

## As escolas não tradicionais no século XXI: que escolas são estas e como a relação sujeito-ambiente auxilia a sua construção?

Nontraditional schools in the 21st century: what schools are these and how does the subject-environment relationship help their construction?

Las escuelas no tradicionales en el siglo XXI: ¿qué escuelas son estas y cómo la relación sujeto-ambiente auxilia su construcción?

**Lavínia Schwantes** - Universidade Federal do Rio Grande | PPGE/FURG | Rio Grande | RS | Brasil. E-mail: laviniasch@gmail.com 

**Juliana Artigas Flores** - Professora da Rede Municipal de Santo Amaro da Imperatriz e Governador Celso Ramos | São José | SC | Brasil. E-mail: juliana\_artigas@hotmail.com 

**Resumo:** Este trabalho foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa de Mestrado. Os objetivos deste trabalho são apresentar o que são as Escolas Não Tradicionais (ENT); explicar porque são denominadas desta forma; delinear como as relações entre sujeito e ambiente auxiliam a determinação de seus currículos e, a partir disso, propor possibilidades de repensar o modelo hegemônico educacional. Para tanto, apresentamos algumas escolas que propiciam às comunidades outras formas de viver o processo da educação básica. Para apoiar nossos estudos, apresentamos autores que exploram tal temática no campo da educação e utilizamo-nos de documentários de diferentes escolas ditas não tradicionais, as quais estão disponíveis com acesso aberto na internet, demarcando três características recorrentes nas ENT. Também ilustramos, por meio das falas dos sujeitos dos documentários, como tais características nos permitem pensar as ENT como uma outra possibilidade de escola.

**Palavras-chave:** Escolas não tradicionais. Currículo. Educação ambiental.

**Abstract:** This article was elaborated based in the data collected during a dissertation's research. Thus, we briefly present here the concept of Non-Traditional Schools (NTS), and the reasons that moved us to named it. The purpose of this paper is to present to the community possibilities to rethink the hegemonic educational model. In this way, we analyzed some schools that, through their curriculum, provided to the communities other ways of living the basic education process. To support our studies, we used authors who explore this theme in the education field. In addition, we highlighted three recurrent characteristics that appeared into the NTS. Moreover, we used these characteristics to illustrate how them allow us to think of NTS as a other possibility of schooling. Finally, we discussed how this new education, or these new possibilities of education allow us to rethink the relation of the subjects and the environment.

**Keywords:** Curriculum. Non-traditional schools. Environmental education.

**Resumen:** Este trabajo fue elaborado a partir de los resultados de una investigación de Maestría y tiene como objetivos presentar lo que son las Escuelas No Tradicionales (ENT); explicar porque son denominadas de esta forma; delinear como las relaciones entre sujeto y ambiente auxilian la determinación de sus currículos y, a partir de eso, proponer posibilidades de repensar el modelo hegemónico educacional. Para tanto, presentamos algunas escuelas que propician a las comunidades otras formas de vivir el proceso de la educación básica. Para apoyar nuestros estudios, presentamos autores que exploran tal temática en el campo de la educación y nos utilizamos de documentales de distintas escuelas dichas no tradicionales, las cuales están disponibles con acceso abierto por *internet*, demarcando tres características recurrentes en las ENT. También ilustramos, en el habla de los sujetos de los documentales, como dichas características nos permiten pensar las ENT como otra posibilidad de escuela.

**Palabras clave:** Escuelas no tradicionales. Currículo. Educación ambiental.

• Recebido em 12 janeiro de 2019 • Aprovado em 5 de fevereiro 2019 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p179-202>

Copyright © 2019. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internaonal da CreativeCommons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devido créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

## 1 Introdução

Para iniciarmos é preciso compreender, primeiramente, onde está o nosso ponto de partida, uma vez que, para compreendermos o caminho, é sempre pertinente observarmos a caminhada. Assim, elaboramos este artigo a partir da pesquisa denominada "As Escolas Não Tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo", a qual foi realizada pela primeira autora em forma de dissertação. Nela procuramos explorar cinco escolas localizadas na América Latina que, por meio de uma série de mudanças curriculares, vêm chamando a atenção tanto da comunidade local como dos demais setores da sociedade.

Adentrando na temática do nosso artigo, iremos explorar dois pontos: o primeiro deles centra-se em discutir o que entendemos por Escolas Não Tradicionais (ENT). Assim, iremos apresentar algumas escolas que denominamos ENT, onde traremos para a análise as características que, por sua vez, nos possibilitam pensá-las como outras possibilidades dentro dos modelos educacionais atuais. O nosso segundo ponto é ilustrar como, a partir de mudanças curriculares, a relação entre sujeito-ambiente vem sendo construída dentro dessas escolas.

Dessa forma, para iniciarmos a nossa discussão, colocamos em evidência quem seriam os sujeitos aqui apontados. Nesta análise, demarcamos como sujeitos todos os membros do corpo discente. Nossa escolha, em trabalhar especificamente com os/as discentes, resulta do fato de que, embora consideremos que o currículo escolar permeie todas as pessoas imersas no ambiente escolar, ele ainda é desenhado pensando na construção da identidade dos/das discentes (SILVA, 2015). Assim, nosso olhar estará voltado para esses sujeitos específicos e, através de suas vivências e de suas falas, pontuaremos como a relação entre eles e os ambientes vêm sendo repensada dentro dos currículos das ENT.

Seguindo nossa apresentação, acreditamos ser necessário pontuar aqui o que entendemos por meio ambiente. Para tanto, nos apoiamos nas escritas de Marcos Reigota (1995), nas quais o autor introduz um debate acerca deste conceito. Em sua obra, Reigota nos proporciona conhecer diversas definições de meio ambiente que, por sua vez, atravessam a ótica dos diferentes campos de saberes, como: a ecologia, a sociologia, a psicologia, a geografia e outras. Em seu livro, Reigota define meio ambiente como:

[...] lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (1995, p. 14).

Partindo dessa definição, demarcamos que, ao falarmos de meio ambiente, compreendemos como espaço determinado por tempo e fronteiras no qual os indivíduos, por meio das suas relações interpessoais e suas interações com o meio, constroem percepções, ideias e conceitos que emergem do convívio social e interativo desses sujeitos entre si e com o espaço habitado. Assim, reforçamos um olhar biológico-social para essa questão, o qual nos permitirá compreender como os sujeitos das ENT constroem suas identidades por meio da interação com o meio ambiente.

Quais as razões que nos levam a olhar para isso? Observamos, dentro das ENT, que o cuidado com o externo, seja ele a sala de aula, a comunidade na qual a escola está inserida, o pátio, ou até mesmo o material coletivo é uma prática pertinente e recorrente dentro dos currículos dessas instituições. Assim, observamos, durante nossa pesquisa, que uma das características trabalhadas na construção da identidade destes sujeitos é o olhar para o coletivo (FLORES, 2018). A construção desse olhar coletivo dialoga com a ideia central do presente artigo, ao cuidarmos do externo, daquilo que está para além dos limites do nosso corpo, nós também construímos a nossa identidade. Em outras palavras, como essa outra forma de relação com o meio ambientes produz, constrói outras possibilidades de sujeitos dentro do currículo das ENT.

Por fim, antes de entrarmos em nossas análises, entendemos ser pertinente pontuar nossas compreensões acerca da temática do currículo. Definir currículo, como Tomaz Tadeu da Silva (2015) pontua em seu livro, é um ato circular, uma vez que “ela (teoria do currículo) descreve como uma descoberta algo que ela própria criou” (p. 12). Assim, fazendo uma análise das palavras de Silva, compreendemos que, no ato de definir o que é currículo, entramos num processo muito semelhante ao de conceituar teorias, posto que acabamos por explicar algo que intrinsecamente se autocria a cada instante.

Dessa maneira, demarcamos aqui algumas das características que consideramos basilares para as compreensões acerca do currículo. Primeiro, compreender que ele está conectado ao ato de pensar quem somos e onde estamos; assim, sua mutabilidade e seu poder de autocriação são

constantes. O currículo caracteriza-se ainda por todas as relações que são desenvolvidas dentro do ambiente escolar, tanto aquelas que estão “autorizadas” pelos documentos institucionais, como as mais silenciosas, a exemplo da divisão das “meninas” e dos “meninos” nas portas dos banheiros. Pensar o que é currículo é pensar em qual cidadão ou cidadã determinada instituição almeja formar e, assim, todas as derivações sobre como essa formação irá desenhar a identidade dos sujeitos ali imersos (FLORES, 2018).

Assim, o currículo escolar pode ser compreendido como 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 ocorre em diferentes dimensões – social, política, histórica, econômica e cultural. Dessa forma, sendo uma prática, o currículo influencia o processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, atuando diariamente na construção da identidade dos sujeitos ali imersos.

Após conceituarmos quem são os sujeitos deste trabalho e por que iremos olhar para as relações deles com o currículo e com o meio ambiente, seguimos para o momento de partilha, no qual leitores e/ou leitoras ficarão a par sobre quais inquietações permitiram este trabalho emergir. Primeiro, pontuamos a nossa afinidade com a temática da pesquisa, já que ao desenvolvê-la compreendemos que também nos desenvolvemos como sujeitos. Assim, essa pesquisa surgiu e também se justifica não somente por um interesse pessoal, mas com a intenção de investigação, construção e partilha dos conhecimentos por nós vivenciados. Num segundo plano, observamos também a efervescência de tal temática nas discussões acerca das novas possibilidades de educação ou, ainda, educações.

As ENT acompanham o que Tathyana Gouvêa da Silva Barrera (2016) denomina como movimento brasileiro de renovação educacional do século XXI, no qual diferentes escolas, embora não partilhem a mesma identidade, apresentam em suas estruturas curriculares modificações semelhantes. Como exemplo de mudanças, podemos citar a pesquisa como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, a inclusão das assembleias estudantis como ferramentas formativas dos sujeitos, o envolvimento da comunidade e das famílias com a escola e a flexibilização das esferas tempo e espaço nos ambientes escolares (FLORES, 2018). Essas e outras mudanças fazem parte do currículo das ENT. Assim, iremos explorar essas características no presente trabalho, apontando como (ou por que) elas nos fazem pensar que estas escolas são

ENT e, ainda, de que forma essas características nos auxiliam a pensar novas possibilidades de interação dos sujeitos com o meio ambiente.

Assim, justificamos a elaboração deste artigo, uma vez que não somente os estudos sobre as ENT afloram de um campo emergente de produções, como também a fim de compreender as relações que nascem através destes outros currículos entre os sujeitos e os espaços que eles ocupam; esta é uma temática pertinente a ainda pouco explorada. Por fim, como aporte teórico sobre currículo utilizamos como referencial os estudos produzidos por Silva (2015) e Paraíso (2015). Com a produção acadêmica de Barrera (2016), Quevedo (2014) e Maldonado (2015) tivemos uma base estrutural para pensarmos sobre as ENT. Já para pensarmos as relações dos sujeitos com o meio ambiente utilizamos das escritas de Reigota (1995) e Moraes (2016).

## **2 Metodologia/coleta de dados/organização do trabalho**

Metodologicamente elaboramos este trabalho a partir da análise de quatro vídeos que compuseram uma série denominada de “O que eles têm para nos dizer?”. Esta série foi produzida por um coletivo conhecido como [Re]Considerare, no qual os atuantes produziram um minidocumentário sobre escolas que se propuseram a reorganizar suas estruturas tanto curriculares como espaciais, escolas essas que denominamos de ENT. Os vídeos apresentam em torno de 50 minutos e estão disponíveis para livre acesso no *Youtube*. As gravações ocorreram em diferentes escolas da América Latina; porém, aqui nos centraremos nas seguintes ENT: Tierra Fértil e a escola La Cecilia, localizadas na Argentina; o CEFA, coletivo escola-família, localizados na Amazônia (Brasil) e, por fim, a Escola Democrática de Huamachuco (EDH), em Sánchez Carrión (Peru). Salientamos que ao utilizar uma produção audiovisual de terceiros, corremos o risco de cair num abismo unilateral, uma vez que ficamos a margem da visão dos autores dos vídeos sobre tais escolas. Entretanto, como pesquisadoras optamos por assumir este risco, reconhecendo os limites presentes do nosso *corpus* de análise.

Para a construção da análise, traremos as falas dos vídeos, que foram transcritos e organizados por categorias no trabalho de Flores (2018). As falas aqui irão aportar os dois pontos que exploraremos neste trabalho – quem são as ENT, ou seja, quais suas características que nos permitem pensá-las assim e como essas mudanças curriculares produzem um outro pensar

envolvendo os sujeitos e o meio ambiente. Dessa forma, traremos por entre as discussões as falas dos vídeos que nos ajudam a ilustrar nossas observações como pesquisadoras.

### **3 Quem são as ENT?**

Adentrando na temática, gostaríamos de demarcar, primeiramente, que as escolas que apresentaremos a seguir não se compreendem, nem se identificam como ENT, muito menos são pertencentes a um movimento único e/ou unificado de renovação escolar. Porém, como Barrera (2016) bem ilustra, hoje vivenciamos um processo amplo de repensar o modelo educacional existente. Nesse ato de repensar, nós, como pesquisadoras, observamos um movimento presente na sociedade, o qual foi defendido por Barrera (2016) como um Movimento Brasileiro de Renovação Educacional, iniciado no século XXI. Dentro desse movimento observamos uma série de mudanças temporais, espaciais e também relacionais no interior de algumas escolas. Essas mudanças são apresentadas para a sociedade principalmente através da reestruturação do currículo escolar.

Em nossa pesquisa observamos que, embora não haja um consenso identitário por entre estas escolas nas falas das diretoras, professoras e demais membros do corpo docente, notamos que as ENT buscam propor novas possibilidades dentro da educação, possibilidades essas que, por vezes, se contrapõem ao modelo educacional hegemônico. A fala de Ginés de Castillo, professor e diretor da escola La Cecilia, ilustra tal característica. Ele afirma:

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 (FLORES, 2018, p. 189).

Seguindo o pensamento de Ginés, María Erhart, professora e fundadora do projeto Tierra Fértil, retoma outro ponto bem característico nas ENT aqui analisadas. Ela demarca: "Não estou interessada que meus filhos se adaptem a essa sociedade, mas sim que a transformem" (FLORES, 2018, p. 182). Na fala de ambos os docentes notamos que, para além de buscarem outras possibilidades dentro da educação, essas escolas compreendem a estreita relação entre sociedade e educação. Assim, essas instituições estão olhando para além do processo de aprender, pois visualizam também os possíveis processos de mudança que essa outra educação poderá promover na sociedade. Valerio Narvaes, também diretor da EDH, salienta essa característica: "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" (FLORES, 2018, p. 190).

Assim, antes de apresentarmos especificamente as características estruturais das escolas, trazemos aqui parte da compreensão de identidade das ENT. Embora esse processo ocorra de forma não unificada, percebemos nestas instituições um desejo de construir novas possibilidades dentro do campo da educação. Porém, essas possibilidades parecem possuir um anseio mais amplo que uma "simples" mudança curricular. As mudanças impulsionadas pelas ENT flertam com a possibilidade de outros cenários dentro da sociedade. Essa característica se faz presente nas três falas dos diretores. Além disso, a posteriori, quando olharmos para a questão da organização dos espaços internos e da instituição em si, reforçaremos este ponto. Uma vez que os currículos das ENT buscam uma inclusão tanto da comunidade que as cercam, como das famílias que desfrutam do espaço, repensamos a tríade família-comunidade-escola que, por sua vez, está profundamente conectada com a ideia de pensar outras possibilidades de sociedade.

#### **4 Organização escolar, tempo e espaço: as ENT e suas “pegadas”**

Barrera (2016), em seu processo de mapeamento destas instituições, elaborou um quadro no qual realizou um comparativo entre algumas das características apresentadas nas escolas de ensino dito tradicional e nas ENT. Este quadro, embora de forma sucinta, nos permite ampliar a discussão acerca das características das ENT, pois nos possibilita uma visão mais explícita sobre as diferenças curriculares presentes nestas escolas. Vejamos três características destacadas pela autora:

**Quadro 1** - Categorias no modelo tradicional e não tradicional

<b>Categoria</b>	<b>Escola Tradicional</b>	<b>Escola Não Tradicional</b>
<b>Organização escolar</b>	Unidade	Rede/Comunidade
<b>Tempo</b>	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.
<b>Espaço</b>	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.

**Fonte:** BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **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. p. 136-137.

Diante do quadro, nos alinhamos ao pensamento de Barrera (2016) para afirmarmos tais eixos como possíveis "marcadores" destas escolas. O primeiro ponto a ser explorado é questão da organização escolar. As ENT buscam em seus currículos incluir práticas que trabalham na perspectiva de horizontalização das vozes (FLORES, 2018). Nisso, observamos a importância tanto da comunidade que cerca as escolas, quanto dos/das discentes e das famílias que, por sua vez, são convidadas a participar ativamente do espaço. Essa característica que trouxemos na discussão acima e retomamos aqui é um dos pontos mais reforçados nas falas presentes nos vídeos. A exemplo disso, destacamos a fala de João Bocchini, aluno do CEFA, o qual ilustra com riqueza essa questão: "A gente participa das coisas... Isso faz a nossa escola ser diferente. Tem pessoas, tem 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" (FLORES, 2018, p. 204).

A fala de João nos mostra não somente a presença da família dentro da escola, mas também a relação de pertencimento dos/das discentes com o espaço. Ao convidar a comunidade, a família e também os/as discentes a participarem ativamente da construção e do cuidado com a escola, as ENT não somente buscam promover uma horizontalização de vozes no espaço escolar, mas também a construção de outras relações entre esses sujeitos e o meio ambiente, gerando, assim, um sentimento de pertencimento desses sujeitos para com o meio ambiente ocupado.

Ainda dentro desse campo de construir relações entre os sujeitos e o meio ambiente, observamos, nas falas a seguir, outra característica recorrente nas instituições analisadas. No

currículo das ENT, percebemos um eixo que poderíamos denominar de "educação familiar". Por meio desse eixo as escolas promovem espaços para a participação das famílias dos/das discentes, nos quais é possível discutir a pedagogia da escola e como ela pode ser ampliada e trabalhada dentro do contexto familiar/residencial de cada discente. Aqui, retomamos um dos pontos abordados no início deste artigo: o desejo de extensão do currículo escolar para além das fronteiras da escola. O que vemos nos relatos é uma inteiração entre comunidade-família-escola que busca, num olhar mais amplo, o reflexo da onda dessa interação na sociedade. Vejamos a fala de Valerio Narvaes (diretor da EDH):

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 (FLORES, 2018, p. 222).

Notamos como as ENT demarcam em seus currículos a importância dos responsáveis, tendo em vista a abertura para todos se repensarem junto às escolas. A fala de Emiliano Ribón, padrasto de uma aluna do Tierra Fértil, reforça essa característica: "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" (FLORES, 2018, p. 191). Gil Miranda, pai e participante do CEFA, também ilustra isso quando aponta o reconhecimento da importância da presença da família dentro da escola: "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" (FLORES, 2018, p. 186).

Essa interação entre família e escola é uma característica bem demarcada dentro das ENT, porém, não se apresenta de forma exclusiva, como veremos a seguir. Na tese de Maria Rosa Chaves Künzle (2011) a autora apresenta as escolas por ela denominadas como Escolas Alternativas. Na sua produção, Künzle (2011) traz luz a três escolas existentes, nos anos de 1960 e 1970, em Curitiba, Brasil. Tais escolas eram tidas como espaços de resistência pedagógica, ou, ainda, escolas com pedagogias progressistas. Característica que surgia, uma vez que, estes ambientes educacionais se embasavam na Pedagogia Socialista, na Pedagogia Libertária e na Pedagogia Ativa como aporte teórico curricular (KÜNZLE, 2011). A reflexão trazida aqui seria: por que abordar tais escolas neste texto? O que vemos, como autoras e pesquisadoras da área, é

um certo alinhamento de práticas curriculares vivenciadas nas ENT e nas Escolas Alternativas do século XX. Como Künzle aponta:

Havia uma preocupação constante com a “reeducação dos pais”, considerados responsáveis por educar os filhos diferentemente da maneira como haviam sido educados. Esta ideia de reeducação, aliás, figurava entre os princípios de esquerda defendidos pelos fundadores, que deveriam se reeducar como novos homens e mulheres para viverem na futura sociedade socialista que pretendiam construir. Novos homens e mulheres subentendia, também, novos pais e mães, capazes de preparar seus filhos para uma nova sociedade (2011, p. 14).

O trecho acima nos permite observar não somente o ideal do "repensar o adulto" ou, ainda, a "educação familiar", que citamos acima, mas também destacamos o olhar dos fundadores das Escolas Alternativas para a possibilidade de outra sociedade. Esse ponto nos lembra, novamente, as falas dos diretores das ENT que destacamos no início deste artigo. Sonhar uma outra sociedade está intrinsecamente costurado a pensar uma outra possibilidade de educação. Observamos esses temas tanto nas ENT do século XXI como nas Escolas Alternativas do século XX.

Seguindo ainda dentro da questão da organização escolar, notamos outra ferramenta utilizada dentro do currículo das ENT: as assembleias estudantis. Na busca de exercitar uma horizontalização de vozes dentro das escolas, as assembleias estudantis surgem como possibilidade de integração e participação da comunidade, da família e dos/das discentes. Pacheco e Pacheco (2015) define as assembleias estudantis 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” (p. 121).

Nos vídeos, observamos crianças e jovens conduzindo assembleias e, dessa forma, aprendendo não somente a desenvolver-se como cidadão/cidadã politicamente ativo, uma vez que vivenciar estes espaços é uma oportunidade de experimentar possíveis práticas democráticas, mas também semeando nos sujeitos noções sobre viver em coletivo, habilidades necessárias para o convívio em comunidade de forma mais harmônica.

Além disso, os sujeitos, ao trabalharem com a ferramenta da assembleia estudantil, aprendem a lidar com conflitos, opiniões diferentes, tomada de decisões em grupo e, principalmente, com o consenso comunitário. As assembleias apresentam um caráter inclusivo, pois reforçam a proximidade da tríade comunidade-escola-família buscando promover,

novamente, a horizontalidade das vozes. Essa questão pode ser visualizada nas falas de Iaciara Guillen (aluna do CEFA), de Gabriel Bracho (aluno do CEFA) e de um pai de uma aluna da EDH, respectivamente:

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 (FLORES, 2018, p. 122).

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 bom de ter aqui na escola porque a gente pode falar o que precisa melhorar nessa escola (FLORES, 2018, p. 186).

A mim, me gostou muito o fato de terem uma assembleia, não? Uma assembleia na qual eles podem eliminar suas contradições. Romper algumas regras que são pautas necessárias nas atividades humanas (FLORES, 2018, p. 190).

A aluna Margarita Rebaza (da EDH) reforça o processo de horizontalização das vozes na escola quando ilustra em sua fala a questão de sentir-se respeitada: "Supostamente, nos outros colégios, 'se você é pequeno sua opinião me faz rir'. Mas aqui, nessa escola, os grandes respeitam a opinião dos pequenos" (FLORES, 2018, p. 220). Nos trechos acima, observamos uma característica que parece destoar-se nas falas – a questão do direito de opinar. A existência de um espaço no qual é permitido o direito de se expor e de falar o que se pensa, auxilia os sujeitos a criarem relação com o meio ambiente no qual estão imersos. Uma vez que para falar é preciso sentirmo-nos seguros e também pertencentes a este espaço/grupo. Embasamo-nos, a frente, nas reflexões de Paula Almeida Castro (2015) sobre o tornar-se aluno/aluna e o processo de construção do pertencimento dentro do espaço escolar. Em suas escritas, a autora aponta que:

Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo assim sentimento de pertença. É através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola (CASTRO, 2015 p. 268).

Desta forma, destacamos a análise que Castro (2015) faz em seu livro a respeito de como os sujeitos do ensino básico e do ensino superior vão, no desenvolver de suas caminhadas, criando relações com os espaços educacionais, em especial a escola, e como esses laços vão estreitando os processos de construção de identidade e de pertencimento com os locais.

Ao fazermos uma recapitulação das falas expostas, observamos que o sentimento de pertencimento para com o meio ambiente parece ocupar uma posição de destaque tanto na expressão das crianças como dos adultos. Compreendendo pertencimento como um ato de partilha e vivência com os demais membros da comunidade (CASTRO, 2015), notamos que a organização escolar das ENT proporciona espaços que intensificam as relações vivenciais por entre a tríade comunidade-escola-família, seja por meio das oficinas e demais práticas que convidam a família a participar ativamente da escola, seja através das assembleias, espaço nos quais todos são convidados a partilhar. As ENT promovem, através de seus currículos, espaços potencializadores para a criação de laços entre os sujeitos e o meio ambiente escola.

Observamos que o direito de opinar é marca recorrente em várias falas que envolvem os sujeitos das ENT. Um ponto já explorado dentro do currículo dessas escolas é a questão da prática dos saberes da Comunicação Não Violenta (CNV) tanto nas assembleias como nos demais espaços escolares (FLORES; SCHWANTES; SILVA, 2018). Porém, trazemos algo novo aqui. Como autoras, observamos que a CNV vem atuando em diferentes espaços que buscam olhar e o pensar coletivo. Nesse ponto, trazemos a dissertação de Bruno Emilio Moraes (2016), no qual o autor pesquisou como, através do cotidiano das comunidades utópicas, outras formas de pensar a educação ambiental vêm sendo construídas. Adentrando na pesquisa de Moraes (2016), observamos que embora a temática de pesquisa em destaque se distancie em parte da nossa, o autor tece, durante sua escrita, as diferentes possibilidades criadas por essas comunidades utópicas que também buscam uma outra forma de pensar o viver em sociedade.

O que nos chama atenção aqui é como certas práticas vivenciadas dentro de ambos os espaços convergem e dialogam por diferentes momentos. Como Moraes (2016) aponta, nas comunidades estudadas os sujeitos buscam tomar as decisões de forma coletiva, por isso a ferramenta da assembleia por vezes surge como possibilidade. Outra convergência que observamos é o processo de tentativa de horizontalização das vozes; embora ainda se mantenha uma hierarquia (tanto nas ENT, como nas comunidades utópicas), ela se apresenta de forma flexibilizada, em construção e reflexão diária (MORAES, 2016; FLORES, 2018). Esse processo de horizontalização, por sua vez, é recorrente da descentralização de uma figura única de liderança para um pensar coletivo, um pensar comunitário, questão novamente presente tanto nas ENT como nas comunidades utópicas. Ademais, vemos também a temática da CNV apresentada

em ambos os espaços, como uma tentativa de pensar uma outra forma de se comunicar. E por que isso? Por que buscar outras formas de comunicação?

O que notamos, em verdade, é que pensar em outra sociedade, numa outra forma de viver em coletivo, exige que tenhamos que repensar nossos posicionamentos, hábitos, costumes, crenças, culturas e verdades. Dessa forma, a CNV, as assembleias, a "educação familiar", entre os demais pontos que levantamos, apenas surgem nos currículos escolares das ENT e no cotidiano das comunidades utópicas como tentativas de repensar a forma como nos construímos como sujeitos dentro destes espaços, dentro da sociedade. Para além, retomamos aqui o trabalho de Moraes (2016) pois observamos que, mesmo o autor tendo um olhar para um outro objeto de pesquisa (as comunidades utópicas), numa perspectiva mais ampla, o pesquisador buscou registrar, dentro do ambiente acadêmico, a vivência e as experiências de sujeitos que pensam novas formas de resistir e relacionar-se no mundo atual. Numa outra esfera, as ENT, dentro de suas limitações e de seus processos identitários, partilham das ferramentas exploradas por estas comunidades e, por sua vez, também sonham, buscam e/ou almejam pensar uma outra sociedade. Uma outra forma de pensar o coletivo.

Assim, esse deslocamento do eixo central da unidade escolar, para pensarmos a comunidade e a rede escolar como possibilidade de organização da instituição, permite que emerjam novas formas de pensar e/ou relacionar-se com o meio ambiente. E, por conseguinte, destas outras formas, outras possibilidades de sociedades afloram por meio das vivências, dos atos, das experiências e das resistências dos sujeitos que compõem estes espaços. Como demarca Reigota "Em transformando o espaço, os meios natural e social, o homem também é transformado por eles. Assim, o processo criativo é externo e interno (no sentido subjetivo). As transformações internas e externas caracterizam a história social e a história individual [...]" (1995, p. 15).

### **Tempo, Tempo, Tempo**

Seguindo nossa análise, outra característica apresentada pelas ENT é a questão do tempo dentro do currículo escolar. Para trabalharmos este tópico tomamos emprestada de Caetano Veloso a letra da música "Oração ao Tempo" (VELOSO, 1979). Na música, o autor brinca por entre as rimas, elaborando um monólogo entre uma pessoa e a entidade tempo. Já demarcando o

princípio do monólogo, temos: "És um senhor tão bonito, quanto a cara do meu filho, Tempo (3x), vou te fazer um pedido... Tempo (3x), compositor de destinos, tambor de todos os ritmos, Tempo (3x), entro num acordo contigo" (VELOSO, 1979). A reflexão de Caetano sobre a esfera do tempo e de como ele reflete, dialoga e conduz nossas vidas não é uma reflexão individual e pontual do autor. Nos tempos atuais, a temporalidade é fator marcante na vida dos indivíduos, tendo um peso quase tão grande quanto a questão monetária. Diante disso, o leitor ou a leitora talvez esteja se questionando: por que falamos do tempo? Qual seria a relação das ENT com as noções atuais de temporalidade?

O que vemos no currículo destas escolas é, primeiramente, uma tentativa de criação de novos vínculos com a temporalidade dentro do processo de aprendizagem. E como vemos isso? Por meio de um olhar atento às práticas curriculares destes espaços. Nas ENT, observamos uma série de "ferramentas" que nos auxiliam a pensar como nos relacionamos com o tempo. Um dos pontos que observamos é a questão da autogestão dentro do currículo. Para isso, trazemos o conceito de autogestão pedagógica presente na Revista Vozes (1973), escrito de forma coletiva por diversos autores. Desta forma, estes nos convidam a pensar que:

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. (VOZES<sup>1</sup>, 1973 apud VIANA, 2008, p. 41).

Frente à compreensão do conceito de autogestão como possibilidade de gerir, organizar, pensar e, por vezes, escolher os passos pedagógicos que serão dados na caminhada do aprendente, sendo ainda este sujeito (o/a aprendente) uma das centralidades do processo, entendemos que essa prática curricular permite que os/as discentes construam seus currículos diariamente e, assim, aprendam num ritmo não seriado, respeitando a questão da temporalidade individual de cada um. A fala de María Oriolo (educadora na La Cecilia) nos ilustra a questão:

---

<sup>1</sup> Revista Vozes, ano 67, n. 4, maio 1973, seguindo um dos pressupostos da análise institucional, não teve autoria expressa pois acredita que a autoria seria o coletivo. 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.

Se tivermos que nomear algumas características que nos diferem das outras escolas seriam: a flexibilidade que temos; a atenção personalizada para cada criança [...]. 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 (FLORES, 2018, p. 199).

Como citamos anteriormente, na autogestão, além dos/das discentes conseguirem trabalhar a esfera do tempo num sentido mais individual (pensando no processo de ensino - aprendizagem), eles também começam a conhecer seus próprios ritmos, limites e potenciais de trabalho, ao exercitarem tal prática. Dessa forma, outra esfera emerge dentro desse processo: a responsabilidade do/da discente dentro da própria caminhada educativa, onde ilustramos na fala de Laurato (aluno de La Cecilia):

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 difícil (FLORES, 2018, p. 211).

Nessa reflexão, o aluno aponta como o processo de se acostumar-se com a possibilidade de ordenar a própria caminhada de aprendizagem parece difícil e prazerosa ao mesmo tempo. Laurato também aponta para 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, assim, de um ócio exacerbado. Essa reflexão sobre a vivência do ócio em paralelo com construção dos saberes também emerge na fala de Azul Kowai (aluno de La Cecilia):

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, você começa a se dar conta que isso não te leva a nada. Que seria bom que... faça alguma coisa, aproveitarmos o que se tem aqui. Ou em qualquer lado, digamos, fica como uma lição de vida (FLORES, 2018, p. 211).

No trecho acima, observamos a questão da criação de uma outra possibilidade de relação com a temporalidade. A autogestão impulsiona nos sujeitos discentes uma noção de responsabilidade no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Como vemos, nas falas ocorrem dois processos. Primeiro, os/as discentes, ao mergulharem nessa experiência educativa, demonstram necessidade de explorar o campo do ócio. Dessa forma, eles/elas relatam que, por

vezes, permaneceram longos períodos desfrutando de atividades que não necessariamente os auxiliariam a "construir" sua caminhada pedagógica. No segundo momento, eles refletem, no desenrolar dos vídeos, a seguinte questão: o que eu estou fazendo com o meu próprio tempo? Aqui estaria o que nós acreditamos ser uma nova percepção sobre se relacionar com a temporalidade.

Nos moldes atuais de educação, a esfera tempo apresenta-se para os/as discentes, em determinados espaços, de forma previamente estabelecida. Nas escolas, ao iniciarmos o ano, as disciplinas já estão fragmentadas e com seus horários previamente organizados. Muitas vezes, ao iniciarmos as atividades escolares, os/as docentes ingressam nas primeiras aulas apresentando aos/as discentes o cronograma escolar, no qual as atividades costumam estar previamente programadas, pensadas, selecionadas. Aqui trazemos algumas das reflexões que Michel Foucault (2014), no livro *Vigiar e Punir*, aponta como o disciplinamento dos corpos, o qual ocorre também através da métrica do tempo, da padronização dos corpos pela busca por médias. Refletindo ainda sobre os escritos, trazemos as questões sobre os saberes que construímos pelo não dito. Retomando nossa reflexão inicial, o que deveríamos pensar é: como aprendemos a nos relacionar com o tempo nas instituições escolares entendidas como tradicionais? Qual o saber que aprendo?

Quando refletimos que a organização temporal dentro da educação tradicional costuma ser uma esfera que vem de "fora" e "pronta", é compreensível observar a dificuldade dos/das discentes ao mergulharem numa esfera educativa como as ENT. A reflexão que emerge é: o que fazendo estamos fazendo com o nosso tempo? Afinal, pensar o tempo é algo novo para os/as discentes. O que observamos, em grande parte das instituições escolares tradicionais, é que a esfera tempo é apresentado para os/as discentes de forma previamente estruturada e a decisão que os/as cabe é se adaptarem (ou não) às exigências temporais estabelecidas.

Entretanto, o que vemos nas ENT seria um outro movimento. A reflexão que surge é: como você vai organizar este seu tempo? Uma vez que, mesmo através da autogestão, as crianças e jovens ainda estão num ambiente de escolarização e, dessa forma, espera-se que desenvolvam e aprendam saberes deste âmbito. Assim, a reflexão que fica seria: qual a diferença aqui observada? Para pensarmos sobre isso, retornamos a música de Caetano, na qual em seu monólogo conta: "Por seres tão inventivo e pareceres contínuo, Tempo (3x), és um dos deuses mais lindos, Tempo (3x), ainda assim acredito ser possível reunirmo-nos, Tempo (3x), num outro nível de vínculo, Tempo (3x)" (VELOSO, 1979). Nas demais estrofes musicais, Caetano brinca

com as palavras, elogiando o deus Tempo e pedindo a ele benefícios. Acreditamos que essa música desenha, com certa leveza e ironia, a relação do tempo que nós, seres humanos imersos na sociedade, construímos com o tal deus Tempo. Sua força, sua vitalidade, sua rapidez, sua presença, como observamos no princípio da música, traceja alguns limites em nossas vidas humanas. O tempo, assim como outras esferas, é uma ferramenta de controle dentro dos processos pedagógicos. Nesse sentido, as ENT emergem com outras possibilidades de relação com este tão almejado deus. Dentro do currículo destas instituições, observamos outras possibilidades de nos relacionarmos com a esfera temporal dentro do processo de ensino-aprendizagem. O tempo de aprender sai de uma esfera pré-programada para uma construção entre possibilidades, desejos e limites, pensados juntos, através da relação discentes e docentes.

Para concluir nossa análise sobre a temporalidade dentro das ENT, apontamos que dentro dessas escolas é possível observar diferentes possibilidades de pensar o tempo no processo de ensino - aprendizagem. A centralidade está costurada à questão da autogestão curricular. Nesse sentido, observamos que um dos ganhos destas escolas é a dimensão da importância do tempo individual e também do tempo coletivo dentro da esfera currículo. Ou seja, na busca por um equilíbrio entre as necessidades individuais de cada discente e as necessidades temporais das esferas educacionais, elabora-se um currículo que faz pensar a seguinte pergunta: como posso organizar meu próprio tempo? Por fim, trazemos a fala de Brishit Mendez, aluna da EDH:

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. (a 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 (FLORES, 2018, p. 200).

A reflexão da aluna, aos nossos olhos, aponta a beleza do caminho de percorrer determinados processos. Brishit reforça algumas das ideias de Paulo Freire (2013), apontando que o processo de ensino - aprendizagem é dialógico, é relação que se constrói a cada dia, é reconhecimento do ser, dos saberes e do espaço que este ser habita. Assim, respeitar a temporalidade individual é necessário para que possamos pensar em uma aprendizagem significativa. Para além dos saberes científicos, estamos trabalhando nos saberes do ser, nos quais insurge a necessidade gritante de reconhecimento do outro dentro deste processo.

## **Meu, Teu, Nosso? Formas de pensar o espaço**

Seguindo para o nosso último ponto de discussão deste artigo, adentramos na questão dos espaços físicos das ENT. Um detalhe pertinente que observamos nestas escolas é que, com a mudança curricular que migra dos processos de seriação para a autogestão pedagógica, finaliza-se, também, a questão das salas de aula divididas por séries. No lugar dos espaços seriados surgem salas de aula temáticas, espaços esses para uso comunitário de estudo, ambientes mais abertos e mais plurais no sentido de uso e ocupação. As falas de Tania e Sulma, ambas educadoras na EDH, ilustram tal questão:

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 (FLORES, 2018, p. 128).

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 (FLORES, 2018, p. 201).

Como vemos, as salas temáticas funcionam como ambientes de aprendizagem e podem ser exploradas de forma individual pelos/pelas discentes, bem como em pequenos grupos. Normalmente, apresentam um ou mais campos de saberes específicos a serem explorados, apresentando, assim, um ou mais professores responsáveis pelo ambiente. Essas diferentes possibilidades permitem que as/os discentes explorem o mesmo espaço de diferentes formas, como ilustra a fala de Gleydson Nascimento, aluno da Escola Waldir Garcia, pertencente ao projeto CEFA:

A professora disse 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 disse que... as matérias tipo matemática aqui numa mesa, português, arte, ciências... nas outras mesas... Aí, você 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... (FLORES, 2018, p. 136).

Künzle (2007), em seu artigo, analisa escolas que promoveram mudanças espaciais na estrutura escolar com o intuito de repensar a questão do espaço-sujeito-aprendizagem. A autora, em sua análise, aponta que a questão da organização dos espaços está conectada a pensarmos outras possibilidades de currículos e que, nestas escolas, ao vivenciar outras propostas, emerge da experiência o pensar do indivíduo em relação ao eu coletivo.

Reportamo-nos às observações de Künzle a respeito das ENT, trazendo a fala de Emanuely Ferreira, aluna da Escola Municipal Waldir Garcia (pertencente ao projeto CEFA), na qual aponta para a questão sobre como, através das mudanças espaciais, ela começa a perceber seus colegas e a reconhecer, pelas práticas, a vivência em grupo:

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 agora é bom as mesas, porque além da gente trabalhar em grupo, a gente ajuda aqueles que precisam (FLORES, 2018, p. 185).

Como observamos, as salas temáticas e/ou os ambientes compartilhados impulsionam nos sujeitos o aprender a trabalhar de forma coletiva, trazendo para dentro do currículo escolar saberes relacionados à partilha. Por sua vez, o partilhar movimenta nos sujeitos noções de viver em coletivo, trazendo para a esfera da aprendizagem questões relacionadas a limites e respeito, promovidas tanto na esfera do espaço comum/coletivo, como na esfera do outro dentro das relações. Essa questão é apontada na análise de Künzle (2007) e também em nosso trabalho, como apresentado por Alex Miguel, aluno da escola EDH, o qual relata que, através de suas palavras, ele reconhece a importância do cuidado ao partilhar os espaços: "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" (FLORES, 2018, p 131).

O que podemos perceber destas mudanças espaciais e de como os sujeitos se relacionam com os ambientes? Primeiro, notamos nas falas a questão da mobilidade dos/das discentes por entre os ambientes. Esse fator costura-se aos demais pontos já levantados aqui. Retomando, lembramos das relações que buscam uma horizontalidade e as outras formas de pensar/organizar o tempo. Onde estes três eixos dialogam? É interessante perceber que, para que exista a mobilidade por entre os espaços, é necessário que repensemos o que cada espaço representa na escola. Assim, a autogestão curricular só consegue existir quando repensamos os ambientes escolares e como podemos explorá-los dentro da instituição. Thelmelisa Lencione Quevedo (2014), ao estudar o Projeto Ancora (ENT locada no estado de São Paulo, Brasil), aponta para a interconexão entre a questão da reorganização dos espaços com a autogestão no currículo:

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 (QUEVEDO, 2014, p. 70).

As falas de Giovanna Cardoso e Vinícius Cesar, ambos discentes do coletivo CEFA, nos reforçam a ideia que Quevedo (2014) apresenta:

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) (FLORES, 2018, p. 204).

Ao analisarmos os vídeos notamos, principalmente, como a reorganização dos ambientes escolares permite a mobilidade dos/das discentes por entre os diversos espaços da escola. Essa mobilidade está, como apontamos acima, apoiada na autogestão pedagógica que, por sua vez, nos convida a pensar não somente a nossa relação com o tempo, mas também a nossa relação com os espaços escolares.

É interessante salientar como diferentes ambientes – jardins, bancos, quadras, entre outros espaços - tornam-se potentes, não somente por ofertarem um espaço de estudo, mas também por construir novas identidades para com os/as discentes. Ao estudar no pátio, por exemplo, o/a discente reconstrói dentro de si a imagem ou o ideal do espaço de aprendizagem. Ampliando, assim, o seu horizonte, pois poderá vir a compreender que tanto a sala cheia de livros como o jardim pode e deve ser um espaço potente para a construção do conhecimento, como bem ilustra a aluna Brishit, da escola EDH: "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" (FLORES, 2018, p. 221).

A questão da modificação espacial das ENT é um marcador forte destas instituições, servindo também como fonte publicitária dentro do movimento destas escolas, sendo dito como um "diferencial inovador" (BARRERA, 2016). Outra questão potente que vemos nessa modificação espacial é a questão do aproveitamento dos espaços, pois em ambientes relativamente pequenos os grupos conseguem realizar diferentes trabalhos ao mesmo tempo, usufruindo de um único espaço de forma harmônica. Aqui, retornamos a ideia das falas dos/das discentes que foram destacadas acima, sobre a questão de utilizar os espaços de forma coletiva.

Ao compartilhar os espaços, emerge, novamente, a questão da horizontalização das vozes, pois para conseguirmos explorar o ambiente de forma coletiva, é necessário que saibamos escutar o coletivo e respeitar a todos e todas que desfrutem deste espaço. Como Gianluca (aluno de La Cecilia) aponta, a partilha dos espaços impulsiona nos sujeitos as noções do trabalho coletivo e/ou a identidade de grupo: "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" (FLORES, 2018, p. 199).

### **Considerações finais**

Observamos que as ENT são instituições de ensino que apresentam em seus currículos outras possibilidades para pensarmos a educação. Neste trabalho, pontuamos três características curriculares dessas instituições que nos permitem pensar um pouco mais sobre a questão da identidade destas escolas. Ao chamar tais escolas de ENT apontamos, junto ao trabalho de Barrera, Quevedo e Künzle, um movimento plural de escolas que, ao realizarem modificações curriculares convergentes, acabam por movimentar em seus currículos novos saberes e outras possibilidades acerca do pensar e do viver a escola.

Como ponto de destaque deste trabalho, analisamos três características presentes nas ENT: as relações entre os sujeitos e com o ambiente, o tempo e o espaço, explorando ainda como isso tudo se organiza dentro do currículo dessas instituições. Nesse sentido, notamos que, primeiramente, essas mudanças ocorrem em esferas particulares de cada uma das instituições, não ocorrendo, assim, de forma análoga em todos os espaços. Como pesquisadoras, ampliamos o nosso olhar às ENT, buscando observar as vivências semelhantes sem negar, nem diminuir a compreensão da experiência individual de cada instituição. Em outras palavras, observamos as tendências que vêm ocorrendo, de forma paralela e bastante convergentes, nestes diferentes espaços institucionais. Assim, utilizamos o espaço deste trabalho para explorar tais tendências, apresentando a nomenclatura das ENT e algumas das possíveis características que as unem.

Justificamos a nomenclatura apontada aqui como modo de nomear tal movimento, nos possibilitando falar, estudar e aprofundar conhecimentos sobre tal campo, sobre tal movimento que, embora de forma tênue, vem se espalhando e se enraizando no chão de diversas escolas, sejam públicas, privadas e do terceiro setor, as quais se propõem a repensar tal instituição nos

moldes atuais (FLORES, 2018; BARRERA, 2016; QUEVEDO, 2014). Ao falarmos deste movimento, apontamos como um dos pontos que transpassa o discurso destas escolas a questão do pensar em outras possibilidades. Conforme discutimos, as quatro escolas aqui analisadas demarcam, em suas propostas pedagógicas, um desejo em comum – pensar uma outra sociedade, partindo do princípio de buscar outras formas de fazer e viver a escola. O desejo de criação de um espaço educacional diferente do modelo hegemônico atual pulsa nas veias das ENT, sendo essa, então, uma das primeiras características identitárias que levantamos em nosso trabalho.

Depois, exploramos então três pontos que já haviam sido levantados previamente por Barrera (2016) – organização escolar, tempo e espaço – dentro destas escolas. Percebemos, em nossas análises, que é inegável a conexão desses três eixos para podermos pensar nas identidades das ENT. Essas esferas são complementares e unem-se de forma estrutural no sentido de, através destas práticas, pensarmos nas outras possibilidades de currículo. O que vemos dentro de cada esfera? De forma a suscitar nossas análises, observamos que tanto em nível relacional, temporal e espacial, o que ocorre são mudanças na forma de organização das esferas. As mudanças trazem para o currículo outras possibilidades de construção dos sujeitos, uma vez que, ao mudarmos a forma, acabamos inerentemente mudando o conteúdo. O que observamos como outras possibilidades dentro desses currículos são os pontos que circundam os sujeitos.

A busca pela centralidade do sujeito discente é pulsante nesses espaços. Ocorre uma ampliação do olhar da turma, para olhar o indivíduo. Em paralelo, temos o olhar do indivíduo sendo trabalhado no sentido do coletivo. Nesse processo de indivíduo-coletivo, vemos a busca por relações mais horizontais, espaços mais plurais e uma abertura para trabalharmos a nossa relação com a esfera do tempo. Nas ENT o ócio parece ganhar espaço no currículo e a busca por novas formas de pensar o tempo estão presentes através da autogestão e da multiplicidade dos espaços.

Por fim, acreditamos que esses espaços apresentam um olhar expressivo para a construção de novas possibilidades de pensar o eu e o meio ambiente. Esse eu parece assumir um olhar mais integral e ampliado dentro do currículo. O eu discente, o eu docente, o eu família, o eu comunidade e todas as formas de relacionar estes "eus" com o meio ambiente são revisadas, repensadas e reconsideradas dentro desses currículos. É necessário pensar a identidade do "eu" que compõe hoje a nossa sociedade e compreendermos que somente por ele e através dele

SCHWANTES, Lavínia; FLORES, Juliana Artigas. As escolas não tradicionais no século XXI: que escolas são estas e como a relação sujeito-ambiente auxilia a sua construção?

poderemos pensar novas formas de viver, de se relacionar, de construir, e, assim, de ser e viver a educação.

### Referências

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **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.

CASTRO, Paula Almeida. **Tornar-se aluno: identidade: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

FLORES, Juliana Artigas. **As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

FLORES, Juliana Artigas; SCHWANTES, Lavínia; SILVA, Caroline da Cunha Rezende. Práticas de autoconhecimento no currículo das escolas não-tradicionais - o exercício do (re)conhecer-se. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Rio Grande do Sul, v. 4, ed. especial, artigo n. 739, p. 1-23, fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. **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.

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.

MORAES, Bruno Emilio. **Reflexões por uma educação ambiental desde baixo: o cotidiano das comunidades utópicas**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

SCHWANTES, Lavínia; FLORES, Juliana Artigas. As escolas não tradicionais no século XXI: que escolas são estas e como a relação sujeito-ambiente auxilia a sua construção?

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da ponte: uma escola pública em debate.** São Paulo: Cortez, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. *In:* KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais e educação contingências, articulações, aventuras, dispersões.** Canoas: ULBRA, 2015. p. 269-288.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **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.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. *In:* CINEMA Transcendental. Verve, 1979.

VIANA, Nildo Silva. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. **Revista Urutágua,** Maringá, n.16, p. 37-46, 2008.