a mãe): - Mas eles têm que aprender. (aluna): - Mas não os obrigue. Eu aprendi a escrever aos 7 anos, mas porque eu quis. Eu aprendi a ler aos 7 anos, mas porque eu me interessei.
Iris Marilú (mãe de aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Bom, uma história engraçada que temos com Luna e a escola democrática é que uma vez não estávamos de acordo sobre quem iria cozinhar. Eu queria que Roberth cozinhasse, ele queria que cozinhassemos todos. Então, Luna disse: “Assembleia!”. “Propostas! Eu proponho que todos devem opinar” (...) E no final, Luna disse: “O que acontece é que somos uma família, e todos que temos que cozinhar.” E assim todos fomos cozinhar depois da assembleia de Luna. (...) Eu me envolvo muito com a Escola Democrática... quando estamos estudando com ela, suas letras, quando ela quer aprender a ler... ela não diz “quero aprender a ler”. Ela diz, “quero trabalhar com meus materiais”.
Robert (pai)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco	Creio que se não se começa com algo. Não se começa nunca. Para mudar alguma coisa, devemos primeiro mudar a si mesmo, para chegar a ser grande. Se queremos uma mudança global, temos que mudar desde o pequeno. (...) Não vai ser difícil adaptar-se, eu penso, com esse tipo de

	(Peru)	educação. Vão ser pessoas mais seguras de si mesmas. Vão saber resolver seus conflitos, vão saber resolver o conflito dos demais que é o mais importante, não?! (...)
Paz Iribarren (mãe/oficineira)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Entro na sala de música, vejo se tem alguém que está no piano, se tem alguém que está com interesse em aprender algo, vou e me coloco para perguntar-lhe de maneira muito suave se tem vontade que eu ensine algo e se me dizem que sim, aí entro.
María Laura Erhart (professor/fundadora)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Não estou interessada que meus filhos se adaptem a essa sociedade, mas sim que a transformem.
Gabriel Bracho (aluno/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Antes eu não tinha nem vontade de vir a escola... mas agora eu penso que... todo dia me dá vontade de vir para a escola.
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Hoje, o trabalho que o coletivo vem fazendo, embora muito inicial, embora muito no sentido de nós ainda estarmos construindo a nossa própria identidade... ele já ressignifica o sentido e a força de uma mobilização social, de uma participação democrática dos pais dentro da escola pública.
Ananda Santos (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Teve um dia que a gente fez uma atividade com a professora Inese... a Woods colocou que... humm... o que eu não gosto. Da minha cor... não foi Woods que você escreveu isso? (ela responde timidamente - Sim.). Ela escreveu que não gostava da cor dela porque pessoas da nossa sala não queriam ficar perto dela. Cada um tem um jeito, cada um tem uma cor, se é pardo, se é branco, se é negro, não importa. É tudo a mesma coisa, nós somos a mesma coisa.
Woods Phileus (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	E... eu tô... quando eu estou com os meus amigos eu fico mais feliz. Eles não queriam que eu brincasse de correr nem de pegar com eles. Mas agora eles deixam.

Eliane Pinheiro (professora/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Quando a Lúcia veio com a proposta eu quis sair da escola. Eu falei que aquilo não era pra mim. Que eu não queria aquilo pra mim. (...) O conforto do sapato velho é muito bom... o sapato velho não te dá calo. Ele se adéqua perfeitamente ao seu pé.(...) De repente te dão um sapato de bico fino, salto quinze e tu está ali ó... tropeçando, tropeçando... cai aqui, levanta... e na hora tu vai pro chão, cai no chão... levanta... Eu me senti assim no começo.
Ana Regina (gestora Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Nós temos que ter um discurso que seja coerente. Porque a gente fala da democracia, do respeito, da solidariedade, da responsabilidade, da afetividade... mas na hora mesmo que a gente, nós, adultos! Os adultos! A gente não está conseguindo viver isso... então... fica uma coisa assim... destoante... contraditório.
Ana Bocchini (mãe/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Então eu sempre tenho essa reflexão... para ter paciência com esses professores... sabe? Uma delas já me falou... eu estou super feliz, super empolgada, mas assim... você tem que entender que eu estou acostumada a fazer a 10, 15 anos de um jeito e está difícil para mim fazer de outro. E ela falou isso pra mim e eu fiquei bem tocada, assim... porque eu vi que eu estava muito ansiosa querendo que tudo mudasse e não é assim que as coisas funcionam. Da mesma forma que a gente prega que a gente precisa respeitar o tempo das crianças, eu vi ali que a gente tem que respeitar também o tempo dos educadores.
Milena de Souza (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	A postura deles mudou depois com a educação integral. Porque também... eu acho que eles não tinham trabalhado ainda numa escola em tempo integral com essas mudanças. Então, eles mudaram postura, o jeito de ensinar deles, eles queriam entender a gente e a gente tinha que entender eles. Isso, eu gostei muito disso... dessa mudança... porque eles ficaram mais carinhosos e eles não gritam muito mais.
Zilene Trovão (Gestora Escola Hermann)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Fez com que a gente visse mais sorriso nas professoras, eu tinha uma professora que... ela falava que dava às 17h e ela já estava lá fora. Aí, eu brinco, né... agora ela ficava até mais tarde, às vezes, vem ajeitar alguma coisa no extra-horário.
Ana Bocchini (mãe/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que... as escolas ainda têm muito o que avançar... muito mesmo... acho que ninguém nega isso. Nem os professores, nem o CEFA, nem os alunos. Mas eu vejo que tem muito assim... pelo lado da afinidade, da afetividade, assim sabe? São educadoras que são afetivas com as crianças. Sabe? As professoras dos meus filhos nessas escolas assim... vejo que a questão da empatia, da afetividade assim... são coisas que elas prezam e isso está refletindo neles.

Eliane Pinheiro (professora/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Eu espero que essa comunidade que está aqui nos busque procurando essa melhoria futura sim, não só futura, presente. Porque é um processo. Mas nos busque não porque é uma escola que vai ficar com o filho dela até às 16h, mas por ser uma escola que não está só trabalhando o científico. Está trabalhando o porquê eu estou no mundo, o que eu como criança posso fazer para melhorar a vida do meu pai, do meu vizinho.
Ana Regina (gestora Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	E ir tentando... colocar na vida deles essa dimensão diferente que... ele precisa entender sim... que o fato do filho não levar tarefa todo dia para casa, por exemplo, não significa que o filho dele não está aprendendo. Que o fato do filho dele não ficar às 4h sentadinho numa sala de aula escrevendo, não significa que o filho dele não está aprendendo.
Milena de Souza (aluna/ Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Eu sou uma tutorada do Ceane, né? Daí, a gente escreveu uma carta para a diretora dizendo que a gente queria que o chapéu de palha mudasse. Ela <i>dize</i> que ia reformar ele, que ia pintar ele. Eu ainda não via a mudança... eu também ainda não cobreí. Mas eu queria muito que ele mudasse mesmo, ficasse mais bonito... tipo um canto de teatro, porque lá a gente faz teatro também. E ficasse um lugar bom para a assembleia também. É... tem que melhorar ainda muita coisa ainda.
Lúcia Cristina (Gestora Escola Waldir Garcia)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Se amanhã, por exemplo, mudassem o prefeito, mudassem a secretária... se chegassem até nós e dissessem: “- Não... a Waldir Garcia irá deixar de ser uma escola integral e voltar a educação tradicional” a gente vai dizer: “- Não.” A gente tem essa clareza. E aí, a gente entra, né... para a briga... para a luta. E, nós já teremos um ano de caminhada com uma família que está com a gente, com os alunos, com a equipe. (...) A escola que nós queremos é esta - a escola de educação integral. E a escola que nós queremos é a escola que nós vamos continuar tendo. Nós não vamos romper pelo que a secretaria decidir.
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	O tempo todo a gente meio tem que ter um desconfiometro daquilo que a gente está fazendo. Porque se não há... essas três escolas são as escolas ou... hã.. as melhores escolas. Ou a gente quer transformar isso em espaços de excelência. Não. Não é isso. Não se trata disso. Por isso que devemos ficar o tempo todo no desconfiometro mesmo. Se não nós estamos querendo criar privilégios.
João Andrade (aluno/ Waldir Garcia)	Paulo Escola O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas	Eu solicitaria uma visita a nossa escola e... a algumas escolas do país para eles perceberem que... o método de ensino agora ficou muito melhor do que era antes. Antes <i>era</i> as aulas simples, as aulas mais... as aulas da manhã, as aulas normais. E era muito repetitivo e cansativo para os

	(Brasil)	alunos. Agora as aulas são, as aulas não... as nossas escolas atuais são... melhores... são diferenciadas, são legais, são muito boas! Eu achei. Eu solicitaria uma visita a todas as escolas que fazem integral porque tipo ... é muito legal fazer isso aqui. Eu acho muito legal e eu gostaria que outros alunos tivessem esse prazer também. Pelas escolas, pelas materiais, pelas coisas assim. Pela sua escola também.
Izabela Aleixo (participante/ CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que o coletivo como ele é hoje, ele pode ter um prazo de validade. Mas a partir do momento que ele envolver verdadeiramente as comunidades das escolas e tiver um empoderamento das professoras, das diretoras. O CEFA é um coletivo para a vida toda, né? Eterno... Porque ele trabalha com uma coisa que sempre vai existir e que sempre vai ter necessidade... pessoas engajadas procurando soluções.
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Como é que a gente fez isso? Em equipe. Você não faz isso sozinho. E é em equipe que eu me despindo. Eu me despindo do meu lugar de vaidade, eu entendendo que na verdade eu não sei. Eu querendo virar aprendiz novamente. E... podendo ouvir o que o outro fala, e os outros da equipe, né? Respeitando o que cada um fala.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quinzenalmente a gente tem um roteiro de estudos... que a gente coloca tudo que a gente quer aprender lá, de acordo com os nossos interesses e... que o que mais a gente precisa aprender também. Porque a gente precisa aprender... humm... não dá, por exemplo, para a gente ficar estudando apenas línguas e geografia. A gente precisa também estudar ciências, matemática. Algumas pessoas, às vezes, perguntam, né... Como vocês aprendem as outras matérias? O nosso método de estudar, de aprender é pelo roteiro mesmo e pelo planejamento do dia.
Assembleia: I-Edilene Brito (coordenadora pedagógica) II- Aluna III Ana Lívia (aluna) IV - Aluno	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	I- Temos que ir ao máximo, colocar os assuntos que interessam a todos para serem discutidos antes das 9h, tá? II- Tem um problema. Está começando a sumir lápis e... apareceu outros tipos de lápis que não são dessa sala ou a gente não está usando. III - Também estão colocando lápis dentro dos cadernos... eu acho que devemos montar um grupo para revistar todos os cadernos para ver se tem lápis lá dentro para não ficarem com pouco lápis. IV - A ideia da Ana Lívia... o que eu acho é que... revistar os cadernos é meio que uma falta de respeito... porque... vai sair por aí olhando os cadernos de todo mundo?! As

		<p>peessoas têm coisas que não é para ver... tipo... senha de algumas coisas.</p>
<p>Kayo Pereira (aluno)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>No semestre passado, a gente fez uma autoavaliação... todo mundo. Daí eu senti... eu senti que precisava ir para o pré-desenvolvimento, porque no desenvolvimento eu tava muito libertário e não estava conseguindo cumprir meus roteiros nos prazos. Aí, eu fui pro pré e agora eu estou conseguindo.</p>
<p>Fósforo Quadros (Tutor)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Eu sou formado em educação física, meu começo aqui foi como voluntário. Eu não entendi nada, né? Super “nossa! Educação diferente e tal... liberdade para as crianças!”. Não entedia nada (risos). Via a criança em cima da árvore e “Nossa, que lindo. Vem... desce! Não quero! Não... desce vai?!”. Achando maravilhoso e achando que isso era legal, né?! Mas não, né. Eu não entendia ainda a questão do limite para com as crianças. E aí o aprendizado é... todo dia observando os colegas... os colegas dando feedback...</p>
<p>Mariana Fonseca (aluna)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Quando eu não estudava aqui eu achava que aquela opção (escola tradicional) era o certo, né. Porque eu nunca imaginava que eu poderia estudar numa escola que, sei lá, não tinha aula, né?! (...) Quando eu entrei aqui, eu não gostava daqui. Porque eu achava que nunca iria aprender e... eu vinha de uma escola particular... então... tinha muita gente aqui que estudava em escola pública e eu me sentia superior. (...) Aí, com o tempo, eu fui me acostumando, me adaptando com o jeito, e daí eu fui evoluindo com a escola, né?! Eu percebi isso quando eu comecei a fazer o meu projeto de letras. Aí, a gente foi na biblioteca, a gente voltou e nós tínhamos que fazer um texto contando sobre. Daí eu terminei o texto e pedi para a Claudia (tutora) ler e tal, daí a Claudia terminou assim e falou: “Nossa, não tem um erro ortográfico nisso aqui”. Daí eu falei: “- Nossa, como assim não tem nada aí?, não tinha uma vírgula fora do lugar, um ponto fora do lugar. Eu estava aprendendo?”. É obvio que eu estava aprendendo com outras coisas, mas quando eu escrevi o texto e vi que não tinha nada. Eu pensei: “-Nossa, aqui vale a pena mesmo. Eu quero continuar aqui. Ensino médio, ensino fundamental. Quero colocar os meus filhos aqui!”. Porque foi quando eu vi assim que, além de eu ter uma proximidade muito grande com a língua portuguesa, eu vi que aquilo estava fazendo sentido pra mim.</p>
<p>Marcel de Sena (Tutor e especialista em</p>	<p>Destino: Educação - Escolas</p>	<p>Eu dava aula num cursinho, não tinha muita experiência com sala de aula, eu não tinha experiência com nada muito inovador. A minha formação foi a minha... o período que</p>

matemática)	Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	eu fiquei aqui como voluntário. Foram 4... 4 meses e pouco... de uma coisa muito intensa. De vivenciar aqui, de aprender ah... como se dialoga, o que as crianças precisam fazer, da importância de... de coisas que parecem detalhes, sabe? A importância da criança colocar a cadeira no lugar quando ela sai do espaço. É... de certa forma.. a parte que eu vejo que é a mais difícil dessa formação, eu tive nesse período como voluntário. De entender todos esses detalhes, da importância em conviver com eles, as coisas que são importantes para você aprender a se organizar, aprender a entender o espaço como coletivo.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Todo esse processo que a criança passa é comunicado a família. De algumas maneiras, né? Por inscrito, nós temos os relatórios individuais, nós temos uma plataforma também, que está sendo inserida no percurso, que está em implementação no projeto. E também uma maneira muito importante e significativa de comunicar a família é a própria criança contar para a família como está sendo o processo dela. Então... nesse encontro com a família, a criança, junto com o tutor conta para os pais como é que ela está aprendendo. Como é que ela foi buscar as respostas, quais são as suas dificuldades. E, é muito significativo porque o pai percebe... ele diz... eu vi isso, ela me explicou isso. Então é o momento onde nós fazemos essas amarrações, né. Traz para a família esse sentido do aprender. E a conforta nessa perspectiva de educação sem aula, sem turma e claro que... é muito difícil de ser concebida pela família. E pelos próprios educadores também. Nós passamos por esse processo. Como fazer aquilo que a gente nunca fez, né? Como acreditar naquilo que ainda é tão novo?
Antonia da Silva (mãe de Mariana - aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Mas eu gosto assim... da forma como eles trabalham a criança. No desenvolvimento da criança. E... de puxar da criança aquilo que ela tem de melhor. De incentivar aquilo que a criança gosta. Aqui... eles esperam o tempo da criança. O tempo para aprender, o tempo para trabalhar junto. Ninguém aprende no mesmo tempo que o outro, ninguém tem o mesmo ritmo que o outro.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Todo dia a gente se surpreende. Eu me surpreendo, a minha mãe se surpreende, eu me surpreendo com os meus colegas. Com o tanto que a gente aprende aqui. Então... eu me sinto muito segura em relação ao Âncora e ao meu aprendizado.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras	Como que a gente pensa no menino que vai para o Ensino Médio. Ah... esse menino... além de ter cumprido todas as áreas de conhecimento, ele aprendeu a aprender. Então, ele está pronto para descobrir ou trilhar caminhos que ele

	Projeto Âncora (Brasil)	pode escolher seguramente, porque ele sabe que ele vai enfrentar dificuldades, que ele vai precisar de pessoas para apoiá-lo, que ele vai precisar de informações das áreas do conhecimento... mas ele aprendeu a apreender. E quando se aprende a apreender não se tem limites para nada. A gente pode qualquer coisa. O depoimento dos meninos que saem daqui e vão para outras escolas... e todos perguntam... mas como foi, né?! Como foi ficar sentado numa sala de aula um atrás do outro? Eles respondem: - Eu aprendi a aprender. Se o professor está falando sobre algo que não me interessa, eu vou saber buscar a informação que me interessa depois. Se eu não entendi o que ele disse, da maneira como ele disse, eu sei que eu posso buscar essa informação de outra maneira. E mais... a gente começa a ouvir esses meninos dizendo: - Olha, eu estou organizando um grêmio estudantil, ou... nós já estamos nos organizando para fazer uma benfeitoria na escola, já envolvemos a prefeitura, (...) então a gente ouve relatos muito legais em relação a isso.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Tivemos educadores que não deram conta. Pediram para sair. “Eu não consigo! É muito difícil para mim. Eu quero dar aula. Eu quero estar numa sala de aula, na frente da lousa, explicando...”. E, é importante respeitar, né?! Respeitar as pessoas, respeitar as famílias, e é importante esse respeito pelo indivíduo também. Então o que nós fizemos? Nos debruçamos num trabalho profundo de rompimento de paradigma. É... esses paradigmas estão sendo rompidos, mas... no início foi quebrar pedra mesmo, né?! E desde o início abrimos as portas do projeto para recebermos visitas. As pessoas vinham para cá já sabendo quão difícil era iniciar um projeto assim. Nós nunca fechamos as portas, nunca paramos e pensamos: vamos fechar as portas para organizar. Não. Nós sempre estivemos abertos para qualquer escola, qualquer educador que pense em fazer mudanças ele vai ter que passar por dificuldades, vai ter que mexer na casa, tirar as coisas do lugar e é importante participar desse processo, né?

Fonte: Produzido pela autora.

No quadro seguinte apresentamos então as características das ENT, assim, este é um quadro bem heterogêneo. Observamos aqui, também, que algumas falas se misturam com o quadro IV. Vejamos:

Quadro 15 - Características das ENT

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Temática
María Eugenia Oriolo (educadora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Se tivermos que nomear algumas características, que nos diferem das outras escolas seriam: flexibilidade que temos. A atenção personalizada para cada criança. Aqui as crianças estão divididas por grupos. Isso já é outra diferença. Temos os grupos socioafetivos, como chamamos. Que te dá em um parâmetro de três anos de diferença por grupos, por exemplo. Grupos reduzidos (...) aqui não temos mais que dez ou quinze por sala, como máximo. Temos, também, as salas abertas, o que permite a criança gestionar/participar de outra atividade. Em um grupo mais avançado, por exemplo. Também temos autogestão. As crianças gestionam as próprias atividades. Deixamos que as crianças escolham, por seus próprios interesses, gostos e desejos... seus jogos e atividades. E deste jogo realizamos as aprendizagens pedagógicas.
Milena Zapata (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Houve um ano em que as matérias, nos primeiros anos de secundário, teríamos que cursar sim ou sim. Depois tivemos anos em que podíamos escolher algumas matérias, mas outras matérias tínhamos que fazer sim ou sim. Ou outros em que, como foi o ano passado e talvez os outros dois anteriores, quando já podíamos escolher ir ou não às aulas. Mas tudo isso, me recordo inclusive quando eu era pequena, que todos os anos foram diferentes quanto ao entrar ou não nas aulas, se podia cursar uma ou... ficar fora dela. Isso foi mudando a todo o tempo, como que... a escola sempre foi evoluindo constantemente.
Cecilia Giúdice (diretora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Hoje, é claro, a escola já está forte em seu projeto educativo. É um projeto que, antes de mais nada, obteve êxito. É muito respeitado, inclusive nos âmbitos acadêmicos. Mas a escola está em constante movimento, muda constantemente. É uma das características da nossa escola.
Margarita Rebaza (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Supostamente, nos outros colégios: “Se você é pequeno sua opinião me faz rir”. Mas aqui, nessa escola, os grandes respeitam a opinião dos pequenos.
Marlene Honores (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela	Bom, esta é a sala Lilás. Basicamente, está elaborada com materiais para as crianças pequenas. Mas, porque não as crianças maiores, por exemplo, não podem

		Democrática de Huamachuco (Peru)	estar aí e manipular e observar os materiais das crianças menores? Muitas vezes, as crianças maiores ajudam as menores, ensinam o que eles aprenderam na escola ensinando os demais. Aqui, não existe nenhum espaço que seja criado só para os pequenos, onde não podem ingressar os maiores. A criança é livre e pode ficar onde se sente melhor.
Carolina Vásquez (aluna)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Aqui também existem alguns projetos que você pode aprender. Por exemplo, em leitura você aprende a ler, e se você não sabe ler, podem te ensinar. (...) Mas não nos ensinam assim, copiando num quadro.
Alex Miguel (aluno)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Se te parece interessante, se inscreve. Se não te parece interessante, não precisa se inscrever. Não é obrigatório, é o que queremos, é o nosso direito.
Tania Aranda (educadora)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	O que aconteceu aqui na escola foi que na minha sala eu estava sozinha. Passava um tempo e não me vinha as crianças, então eu me sentia um pouco mal... mas logo fui aprendendo que eles são livres, e podem nos visitar quando eles querem, quando eles têm vontade de aprender, e pouco a pouco eles passam a me visitar.
Brishit Mendez (aluna)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Para mim estudar é ser livre, porque estamos nos espaços que nós queremos, podemos escolher. E se não gostamos de fazer nada podemos ficar livres e fazer outras muitas coisas importantes aqui na escola.
Alex Miguel (aluno)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Você pode estar por todos os lados, mas sempre consciente dos demais para não incomodar, porque, às vezes, estão trabalhando (...) então você passa, e às vezes, interrompe o trabalho deles.
María Mercedes (aluna)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Entre os acompanhantes (educadores) e as crianças nós nos entendemos. Porque os adultos não dizem: "Ah, eu sou grande e você deve me obedecer". (...) Não. Nós decidimos por nós mesmos e os acompanhantes estão aqui para nos apoiar.
Tania Aranda (educadora)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco	Assim... quando eles corrigem nossos erros... para mim está tudo bem, pois me faz crescer como pessoa e aprendo muito mais com eles.

		(Peru)	
Brishit Mendez (aluna)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Não, ninguém ficou com raiva de ninguém, porque aqui, como dizem todos, somos amigos e não precisa ficar com raiva, nós solucionamos juntos os problemas.
Sulma (educadora)	Carranza	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	No tema financeiro, vejo eu, nós não temos um valor fixo que paguem todas as crianças. Não pagam um valor fixo. É de acordo com a sua situação econômica que passa, digamos, de cada pai. Primeiramente, antes de fixar uma mensalidade a uma criança, consultamos, por exemplo, para ver se tem dívidas no banco, se tem casa própria, se tem TV a cabo, e de acordo com isso, tiramos para ser pago a essa criança, para a mensalidade fixa da criança. Já temos alguns que pagam desde 40 soles até o máximo que chegamos que é o valor de 200 soles, que pagam algumas crianças.
Valerio Narvaes (diretor)		O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Esse projeto teria muitas formas de ser autosustentável. Por agora, dependemos muito da ajuda do capital estrangeiro, mas também existiriam outras formas no Peru de torná-lo sustentável. (...) Esta forma de educação não seria possível sem que os pais não se envolvam ativamente com a proposta educativa que temos. Em consequência, os pais, uma vez por mês, se reúnem para conversar como está sendo a experiência de seus filhos, ou como podemos melhorar a escola, e também eles podem vir trabalhar na escola, ou fazem algumas atividades com fundo econômicos para a escola... E cada vez, há uma participação mais ativa dos pais e isso me alegra muito.
Simóndi (aluno)	Raimondo	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Na outra escola mandavam em mim o dia todo, aqui não mandam em mim o dia todo.
Paz (mãe/oficineira)	Iribarren	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Nos colégios tradicionais o que ensinam é: tem uma ideia? Não! Agora tens que sentar. Mas quero fazer isso! Não! Temos que fazer esse círculo agora (...) Todo o tempo lhe dizem não... você não sabe o que quer fazer quando sai da escola, pois lá todo tempo estão te dizendo o que você tem que fazer e o que você não tem. Então, quando você tem 18 anos e tem que escolher o que realmente quer, a única coisa que te ensinaram é que você não deve fazer aquilo que desejas.
Paz	Iribarren	O que eles têm	Gaia (aluna da escola) é uma das maiores defensoras

(mãe/oficineira)		para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	do Terra Fértil. A cada lugar que vamos do mundo, ela diz: “eu tenho a minha escola, ela se chama Terra Fértil... não temos recreios, porque estamos durante todo o dia em recreio... e sempre conta todas as regras da Terra Fértil.
Dolores Bulit (fundadora/professora)	Bulit	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	O que nos define como projeto e nos diferencia de outras propostas alternativas é que não temos um dogma pedagógico ou filosófico. E isso foi o que nos uniu enquanto famílias e o que nos distingue também de outros projetos. De orientações tipo Waldorf, Montessori, Experimental, Pestalozzi, ou Regio Emilia ou... Escola livre. Então... acredito que essa seja a nossa principal característica que nos dá liberdade para explorar, para errar, para tentar coisas novas de acordo com as crianças que estamos lidando, de acordo com os adultos somos. Bom.. estamos nessa casa faz 3 anos... e somos fundadoras da Terra Fértil que é um espaço de aprendizagem que criamos para os nossos filhos.
Dolores Bulit (fundadora escola/professora)	da	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Valorizamos, sobretudo, a brincadeira livre, as atividades iniciadas pelas crianças de acordo com os seus interesses, de acordo com os seus grupos. E para nós isso é o essencial. Isso é o que acontece na maior parte do dia no Terra Fértil.
Dolores Bulit (fundadora escola/professora)	da	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Os oficinairos, os voluntários, as pessoas que vêm à Terra Fértil compartilhar um momento são muito importantes e muito valiosas para nós. E não queremos que venham com o papel de um professor, que vem ensinar algo, mas que venham como pessoas que vêm visitar outras pessoas.
Emiliano Ribón (padrasto de aluna)		O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Bom, o Terra Fértil é mais uma escola para pais do que para crianças. É um espaço para as crianças, mas é uma escola para nós. Porque quem deve desaprender somos nós. (...)
Luzmarina Cresta Danesino (aluna)		O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Meu pai acredita que eu não aprendo nada, pois se estamos livres assim, como...? (...) A minha mãe acredita que desta maneira vou chegar a entender várias coisas mais que em outras escolas eu não entenderia.
Gabriel Bracho (aluno/ Escola Garcia)	Escola Waldir	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas	Antes eu não tinha nem vontade de vir a escola... mas agora eu penso que... todo dia me dá vontade de vir a escola.

(Brasil)			
Alberto (pai/participante CEFA)	Vicentini do	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Se a gente pensa... o CEFA é um coletivo de pais de classe média que teriam todas, em sua grande maioria, condições de colocar seu filho numa escola privada aqui em Manaus.
Seane Simões (mãe/ CEFA)	participante do	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola- Família Amazonas (Brasil)	Acho que o primeiro sentido da educação é a visão do social, ter essa visão do social e... uma visão do coletivo e também uma visão dos direitos.
Lúcia Cristina (Gestora Escola Garcia)	Waldir	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	É uma escola que eles acreditam, não é uma escola que eles esperam para daqui há 5 anos, 10 anos. É a escola que eles querem hoje. Porque os filhos deles estão aqui... o Waldir Garcia tem alunos que são filhos dos participantes do CEFA. As outras escolas também têm... então são as escolas que eles acreditam. É a escola que eles investem, é a escola pela qual eles lutam... e isso é muito bonito! Isso é uma coisa que a gente vê que vem da sociedade.
Isabela Lillo (mãe/Escola Graças)	Maria das	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O que mais me chama atenção no CEFA é o olhar sensível que os integrantes do CEFA têm para com as crianças. De enxergar as crianças realmente como indivíduos que têm vontades, que têm anseios, que têm necessidades realmente de crianças, né?
Ana (mãe/CEFA)	Bocchini	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente precisa muito escutar as crianças, né? Aprender a escutar as crianças para várias coisas. Para o cotidiano em casa, né?! Para as decisões da sua casa. Para as políticas públicas até, né? Se nós fizermos uma consulta pública com as crianças para pensarmos como deve sair um bairro, por exemplo, saem coisas maravilhosas e óbvias que devem ser feitas.
Zilene Trovão (Gestora Hermann)	Escola	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eles não só trouxeram o projeto, nós tivemos muito apoio do CEFA. E eu diria que... o maior apoio foi do CEFA. Na questão de formação, na questão de nos ajudar, de nos receber.
Victoria (aluna/CEFA/ Waldir Garcia)	Miranda Escola	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família	(falando da diferença da escola antiga - particular- e a atual) Tem muito mais crianças negras que eu vi lá, do que eu via na minha outra escola... e... a diferença é muito. É difícil de explicar... mas é uma diferença boa.

		Amazonas (Brasil)	
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Quando a gente pensa em educação alternativa, ou educação inovadora, ela não pode estar em hipótese alguma, descolada dessa discussão sobre o nosso modelo de sociedade, né?! Se a gente esquece isso, a gente cai nessa armadilha, nesse conto da sereia, de que a gente está fazendo coisas maravilhosas, as crianças estão aprendendo a ser autônomas, como devem ser, felizes e criativas. Mas para quê? Para novamente serem encaminhadas para esse ideal do mercado de trabalho.
Kátia Schweickardt (secretária de educação)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	E eu me dispus a estar junto com eles... A abrir as portas da secretaria para que eles pudessem colaborar conosco num projeto diferenciado, num perfume diferente, no fazer educação... Ligando sociedade civil com o poder público.
João Bocchini (aluno/CEFA/ Escola Maria das Graças)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente participa das coisas... Isso faz a nossa escola ser diferente. Têm pessoas, têm crianças que limpam a sala com vassouras, e têm gente que pega o lixo. Tem um pai que vem e dá aula de jiu-jítsu aqui, junto com a educação física...
Vitória Cruz e Clarissa dos Santos (alunas/ Escola Waldir Garcia)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	As oficinas também são muito legais, porque elas falam é... tipo... para que serve aquilo, sabe? E também para que serve aquilo que eles estão fazendo... E a gente aprende mais sobre o mundo.
Ana Regina (gestora Escola Maria das Graças)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que, às vezes, a gente não criando essas expectativas, mas crescendo com eles e enxergando essa criança amadurecer de acordo com cada um... sem forçar... respeitando. É uma maravilha, é algo assim... encantador. Sabe?
Seane Simões (mãe/ participante do CEFA)		O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	O tempo todo a gente meio que tem que ter um desconfiometro daquilo que a gente está fazendo. Porque se não há... essas três escolas são as escolas ou... ah... as melhores escolas. Ou agente quer transformar isso em espaços de excelência. Não. Não é isso. Não se trata disso. Por isso que devemos ficar o tempo todo no desconfiometro mesmo. Se não nós estamos querendo criar privilégios.
Edilene (coordenadora)	Brito	Destino: Educação -	Essas reuniões para decisão de coisas simples e também de coisas complexas do projeto, todas elas,

pedagógica)	Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	<p>nós buscamos o envolvimento de todas as crianças. Porque se a gente está falando de pessoas, está falando de preparação dessas pessoas para a mudança social, para a transformação social. Então, temos que começar aqui, no nosso dia a dia. Como ela vai participar politicamente das decisões do seu bairro, se ela não participa politicamente das decisões da sua escola?! Então, o que a gente busca é isso. Essa formação política. Quando ela começa a olhar para o mundo com um olhar diferente. Não com o olhar da queixa em que não fizeram para ela, mas qual foi o meu papel? Qual é o meu papel para essa melhoria? Essa mudança? Primamos muito por esses encontros, pelas assembleias, pelas rodas de reflexão, pelas decisões coletivas, porque é daí que nós estamos buscando esse cidadão que nós queremos na nossa sociedade.</p>
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	<p>A gente recebe muitas visitas e têm umas perguntas que a gente não escapa. A primeira delas é... “Onde estão as crianças?”. Porque como eles não ouvem barulho, não ouvem gritaria, não ouvem confusão, eles perguntam: “Faltaram hoje?!”. e a gente... “Não. Está todo mundo aí e tal..”. E a outra questão é... “Querer entender que... se não tem aula, não tem série, não tem turma, não tem prova... o que é que tem?” Tem relação humana. Então, o aluno começa a se relacionar comigo me respeitando e eu respeitando a ele. Ninguém fala alto com o outro, ninguém grita com o outro, ninguém ofende o outro. O respeito é total. Imagina se um professor não sonha com uma coisa dessas?!</p>
Marcela Sodré (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	<p>A gente com os nossos professores, a gente decidi o que nós iremos estudar. A gente não precisa copiar da lousa as coisas. A gente aprende com brincadeira também, não só com a escrita.</p>
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	<p>A gente tem a sala de estudos, só que tipo assim.. a gente fica não olhando para a lousa com a professora lá na frente. A gente pega computadores, livros... e a gente pode estudar com os nossos amigos.</p>
Edilene Brito (coordenadora)	Destino: Educação - Escolas	<p>A escola não tem série, aula ou turma, mas ela corresponde a educação infantil, ensino fundamental I e II e ela tem autorização para funcionamento do</p>

pedagógica)	Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	ensino médio. Portanto, optamos por ainda não oferecer o ensino médio, porque estamos consolidando o trabalho pedagógico para podermos atender o novo público. A escola se desenvolve por núcleos de aprendizagem. Os núcleos são: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. E o critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia conquistada nesse processo.
Caroline da Silva (tutora e especialista em Português)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	No dia a dia, essa criança faz um planejamento do dia, seja mais acompanhada ou mais autônoma, de acordo com o núcleo onde ela está. E esse planejamento é essencial para ela ter uma segurança e uma clareza sobre o que ela vai fazer durante o dia.
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Minha rotina... eu chego, pego meu caderno na parte de planejamento e coloco tipo assim: 7:20 chegada, 8:00 revisão sobre os índios, 9:00 skate/lanche. Aí eu vou fazendo e o tutor... ele só avalia. Vê se o meu planejamento está certo.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Quinzenalmente a gente tem um roteiro de estudos... que a gente coloca tudo que a gente quer aprender lá, de acordo com os nossos interesses e... que o que mais a gente precisa aprender também. Porque a gente precisa aprender... humm... não dá, por exemplo, para a gente ficar estudando apenas línguas e geografia. A gente precisa também estudar ciências, matemática. Algumas pessoas, às vezes, perguntam, né... Como vocês aprendem as outras matérias? O nosso método de estudar, de aprender é pelo roteiro mesmo e pelo planejamento do dia.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Nós temos aqui todo o trabalho na lei. Não somos uma escola revolucionária, e nem queremos fazer algo que prejudique as crianças ou que eles não tenham depois como comprovar a continuidade da sua escolarização. Nós não partimos de um objetivo nosso. Nós não elencamos quais os objetivos que nós queremos que as crianças aprendam naquele ano ou naquele tempo. Nós temos todos os objetivos das áreas do conhecimento, com base nos PCN (parâmetros curriculares nacionais), nós temos eles listados. Ao longo do processo de aprendizagem... nós vamos marcando quais os objetivos que já foram atingidos, independente da ordem. Essa é a grande diferença de uma escola tradicional em que o objetivo é oferecido e a criança ou aquele grupo de crianças, pelo fato de

			terem a mesma idade, devem buscar atingir. Nós, não. Nós buscamos o indivíduo, qual a sua necessidade, qual a sua potencialidade, qual é a sua bagagem de aprendizagem e dali ela vai desenvolvendo seus projetos e vamos nos remetendo aos objetivos e descrevendo quais já foram atingidos.
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	-	Quando a criança entra aqui, ela... independente da idade que ela tenha... ela vai para o núcleo de aprendizagem chamado iniciação. Então, ela pode ter 3, 4 anos, 7 ou 15. Ela vai para o núcleo de iniciação.
Kayo Pereira (aluno)	Destino: Educação Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	-	No semestre passado, a gente fez uma autoavaliação... todo mundo. Daí, eu senti... eu senti que precisava ir para o pré-desenvolvimento, porque no desenvolvimento eu tava muito libertário e não estava conseguindo cumprir meus roteiros nos prazos. Aí, eu fui pro pré e agora eu estou conseguindo.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	-	Quando a criança apresenta um desejo, uma necessidade, um sonho, né?! É dali que a gente parte. Ali a gente começa então a fazer uma investigação... Porque você quer? Porque você quer acabar com o lixo do mundo? (...) e depois começamos a responder um questionamento como: o que eu quero, porque eu quero, com quem eu vou fazer, quanto tempo eu vou precisar, quais materiais, quais recursos vou precisar para fazer esse trabalho e o que eu tenho que aprender basicamente. Então, a partir daí nós vamos navegar nas áreas do conhecimento. Então, as áreas do conhecimento (...) irão ter um sentido, um significado nesse processo. Não vão ser conhecimentos isolados, ilhados e que vão ser esquecidos porque não faz sentido. Então a busca pelo significado na aprendizagem.
Mariana Fonseca (aluna)	Destino: Educação Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	-	Então... no começo do semestre... no grupo do desenvolvimento a gente sentou e cada um falou do seu sonho aqui dentro do Âncora. Tinham vários em relação a língua, né?! Quero falar outro idioma, quero ter mais oficinas de outras línguas... e aí dentro desses sonhos <i>surgiu</i> as pesquisas. Aqui e agora a gente está tendo um momento de especialização em português com a Carol. A gente tem o nosso grupo de pesquisa... que no nosso caso é um grupo de linguagem, um grupo de línguas. O nosso objetivo é aprender a falar outras línguas... Então, nesses três primeiros roteiros a gente está entendendo um pouco mais a nossa língua

			que é o português. Então... toda terça-feira, às 9:10 a gente tem esse encontro com a Carol para a gente falar sobre dúvidas e começar algumas atividades do nosso roteiro, que é ele que encaminha a gente para o que nós vamos estudar dentro da nossa pesquisa.
Marcel de Sena (Tutor e especialista em matemática)		Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	O especialista é uma pessoa que conhece muito bem uma área do conhecimento e está a disposição para auxiliar os grupos nos seus trabalhos de pesquisa. Como que a gente coloca matemática dentro desse roteiro aqui que está pesquisando sobre língua estrangeira? A minha primeira sugestão foi estudando gramática. Porque... gramática é a estrutura lógica matemática que tem dentro da nossa e de outras línguas. Mas esse grupo também precisava trabalhar com a questão da porcentagem. Então... como eles estavam estudando bastante sobre as populações dos países, número de pessoas que falam tal língua versus outra língua, a gente começou a trabalhar mais com a porcentagem usando essas informações.
Claudia dos Santos (coordenadora pedagógica)		Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Você já viu plataforma de ensino? Então, a gente ousou construir uma de aprendizagem e não de ensino. Então nessa plataforma... tem tudo o que precisa de registro, de orientação, de organização, tudo, tudo! Para que educando e educador possam se relacionar e que a avaliação realmente seja formativa, contínua e sistemática... que é a nossa avaliação e que é a avaliação que a lei, a LDB fala, mas que pouca gente sabe aplicar. Aqui não. Aqui ela realmente acontece no processo e para a gente... como tudo é aprendizagem... tudo também é avaliação. Porque avaliação é sinônimo pra gente de aprendizagem.
Kayo Pereira (aluno)		Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Eu e a minha tutora que fazemos o roteiro juntos. Eu pego os livros de geografia, português, história... do que eu quiser... e tipo assim... se eu tiver uma pesquisa da minha curiosidade... tipo... eu tenho curiosidade de saber sobre os índios. Aí... eu tô pesquisando agora! Aí assim... ela não me obrigou a pesquisar sobre isso, eu mesmo quis. Assim... têm coisas que ela me pede para fazer e têm coisas que eu mesmo quero. Então, tipo assim... a gente não é forçado a fazer nada.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)		Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A tutoria é esse momento onde individualmente a criança está com o seu tutor e... verificando o seu percurso, reconduzindo algumas situações, e também avaliando como está esse processo, né?! Para que ele possa ser aprofundado, melhorado para que a criança possa aprender de fato o que realmente precisa aprender.
Claudia dos Santos		Destino:	Cada criança escolhe seu tutor... enquanto ela não tem

(coordenadora pedagógica)

Educação - atitude, valores, princípios... a escolha não é dela. Depois... quando ela consegue desenvolver isso, ela escolhe o seu tutor. Então... anualmente há a escolha do tutor.

Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)

Marcel de Sena (Tutor e especialista em matemática)

Destino: Educação - Eu dava aula num cursinho, não tinha muita experiência com sala de aula, eu não tinha experiência com nada muito inovador. A minha formação foi a minha... o período que eu fiquei aqui como voluntário. Foram 4... 4 meses e pouco... de uma coisa muito intensa. De vivenciar aqui, de aprender ãh... como se dialoga, o que as crianças precisam fazer, da importância de... de coisas que parecem detalhes, sabe? A importância da criança colocar a cadeira no lugar quando ela sai do espaço. É... de certa forma... a parte que eu vejo que é a mais difícil dessa formação que eu tive nesse período como voluntário. De entender todos esses detalhes, da importância em conviver com eles, as coisas que são importantes para você aprender a se organizar, aprender a entender o espaço como coletivo.

Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)

Mariana Fonseca (aluna)

Destino: Educação - A gente aprende procurando e assim... é isso que tem mais de diferente porque a criança ela aprende a procurar. Ela aprende a aprender mesmo.

Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)

Mariana Fonseca (aluna)

Destino: Educação - Quando eu não estudava aqui eu achava que aquela opção (escola tradicional) era o certo, né. Porque eu nunca imaginava que eu poderia estudar numa escola que, sei lá, não tinha aula, né?! (...) Quando eu entrei aqui, eu não gostava daqui. Porque eu achava que nunca iria aprender e.., eu vinha de uma escola particular... então... tinha muita gente aqui que estudava em escola pública e eu me sentia superior. (...) Aí, com o tempo, eu fui me acostumando, me adaptando com o jeito, e daí eu fui evoluindo com a escola, né?! Eu percebi isso quando eu comecei a fazer o meu projeto de letras. Aí, a gente foi na biblioteca, a gente voltou e nós tínhamos que fazer um texto contando sobre. Daí eu terminei o texto e pedi para a Cláudia (tutora) ler e tal, daí a Cláudia terminou assim e falou: “Nossa, não tem um erro ortográfico nisso aqui”. Daí eu falei: “- Nossa, como assim não tem nada aí?, não tinha uma vírgula fora do

Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)

		<p>lugar, um ponto fora do lugar. Eu estava aprendendo?" É óbvio que eu estava aprendendo com outras coisas, mas quando eu escrevi o texto e vi que não tinha nada. Eu pensei: "-Nossa, aqui vale a pena mesmo. Eu quero continuar aqui. Ensino médio, ensino fundamental. Quero colocar os meus filhos aqui!". Porque foi quando eu vi assim que, além de eu ter uma proximidade muito grande com a língua portuguesa, eu vi que aquilo estava fazendo sentido pra mim.</p>
<p>Edilene (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Todo esse processo que a criança passa é comunicado à família. De algumas maneiras, né? Por inscrito, nós temos os relatórios individuais, nós temos uma plataforma também que está sendo inserida no percurso que está em implementação no projeto. E também uma maneira muito importante e significativa de comunicar a família é a própria criança contar para a família como está sendo o processo dela. Então... nesse encontro com a família, a criança junto com o tutor conta para os pais como é que ela está aprendendo. Como é que ela foi buscar as respostas, quais são as suas dificuldades. E é muito significativo porque o pai percebe... ele diz... eu vi isso, ela me explicou isso. Então é o momento onde nós fazemos essas amarrações, né. Traz para a família esse sentido do aprender. E a conforta nessa perspectiva de educação sem aula, sem turma e claro que... é muito difícil de ser concebida pela família. E pelos próprios educadores também. Nós passamos por esse processo. Como fazer aquilo que a gente nunca fez, né? Como acreditar naquilo que ainda é tão novo?</p>
<p>Edilene (coordenadora pedagógica)</p>	<p>Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)</p>	<p>Tivemos educadores que não deram conta. Pediram para sair. "Eu não consigo!" "É muito difícil para mim." "Eu quero dar aula. Eu quero estar numa sala de aula, na frente da louça, explicando.." E é importante respeitar, né?! Respeitar as pessoas, respeitar as famílias, e é importante esse respeito pelo indivíduo também. Então o que nós fizemos? Nós debruçamos num trabalho profundo de rompimento de paradigma. É.. esses paradigmas estão sendo rompidos, mas.. no início foi quebrar pedra mesmo, né?! E desde o início abrimos as portas do projeto para recebermos visitas. As pessoas vinham para cá já sabendo quão difícil era iniciar um projeto assim. Nós nunca fechamos as portas, nunca paramos e pensamos : vamos fechar as portas para organizar. Não. Nós sempre estivemos abertos para qualquer escola, qualquer educador que pense em fazer mudanças ele vai ter que passar por dificuldades, vai ter que mexer</p>

na casa, tirar as coisas do lugar e é importante participar desse processo, né?

Fonte: Produzido pela autora.

Finalizando assim a seção dos quadros, temos como última categoria as Dificuldades, Medos, Incertezas do/no currículo das ENT. Aqui focamos principalmente nas fragilidades e/ou inseguranças que as ENT promovem de forma geral na comunidade que se dispõe a explorá-las. É interessante observar neste quadro como diferentes ENT locadas em cidades distintas compartilham de medos e incertezas comuns. Outro dado relevante é observar como a comunidade escolar das ENT trabalham com suas próprias inseguranças e anseios.

Quadro 16 - Dificuldades, Medos, Incertezas do/no currículo das ENT

Autor(a) / Cargo	Série/Episódio	Falas
Esteban Lager (educador musical)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Eu vejo que em algumas escolas tradicionais há muitos resultados bonitos, lindos. Mas, onde o clima desse trabalho depende exclusivamente do educador. Onde inclusive o silêncio necessário para fazer música é algo que é imposto pelo educador. E aqui construímos entre todos. Isso me parece apaixonante, me encanta que isso aconteça. E com as crianças também tratamos de fazer isso. Com as crianças é um pouco mais difícil porque bom, há muitos estímulos. Os instrumentos são estímulos muito grandes para as crianças e é muito complicado parar e dizer “não tocamos, escutamos”. Mas, da mesma maneira, essa coisa não é algo que eu imponho como uma ordem, senão algo que tratamos de construir entre todos.
Milena Zapata (ex-aluna)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Cara... a pessoa se adaptar. Se adapta, dá conta e... vive bem com isso. Mas eu acho que o essencial é poder se adaptar a isso, sem que isso se modifique, sem que te converta em algo que não é.
Nicolas Gaité (pai de aluno)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Me dou conta, falando com muitos pais, cujos filhos vão às escolas tradicionais que, quando lhes conto como é a educação em La Cecilia, lhes dá muito medo. Dá muito medo. E então, lhes digo que a mim também me dava muito medo. E alguns medos sigo tendo. Mas nessa primeira reunião, nesse primeiro contato que tivemos com a escola... Ginés, o diretor, não tratou de tirar nossos medos. Ao invés disso, os abraçou... de alguma maneira. E isso fez com que eu me sentisse muito tranquilo. Porque não tentou me convencer-me. Ele me convidou para que eu mesmo encontrasse as respostas que estava buscando. Algo que a gente não está acostumado. (...) Já se passaram três anos... e os medos foram se dissipando. Sempre, como pais,

		alguns medos ainda ficam. Hoje, não são medos em respeito ao colégio, e sim medos com respeito à sociedade (...). Mas sim, que é importante começar a entender quem é que cada um deseja ser.
Cecilia Giúdice (diretora)	O que eles têm para nos dizer? La Cecilia (Argentina)	Hoje, é claro, a escola já está forte em seu projeto educativo. É um projeto que, antes de mais nada, obteve êxito. É muito respeitado, inclusive nos âmbitos acadêmicos. Mas a escola está em constante movimento, muda constantemente. É uma das características da nossa escola.
Tania Aranda (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	No início foi difícil, não? Porque você vem de uma escola tradicional, especialmente eu, onde o professor decide por mim, fala por mim, vai para o quadro escrever e nos dita de um livro e nós escrevemos. Sim? Algo tradicional. E o que aconteceu aqui na escola foi que na minha sala eu estava sozinha. Passava um tempo e não me vinha as crianças, então eu me sentia um pouco mal... mas logo fui aprendendo que eles são livres, e podem nos visitar quando eles querem, quando eles têm vontade de aprender, e pouco a pouco eles passam a me visitar.
Sulma Carranza (educadora)	O que eles têm para nos dizer? Escuela Democrática de Huamachuco (Peru)	Para mim pessoalmente, por exemplo, quando eu me incorporei a escola democrática foi muito, muito, muito difícil para mim. Porque eu trabalhava para o Estado, cumpria minhas horas e ia para minha casa e parecia que ninguém discutia com ninguém... e ia para casa, normal. Quando eu entrei para a escola democrática, era muito forte para mim, porque eu tinha que aprender a aceitar que os outros me diziam as minhas verdades... ou as críticas que me diziam para a gente melhorar.
Marcela Garriga (ex-participante do projeto)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Bom, às vezes, dependendo da situação de vida que você tem, ainda mais numa cidade grande, você precisa de tempo para trabalhar. Eu creio que, o conflito, entre outros, mas o interno, começa a surgir quando penso: se vou a todas as reuniões, proponho oficinas, faço coisas para o espaço... deixo de estar com os meus filhos nas horas que poderia estar. E aí me parece que pode começar a subtrair em vez de somar.
Luzmarina Cresta Danesino (aluna)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Meu pai acredita que eu não aprendo nada, pois se estamos livres assim, como...? (...). A minha mãe acredita que desta maneira vou chegar a entender várias coisas mais que em outras escolas eu não entenderia.
Maria Clara Astelarra (mãe de aluno)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	A gente realmente aprende quando estamos em inquietude. Eu já havia lido um milhão de vezes, mas agora eu tenho a experiência e juro... Claro... às vezes, acontece aqui de dizer: putz! Aqui tem um montão de materiais Montessori interessantíssimos e ele está com uma bola fazendo passes com um amigo, pois eles querem chegar a um milhão de passes. Eu fico como... (cara de nervosa)... mas depois: Que lindo! Sabe? Para mim é genial. Minha experiência... eu vejo Simon com os meninos e meninas aqui e realmente aprendem, ou seja, aquilo que querem saber, aprendem.

Lala Danesino (mãe de aluna)	O que eles têm para nos dizer? Tierra Fértil (Argentina)	Para as pessoas custava dizer: meu filho está descolarizado. É tipo “que problema que esteja descolarizado”. “Que problema que deveria estar lendo com, não sei, 6 anos e não lê. Ou... deveria estar fazendo algo e não está”.
Kátia Schweickardt (secretária de educação)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu sempre achei que... determinadas políticas públicas e... a educação talvez seja o melhor exemplo disso... elas não podem ser políticas de governo. Elas deveriam ser políticas de estado. E a gente tem muito pouco conseguido fazer disso... isso tornar-se realidade.
Ana Regina (gestora Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Como dar uma liberdade para uma criança para ela conseguir essa autonomia, para ela ter essa autonomia com responsabilidade. Mas... ao mesmo tempo... que ela consiga utilizar essa liberdade e essa autonomia para gerenciar essa aprendizagem. É um desafio!
Alberto Vicentini (pai/participante do CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Até que ponto nós vamos ter paciência para permanecer nesse processo de transformação, sabendo que ele é um processo extremamente lento.
Izabela Aleixo (participante/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Eu acho que uma das maiores dificuldades que o CEFA enfrenta é o próprio processo de construir a democracia, de construir um ambiente onde as pessoas podem expor suas opiniões com mais tranquilidade. E o consenso, né... entre os seres humanos, é uma coisa muito difícil.
Ana Regina (gestora Escola Maria das Graças)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Nós temos que ter um discurso que seja coerente. Porque a gente fala da democracia, do respeito, da solidariedade, da responsabilidade, da afetividade... mas na hora mesmo que a gente, nós, adultos! Os adultos! A gente não está conseguindo viver isso... então... fica uma coisa assim... destoante... contraditório.
Gil Felipe Miranda (pai/participante CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	A gente sempre falava... nós temos que estar lá como pais presentes também... não só olhando de fora e fazendo aqui. Temos que estar lá no chão da escola também. É medo também, talvez em muito menor escala é que... o processo de aprendizagem delas de qualquer coisa seja comprometido de alguma forma... mas... não é uma coisa que pesa tanto assim em mim. Eu tenho mais esperança vá ser melhor do que pior na verdade.
Lúcia Cristina (Gestora Escola)	O que eles têm para nos dizer?	Se amanhã, por exemplo, mudassem o prefeito, mudassem a secretária.. se chegassem até nós e dissessem: “- Não... a

Waldir Garcia)	Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Waldir Garcia irá deixar de ser uma escola integral e voltar a educação tradicional” a gente vai dizer: “- Não”. A gente tem essa clareza. E aí a gente entra, né... para a briga... para a luta. E nós já teremos um ano de caminhada com uma família que está com a gente, com os alunos, com a equipe. (...) A escola que nós queremos é esta - a escola de educação integral. E a escola que nós queremos é a escola que nós vamos continuar tendo. Nós não vamos romper pelo que a secretaria decidir.
Hugo Alves (pai/CEFA)	O que eles têm para nos dizer? Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil)	Então... a gente está querendo que a coisa vá à frente mesmo (...) e né... a gente espera que com a inclusão da Gracinha (escola), os resultados positivos, o andamento das coisas, né? (...) Seja força social, seja força para que o próximo governo não dê as costas a nós. A gente não vê outro caminho. A gente só vê esse caminho... da articulação entre comunidade e escola. Não vê possibilidades de cima para baixo. A gente quer ver as possibilidades de baixo para cima. As possibilidades, as oportunidades... nascendo nas escolas, nascendo da participação dos pais.
Fósforo Quadros (Tutor)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	A gente espera que todas cheguem no aprofundamento, né?! Que é uma criança autônoma, uma criança que auxilia as outras... A gente ainda não tem, né? Ainda falta muito essa questão da coletividade porque para estar no aprofundamento... essa coletividade tem que estar fechada.
Antonia da Silva (mãe de Mariana - aluna)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Ela chegava chorando em casa, chorando e dizia que ela não ia aprender. Que tudo que eles estavam dando aqui para ela, ela já sabia.
Edilene Brito (coordenadora pedagógica)	Destino: Educação - Escolas Inovadoras Projeto Âncora (Brasil)	Como que a gente pensa no menino que vai para o Ensino Médio. Ah... esse menino... além de ter cumprido todas as áreas de conhecimento, ele aprendeu a apreender. Então ele está pronto para descobrir ou trilhar caminhos que ele pode escolher seguramente porque ele sabe que ele vai enfrentar dificuldades, que ele vai precisar de pessoas para apoiá-lo, que ele vai precisar de informações das áreas do conhecimento... mas ele aprendeu a apreender. E quando se aprende a apreender não se têm limites para nada. A gente pode qualquer coisa. O depoimento dos meninos que saem daqui e vão para outras escolas... e todos perguntam... mas como foi, né?! Como foi ficar sentado numa sala de aula um atrás do outro? Eles respondem: “- Eu aprendi a apreender. Se o professor está falando sobre algo que não me interessa, eu vou saber buscar a informação que me interessa depois. Se eu não entendi o que

ele disse, da maneira como ele disse, eu sei que eu posso buscar essa informação de outra maneira”. E mais... a gente começa a ouvir esses meninos dizendo: Olha, eu estou organizando um grêmio estudantil, ou... nós já estamos nos organizando para fazer uma benfeitoria na escola, já envolvemos a prefeitura, (...) então a gente ouviu relatos muito legais em relação a isso.

Fonte: Produzido pela autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARRERA, T. G. da S. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BEDIN, B. *Os Pioneiros da Escola Nova*, Manifesto de 1932 e 1959: Semelhanças, divergências e contribuições. 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CANAL FUTURA. Destino: Educação - Escolas Inovadoras | Episódio 01: Projeto Âncora (Brasil). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=1t >. Acesso em: 22 nov. 2017.

DELORS, Jacques...[et al.]. *Educação um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8 ed. – São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DESCARTES, R. *O discurso do método*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em: < <https://dicionariodoaurelio.com/saberes> > . Acesso em: 20 jan. 2018.

FAUR, M. *Círculos Sagrados para mulheres contemporâneas*. São Paulo: Pensamento, 2011. 543 p.

FERRAZ, W. *Currículo nômade e formação docente: experimentações nos estudos do corpo*. II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares – Educação, Formação e Crioulidade. UniCV – Cidade de Praia, Cabo Verde/Portugal – 6 e 7 de julho de 2017. Disponível em: < <https://proceedings.galoa.com.br/coloquio/trabalhos/curriculo-nomade-e-formacao-docente-experimentacoes-nos-estudos-do-corpo> >. Acesso em: 15 dez. 2017.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: UNESP, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 431 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.133-219.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143 p.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. *Pesquisa e Ação Educacional*, v.1, n.1, p. 133-139, 2006.

_____. Escola Cidadã, Cidade Educadora - Projetos e Práticas em Processo. *Revista Pós*, São Paulo, n.14, p.130 - 139, 2003.

GALEANO, E. *Las Palabras Andantes*. Buenos Aires: Catálogos, 2001. 234p.

GALILEI, G. *O Ensaiador*. São Paulo: Nova cultural, 1987.

KÜNZLE, M. R. C. *Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 – 1986)*. 2011. 214 f. Tese (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar. *Roteiro*, Joaçaba, v. 32, n. 2, p. 221-244, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/349>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.39, p. 7 -23, 2013.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo Do Meio: Teoria E Prática. *Revista Geografia*, Londrina, v.18, n.2, p.173- 191, 2009.

MALDONADO, L. *Gestão Escolar - Para Uma Práxis Transformadora: Uma Escola Pública Inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MALTA, S. C. L. *Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança*. Espaço do Currículo, Paraíba, v.6, n.2, p. 340-354, maio/ago. 2013.

MORIN, E. *O Método 6: Ética*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

O COLETIVO. [Re]Considere. Disponível em: < <http://www.reconsidere.com.br/about-me/> > . Acesso em: 22 nov. 2017.

OLIVEIRA, S. *Escola em Eldorado do Sul será a primeira com inspiração libertária no Estado*. Sul 21, Porto Alegre, 20 dez. 2014. Disponível em: < <http://www.sul21.com.br/jornal/escola-sepe-tiara-ju-sera-a-primeira-com-inspiracao-libertaria-no-rio-grande-do-sul/> >. Acesso em: 20 fev. 2017.

PACHECO, J. ; PACHECO, M. de F. *Escola da ponte - uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2015. 208 p.

PARAÍSO, M. A. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: Edgar Roberto Kirchof; Maria Lúcia Wortmann; Marisa Vorraber Costa.. (Org.). *Estudos Culturais e Educação Contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: Editora da ULBRA, 2015, v. 1, p. 269-288.

_____. *A Produção do Currículo Na Televisão: que discurso é esse?* Educação e Realidade, Porto Alegre, v.26, n.1, p.142 - 160, 2001.

QUEVEDO, T. L. Q. *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SUSIN, L. A produção do conhecimento científico em um laboratório de pesquisa em bioquímica. In: *Um Panorama dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade na América Latina*. DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán. (Org.). Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002, p. 259-271.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

VEIGA-NETO, A; WORTMANN, M. L. C. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Porto Alegre: Autêntica, 2007.

VIANA, N. Educação, Sociedade e Autogestão Pedagógica. Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar. Maringá, n.16, p.37- 46, 2008.

[RE]CONSIDERE. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 1 - Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms> >. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 2 - Tierra Fértil (Argentina). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Z7zJNPoTkpl&t=403s> >. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 3 - La Cecilia (Argentina). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vZ0LBOGxz4w> >. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. *O que eles têm para nos dizer?* - Episódio 5 - Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vZ0LBOGxz4w> >. Acesso em: 22 out. 2017.