



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: OLHARES  
E INTERPRETAÇÕES**

**Nathália de Freitas Campos**

**Brasília, agosto de 2014.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: OLHARES E INTERPRETAÇÕES**

**Nathália de Freitas Campos**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**Brasília, agosto de 2014.**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1017698.

C198e Campos, Nathália de Freitas.  
A experiência das crianças em uma escola democrática  
: olhares e interpretações / Nathália de Freitas Campos. --  
2014.  
xii, 151 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Instituto de Psicologia, Programa de Pós Graduação  
em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino.

1. Educação - Crianças. 2. Democracia - Educação.  
3. Escolas. 4. Aprendizagem. 5. Infância. 6. Educação  
não-formal. I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto.  
II. Título.

CDU 37-053.2

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

---

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente  
Universidade de Brasília

---

Prof(a). Dr(a). Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro  
Universidade de Brasília

---

Prof(a). Dr(a). Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro  
Universidade de Brasília

---

Prof(a). Dr(a). Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente  
Universidade de Brasília

Brasília, agosto de 2014.

## DEDICATÓRIA

Ao Marcel, por compartilhar dos sonhos e aventuras de uma vida;

À Clarice, por ser a maior e mais linda aventura que já vivi.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o momento mais bonito dessa trajetória do mestrado, ao reconhecer que não estive sozinha durante essa caminhada de desafios, alegrias, superações, lágrimas e aprendizados.

Agradeço à minha família por todo o apoio e por uma vida de acolhimento. Aos meus pais, Geniberto e Maria Thereza, por serem meus exemplos de força e coragem, e por sempre me apoiarem em cada decisão. À minha irmã Luiza, por sempre me dar ânimo e por tanta compreensão e cuidado. Ao meu irmão Victor, pela torcida carinhosa.

Ao Marcel, meu marido, companheiro e meu amor, por mais do que posso expressar. Agradeço por tanta compreensão, carinho e força nas muitas angústias, incertezas e medos que permearam o processo do mestrado. Obrigada por acreditar em mim, por compartilhar desse sonho com sua presença calma e segura, e pela leitura tão cuidadosa e contribuições para a escrita.

À Clarice, que nasceu quase junto da dissertação, por me lembrar que a vida se renova e que é preciso ter paciência com o tempo. Por trazer alegria, beleza e amor à minha vida, e por ser, desde pequenina, tão parceirinha e compreensiva com a mãe mestranda.

Agradeço aos meus *funny*s queridos: Ju Lopes, Deb, Belle, Taísa, Ju Capute, Cléber e Maísa. Obrigada por não me deixarem desistir. Por compartilharem as angústias e dúvidas, pelas referências e reflexões, pelos cafés, crepes e risadas, por responderem com tanta disposição a cada pedido de ajuda, por tornarem o mestrado mais leve, alegre e menos solitário.

Às amigas do laboratório Ágora, Flávia, Nicole, Poli, Julinha, Teresa e Glenda, pelas conversas e reflexões, e por me inspirarem com seus trabalhos e posturas. Obrigada, Flávia e Nicole, pelas sugestões valiosas para a metodologia desse trabalho.

À querida Uniit por compartilhar os desafios desse processo e pela contribuição ao abstract. A todos os amigos queridos, que felizmente são muitos e não caberiam em tão poucas páginas, pelas conversas e inspirações, pelo cuidado, pelo interesse no meu trabalho e pelas alegrias compartilhadas.

Agradeço, com muito carinho, à professora e orientadora Lúcia Pulino. Minha eterna gratidão pela sua confiança, compreensão e respeito durante todo o mestrado, e por ser uma inspiração de que é possível um fazer acadêmico com sensibilidade e beleza.

À professora Regina Pedroza, pela oportunidade do estágio docência, e por tantos ensinamentos compartilhados com carinho nessa caminhada. Agradeço também por aceitar o convite para participar da banca.

Agradeço aos professores Vera Vasconcellos e Walter Kohan e seus grupos de pesquisa, que tornaram o intercâmbio acadêmico na UERJ uma experiência de grandes aprendizados e transformações.

Às professoras Simone Lima, Regina Pedroza, Fátima Vidal e Alexandra Militão, e aos colegas do Projeto Autonomia, pela troca de experiências, pelo acolhimento e por acreditarem com tanta beleza em outras formas de educação. À professora Fátima, ainda, por concordar em fazer parte da banca, e à professora Simone por aceitar contribuir com o trabalho.

À professora Gabriela Mieto, pelas contribuições ao trabalho na etapa de qualificação e por aceitar o convite para a banca.

Agradeço a todas as crianças e professores da Free School por terem permitido que eu compartilhasse de seu dia-a-dia, dividindo brincadeiras e aprendizados. Às crianças, professores e pais que participaram da pesquisa, agradeço pelo interesse e pela disposição ao encontro.

À CAPES, pelo apoio financeiro. À coordenação do PG-PDS pela compreensão ao avaliar meu pedido de prorrogação de prazo da defesa. À Cláudia, secretária do Programa, pela ajuda prestimosa com as necessárias burocracias.

(...)

*Belo porque é uma porta  
Abrindo-se em mais saídas.  
Belo como a última onda  
Que o fim do mar sempre adia.  
É tão belo como as ondas  
Em sua adição infinita.  
Belo porque tem do novo  
A surpresa e a alegria.  
Belo como a coisa nova  
Na prateleira até então vazia.  
Como qualquer coisa nova  
Inaugurando o seu dia.  
Ou como o caderno novo  
Quando a gente o principia.  
E belo porque com o novo  
Todo o velho contagia.*

*João Cabral de Melo Neto*

*Morte e Vida Severina*



## RESUMO

No contexto sociocultural em que vivemos, a escola é o principal espaço de educação formal de crianças. A escola é o tempo e o lugar de infância, que tem como função organizar e estimular as construções de saberes, conhecimentos e relações das crianças consigo mesmas e entre si, com os adultos e com os espaços que as cercam. Entretanto, como construção social que durante muito tempo serviu – e ainda serve – para a manutenção do status quo e para reforçar projetos ideológicos dominantes, a escola é também objeto de críticas e tentativas de transformação. Foram muitos os filósofos, pedagogos, psicólogos, sociólogos e outros estudiosos que desconstruíram, na teoria e na prática, o modelo tradicional de ensino e aprendizado, pensando em uma educação alternativa, democrática e focada nas crianças e em sua capacidade de escolher e se responsabilizar por sua educação. Revisitando o conceito de infância e desenvolvimento, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, esta pesquisa trata a criança como ser que traz a novidade, que é mais do que um “ainda-não”, uma promessa para o futuro – é uma pessoa com expressões, ideias e direitos que devem ser considerados em sua particularidade. Considerando então a articulação entre outros tipos de educação e escola e esse outro conceito de infância, esta pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças percebem a sua experiência em uma escola alternativa, e como constroem as suas experiências e vivências neste contexto. Para isso, a metodologia foi baseada na epistemologia qualitativa de González Rey, que considera a pesquisa um processo de construção de conhecimento permeado por uma trama de diálogos e relações. A construção das informações se deu por meio dos seguintes procedimentos: leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e de publicações sobre a mesma; observações participantes; oficina de fotos e conversação individual com crianças; conversação com professores, pais e ex-aluno; e conversação em grupo de confecção de mural a partir das fotos tiradas. A análise e discussão das informações foram construídas a partir da articulação da pesquisa de campo e da teoria estudada.

**Palavras-chave:** Escolas alternativas; infância; educação democrática; Free School.

## ABSTRACT

In the social and cultural context we live, schools are the main spaces for children's formal education. Schools constitute the time and place for childhood, and its purpose is to organize and encourage the construction of knowledge and the relationships of children to themselves, to the adults and to the spaces that surround them. However, as a social construct that has served – and serves still – the interests of maintaining the status quo and reinforcing dominant ideological projects, schools are also subjected to criticism and attempts of transformation. There have been a significant number of philosophers, pedagogues, psychologists and social scientists who have deconstructed, in theory and practice, the traditional model of teaching and learning, working towards an alternative and democratic education, focused on the children and their ability to choose and to take responsibility over their own education. Revisiting the concept of childhood and development from a social-historical perspective, this study treats the child as a being who brings novelty, who is more than a “not-yet” and a promise to the future – the child is a person who has ideas, rights and his/her own expressions, which should be taken into consideration with its particularity. Considering the link between other types of education and schools and this new concept of childhood, this research had the objective to investigate how children comprehend and build their experience in an alternative school. To achieve that, the methodology was based on Gonzalez Rey's qualitative epistemology, which considers research to be a process of knowledge construction within a web of dialogues and relationships. The construction of the information happened through the following procedures: reading through documents and reading productions about the school; participant observation; photography and individual conversations with children; individual conversation with teachers, parents and a former student; group conversation, and mural building with the pictures taken. The analysis and discussion of the information were built from the dialogue between the field research and the theory.

**Key words:** Alternative schools; childhood; democratic education; Free School.

**ÍNDICE**

Dedicatória .....	iv
Agradecimentos .....	v
Resumo .....	ix
Abstract .....	x
I. Apresentação .....	1
II. Objetivos .....	5
III. Fundamentação teórica	
Capítulo 1: Infâncias e Desenvolvimento .....	6
A infância como falta ao longo dos anos .....	7
A novidade das infâncias .....	8
Desenvolvimento humano e infância no contexto escolar .....	12
Educação para transformação .....	14
Capítulo 2: Escola e suas possibilidades .....	16
A escola tradicional .....	16
Escolas alternativas e democráticas .....	19
Escola, o espaço que possibilita .....	22
Capítulo 3: Subjetividade e Comunidade .....	23
Construção da subjetividade .....	24
Comunidade .....	26
O “eu” e o “nós” .....	28

IV. Metodologia .....	30
Epistemologia Qualitativa .....	31
Conversações .....	32
Zonas de sentido .....	33
Uso de fotos e imagens na pesquisa .....	33
V. Método .....	34
Contexto .....	34
Participantes .....	35
Procedimentos .....	36
Instrumentos e materiais .....	39
VI. Análise e discussão .....	40
Free School .....	41
Zona de sentido 1: a ética da infância.....	47
Zona de sentido 2: a estética da infância .....	58
Zona de sentido 3: a política da infância .....	68
VII. Considerações Finais .....	82
Referências .....	86
Anexos .....	92

## I. APRESENTAÇÃO

*“Não há caminho, caminhante.*

*O caminho se faz ao caminhar.”*

(Antônio Machado)

Ao longo do processo do mestrado, e da escrita desta dissertação, me deparei diversas vezes com a imagem de um caminho. Como cheguei até o mestrado, como me interessei pelos assuntos que permearam minhas leituras, escritas e práticas profissionais. Os caminhos e descaminhos que me fizeram mudar de tema, de enfoque, de olhar. O caminho, às vezes tortuoso e conflitante, de escrever a dissertação. Muitas vezes, quis seguir os passos já trilhados e certos, e fazer tudo conforme o previsto. Mas, como diz a epígrafe de Antônio Machado, é caminhando que achamos os próprios caminhos. Aproveito esta apresentação para contar as histórias desses tantos caminhos que culminam neste trabalho.

Meu interesse por educação começou ainda na graduação em Psicologia, quando participei de uma pesquisa na Associação Vivendo e Aprendendo, uma escola de Educação Infantil em Brasília. Durante as minhas observações na escola, vi crianças que não chamavam as professoras, e professores, de tias e tios, mas sim por seu primeiro nome; vi crianças que dividiam o lanche, que pegavam água sozinhas, que brincavam no quintal e subiam nas árvores livremente. Essa experiência me marcou bastante, e a partir dela, todas as minhas pesquisas e trabalhos de disciplinas na Universidade aconteceram em escolas.

No final da graduação, tive a oportunidade de ir morar nos Estados Unidos por alguns anos. Enquanto estive lá, pude me perguntar o que eu gostaria de fazer, e decidi então que queria ser professora da Educação Infantil, e comecei a trabalhar em uma escola que seguia a filosofia Montessori. Fui conhecendo, na prática e também na teoria, os pressupostos e ideias dessa filosofia, que preza pela liberdade da criança e a sua possibilidade de escolher a todo tempo a atividade que irá realizar, além de enfatizar a importância de um ambiente planejado, organizado e bem cuidado. Nessa caminhada de convívio e experiências em escolas alternativas, fui também sendo transformada e passei a perceber a riqueza e importância das outras formas de educação

possíveis, e me embrenhei nos caminhos inspiradores da educação alternativa, conhecendo mais sobre Paulo Freire, Summerhill e Escola da Ponte, dentre outras iniciativas.

Em 2012, iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, na Universidade de Brasília. Minha intenção, à época, era aprofundar minhas reflexões sobre a Filosofia Montessori, método que havia me marcado durante minha prática como professora, já que mesmo quando trabalhei em uma escola tradicional, tentei levar várias das ideias e práticas da filosofia para o cotidiano da sala de aula. Já no primeiro semestre do mestrado, as inquietações foram mudando e ganhando outros contornos a partir de conversas, leituras e (con)vivências nas aulas e no Laboratório Ágora.

Pensando em ampliar minhas questões de pesquisa, meu projeto então se voltou para a questão da relação entre espaços, ambientes e lugares da sala de aula e a construção da autonomia na Educação Infantil. A ideia, nesse contexto, era trabalhar a apropriação que as crianças fazem do espaço da escola, e de como esse espaço se relaciona com a construção da autonomia e das relações que ali ocorrem. O projeto, nesse momento, estava pronto e articulado, tendo passado inclusive por um período de aprofundamento durante a minha experiência de intercâmbio acadêmico no Projeto Procad/CAPES 137/2007, *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Seria este então o tema desta dissertação, se não fossem os tais caminhos que vão se formando.

Durante as reuniões e encontros do laboratório, eu e uma amiga do mestrado decidimos apresentar um trabalho sobre inclusão escolar e pedagogias alternativas; ela, então, me emprestou um livro que falava sobre a Free School, uma escola nos Estados Unidos que tem como pressuposto uma educação democrática e inclusiva. Algum tempo depois, tive mais uma vez a oportunidade de morar alguns meses nos Estados Unidos, em uma cidade que fica a três horas de distância da escola que havia conhecido pelo livro. Decidi, então, visitar a escola e conhece-la de perto.

Foi a partir desse novo caminho que a dissertação começou a se esboçar com mais nitidez e vivacidade. Na primeira visita, fiquei dois dias na escola, observando, conversando, e sendo afetada por aquela maneira tão diferente de ser e se fazer uma escola. Uma escola onde me pareceu que as crianças não estavam sendo vigiadas o tempo todo; onde a confiança nelas era de tal jeito, que a partir dos 10 anos elas podiam ir a um parque, fora da escola, sem professores junto; uma escola na qual uma criança de 5 anos brinca com uma de 8, uma de 10 e outra de 12; em que as crianças mais velhas ajudam as mais novas, e as mais novas colocam suas vontades e

limites; uma escola que resolve seus problemas e cria suas regras por meio de assembleias, sempre coordenadas por um aluno escolhido por voto; uma escola na qual o senso de comunidade é quase palpável, pois todos são responsáveis por limpar, ajudar e cuidar.

Com tantas novidades e inquietações, os caminhos do mestrado foram sendo reescritos. Compartilhei com minha orientadoras essas novas inquietações, e fomos juntas transformando essas questões em perguntas para a pesquisa. Como seria, para aquelas crianças, estarem em uma escola tão diferente, que mal parece uma escola? Como fica, nesse contexto, a relação de cada pessoa com essa comunidade que se apresenta tão forte? Como é esse processo de se tornar sujeito em um contexto de liberdade e comunidade?

A partir dessas novas perguntas, surgiu também um novo projeto de pesquisa – mais um caminho que se fez enquanto eu caminhava. Passei então algumas semanas novamente na Free School, dessa vez como pesquisadora. Fiz observações, conversei com crianças, pais, professoras e com um ex-aluno. Pedi para as crianças tirarem fotos da escola, a partir do que eles consideravam que poderia melhor retratá-la, e conversamos sobre suas imagens e interpretações. Fizemos uma oficina de colagem com as fotos que elas haviam gostado mais, e a partir dali conversamos sobre diferentes aspectos da escola. E assim se desenhou o caminho da pesquisa que aqui apresento como dissertação.

Além desse meu interesse pessoal em escolas alternativas e práticas inovadoras em educação, há uma necessidade de se ampliar as análises e pesquisas sobre esse tema. Por muito tempo, práticas consideradas alternativas e inovadoras foram ignoradas pelo meio acadêmico, tanto porque muitas vezes os pesquisadores se interessavam por temas mais abrangentes, quanto por um distanciamento das próprias escolas democráticas, que criticam os métodos pedagógicos tradicionais, incluindo o meio acadêmico (Singer, 2010).

Atualmente, entretanto, algumas pedagogias consideradas alternativas, como Waldorf, Montessori, Escola da Ponte e escolas democráticas, têm ganhado espaço e reconhecimento em segmentos da sociedade, na mídia e também em alguns setores da academia. É de grande importância que essas formas alternativas de educação ganhem mais destaque dentro da academia. Essa é uma tarefa urgente e necessária, uma vez que a insatisfação de pais e professores com a escola é a crescente, há um aumento significativo da medicalização das crianças, um desestímulo generalizado acarretando a desistência de muitos bons profissionais da carreira docente e um crescimento expressivo no número de famílias interessadas na educação domiciliar (Fonseca, 2013).

Mesmo diante de um cenário de urgência e necessidade, a maioria das pesquisas acadêmicas ainda é feita principalmente em contextos escolares tradicionais, conforme um levantamento realizado nas bases de dados CAPES e Scielo, ao buscar por dissertações, teses e artigos com as palavras-chave educação alternativa, educação democrática, escolas alternativas e escolas democráticas. Os estudos encontrados e identificados por essas palavras são baseados nas discussões sobre gestão democrática e algumas poucas práticas alternativas, mas tendo a pesquisa de campo sido realizada em escolas tradicionais, públicas e privadas.

Esta pesquisa pretende contribuir para tornar mais abrangente a discussão sobre pedagogias alternativas e democráticas a partir de um horizonte bastante peculiar trazido pelas concepções das próprias crianças acerca da escola e sobre a sua educação. Ouvir as crianças e aprender *com* as crianças, e não ouvir ou pesquisar *sobre* as crianças, é uma importante mudança de postura e perspectiva, condizente com a concepção de infância que esta pesquisa busca apresentar.

Para atingir então estes propósitos, a dissertação foi organizada em três capítulos teóricos, um capítulo metodológico e um capítulo de análise e discussão de dados, além das considerações finais.

O primeiro capítulo teórico apresenta as concepções de infância e desenvolvimento que orientam este trabalho, já que são conceitos que estão imbricados em toda a pesquisa, desde a premissa metodológica até a análise das informações. O segundo capítulo trata do histórico da escola como instituição tradicional, suas construções e desconstruções, além de conceituar de que escola alternativa e democrática estamos tratando. O último capítulo teórico pretende investigar a relação entre os processos de se tornar sujeito em um contexto em que a comunidade tem papel fundamental, e como a liberdade se engendra nessa relação.

A seguir, o capítulo metodológico explica as escolhas, teóricas e práticas, que orientaram a pesquisa, assim como os procedimentos e materiais utilizados na sua realização. O capítulo de análise e discussão das informações é dividido em três zonas de sentido, pensadas a partir das experiências e vivências que tomaram forma durante a pesquisa de campo. Por fim, o capítulo de considerações finais busca pontuar algumas questões mais gerais em caráter de conclusão, apontando para novos desafios em pesquisas futuras.



É importante ressaltar que todas as traduções das conversas feitas durante a pesquisa de campo, bem como dos materiais e livros consultados, são traduções livres feitas por mim, buscando a melhor equivalência entre as palavras a partir do contexto e das situações vividas.

Espero que este trabalho possa abrir novos caminhos e possibilitar novas experiências, como o fez durante o seu processo de elaboração.

## **II. OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Compreender como as crianças da Free School constroem os sentidos de sua experiência nesta escola.

### **Objetivos específicos**

- Analisar as peculiaridades que caracterizam uma escola democrática e alternativa;
- Entender a relação entre os processos de construção da subjetividade das pessoas e o senso de comunidade presente na escola;
- Construir uma rede de significados da experiência de uma escola alternativa a partir dos diferentes olhares de seus estudantes, pais, professores e ex-aluno.

### III. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### INFÂNCIAS E DESENVOLVIMENTO

*“Criança: é um humano, são maus às vezes, são bons às vezes,*

*choram, gritam; brincam, brigam,*

*tomam banho às vezes não tomam banho,*

*entram na piscina e crescem.”*

*(Natalia Calderon, 6 anos.)<sup>1</sup>*

As visões, conceitos e expectativas nos estudos relativos à infância e desenvolvimento foram sendo atualizadas e transformadas ao longo da história. As nuances dessa construção aparecem no tipo de conhecimento produzido nas mais diferentes áreas que estudam a infância, como a Psicologia, Filosofia e a Sociologia.

Nesse capítulo, apresentaremos inicialmente algumas mudanças conceituais sobre infância e desenvolvimento, para mostrar como elas são profundamente orientadas por valores e visões de mundo ao longo da história. Compreender essas diferenças, como ponto de partida, possibilitará apresentar os fundamentos da perspectiva orientadora dessa dissertação, que trata de infâncias no plural, especialmente marcadas pela abertura genuína ao novo e pela sua tremenda capacidade de criação, entendendo que o processo de desenvolvimento não segue uma fórmula padronizada e linear.

---

<sup>1</sup> As epígrafes dos capítulos teóricos foram tiradas do livro “Casa das estrelas: O universo contado pelas crianças”, organizado por Javier Naranjo (2013), que apresenta o mundo a partir do olhar interpretativo das crianças.

Por fim, faremos a discussão de como essa perspectiva de desenvolvimento baseada na novidade e na criatividade coloca novos contornos para os estudos das infâncias no espaço escolar e apresenta outros desafios para a educação nos dias de hoje.

### *A infância como falta ao longo dos anos*

A infância como a concebemos não existiu durante toda a história da humanidade, mas é uma construção histórica e social que teve seu nascedouro nos primórdios da modernidade. Durante muitos séculos, segundo Philip Ariès (1981), a criança foi representada como um adulto em miniatura. Não existia um interesse específico na infância, ou sequer um reconhecimento de sua realidade até o século XIII. A infância era vista como uma fase que logo seria superada, e cuja lembrança e registro não eram importantes ou dignos de atenção.

As crianças foram primeiramente reconhecidas aparte dos adultos com a queda nas taxas de mortalidade infantil e a crescente preocupação com higiene no século XVIII. Elas passaram então a ser cuidadas, protegidas e vigiadas. Essa visão de infância difundiu a ideia da inocência da criança, associada a uma certa fraqueza, fragilidade e submissão. Isso deu origem aos princípios hoje tão difundidos de que se deve evitar deixar as crianças sozinhas e que seu comportamento deve ser recitado (Ariès, 1981).

Essa constituição da noção de infância que passa de uma fase de quase insignificância para uma fase de fragilidade, que precisa ser cuidada e assistida, possibilita compreendermos como as concepções e conceitos são historicamente atualizados, revisados, ampliados, criticados e substituídos. O entendimento dessas mudanças traz importantes contribuições para compreendermos de onde surgiu essa concepção de infância tão presente em diferentes estudos e bastante arraigada em nossa sociedade. Ao definir a infância como uma invenção moderna, entretanto, pouco questionamos de qual infância se trata essa invenção (Kohan, 2004; Lopes & Lade, 2008). T. Vasconcellos (2008) argumenta que essa infância é vista como fase de carências, que precisa ser moralizada, cuidada, paparicada.

Essa ideia de que a infância é uma fase marcada pela falta, pela incapacidade e pela condição de não-sujeito das crianças, que será superada apenas com a chegada da fase adulta, é amplamente sustentada por discursos familiares, profissionais, educacionais e psicológicos, (Andrade, 1998; T. Vasconcellos, 2008). Existe um imaginário social que produz e reproduz em

diferentes contextos essa noção restritiva de que a criança é um “ainda-não” (Andrade, 1998; Castro, 2001; Pulino, 2001a e 2008).

A partir dessa perspectiva adultocêntrica, a infância é entendida como um período que deve ser ultrapassado e uma fase de espaços vazios, a serem preenchidos pelos adultos, incumbidos de suprir as faltas inerentes às crianças (T. Vasconcellos, 2008). A fase adulta nesse caso é um ideal a ser alcançado para atingir a completude do ser humano. Essa noção de ausência e de falta, como característica específica das crianças, está na própria origem etimológica da palavra infância (Sarmiento, 2007).

A palavra infância vem de *infantia*, do latim *in* – negativo, e *fari* – falar. A infância traz, em sua própria anunciação, a referência àquele que não fala. Se inscreve assim, do princípio, a definição da criança pela sua negação, por aquilo que ela não faz ou não é. Essa visão presente durante séculos, que concebe a criança como “sem linguagem, afásica, titubeante, soçobrada, atordoada, descompassada, colecionadora, sonhadora, ingênua, metida para si em seu próprio mundo” (Skliar, 2012, p.1), atualmente encontra-se em processo de atualização crítica por meio de reflexões sobre a infância fora desse lugar de falta e incompletude tradicionalmente reservado às crianças.

A partir de uma outra perspectiva, Agamben (2005) se apropria do sentido etimológico da infância para falar da experiência e da linguagem. Partindo da etimologia da palavra, em que a infância é não fala, o autor entende que a criança lida com o mundo de uma outra maneira, buscando os limites da linguagem na própria experiência da linguagem. A infância é, dessa forma, um novo lugar para a experiência, e, por isso mesmo, é pura potência. É, assim, a possibilidade de criação da cultura e da humanidade por meio da novidade que a infância imprime no mundo.

### ***A novidade das infâncias***

Muitos estudiosos naturalizam o discurso de um único tipo de infância, como uma fase faltante, de carências e fragilidades, como verdadeiro para todas as infâncias, escondendo as particularidades que estas possam ter e cristalizando sua compreensão da infância como sendo a primeira fase de um processo linear e previsível (T. Vasconcellos, 2008). Dentro dessa perspectiva, há um empenho sistemático em reduzir o que há de desconhecido e inesperado nas crianças, por meio de mecanismos de nomeação, explicação, medição e aplicação de critérios

(Larrosa, 2000). A infância passa a ser um conjunto de saberes já dominados e capturados, na tentativa de intervir e controlar que a inquietação, a novidade, e o questionamento das crianças tire dos adultos o seu poder e suas certezas. Esse é o tipo de infância da qual se ocupam, no mundo contemporâneo, algumas escolas, creches e demais espaços dedicados às crianças (Kohan, 2004).

Não é, entretanto, essa a infância que vivenciam todas as crianças. Existem outras, inúmeras infâncias: “as infâncias de crianças pobres, de crianças ricas, de crianças de rua, de crianças deficientes, de crianças indígenas, de crianças órfãs, dentre outras” (Monteiro, 2003, p. 55). Infâncias urbanas contemporâneas, vividas em famílias de diferentes formatos e condições econômicas, infâncias experienciadas nas ruas, em abrigos, infâncias vividas no campo (Pulino, 2012b). Essas infâncias não foram todas inventadas da mesma forma e vão se apresentando e se transformando de acordo com as mudanças e as interações que ocorrem, e que elas próprias produzem, ao longo do tempo no conjunto da sociedade.

As infâncias vistas dessa maneira transformam as crianças em produtoras de inquietações das certezas estabelecidas como abertura para o novo, a partir de uma intensidade e temporalidade próprias (Larrosa, 2000; Pulino, no prelo). A infância reconhecida por sua própria temporalidade, aberta à surpresa e ao surpreendente, é tanto uma postura epistemológica e metodológica, como uma escolha política (Vasconcellos, 2008). Essa escolha leva ao tratamento da infância de forma ampliada na sua pluralidade e intensidade, haja vista que cada contexto e vivência cria diferentes possibilidades de “infâncias”.

A infância pensada a partir dessa nova perspectiva exige uma mudança na forma de se pensar as outras fases da vida. A incompletude está presente em todos os diferentes estágios da vida do ser humano. É fato que existem diferenças entre ser criança, ser jovem, ser adulto e ser idoso, mas essas diferenças não precisam ser encaradas como deficiências e faltas. Cada fase possui suas particularidades, suas potencialidades e positivities. A infância tem o seu sentido próprio, que não se restringe ao estágio inicial da vida, mas diz respeito à sua maneira peculiar de existir no mundo:

O que nos leva a conceber a criança como alguém que ‘ainda não é’? Como sujeito na voz passiva? Como dependente e incompleta? Concebendo a criança como um ‘ainda não’, o adulto pode ser visto como ponto de chegada, o ser-que-já-é, em contraposição a ela, que seria um ser incompleto. Queremos subverter esse processo de compreensão do que é a criança e o adulto. Queremos falar do

tornar-se. A criança se torna e o adulto se torna. Ambos estão em constante processo de constituição (Pulino, 2008, p. 237).

Como assinala Pulino (2001a), a infância é construída de acordo com o que as sociedades e culturas esperam e reservam para seus participantes, naquele tempo e momento histórico. Mas mesmo com a construção da identidade de uma criança durante sua gestação, pela preparação dos pais, e as possibilidades assinaladas por sua cultura e historicidade, a criança nasce como uma novidade, como um ser único e surpreendente, que começa então a perceber o mundo e a lidar com ele de maneira original. A criança que nasce é sempre diferente do que podemos imaginar, antecipar e planejar. A criança é sempre um outro, não a partir do que esperamos, mas sim do surpreendente, do inusitado e do “absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (Larrosa, 2000, p. 187).

Essa novidade é constitutiva do processo de formação identitária da criança, baseada na constante tensão entre ser, ao mesmo tempo, influenciada por determinações externas e pela sua criatividade em responder à realidade de maneira única e original. A criança traz a esperança de um ciclo organizado de continuidade e herança, e também a subversão ao desrespeitar as ordens pré-estabelecidas e inaugurar um novo jeito de estar no mundo, explicitando as incoerências do real e criando uma suspensão no tempo (Santi, 2012), por meio de outras racionalidades que se constroem em suas interações a partir da fantasia, do afeto e da brincadeira (Sarmiento, 2007). A construção da identidade, dessa forma, se dá como parte de um devir permanente, do tornar-se a cada e a todo instante. Vemos, assim, as infâncias não como uma fase que simplesmente passa, mas como uma experiência de estar sendo criança (Skliar, 2012).

A experiência, de acordo com Kohan (2000), a partir de uma análise etimológica, “é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta” (p. 25). Dessa forma, a experiência autêntica não tem um destino certo, e nem sempre segue o desfecho esperado, sendo carregada por potenciais riscos e novos desafios. As crianças, como seres ativos e livres, nos lembram justamente desses riscos e desafios, a partir da sua constante capacidade de reinvenção e criação da vida, conforme remete o próprio sentido da palavra criança (T. Vasconcellos, 2007).

Por este motivo, a infância tem um quê de inquietação e revolta, que ameaça e coloca em xeque aquilo que os adultos geralmente esperam das crianças e planejam para as crianças. É uma alteridade muito mais radical, como chamou Larrosa (2000, p. 185), já que a infância se baseia

em uma “absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo” e que temos que “pensá-la na medida em que sempre nos escapa”.

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (Larrosa, 2000, p. 184).

Essa noção de infância demarca uma outra temporalidade (Larrosa, 2000; Kohan, 2004; Pulino, 2012a), que não é linear como no tempo cronológico que enxerga a infância como uma etapa que será deixada para trás à medida que o tempo avance sequencialmente em dias, meses e anos (Chronós), e tampouco é o tempo dos momentos oportunos em que determinadas habilidades e saberes devem ser ensinados e praticados (Kairós). A infância na perspectiva da sua alteridade radical também corresponde a um outro tempo, o Aión. É o tempo contínuo e indeterminado, do devir, do tornar-se, é o “tempo da criança criando” (Heráclito, fragmento 52, cf. Pulino, 2008).

Sou criança, tenho agora um outro relógio, outra medida do tempo, sigo um calendário diferente. Meu dia é uma eternidade dividida em breves segundos e intermináveis séculos (Korczak, 1981, p. 71).

Esse é o tempo da experiência da infância, em forma de criação e intensidade, o tempo da brincadeira, o tempo do jogo. Isso quer dizer que esse “tempo de criar” também pode ser vivenciado por jovens, adultos e idosos, porque “é como se dentro da gente existisse um outro relógio contando outro tempo” (Korczak, 1981, p.138). Como ressalta Pulino (2012a):

Considerando o tempo como Aión, a infância se torna uma condição, e não uma idade, um estágio da vida. Aión é a condição da pessoa que brinca, que imagina, que cria, e pode ser um momento da vida de um adulto, de um jovem, de um idoso. A condição de infância é a condição propícia a experimentar novas formas de ver e pensar o mundo, de brincar com as ideias (p. 87).

É dessa maneira que as infâncias são e podem ser vistas como abertura ao novo, como criação e intensidade, como tempo de geração, e não apenas uma etapa a ser superada, marcada pela ausência e pela falta (Pulino, 2001a). Assim, não existe uma única infância possível e desejável, mas infâncias que se criam e recriam de acordo com o contexto social, econômico e histórico em que se constroem. A partir dessa premissa, discutiremos a seguir as contribuições da teoria do desenvolvimento proposta por Vygotsky para essa perspectiva pluralista da infância, sobretudo no contexto escolar.

### ***Desenvolvimento humano e infância no contexto escolar***

Na teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky (2007), a humanidade é tanto fruto de uma conjunção natural e biológica como também é produto e produtora da realidade sócio-histórica. Esta teoria tem como premissa básica o reconhecimento de que cada pessoa, como ser histórico e social, exerce papel ativo na construção de sua história, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como na construção da história da sociedade na qual está inserida, a partir de sua interação com as outras pessoas (Vygotsky, 2007).

Além disso, Vygotsky (1991) entendia que as atividades cognitivas básicas também se dão a partir da história social da pessoa, como produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Assim, a história pessoal de um indivíduo e a história da sociedade na qual esse indivíduo se desenvolve se complementam mutuamente na construção da maneira de pensar daquela pessoa.

Como parte dos pressupostos da teoria sócio-histórica, não há então como o sujeito ser percebido apartado de sua história e de seu contexto social. O desenvolvimento não pode se dar alheio ao que o ambiente e o contexto apresentam, mas tampouco é restrito a suas oportunidades. Há uma relação dialética entre o ser humano e o mundo, em que o sujeito é produto do seu contexto social, histórico, cultural e político, mas também é capaz de interferir, modificar e produzir esse contexto. Essa perspectiva de desenvolvimento está em consonância com a visão de infâncias enquanto um processo de tornar-se que é ao mesmo tempo ativo e criativo. Nesse processo vital de tornar-se é que ocorrem as incorporações e apropriações dos legados culturais e sociais, por meio de elementos que mediam, simbólica e concretamente, a relação do sujeito com seu meio.

A concepção de mediação é fundamental na teoria sócio-histórica, pois é por ela que se



explica a relação do ser humano com o mundo, em um processo de interação e interlocução entre sociedade e pessoa. A mediação pode ser explícita, quando é feita de forma voluntária e intencional, ou implícita, como as que ocorrem no cotidiano, sem que haja necessariamente a intenção de se atingir um objetivo (Vygotsky, 2007). A mediação não acontece apenas a partir da figura de um interlocutor, mas também a partir de objetos culturais como brinquedos, brincadeiras e o próprio ambiente (T. Vasconcellos, 2008).

A noção de mediação é importante para entendermos a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem proposta por Vygotsky. Considerou-se, por muito tempo, que o aprendizado e a inteligência de uma criança deveriam ser medidos avaliando apenas o que ela seria capaz de realizar sozinha, sendo esse o referencial do seu desenvolvimento efetivo. Vygotsky (1991; 2007) propôs, entretanto, que existe um espaço de desenvolvimento potencial, que se cria a partir do processo de mediação, quando a pessoa é capaz de realizar tarefas com o auxílio de outra mais capaz. Esse espaço intermediário de possibilidades de aprendizagem foi denominado zona de desenvolvimento proximal.

Essa ideia de zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky indica o processo de aprendizagem enquanto um movimento, marcando uma diferença profunda da concepção clássica da criança como não-sujeito e estática, que acaba sendo vítima de testes e provas comumente aplicados nos contextos escolares. O espaço do desenvolvimento é um lugar de experimentações, de “aprendizagem, de descoberta e invenção do novo. O tempo da zona de desenvolvimento proximal é tempo de intensidade, de transformação” (T. Vasconcellos, 2008, pp. 106-107).

Nesse sentido, podemos afirmar que a zona de desenvolvimento proximal é o espaço próprio de infância e o tempo da experiência, por ser marcado por um conjunto de possibilidades, de criação e novidade dentro dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal abrange as possibilidades educativas, pois não se trata apenas de focar no que a criança já sabe fazer, mas sim no que ela tem como potencial para aprender. É por este motivo que, para Vygotsky (1991), os processos de desenvolvimento e aprendizagem são interdependentes. A aprendizagem ativa processos de desenvolvimento, e esses processos de desenvolvimento propiciam também novas aprendizagens. Essa relação de mútua influência é imprescindível para que a criança possa apreender os aspectos sociais e culturais que foram formados historicamente.

Considerando essa relação mútua entre aprendizagem e desenvolvimento, podemos

pensar como a educação e o contexto escolar podem ser tanto conservadores como transformadores, a depender do seu próprio entendimento da infância, já que em nossa sociedade a escola tem papel preponderante nos processos de socialização e aprendizagem das crianças. Como a educação das crianças ainda é pensada dentro da lógica da falta e incompletude, cabe aos educadores, sejam as professoras, cuidadoras ou os pais, saber o que a criança pode e deve se tornar. Esta perspectiva é um tanto confortável para o adulto, já que o coloca em uma posição hierárquica clara de superioridade e controle das situações. Afinal, como afirma Lima (1989):

A liberdade da criança é a nossa insegurança. O medo maior é do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos como profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder (p. 11).

As crianças, entretanto, trazem com elas interrupções, que contradizem o lugar que os adultos tentam reservar para elas no mundo. Elas mostram a todo instante sua capacidade inventiva, por meio da força de suas vontades e da emergência constante do inesperado. Mesmo com todas as tentativas de controle das suas expectativas, promessas e intenções, a criança rompe, de maneira espontânea, com o estado de mesmice, como um *caleidóscopio infinito*, produzindo discontinuidades frequentes no cenário em que atua.

Essas interrupções livres e criativas constitutivas da infância desafiam o receituário convencional de educação e o espaço tradicional escolar, já que essas infâncias só se tornam possíveis nos espaços em que não se antecipa a experiência do outro, em que não há rótulos, estigmas e pontos fixos de partida e chegada. Como afirma Kohan (2004), “a infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (p. 8).

### ***Educação para transformação***

São muitos os campos do saber que se ocupam de pensar a educação: a filosofia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia e a ética, para nomear alguns, tentam entender, a partir do ponto de vista de cada disciplina, do que se trata a educação. Esses conhecimentos se misturam, fazendo da educação uma disciplina mestiça, emaranhada de conceitos acadêmicos e práticas políticas (Charlot, 2006).

Para Hannah Arendt (1961, cf. Masschelein & Simons, 2010), a educação é uma atividade elementar, que se dá a partir da natalidade e da conseqüente necessidade de apresentação do mundo às crianças que a ele chegam: existe educação porque todo dia nascem seres humanos, e esses novos seres, não nascendo prontos, mas em estado de vir a ser, precisam do outro para viabilizar sua sobrevivência e para apresentar o mundo a eles. Nesta perspectiva, a educação se faz necessária para que a tradição possa ser transmitida para a nova geração, e mudanças na forma como os adultos fazem isso podem resultar, segundo Arendt, em uma crise na educação, especialmente quando os educadores assumem a democracia na escola. Masschelein e Simons (2010) reconhecem como problemática essa concepção de educação trazida por Arendt, que ela propõe como uma tentativa de proteger as crianças do mundo, e também uma forma de proteger o mundo, garantindo que a tradição seja transmitida. Essa visão da filósofa, que coloca as crianças na segurança dos muros da escola, transmitindo-lhe o legado tradicional das outras gerações, as coloca no lugar de receptoras evitando, assim, transformações e mudanças radicais, temendo que tudo o que foi construído historicamente seja destruído pelas novas gerações.

Embora pensar a função da educação pela ótica da natalidade seja interessante por estar vinculada àquilo que surge de novo, conforme proposta de Arendt, a educação não pode se restringir a uma linha de transmissão de saberes já estabelecidos e da tradição posta. A educação é uma possibilidade de participação criativa dos educandos, que, mediados pelos adultos, entram em contato com essa tradição e podem compreender seu significado cultural e dar um sentido a ela, de acordo com o momento histórico em que vivem, com sua experiência no contexto social e com sua história de vida. (Maciel & Pulino, 2008).

Nesse sentido, assumimos com Charlot (2006) que a educação possui três faces interligadas e indissociáveis: é, ao mesmo tempo, um processo de humanização, de socialização e entrada em uma cultura, e também de singularização e subjetivação. Assim, todo ato educativo, quer seja consciente disso ou não, se envolve nesses três processos, mesmo que por vezes um tenha mais destaque que outro.

Retomando então os conceitos trazidos por Vygotsky (2007), olhamos a educação como uma forma de construção do psiquismo, pois no contexto educacional cada pessoa, em processo constante de tornar-se, se envolve em relações pessoais, percebe a cultura na qual está inserida e começa então a se apropriar das tradições e conhecimentos postos, imprimindo a sua própria leitura e quiçá criando modificações às suas experiências.

A educação, por meio de processos de aprendizagem não só no campo cognitivo, mas afetivo, social, cultural, e político, constitui, assim, o espaço/tempo por excelência para se refletir e atuar na formação de cidadãos, de pessoas que se humanizam e se socializam, através de processos de subjetivação, de singularização, em meio à diversidade. É a partir de um olhar que busca encontrar as formas de expressão dessa concepção mais transformadora de educação que no próximo capítulo trataremos mais detidamente dos espaços escolares e suas possibilidades alternativas e democráticas.

## ESCOLAS E SUAS POSSIBILIDADES

*“Colégio: Casa cheia de mesas e cadeiras chatas.”*

*(Simón Peláez, 11 anos)*

Atualmente, a escola é entendida predominantemente como o local próprio das crianças, o lugar que vai garantir a sua inserção no mundo a partir da transmissão de regras e conhecimentos considerados necessários para que as crianças se tornem adultos competentes e ajustados à sociedade (Magalhães & Ruiz, 2011). São muitas as questões e críticas, entretanto, que perpassam essa compreensão funcional da escola enquanto instituição reprodutora e de disciplinamento.

Neste capítulo, vamos explorar o histórico e os pressupostos constitutivos da escola tradicional para compreendermos e apresentarmos em perspectiva crítica e comparada os processos de resistência e desconstrução presentes nas outras possibilidades de escolas alternativas e democráticas. Discutiremos também novas definições e possibilidades do papel da escola na contemporaneidade.

### *A escola tradicional*

A existência das escolas como uma instituição própria e autônoma, responsável pela educação, é uma construção da idade moderna. Durante muitos séculos, e em diferentes sociedades, educar era uma tarefa de toda a comunidade, e as crianças aprendiam a partir da

convivência, da tradição oral e da participação nos rituais e na vida comunitária (Harper, Ceccon, Oliveira & Oliveira, 1988).

A partir do século XVII, entretanto, houve um movimento de mudança sobre a forma de educação dos indivíduos, que se iniciou na sociedade europeia. De acordo com Andrade (1998), nesta época as crianças começaram a ser consideradas seres incompletos e inacabados, que dependiam de uma rígida tutela para se tornarem adultos bem formados. Essa nova configuração, que traz um ideal de cidadão a ser alcançado, muda a ideia do que é educar, e de quem está apto a fazê-lo. A família, que antes era o núcleo principal de educação dos filhos, passa a ser considerada incapaz dessa tarefa, e a criança deixa de ser educada no coletivo da extensa família medieval (Ariès, 1981).

Nesse contexto de perda de legitimidade da família no papel de educar, um conjunto de pessoas, em sua maioria religiosos, passa a exercer a tarefa de transmitir conhecimentos e saberes, restringindo a atividade de ensinar a espaços específicos, longe do mundo dos adultos e da vida cotidiana (Harper et. al, 1988). Surge assim a escola, que se transforma no espaço primordial da educação e de uma disciplina mais severa, além de passar a determinar o tempo de duração da infância e seu conseqüente prolongamento (Ariès, 1981).

A escola inicialmente surgiu valorizando um determinado tipo de conhecimento – o saber abstrato, letrado, clássico, e servindo a uma determinada classe socioeconômica – a nobreza e a burguesia. A Revolução Industrial trouxe, entretanto, a necessidade de incluir outras classes na instituição escolar, para que os operários pudessem aumentar sua produtividade de maneira domesticada e pudessem ser acomodados em um lugar específico desse novo contexto social, político e econômico. Surge, então, a diferenciação entre escolas para ricos e pobres, ambas com a função de manter o *status quo* e sustentar as tradições de seu contexto (Patacho, 2011).

Essa escola da era capitalista industrial parece possuir mais semelhanças do que diferenças com a escola dos dias atuais. A escola continua sendo, na maioria dos casos, um mundo à parte, separado da vida, de acesso controlado e de comunicação artificial, com seus ritos imutáveis e papéis rigidamente definidos (Harper et. al., 1988). É também o espaço do poder disciplinar, que tenta estruturar e moldar a experiência e o campo de ação do outro (Alvaréz-Uría, 1996), bem como limitar “uma série de complexos mecanismos através dos quais um indivíduo se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra e se domina” (Kohan, 2000, p. 41).

A escola, por esse motivo, ensina muito mais do que capacidades e saberes. Muito além dos conteúdos curriculares expostos nas aulas e nos livros didáticos, existe uma função ideológica, muitas vezes não explícita, que reproduz valores, visões de mundo, atitudes e conhecimentos dos grupos dominantes, em uma espécie de currículo oculto (Álvarez Uría, 1996; Morrison, 2007; Magalhães & Ruiz, 2011; Patacho, 2011).

Ao impedir, por exemplo, os trabalhos em grupo, as conversas e discussões, a escola está ensinando implicitamente a legitimação do individualismo, e dos valores associados a ele como a competição, a hierarquia, o conhecimento abstrato e enciclopédico, a disciplina e o regramento (Harper et. al., 1988). As práticas escolares tão comumente defendidas também acabam por ensinar os estudantes a depender constantemente de avaliações externas, a ter o pensamento encaixado no que é esperado e a serem receptores passivos de informações e opiniões (Morrison, 2007). A forma como a escola se estrutura, as relações que ali se estabelecem e as dinâmicas de convivência, portanto, também são componentes extremamente importantes, que educam por lições ocultas não assumidas pela escola.

Há, contudo, escolas que se constituem de forma alternativa e democrática, como um local onde a criança se manifesta e se apropria de significados e de conteúdos de seu meio, e como espaço de formação da subjetividade e autonomia à medida que transforma os jeitos de ser das crianças e das pessoas que ali convivem (Alvaréz-Uría, 1996). A escola que não tem a pretensão de transformar as crianças em algo diferente do que elas são, e não se restringe ao conteudismo moldado por aspectos intelectuais e de conhecimento, portanto, não pretende modelar, imitar ou repetir. É uma escola capaz de propiciar e acolher também os devires e idiosincrasias das crianças, professores, gestores, diretores, pais, como parte da sua natureza constitutiva que alimenta uma “dimensão viva de rompimento e criação, irrupção e impacto” (Santi, 2012, p. 215). A escola é pensada como espaço de novos inícios e possibilidades para as crianças, os adultos e toda a comunidade escolar que a compõem.

É sobre esse espaço que se abre para transformações, criando novas formas das pessoas se relacionarem entre si, consigo mesmas e com o ambiente, e abrigando intensidades criadoras e revolucionárias (Pulino, 2008b; Kohan, 2004), que iremos tratar a seguir, com mais detalhes do histórico e das definições que caracterizam as escolas consideradas alternativas e democráticas.

### *Escolas alternativas e democráticas*

Primeiramente, é preciso explicar a que nos referimos quando usamos os termos “alternativa” e “democrática”. O termo “alternativa” é muitas vezes utilizado genericamente para caracterizar qualquer iniciativa que tenha algum aspecto de diferenciação das escolas ditas tradicionais (Singer, 2010). Neste trabalho, consideramos como alternativas as escolas que colocam o foco do seu processo nas crianças – com suas singularidades e como membros ativos de sua comunidade – e nos seus interesses, em contraponto à atenção integral a um currículo decidido previamente e ao papel do professor como detentor do conhecimento. Em geral, escolas democráticas, em suas práticas e definições, colocam-se como alternativas, mas nem todas as escolas alternativas são consideradas democráticas. A educação democrática, ao nosso ver, é uma forma de educação alternativa, mas com a especificidade de ter regras elaboradas coletivamente, além de uma gestão compartilhada por adultos e crianças, com processo decisórios comunitários e democráticos (Singer, 2010).

As escolas alternativas e democráticas tentam, em sua forma de funcionamento e gestão, ser um instrumento de transformação e crítica social. Essas propostas de educação são constituídas por diferenças significativas em relação ao contexto escolar considerado tradicional, ao qual se colocam, literalmente, como alternativas, isto é, como um espaço aberto a outras possibilidades. Como vimos anteriormente, a instituição escolar tradicional demonstra, por meio de sua estrutura, práticas e valores, suas concepções e crenças acerca das crianças, suas necessidades e o papel da educação. A escola tradicional opera a partir da individualização, do isolamento, da vigilância e do castigo. As crianças são separadas e classificadas, vistas como tábulas rasas que precisam da figura central do professor que nelas vai depositar conhecimentos e informações, e que precisam ter seu comportamento controlado e suas habilidades medidas por testes e provas artificiais (Freire, 2007; Singer, 2010).

As iniciativas consideradas alternativas mostram concepções diferentes sobre educação, aprendizagem e conhecimento. Entendem, por exemplo, que a aprendizagem é um processo de construção, e que o conhecimento não se configura em uma realidade objetiva a ser apreendida, mas sim uma criação subjetiva, que varia para cada indivíduo (Morrison, 2007). Nesse sentido, o currículo não é um guia rígido que deve ser seguido a qualquer custo, e o professor não é o detentor de todo o conhecimento; as relações são mais flexíveis e espontâneas, e as crianças são vistas como seres ativos e autônomos, responsáveis por seu aprendizado e pela comunidade escolar.

É importante nos atermos à questão da autonomia pois é um tema que aparece com frequência nos discursos e práticas das escolas alternativas, mas que pode ser a base de reprodução de concepções individualistas, que entendem o ser autônomo como dissociado do mundo que o cerca, no que pese apenas a sua vontade. No contexto das escolas alternativas a autonomia é construída em um processo de relação com o outro, com as limitações impostas pelo mundo natural e social e a partir das interações vivenciadas no dia a dia (Dias, 2005; Mogilka, 1999).

O sujeito autônomo, como protagonista de suas condutas, não se constitui de maneira isolada, independente das condições históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Ninguém constrói sozinho a sua autonomia, como também ninguém pode construir, ou propiciar, a autonomia do outro (Freire, 2007). Por isso, é justamente dialógica e dialeticamente que o sujeito é capaz de articular de forma crítica e ativa a sua subjetividade e suas vontades objetivas, construindo e reconstruindo dinamicamente o seu ambiente a partir de suas experiências individuais e grupais (Dias, 2005). É a essa forma de autonomia que nos referimos, como constitutiva da educação alternativa.

Essas visões alternativas não são produto da sociedade contemporânea. Elas surgiram logo após a criação da escola tradicional, baseadas principalmente nas ideias de Rousseau, que colocava as crianças como centro do processo educativo, prezando por sua felicidade e inocência (Singer, 2010). Esses questionamentos se deram em um contexto de transformação, baseado principalmente na revolução burguesa e na descoberta da psicologia infantil, buscando a formação de um ser humano ativo. Teve início, assim, o chamado movimento da Escola Nova, no final do século XIX, como um movimento pedagógico em contraposição ao modelo tradicional de ensino, que buscava transformar a escola em um espaço propulsor da mudança social, de democracia, com princípios de justiça, igualdade e equidade, carinho, respeito e outro conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Para os escolanovistas, a prática educativa faz convergir o projeto político e o processo de aprendizagem, em que a proposta pedagógica está centrada no ser aprendente.

As escolas democráticas se baseiam na ideia de que a educação pode, e deve, ser uma ferramenta de transformação social, trazendo a possibilidade de emancipação e liberdade (Freire, 2007). As escolas que se inserem no conceito de escola democrática e alternativa partilham dos preceitos de respeito e confiança pelas crianças, liberdade de escolha e gestão democrática compartilhada entre crianças e adultos (Singer, 2010). Além disso, entendem que a educação



acontece nos mais diversos espaços, e a vivência dos espaços externos à escola, como da vizinhança e dos demais espaços públicos, é parte fundamental de uma escola democrática, bem como a horizontalidade nas relações, a flexibilidade e a estrutura menos burocrática e engessada.

A primeira escola democrática da qual se tem notícia foi a escola Yásnaia-Poliana, criada em 1857 pelo escritor Leon Tolstói, na cidade russa que nomeia a escola (Singer, 2010). Tolstói acreditava que a liberdade era a única forma possível de se aprender, e a escola por ele fundada seguia esse princípio. Yásnaia-Poliana era uma escola gratuita, com cerca de 40 alunos entre sete e treze anos. O tempo de duração das aulas variava de acordo com o interesse das crianças, que tanto podiam ir embora no meio do dia como ficar para outras aulas, que chegavam a durar até sete horas. As regras da escola iam se construindo conforme a necessidade e demanda dos próprios alunos, como por exemplo a organização dos horários e separação de turmas.

Ao longo do tempo, outras escolas democráticas foram surgindo em diferentes países, mas a escola Summerhill, na Inglaterra, é provavelmente a mais famosa delas, e uma importante influência para o movimento das escolas democráticas. Summerhill foi fundada em 1921 por A. S. Neill, sendo uma escola do tipo internato que tem na gestão compartilhada por adultos e crianças um de seus princípios fundantes. Neill se propôs a criar uma escola onde as crianças pudessem ser elas mesmas, e o caminho que via para que isso acontecesse era confiar na criança como um ser bom, e assim poder romper com todo o controle, disciplina, treinamento e punição que permeiam as escolas tradicionais (Neill, 1960). Atualmente, Summerhill continua em funcionamento com cerca de 80 estudantes entre 5 e 17 anos, e mantém os mesmos preceitos de liberdade, gestão compartilhada e educação sem medo.

Summerhill ganhou destaque internacional no final da década de 1960, período em que o mundo vivia “tempos interessantes, quando o nascimento e a morte da esperança pareciam em curso de colisão” (Mercogliano, 1998, p. 1). A década de 1960 foi um período marcado por uma crescente insatisfação com os sistemas vigentes, principalmente entre os jovens. Diversos países do mundo viveram momentos de protestos e revoluções. A Guerra Fria e a Guerra do Vietnã, as ditaduras militares nos países sul americanos, a questão racial nos Estados Unidos, com o assassinato de Martin Luther King Jr., entre outras questões, levaram as pessoas a questionarem modelos, padrões e valores. Foi nesse contexto de efervescência que Summerhill alcançou considerável fama, impulsionando e inspirando o nascente movimento das escolas democráticas (Mercogliano, 1998; Singer, 2010).

Nesse sentido, as escolas democráticas, assim como as tradicionais, também servem a um ideal de sociedade, e seria ingênuo pensar que não. Elas se opõem, porém, às noções de tutela e autoritarismo que, geralmente, pautam as escolas tradicionais. A ideia é formar cidadãos críticos, responsáveis, criativos e autônomos, aptos a participar ativamente das decisões relativas à sua comunidade e ao seu país, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária (Singer, 2010). Não basta apenas negar os valores e práticas das escolas tradicionais modernas, mas, sim, criar e recriar uma nova forma de atuação, baseada na vontade de se ter um regime democrático de fato.

### *A escola como espaço que possibilita*

Como vimos anteriormente, a escola é uma construção social, inserida e envolvida em contextos históricos, econômicos e sociais aos quais ela responde de alguma forma – afirmando-os, como as escolas tradicionais, ou buscando, em alguma medida, transformá-los. As escolas alternativas experienciam, no seu cotidiano, as possibilidades e desafios que esta transformação exige. Respondem, com o exame contínuo de suas próprias práticas, à questão de uma outra educação ser possível e necessária.

Criar possibilidades para uma outra educação exige que a pensemos como produção humana, plena de vida e criatividade, em que se tenha um encontro marcado com a infância, com a criança que nasce a cada dia, com o humano em processo de tornar-se, ampliando as maneiras possíveis de se estar no mundo (Pulino, 2010). Como afirma Neill (1960), tal ato não exige coragem, mas sim que se acredite na criança. A função da escola seria então de encorajar cada pessoa para que ela seja o que é, tendo o professor a bonita tarefa de ser “alguém que conduz alguém até si mesmo” (Larrosa, 2000, p. 51).

A escola não precisa ser um tempo e espaço de preparação para o mundo, ironicamente separado desse mesmo mundo, para onde as crianças e jovens vão antes de poderem participar do mundo de fato, escondidas em uma espécie de “depósito de crianças, para que não precisemos vê-las ou pensar nelas” (Mercogliano, 1998, p. 131). A escola é, ao nosso ver, uma vivência em si mesma. Não apenas uma preparação para o mundo, mas uma parte do mundo, e que pode ir além de seus muros, se deixando emaranhar e envolver na comunidade à qual pertence e na cidade na qual se encontra. Como afirmam Masschelein e Simons (2010), a escola é o espaço público, “o tempo e o espaço que abre a experiência de um novo começo” (p. 544).

Ao invés de ser um lugar de saberes prontos e lineares, a escola pode ser um lugar de encontro de interesses, curiosidades e intensidades. Um lugar onde o desconhecido não amedronta, mas encanta, e onde as pessoas podem estar inteiras em seus processos de construção de si. A possibilidade que as escolas alternativas trazem é que a educação, como processo de formação, não tenha uma finalidade pré-determinada, um percurso planejado com antecedência e que todas as crianças devem percorrer sem desvios. Ao contrário, tal forma de educar compreende que os desvios são também parte do caminho, e que não há um mesmo ponto de chegada para todas as pessoas, ou mesmo a necessidade premente de se ter um ponto para chegar (Larrosa, 2000).

Nessas novas possibilidades de escolas, outros sujeitos, crianças e adultos, começam a se construir, em uma teia de relações que levam em consideração o respeito mútuo, a igualdade, a divisão de responsabilidades e o bem estar conjunto (Pulino, 2001b). É sobre essa relação entre as subjetividades e o aspecto coletivo que vamos falar no próximo capítulo.

## SUBJETIVIDADE E COMUNIDADE

*Pessoa: é uma coisa sentimental.*

*(Lina Marcela Sánchez, 7 anos)*

*Sujeito: pra gente se sustentar quando vai cair.*

*(Edisson Albeiro Henao, 7 anos)*

*Comunidade: um prédio de velhinhos.*

*(Eduarda de Vasconcelos Pain, 6 anos)<sup>2</sup>*

Neste capítulo, abordaremos questões referentes à construção da subjetividade e sua relação com o contexto coletivo e comunitário presente no ambiente escolar, aproximando o olhar sobre esses temas, tão centrais para compreendermos a relação pessoa/escola. Procuraremos pensar quais as possíveis tensões que derivam dessa relação, e como esse processo de troca entre o “eu” e o “nós” se configura na realidade da educação alternativa.

---

<sup>2</sup> No livro Casa das Estrelas, usado como fonte para as epígrafes dos capítulos dessa dissertação, não há uma definição de comunidade, então perguntamos para uma criança o que ela entendia pelo termo.

Para tanto, serão apresentados aspectos envolvidos no processo de construção da subjetividade, principalmente sua relação com o contexto social. Entendendo uma comunidade como um contexto social específico, apresentaremos algumas definições e características de comunidades e sua relação com o contexto escolar. Por fim, refletiremos sobre as possíveis tensões que ocorrem no processo de produção da singularidade a partir da coletividade, e da coletividade a partir das singularidades, configurando uma fértil dinâmica de coprodução.

### ***Construção da subjetividade***

Como afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, acreditamos que o ser humano é o ser próprio do tornar-se, capaz de se construir criativamente como sujeito. Entendemos essa construção como um processo de aberturas, escolhas e diálogos entre o contexto sócio-histórico-cultural no qual o sujeito está inserido e a sua originalidade e singularidade na forma de estar no mundo (Pulino, 2001a). É esse processo de construção de si que estamos entendendo aqui como subjetividade.

Os conceitos e concepções sobre subjetividade são também construções históricas, e não meros construtos naturais e universais. A noção de indivíduo começou a ganhar corpo e força a partir da revolução burguesa, dado que, até então, o mundo era pensado como sendo organizado a partir de uma hierarquia que refletia a vontade divina, com regras e valores prontos que deveriam ser adotados (Bock, 2004). Nesse contexto, não fazia sentido pensar que os sujeitos tinham alguma individualidade, pois o papel de cada pessoa era dado como imutável, seja por uma herança ou destino divino.

A nova ordem gerada pela revolução burguesa, entretanto, constituiu uma nova ideologia, como contraponto ao que estava vigente. Assim, o indivíduo começou a ganhar lugar de destaque, pois o mundo passou a ser visto como mutável e passível de transformação. E cada pessoa, repleta de suas singularidades e vontades pessoais, passou a ter condições de se movimentar na estrutura da sociedade e também agir no mundo. Começou a emergir, nesse contexto, a vivência de experiências privadas e pessoais, conforme a subjetividade é concebida nos dias de hoje (Kahhale & Rosa, 2009).

Falar da subjetividade humana, então, é falar daquilo que nos torna únicos, diferentes dos outros, ao mesmo tempo em que compartilhando da mesma condição humana (Cunha, 2012). Essa singularidade é uma construção do ser humano a partir de sua ação transformadora do mundo. Como afirma Bock (2003),

nascemos candidatos à humanidade e, ao atuarmos sobre o mundo e nos apropriarmos dos objetos culturais criados pelas gerações anteriores, nos tornamos humanos, nos humanizamos, isto é, adquirimos as características construídas pelos homens no decorrer do processo histórico de sua humanização (p. 23).

Nascer candidatos à humanidade é um preceito interessante, que nos coloca uma reflexão importante: significa que nossa subjetividade não é dada naturalmente, mas que é um complexo processo de construção, no qual podemos ser ativos e criativos, em uma forma de resistência a tentativas de “assujeitamento” (Kohan, 2000) e de massificação. A subjetividade pode ser também um movimento de desaceleração, como um ponto de parada na subjetivação (Lemos, 2007), uma pausa que permite lembrar da singularidade e do que torna cada pessoa única.

Essa ideia de subjetividade como construção se aproxima da noção que González Rey apresenta, como “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (2003, p. 9).

Nesse sentido, a sociedade, como uma rede de relações em permanente processo de transformação, e não como um conceito abstrato e imutável, tem um papel fundante na construção da subjetividade. Em concepções que a naturalizam, a sociedade é vista como um fator que pode atrapalhar e impedir o pleno desenvolvimento da pessoa, um potencial que existiria *a priori* em cada um (Bock, 2003). Na ideia que estamos propondo e trabalhando, entretanto, a sociedade é parte constituinte da subjetividade, em um movimento que acaba por se retroalimentar: o ser humano constitui a cultura, a sociedade e o seu contexto, ao mesmo tempo em que é constituído por esses fatores (González Rey, 2003; Vygotsky, 2007).

A subjetividade, assim, se configura como um processo em rede, sistêmico e dialético, interligado, no qual o outro – sejam outras pessoas, seja o mundo concreto e objetivo – tem importância, em uma formação multidirecional, como nos lembra Kohan (2000). Nesse processo, o ser humano é um sujeito concreto, responsável por tentar romper os limites impostos pelo contexto social, gerando assim novas opções e narrativas possíveis. Dessa forma, o sujeito pode expressar uma nova condição, e não apenas acumular sinteticamente a sua história social (González Rey, 2003).

Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido como um indivíduo “ativo, interativo, consciente, intencional e emocional”, como mostra Pedroza (2005, p. 67). Tais considerações evidenciam que importa o engajamento do sujeito, seu envolvimento perante as situações que são apresentadas (Saviani, 1973). A subjetividade se mostra também a partir do momento em que o

indivíduo é “capaz de tomar decisões, capaz de querer, de escolher, de fazer opções e engajar-se por elas” (idem, p. 48), a partir de uma relação dialética entre o ser humano e a sociedade.

González Rey (2005) entende essa dialética do individual e do social como fator que permite compreender a singularidade do sujeito, introduzindo assim a noção de subjetividade social. O autor acredita que a subjetividade não é puramente individual, mas também cultural, pois a cultura na qual o sujeito está inserido, e a qual o constitui, é também representativa de um sistema subjetivo, que por sua vez gera também a construção da subjetividade.

A subjetividade, desse modo, como um processo complexo e coletivo, dialoga com múltiplos fatores e pode se construir a partir da busca dos desejos do indivíduo e do exercício criativo de sua imaginação e sua capacidade comunicativa e emocional (Pedroza, 2005). Diante dessas concepções, nos referimos à subjetividade como sendo um fenômeno da interação social, uma vez que se articula em uma relação dialética entre aspirações do indivíduo e configurações da sociedade na qual ele se encontra. Nesse sentido, torna-se relevante compreender como esse processo se constitui no âmbito mais específico da comunidade, no caso desta dissertação, em especial quando a escola é entendida como sendo esse espaço comunitário, cuja contextualização abordaremos adiante.

### ***Comunidade como espaço de subjetivação***

Falar sobre comunidade é aproximar o olhar sobre as questões apresentadas acima, entre a construção da subjetividade e seu contexto social. Existem processos constitutivos da subjetividade que são possibilitados e estimulados pelas configurações do próprio meio. Entendemos que comunidades são contextos sociais específicos, que trazem diferentes desafios e alternativas à construção da subjetividade. Sendo a escola um espaço no qual várias subjetividades se constroem, a partir das diversas interações que lá se expressam, há um paralelo fundamental e importante de se fazer entre as noções de escola e de comunidade. Geralmente, a escola é entendida como uma parte integrante da comunidade, e esta é o ambiente externo e fronteiro no qual a escola está localizada. Há uma separação nítida, e essa necessidade de demarcação entre o espaço escolar e o espaço comunitário e público é baseada em uma concepção de educação orientada pela necessidade de controle e proteção do mundo daquilo que pode emergir como possibilidade de ação transformadora resultante de outras subjetividades. Essa característica, bastante presente nos modelos das escolas tradicionais, busca por meio da separação espacial e das relações, criar a noção de uma subjetividade indivisível e autossuficiente que se constitui no individualismo moderno.

Como apontamos no capítulo anterior, as escolas muitas vezes exaltam, por meio de suas práticas e discursos, esse individualismo, o isolamento e a homogeneização. Contudo, ao se pensar a escola a partir de uma outra noção de comunidade, a partir de outros pressupostos, há um outro tipo de definição do espaço escolar conectado e preenchido pelo mundo à sua volta como uma comunidade possível.

O entendimento de comunidade, conforme Mercogliano (1998), se baseia na premissa de que “ninguém é deixado de fora”, e há “total apoio mútuo”, porque “todos se importam, ativamente, com todos os outros” (p. 128). A partir dessa definição de comunidade, fica claro o papel central desempenhado pelas relações e a valorização do outro como seus elementos constitutivos.

Quando pensamos, por exemplo, que ninguém é deixado de fora, não como uma tentativa autoritária em construir uma demarcação de unidade, mas como um compromisso coletivo no cuidado com o outro, estamos descartando ou tentando minimizar da comunidade quaisquer comportamentos que excluam, ridicularizem ou tragam desconforto para outras pessoas. Assim, a comunidade é caracterizada pela sua dimensão inclusiva e diversa, capaz de abarcar as diferenças individuais e celebrá-las como elemento essencial de sua existência (Peck, 1987).

Ao celebrar as diferenças e conseguir acolher as singularidades de seus membros, a comunidade acaba por encorajar a individualidade e não o individualismo – é importante que cada pessoa possa ser ela mesma e se expressar livremente em toda a gama de emoções em um ambiente seguro, composto pelas relações que são estabelecidas por laços de confiança entre as pessoas. Aquilo que Peck (1987) define como sendo fundamental para tornar uma comunidade possível, que é um grupo de indivíduos se comunicar honestamente uns com os outros, e cujas relações vão além da compostura social, e que tem o compromisso de se alegrar, lamentar e aproveitar a companhia uns dos outros, tornando a condição do outro a sua própria. As comunidades também podem variar de forma e tamanho, e se organizam em torno dos mais variados motivos: podem se reunir sob o pretexto da localidade, de um objetivo compartilhado, de um conjunto de ideias ou de uma finalidade específica (Peck, 1987).

Esse entendimento de comunidade com base em relações de mutualidade e o compromisso sincero com a manifestação da subjetividade do outro, o que significa uma estreita relação com as práticas e expressões da liberdade no ambiente público, está sendo cada vez mais limitado pela individualidade da sociedade burguesa (Heller, 1970), estruturada pela lógica das famílias nucleares e pela falta de um senso de pertencimento sentida pela experiência da solidão e da infelicidade compartilhadas socialmente (Mercogliano, 1998).

O que se observa atualmente é que existe uma geração sendo criada sem essa noção de pertencimento e vinculação a uma coletividade ou comunidade. Com isso, se perde a conexão com o passado e com o futuro que os laços comunitários e sociais permitem e que são constitutivos da vida humana, gerando uma alienação profunda e até mesmo um estado de angústia (Mercogliano, 1998). A individualidade da sociedade burguesa chega ao fim, pois, como aponta Heller (1970), a falta de uma comunidade é experimentada como solidão e infelicidade, pois muitos de nós ansiamos, em certa medida, por algum senso de comunidade e de pertencimento (Mercogliano, 1998).

Assim, os laços de uma comunidade e seu senso de pertencimento são fundantes no processo constitutivo das diferentes dimensões da subjetividade. É importante lembrar, entretanto, que nem todo grupo é uma comunidade, já que existem características elementares para tal, mas que qualquer grupo tem a possibilidade de vir a ser uma comunidade (Heller, 1970).

As escolas, a princípio, têm esse potencial, de serem lugares seguros para que as crianças possam se expressar e se tornarem quem elas são (Larrosa, 2000), mas não de maneira isolada e por meio de práticas de controle e disciplinamento. A expressão desse potencial tem sido restringida na maioria das escolas tradicionais, seja pelo distanciamento baseado em uma separação entre a escola e a comunidade, seja por valorizarem a aprendizagem de forma regrada e controlada, voltada apenas para os aspectos intelectuais e conteudistas na definição da subjetividade. As escolas, porém, representam uma brecha possível para constituição de outras subjetividades, a partir do entendimento de que ela é a comunidade possível, haja vista que ali podem ser possibilitadas relações onde as emoções e sentimentos têm importância, a comunicação pode ser honesta e sincera, mostrando uma verdadeira aceitação do sujeito que ali se encontra. Pensando em como a construção da subjetividade é encarada em um contexto comunitário, vamos discutir na próxima seção as nuances mais específicas dessa relação entre individualidade e coletividade.

### ***O “eu” e o “nós”***

Pela perspectiva que viemos construindo, não faz sentido pensar em subjetividade sem pensar também em sociedade, coletividade, comunidade. Como bem coloca Heller (1970), “o homem, enquanto ser humano-genérico, não pode conhecer e reconhecer adequadamente o mundo a não ser no espelho dos demais” (p. 84). A produção da singularidade acontece justamente no encontro com o coletivo, não em um processo determinista, mas sim em uma condição que traz sempre possibilidades de resistência e de fuga (Kohan, 2000).



É preciso reconhecer que existe uma tensão permanente que torna o coletivo e o singular abertos, passíveis de mudança e transformação. Não há uma só verdade, ou um só caminho possível para que essa relação aconteça. São inúmeras possibilidades, construídas porque há tensão. As tensões que surgem nos processos de construção da subjetividade não deveriam ser resolvidas, mas sim mantidas, pois são essas tensões que permitem que o indivíduo se veja como diferente, e que tente também compreender o outro para poderem compartilhar a condição de sujeitos singulares. Uma comunidade expressa uma forma de amizade que suporta e preserva a diferença, em uma comunhão de singularidades possíveis (Larrosa, 2000). Kohan (2000) nos lembra que “é importante que nos entendamos, pelo menos que tentemos fazê-lo. Para isso, nada melhor que explicitar os desacordos, nada mais importante que saber que não pensamos da mesma forma” (p. 29).

Assim, uma comunidade não precisa, em princípio, ocultar ou anular seus desacordos e tensões. Ao contrário, é preciso vivenciá-los, aprender a brigar e discordar com respeito (Peck, 1987), e ter até mesmo uma certa reverência à oportunidade de aprendizagem que surge em um conflito. Quando os conflitos e desacordos são evidenciados e trabalhados, um espaço se abre para a reflexão; é como se, durante o passar incessante dos momentos, puxássemos um freio de mão que nos permitisse elaborar criativamente o que acontece conosco e ao nosso redor.

Esta postura reflexiva, proporcionada pelo conflito, pode ser uma forma do indivíduo ir além da sua prática rotineira, imprimindo as suas singularidades ao cotidiano. A ideia de alienação da vida cotidiana é trabalhada por Heller (1970), que afirma que esse processo acontece quando os movimentos do ser humano se cristalizam e se generalizam, por meio de juízos provisórios e imitações, por exemplo. Sair dessa cristalização exige justamente que os indivíduos tenham autonomia e consciência de sua capacidade de transformação, a partir da noção de que a realidade é construída e, por isso mesmo, pode ser modificada (Chagas, 2010). Dessa forma, o sujeito pode aprender, a partir do desacordo, o que quer e não quer, seus limites e valores, mostrando que a relação com o outro é fundamental para que cada um se constitua como pessoa (Kohan, 2000).

É interessante notar, como o faz Saviani (1973), que o ser humano é, por um lado, um ser situado, mas que reage à sua situação. Algumas situações podem ser aceitas, com resignação ou mesmo com concordância, enquanto outras são prontamente rejeitadas. Algumas, ainda, podem gerar no indivíduo o ímpeto de transformá-las, imprimindo assim a sua intervenção pessoal ao processo. O ser humano, portanto, é um ser livre, e esse fato é estruturante da subjetividade.

Consideramos que essa liberdade da qual trata Saviani (1973) é uma construção interpessoal, além de uma experiência de alguém consigo mesmo, como define Larrosa (2000),

ela implica em conviver e lidar também com as possibilidades e os limites de expressão do outro. A liberdade, bem como a autonomia, vai se construindo à medida que o indivíduo pode escolher e se responsabilizar por essas escolhas, e nesse processo de escolha se ver refletido seja na concordância, portanto pela afirmação, seja pela discordância por se perceber diferente e único.

A comunidade, então, seria o lugar propício dessa prática de liberdade, pois inspira certos valores construídos coletivamente ao mesmo tempo que permite que o sujeito explicita por meio dela a sua própria individualidade (Heller, 1970). A partir dessas construções, pensamos a escola enquanto comunidade possível, por ser um espaço de materialização dessas potencialidades, ao se comprometer com a escolha, a autenticidade das relações e a possibilidade da livre expressão de si e dos outros. As escolas alternativas e democráticas têm buscado se pautar por esse entendimento de que o espaço escolar, por si, já é definido como público e comunitário, e portanto deve pensar a subjetividade a partir dessa lógica.

#### **IV. METODOLOGIA**

A escolha por uma metodologia em uma pesquisa acadêmica não é apenas uma escolha circunstancial, motivada pelo tipo de resultado que se espera obter ou pela comodidade e facilidade que se tem com uma determinada abordagem. A metodologia implica também uma escolha epistemológica, portanto reveladora de um tipo de leitura de mundo e de uma posição política de quem pensa e realiza a pesquisa. O fazer científico não é descolado do compromisso social de quem o realiza, e por isso a metodologia e a epistemologia são intrinsecamente relacionadas. Essa postura exige do pesquisador uma posição reflexiva, que se debruce sobre as limitações e contradições inerentes à pesquisa científica (González Rey, 2005).

Não são muitos os trabalhos sobre epistemologia no campo da Psicologia, o que pode ser explicado pelo próprio histórico do surgimento da área e os esforços empreendidos para que esta seja reconhecida como uma ciência “verdadeira” (Figueiredo & Santi, 2004). No contexto do início da Psicologia, a visão predominante de ciência era o positivismo, que entendia que o conhecimento científico deveria estar a serviço da utilidade, da objetividade e da razão, em uma relação instrumental e disciplinada a métodos rígidos (Figueiredo, 1998). A Psicologia buscou, assim, se adequar a essa metodologia científica, tentando entender e controlar a subjetividade como parte integrante e estruturante do ato de pesquisar.

A crescente crítica a esta visão positivista de ciência trouxe a possibilidade de se discutir os pressupostos epistemológicos dentro da Psicologia, abrangendo novas concepções de produção de conhecimento, ciência e subjetividade (González Rey, 1997). Novas metodologias e instrumentos de análise surgiram, a partir desse momento, sem gerar, entretanto, discussões mais profundas sobre a natureza da atividade de produção de conhecimento. Os diferentes métodos, de maneira geral, são muitas vezes considerados complementares e até mesmo semelhantes, sendo escolhidos a partir de uma visão meramente instrumental de uso. Assim, apesar das mudanças metodológicas que acabaram surgindo, o fato do esforço empreendido ainda estar subordinado à perspectiva positivista tão presente no pensamento científico contemporâneo não possibilita um avanço maior (González Rey, 2003; 2005).

Buscando romper com essa lógica de produção de conhecimento, González Rey propõe uma epistemologia qualitativa, que inclui as considerações epistemológicas na escolha de uma metodologia de pesquisa. É com base nessa perspectiva que a presente pesquisa se fundamenta, tendo o compromisso de alinhar os procedimentos e as etapas de produção de informações com uma postura epistemológica e política que se pretende evidenciar.

### **Epistemologia Qualitativa**

A epistemologia qualitativa surge como uma alternativa ao positivismo, resgatando o pesquisador como sujeito comprometido e ativo no processo de pesquisa (Wanderer, 2012). Esta epistemologia entende a produção do conhecimento como um processo de construção e interpretação, e não como uma apropriação de uma realidade que se apresentaria pronta e ordenada para o pesquisador (González Rey, 2005). A partir dessa perspectiva, alguns conceitos-chave para o fazer científico tradicional, como objetividade, cientificidade e neutralidade, são questionados e ressignificados (Cunha, 2012), colocando em evidência o caráter subjetivo e relacional da produção de conhecimento e rompendo com a lógica sujeito-objeto tão presente em pesquisas de cunho mais positivista.

Seguindo a visão tradicional de ciência e produção de conhecimento, criou-se a ideia de que a pesquisa deve encontrar informações que foram sistematicamente instrumentalizadas, e que têm sua legitimidade reconhecida por processos que são externos ao pesquisador (González Rey, 2005). O pesquisador, assim, não teria interferência nos resultados obtidos com a pesquisa, mas somente no desenvolvimento dos procedimentos. Esta postura nega que os resultados de uma

pesquisa são também interpretações do pesquisador, e que este participa ativamente de sua construção, o que traz a ideia de que uma suposta neutralidade e objetividade foram alcançadas.

Na epistemologia qualitativa, por outro lado, a subjetividade é entendida como parte constituinte da pesquisa, e não como um efeito colateral a ser evitado, neutralizado ou minimizado o máximo possível. O conhecimento é considerado uma produção humana e, por isso mesmo, imbuído de “especulação, fantasia, desejo e todos os processos subjetivos envolvidos na criatividade do pesquisador como sujeito” (González Rey, 2005, p. 8). O pesquisador é, então, implicado com as decisões da pesquisa, e as etapas da pesquisa não são entendidas como estáticas ou lineares, separadas umas das outras. A pesquisa é vista, de acordo com González Rey (2000), como um processo construtivo-interpretativo, que se debruça na relação entre fenômenos e entende a realidade como irregular, histórica, multideterminada e diversa.

O processo de pesquisa é como uma trama de diálogos, na qual os participantes são sujeitos ativos, que contribuem com suas próprias perguntas, reflexões e interpretações. O pesquisador não avalia suas interpretações como o padrão a ser seguido, mas constrói o conhecimento junto com o participante, se abrindo para a criação de confiança e interesse em um contexto relacional.

Para os propósitos desta pesquisa, é importante explicitar os conceitos de conversações e de zonas sentido, propostos por González Rey dentro da epistemologia qualitativa, pois serão a base de construção das informações presentes nesta dissertação.

## **Conversações**

Considerando a importância com a qual a epistemologia qualitativa trata a subjetividade, é coerente que se recupere também a condição de sujeito ativo das pessoas que participam da pesquisa. A conversação é um processo de envolvimento dos participantes e do pesquisador, em uma dinâmica que favorece o diálogo e a construção de campos significativos da experiência pessoal do participante (González Rey, 2005).

A partir dos espaços criados e facilitados pelo pesquisador, partindo do tema-objeto da pesquisa, é possível que a pessoa participante expresse seus mundos, seus conflitos e reflexões, construindo assim novas vias de informações. O foco, na conversação, não está nas perguntas que o pesquisador quer fazer, mas sim na relação que se cria e nos temas e interesses que a pessoa

estudada traz para aquele espaço. A pessoa é também sujeito ativo na construção da pesquisa, estabelecendo uma relação de comunicação e participação com o pesquisador (González Rey, 2005).

### **Zonas de sentido**

Sendo condizente com as escolhas metodológicas e epistemológicas desta pesquisa, utilizamos para a análise das informações o método construtivo-interpretativo (González Rey, 2003). Dentro dessa perspectiva, usamos o conceito de zonas de sentido, que são espaços abertos que se constroem como forma de conhecimento a partir de elaborações teóricas.

Para chegarmos às zonas de sentido, fizemos primeiramente várias leituras das transcrições das conversações e dos diários de campo, até que as informações fossem apreendidas e compreendidas. Nesse mesmo momento de pré-análise, observamos as fotografias tiradas pelos participantes da pesquisa, lembrando os contextos aos quais elas se referiam e como se articulavam com as conversações.

Uma próxima etapa consistiu em identificar os indicadores, elementos de significação que adquiriram significado a partir da nossa interpretação e dos elementos mais presentes nos materiais analisados, conforme explica Santos (2005). Os indicadores foram então agrupados em três zonas de sentido (González Rey, 1997), que sintetizam as ideias trazidas pelos indicadores.

As zonas de sentido se retroalimentam em um processo criativo, criando categorias de análise e estimulando novas construções teóricas, tendo continuidade por meio das múltiplas contradições que se produzem nas diversas formas de expressão de sentidos (González Rey, 1997).

### **Uso de fotos e imagens na pesquisa**

O uso de fotos, imagens e filmagens como recursos nas pesquisas qualitativas tem crescido nos últimos anos, pois são ícones que podem ajudar a reativar lembranças e também a estimular e encorajar pessoas a elaborar informações sobre processos complexos (Flick, 2004).

As imagens fotográficas têm dupla capacidade, pois representam alguns aspectos da realidade ao mesmo tempo em que constroem visões sobre essa realidade (González, Barbato,

Caixeta & Carlucci, 2012). As fotos permitem também que o pesquisador tenha acesso ao mundo simbólico das pessoas participantes e a suas opiniões, já que as fotos são sempre marcadas pela interpretação das pessoas e pelas atribuições que estas fazem de seus significados e contextos.

Para que essa relação entre pessoa e fotografia possa ser ainda mais relevante, é interessante que a pessoa decida quais aspectos, eventos e objetos devem ser fotografados (Flick, 2004). Desta forma, a fotografia “torna visível o invisível, concretiza os significados outorgados e construídos pelo sujeito no ato de fotografar” (González, Barbato, Caixeta & Carlucci, 2012, p. 4), permitindo que o sujeito se coloque como ativo no processo de pesquisa, revelando seus interesses, elaborações e vislumbres de sua vida cotidiana.

## V. MÉTODO

### Contexto

Esta pesquisa foi realizada em uma escola particular e democrática localizada na cidade de Albany, NY, Estados Unidos. A escola, fundada em 1969, atende cerca de 60 crianças entre 3 e 14 anos, abarcando desde a pré-escola até o final do Ensino Fundamental II. Trabalham na escola sete professores em período integral, e três estagiários, que não são remunerados mas contam com moradia e alimentação providos pela própria escola. A escola funciona das 7h30 às 15h, com um programa complementar de *afterschool* para as famílias que assim optarem até às 17h30. Este programa é colocado em funcionamento por alunos mais velhos da escola e por voluntários da comunidade.

Esta escola foi escolhida para esta pesquisa por ser considerada uma escola radicalmente alternativa, no sentido de buscar práticas, princípios e a raiz da educação alternativa e democrática. Foi escolhida também por ser a escola democrática e alternativa que está em funcionamento há mais tempo nos Estados Unidos. Além disso, é uma escola que ficou conhecida ao pedir que crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade parassem de tomar a droga metilfenidato para serem admitidas na escola, em contraposição a um cenário de tendência crescente de medicalização das crianças. Outros dois fatores, não menos importantes, foram o interesse e a abertura demonstrada pela escola na realização da pesquisa e a conveniência de poder fazer a pesquisa em uma escola tida como referencia em outro país, tendo em vista que eu estava residindo em uma cidade próxima.

## Participantes

Participaram do estudo 18 crianças, entre 4 e 12 anos, de todas as séries da escola, sendo 14 meninas e quatro meninos. O critério para participação foi o interesse que as crianças demonstraram em fazer parte da pesquisa. A participação das crianças em cada etapa do estudo se deu de acordo com o interesse e disponibilidade de cada uma, e em nenhum momento exigiu-se o envolvimento em todas as etapas propostas.

Também participaram da pesquisa um ex-aluno da escola, de 15 anos, a professora do Jardim de Infância e 1º ano, e o professor dos 7º e 8º anos, que é também co-diretor da escola. O critério de escolha dos professores foi o tempo em que trabalhavam na escola, sendo a professora contratada mais recentemente e o professor que está na escola há mais tempo.

Outros participantes da pesquisa foram três pais e uma mãe de alunos da escola. O convite foi feito pelo co-diretor por meio de um e-mail ao grupo de pais da escola. Aqueles interessados em participar entraram em contato e assim foram marcadas as conversações.

Logo na sequência estão apresentados os participantes da pesquisa com suas idades e de quais etapas participaram. Os pais e professores participaram apenas de conversações individuais.

Aden, 15 anos; ex-aluno, participou da etapa da conversação.

Alexia, 11 anos; aluna do 5º/6º ano, participou das etapas das fotos e conversação.

Aurora, 9 anos; aluna do 2º/3º ano, participou das etapas das fotos e da conversação.

Autumn, 6 anos; aluna do Jardim de Infância/1º ano, participou das etapas das fotos e da conversação.

Bhawin, professor do 7º/8º ano e co-diretor.

Carol, 9 anos; aluna do 4º ano, participou das etapas da conversação e do grupo.

Carrie e DJ, mãe e pai de uma ex-aluna e de um aluno do 7º/8º ano.

Ella, 11 anos; aluna do 5º /6º ano, participou das etapas das fotos e conversação.

Felix A., 8 anos; aluno do 2º/ 3º ano, participou das etapas das fotos, da conversação e do grupo.

Felix M., 9 anos; aluno do 4º ano, participou da etapa da conversação.

Jack, pai de um aluno do 4º ano.

Kymere, 4 anos; aluno da pré-escola, participou das etapas das fotos.

Mona, 12 anos; aluna do 7º /8º ano, participou das etapas das fotos e conversação.

Nelo, 9 anos; aluno do 4º ano, participou das etapas das fotos, da conversação e do grupo.

Nya, 5 anos; aluna da pré-escola, participou das etapas das fotos e da conversação.

Opal, 7 anos; aluna do 2º / 3º ano, participou das etapas das fotos, da conversação e do grupo.

Rachel, professora do Jardim de Infância/1º ano.

Roscoe, 4 anos; aluno da pré-escola, participou das etapas das fotos e da conversação.

Seneca, 10 anos; aluna do 4º ano, participou da etapa de grupo.

Sophia, 10 anos; aluna do 5º /6º ano, participou das etapas das fotos e conversação.

Tamaya, 5 anos; aluna do Jardim de Infância/1º ano, participou das etapas das fotos, da conversação e do grupo.

Tigerlily, 10 anos; aluna do 4º ano, participou da etapa da conversação.

Victorio, pai de um aluno do 2º /3º ano e de um aluno do 4º ano.

Zula, 5 anos; aluna do Jardim de Infância/1º ano, participou das etapas das fotos, da conversação e do grupo.

## **Procedimentos**

A fim de construir informações e conhecimentos que possibilitassem a compreensão e elucidação dos objetivos desta pesquisa, foram realizados os procedimentos descritos nas seguintes etapas:

**Contato com a instituição.** A Escola democrática citada acima foi contatada, a partir do seu co-diretor. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem feitos e a justificativa para realizar a pesquisa nesse contexto. A escola expressou interesse em ter uma



pesquisa acadêmica realizada na instituição, e declarou que todos os alunos ali presentes tinham autorização prévia para participar de estudos, pesquisas e oficinas realizados na escola.

**Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética.** Seguindo orientações do CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e da norma operacional 01/2013 do CONEP, esta pesquisa não precisou ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa no Brasil, por ter sido inteiramente desenvolvida no exterior e não envolver sujeitos brasileiros. Por esse motivo, e a partir da autorização da escola, dos participantes da pesquisa e seus responsáveis, optamos por não trocar os nomes das pessoas ou torná-las anônimas pelo uso de uma linguagem mais impessoal. Fizemos essa escolha para afirmar os princípios da pesquisa e do contexto no qual ela foi realizada, seja enquanto proposta metodológica e epistemológica, seja como alternativa pedagógica que reconhece a importância da subjetividade dos participantes da pesquisa.

**Pesquisa documental.** A primeira etapa da construção de informações foi a análise dos documentos fornecidos pela escola, como o guia explicativo da escola, o manual de orientações para pais e professores e os jornais mensais produzidos pela escola. Foram também consultados o *site* da escola, vídeos produzidos por alunos e professores e disponibilizados na *Internet*, assim como diferentes livros escritos sobre a Free School.

**Observação participante.** Após a análise documental, passei a frequentar e conviver no espaço da escola, no processo de observação participante. A partir da disponibilidade da escola, e da minha própria, ficava na escola desde o início da manhã até o término de suas atividades escolares no fim do dia. Assim, participei dos diversos momentos do cotidiano da escola, como as refeições, aulas, assembleias, reuniões de turma, passeios a locais próximos e brincadeiras no quintal e na horta da escola, além de momentos livres. A observação participante tornou possível o meu envolvimento com a realidade da escola, além da criação de um vínculo com os alunos e professores presentes.

**Diários de campo.** Durante a pesquisa de campo, e também durante a visita inicial feita antes da pesquisa, foram elaborados diários de campo com minhas impressões e registros das vivências na escola. Os dois diários foram analisados nesta pesquisa, entendendo que a primeira visita foi o começo do processo de construção das informações.

**Conversações.** Para esta pesquisa, foram realizadas conversações individuais com as crianças, os professores, o ex-aluno e os pais. Um casal de pais optou por fazer a conversação em

dupla. Foi feita também uma conversação em grupo com as crianças, durante a qual elas confeccionaram um mural com as fotos tiradas.

***Conversações individuais com as crianças.*** As crianças que mostraram interesse em participar da pesquisa foram convidadas a tirar fotos das coisas que mais gostavam na escola. A algumas também foi pedido que tirassem uma foto que pudesse explicar, para um extraterrestre, o que era aquela escola. Não foi determinado um número mínimo ou máximo de fotos, e nem foram limitados os espaços, objetos ou pessoas dos quais elas poderiam tirar as fotos. Quando as crianças anunciavam que haviam terminado de tirar as fotos, nos sentávamos em algum lugar disponível para conversar sobre as suas produções. Cada criança contou o que era cada fotografia e por que havia escolhido tirar aquela foto. Depois conversávamos sobre a escola, o que elas gostavam, se tinha algo que não gostavam, e por que escolhiam estudar ali, além de outros temas que as crianças traziam, ou que eu propunha. Ao final de cada conversa, pedi que cada criança escolhesse duas ou três fotos de que mais gostaram, para que estas fossem impressas para uma próxima etapa da pesquisa. Ao todo, 13 crianças participaram das etapas de fotos e conversação; uma criança optou por apenas tirar fotos, e três crianças não quiseram tirar fotos, mas pediram para participar da conversação individual.

***Conversações individuais com os professores.*** Seguindo os critérios apresentados acima e mediante a concordância da professora e do professor escolhidos, foram feitas as conversações individuais com cada um/a. Nesta etapa, conversamos sobre a história de cada um/a com a escola, as diferenças percebidas entre esta escola e escolas tradicionais, os desafios enfrentados neste contexto, a visão de infância compartilhada pela escola e outros temas que surgiram durante cada conversa.

***Conversações individuais com os pais e mães.*** A partir das respostas obtidas por e-mail e da disponibilidade de horário de cada pai e mãe, foram marcadas entrevistas com dois pais e um casal de pai e mãe. Os dois pais fizeram as conversações individuais; o casal optou por fazer a conversa em conjunto. Aos pais foi também perguntado sobre sua história com a escola, por que tinham escolhido matricular seus filhos ali, se percebiam diferenças entre esta escola e outras escolas em que os filhos tivessem estudado e os desafios e conquistas que percebiam com os filhos ali.

***Conversação individual com um ex-aluno.*** Um ex-aluno de 15 anos foi convidado, por intermédio de um dos professores da escola, a participar da pesquisa. Com seu aceite e disponibilidade, marquei a conversa com ele para um horário depois do turno escolar, já

que ele hoje está matriculado no 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública local. A conversa com este ex-aluno se deu em torno dos aprendizados e memórias que ele tinha construído enquanto estudava na escola, e também da sua transição para uma escola tradicional.

*Conversação em grupo com as crianças.* Participaram desse momento sete crianças, sendo que uma não participou de outras etapas da pesquisa, e nem todas as crianças que participaram de outras etapas optaram por participar desta. As fotos escolhidas por cada criança foram impressas e disponibilizadas para uso livre durante a conversação. As crianças escolheram um papel branco e o colocamos na mesa da sala de artes, preso por fita adesiva. Também foram escolhidos os materiais que elas gostariam de utilizar. Enquanto elas iam montando um mural com as fotos, cortando algumas, desenhando e escrevendo, íamos conversando sobre o que eram aquelas fotos, e o que elas diziam sobre a escola. Também foram falando sobre coisas que elas pensavam que só aquela escola tinha, e falavam, a partir das fotos, o que a escola era e como se definia. Depois que elas terminaram o mural, escolheram uma sala de uso comum para colocá-lo na parede.

### **Instrumentos e materiais**

Na etapa de análise documental foram utilizados documentos impressos cedidos pela escola, como o guia explicativo da escola, o manual de orientações para pais e professores e jornais mensais produzidos pela escola. Foram também consultados o *site* da escola e produções audiovisuais feitas pelas crianças e pelos professores, e livros escritos sobre a escola. Na etapa de observação foram utilizados uma máquina fotográfica de celular e um diário de bordo para registro pessoal da pesquisadora de impressões sobre as observações feitas.

Para as conversações individuais, foram utilizadas uma máquina fotográfica digital, para que as crianças tirassem fotos da escola, e um gravador digital de celular para a conversa com cada uma sobre as fotos tiradas. A máquina fotográfica de celular foi utilizada para registrar as crianças fotografando.

Para as conversações em grupo foram utilizados os materiais disponíveis na sala de artes e que as próprias crianças escolheram, como cartolina, giz de cera, tesouras, fita adesiva e caneta hidrocor. As fotos que as crianças tiraram, e as quais escolheram como preferidas, foram impressas em tamanho 10x15cm, em papel de fotografia, para que elas pudessem confeccionar o

mural em conjunto. Nesta etapa, foram utilizados também o gravador digital de celular e a máquina fotográfica digital, para registro das conversas e do mural.

Para as etapas de conversação com os professores, pais e ex-alunos, foram utilizados o gravador digital de celular e roteiros com perguntas orientadoras específicas para cada grupo, que estão em anexo.

## VI. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise das informações dessa dissertação foram construídas baseadas na Epistemologia Qualitativa, proposta por González-Rey (1997), conforme explicitamos no capítulo anterior sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. A partir das informações construídas, elaboramos três zonas de sentido. As três zonas de sentido não se encerram em si mesmas, mas extrapolam essa divisão, que se faz necessária para melhor organizar as informações e orientar a nossa análise, sistematizada da seguinte maneira:

Zona de sentido 1: A ética da infância. O cuidado e a invenção de si e do outro

Zona de sentido 2: A estética da infância;

Zona de sentido 3: A política da infância.

Em cada uma das zonas de sentido serão apresentadas as fotografias tiradas pelas crianças e as que pude registrar, as falas das conversações e as narrativas presentes nos diários de campo, fazendo uma interconexão com o subsídio teórico dos capítulos iniciais. Antes de falarmos das zonas de sentido, no entanto, vamos apresentar a Free School.

### Free School



No centro de Albany, capital do estado de Nova York, a paisagem muda, comparada ao restante da cidade. Prédios com escritórios do governo estadual se misturam com casas no estilo georgiano, coloridas e coladas umas às outras, em ruas estreitas e aconchegantes. Em uma dessas ruas, perto do Museu do Estado de Nova York, paredes vermelhas se destacam, e a placa acima das portas pretas indica que cheguei na Free School. Por fora, um casarão como tantos outros naquelas ruas; mas, por trás daquelas paredes vermelhas, encontra-se uma escola como eu nunca tinha visto antes: a Free School de Albany.



Abrindo as portas da Free School, outras portas aparecem, uma à direita e uma à esquerda. Logo em frente, uma escada grande termina em outra porta, e é por essa que começamos nosso dia na escola. O corredor entre as portas e a escada é estreito, mas a sala que se encontra lá em cima é ampla e iluminada. Paredes pintadas com desenhos, escaninhos com

mochilas e casacos das crianças menores e uma estrutura de madeira para as crianças subirem e brincarem são as coisas que mais chamam a atenção no espaço. O dia começa cedo, com um café da manhã preparado pela cozinheira, que é servido das 7h30 às 8h30 e composto por ovos, torradas, frutas e cereais.



Alguns pais aproveitam para tomar o café da manhã com seus filhos; as crianças mais velhas sentam com as menores, e ficam entre conversas e brincadeiras. Os professores que chegam mais cedo ficam por perto também, encostados nos escaninhos, conversando ou ajudando a cozinheira a servir mais comida. O clima na escola é de tranquilidade, com poucas crianças e poucos professores.

As atividades da manhã só começam mesmo a partir das 9h: aulas, reuniões de turma e, às segundas-feiras, reunião de atividades com toda a escola. A reunião de atividades é de participação obrigatória, e é feita para que todos possam conversar sobre o que vai acontecer na escola durante aquela semana: aulas, projetos em andamento, eventos e até mesmo propostas de passeios, como ir ao museu que fica ali perto, ou a algum parque. Durante a pesquisa, eu mesma utilizei esse espaço para anunciar a conversação coletiva, quando as crianças montaram um mural com as fotografias que tiraram.

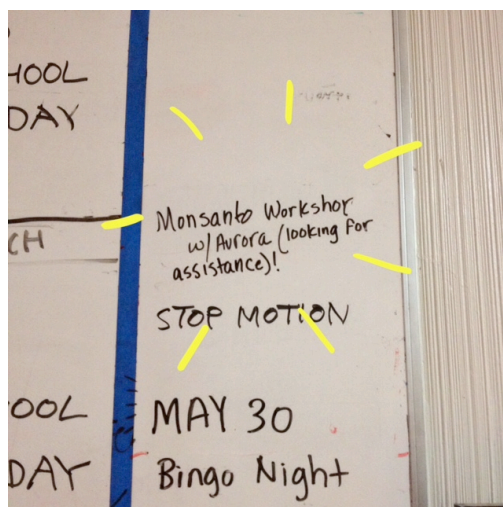
Depois dessa reunião, que acontece no salão principal, um burburinho toma conta da escola, com as crianças indo cada uma para um lugar. A sala de artes, sala de leitura, sala dos sofás e computadores, sala de ciências e matemática e a sala do jardim de infância ficam no andar de baixo, em um espaço que às vezes parece um labirinto. Por escolha das próprias crianças, feita alguns anos atrás, elas se dividem em turmas por faixa etária, agrupadas a cada dois anos. Cada turma tem um professor responsável e uma sala base, mas tanto a sala quanto o professor são

também de outras matérias. A sala de matemática, por exemplo, é a sala base da turma de 2º e 3º anos, e o professor responsável pela turma é também professor de ciências.

As aulas são oferecidas de acordo com o interesse das crianças, que, no começo do ano letivo, respondem uma espécie de questionário, falando o que querem aprender e quais objetivos têm para aquele ano. No final da primeira semana, os professores se reúnem para, a partir das demandas das crianças, montar os horários de aulas. O exercício é ver o que os professores ali presentes podem oferecer e, quando necessário, buscar ajuda na comunidade – sejam pais, vizinhos ou amigos – para que as crianças possam ter as aulas que desejam. As crianças também podem oferecer aulas:

*Enquanto eu estava sentada no sofá conversando com algumas crianças, ouvi o seguinte diálogo entre a Opal e a Sophia: “Sophia, ano que vem você podia dar de novo aquela aula de escrever letra de música, né? Semestre passado foi tão legal...” (Diário de campo, 24/05/2013)*

Um outro exemplo foi o workshop, chamado “Occupy Monsanto”, que a Aurora estava organizando, querendo alertar as pessoas sobre os malefícios dos alimentos e das sementes transgênicas:



O processo de aprender e ensinar é, assim, compartilhado por professores e crianças, como fica claro pela fala da Aurora: “*todo dia eu ensino alguma coisa para um professor.*” Os aprendizados são compartilhados, e não se restringem a uma estrutura hierárquica de transmissão de saber.

O dia na Free School é bem movimentado: *Tem crianças dando cambalhotas, outras tocando violão e outras lendo um livro, tão concentradas que se tem a sensação de que elas estão mesmo em outro mundo. Crianças de várias idades entram e saem do parquinho, a hora que querem. Algumas sobem para ajudar a fazer o almoço, uma mais velha pode ir ler um livro para os mais novos. A escola não pára.* (Diário de campo, 18/03/2013)

Além das aulas e dessas atividades que surgem espontaneamente, existem diferentes projetos que acontecem ao longo do ano na escola. Cada turma decide e organiza uma viagem por ano; podem ir para alguma cidade próxima, para outro estado e, como já aconteceu em algumas ocasiões, até mesmo para outro país. As crianças são responsáveis por escolher o destino, organizar o roteiro e arrecadar fundos para que todos possam ir. Eles organizam muitas excursões, seja para uma peça de teatro, uma exposição interessante ou um parquinho mais distante.

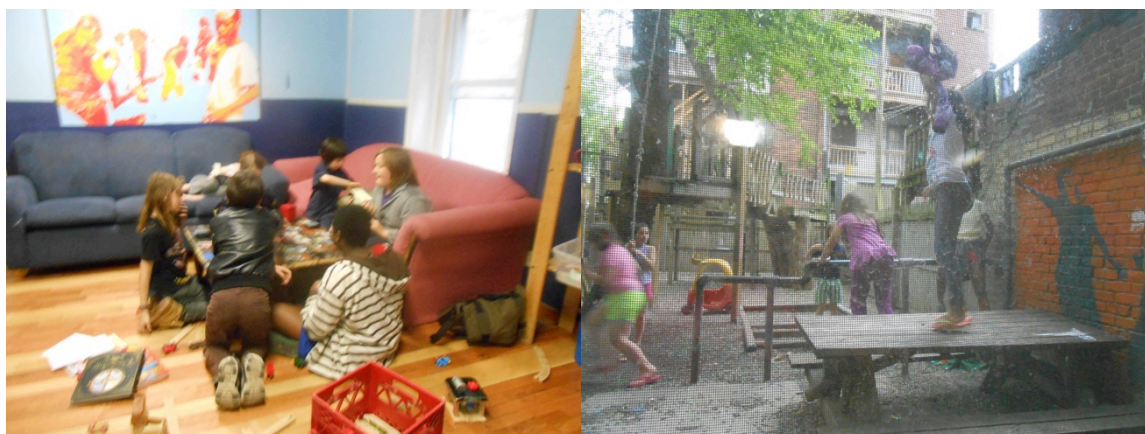
Todo ano acontece também a Conferência de Aprendizagem Investigativa das Crianças, quando as crianças escolhem um tema sobre o qual tenham curiosidade, ou uma pergunta que queiram tentar responder, e apresentam para a escola toda o que acharam depois de pesquisarem e fazerem experimentos. Além disso, uma vez por mês a escola inteira embarca em uma “viagem virtual” para algum outro país do mundo, muitas vezes o país de origem de alguma família da escola. As crianças então pesquisam sobre aquele país, sua cultura, costumes, política, comida, e o que tiverem interesse. Assistem a vídeos, e se algum pai ou mãe for daquele lugar, fazem uma noite culinária com comidas típicas que todos ajudam a preparar. No final da viagem virtual, que pode durar uma semana, as crianças organizam um *game show* de perguntas e respostas sobre o que aprenderam daquele país.

Os dias na Free School são também repletos de brincar, o que aparece com frequência nas falas das crianças: *“aqui você não tem que trabalhar o dia todo, então você pode... tipo, você tem que fazer uma boa quantidade de trabalho, e tem que ir pra aula de matemática e as reuniões de turma, e pronto. De resto você pode brincar.* (Felix A.).

*“Eu gosto do alfabeto, eu gosto de ir pro parque, e eu também gosto de brincar. Eu gosto de aprender as letras e os números, e eu amo vir pra escola e eu gosto de ler livros, e de trens e de lego.”* (Nya).



*“Eu tirei essa foto da sala principal porque é divertido brincar lá, jogar jogo, tem um monte de coisa que você pode fazer na sala principal, pode dar cambalhota, fazer ginástica, pode fazer todo tipo de coisa.” (Opal)*



*“E essa foto é de vários meninos ao redor de uma mesa jogando Magic, um dos jogos que eles mais gostam. Eu gosto dessa foto porque mostra como os meninos se unem por um jogo, é muito legal.” (Mona)*

*“Essa foto é muito engraçada porque a Ella está dançando em cima da mesa, e as outras crianças brincando.” (Sophia)*

A brincadeira não tem horário determinado e restrito, como o recreio, e nem é usada como ferramenta pedagógica. É simplesmente o que acontece quando crianças – e adultos – têm espaço e tempo para explorarem, se encontrarem e escolherem o que querem fazer. O brincar é parte da escola de uma forma intrínseca, não podendo ser descolado do cotidiano escolar.

O fato das aulas serem oferecidas de acordo com o interesse das crianças, e a variedade de atividades e opções que a escola tem apresentam também um desafio sentido por alguns pais e

algumas crianças: a falta de foco em conteúdos acadêmicos. Aurora, de 9 anos, conta que ela acha que *“a gente aprende aqui, mas eu acho que devia ter mais matérias acadêmicas. Eu gostaria de aprender mais sobre matemática, história, redação, todas as matérias.”* Sua percepção é de que não teria como ela pedir para algum professor a ensinar mais sobre as coisas que quer aprender. Victorio, que tem dois filhos na Free School, diz entender a postura da escola de esperar o tempo dos alunos, mas enfatiza que *“essa questão traz estresse para os pais”*. Já Felix M., de 9 anos, vê com interesse a proposta da escola, pois *“se uma aula está muito fácil e a outra aula está boa, você pode mudar de aula se quiser”*.

Essa é uma questão que está presente desde o início da escola, e é um dos motivos que faz com que muitas crianças saiam da escola a partir do Ensino Fundamental (Mercogliano, 1998). Carrie e DJ, que têm um filho na escola e uma filha que estudou lá até se formar, contam que é muito comum os pais se sentirem pressionados por familiares e amigos sobre o aprendizado acadêmico das crianças: *“pode ser muito difícil para pessoas que têm amigos e famílias que ficam sempre perguntando ‘o que ele está fazendo na escola? Parece que ele não está fazendo nada.’ E é difícil porque algumas vezes a resposta que você vai ter a isso é ‘é, ele está meio que não fazendo nada.”* Em contrapartida, eles dizem que a educação que os filhos receberam da Free School valeu a pena: *“acho que somos muito gratos pelas experiências que nossos filhos tiveram aqui. Nós sabemos que nossos filhos são inteligentes e que eles vão aprender as coisas, então nós acreditamos que foi importante para eles estudarem aqui, para ter essa base social, emocional e democrática a mais. Isso não é algo que as outras escolas tenham, e eu acho que agora que eles estão crescendo isso tem sido muito útil para eles.”*

Como o lema da escola é “livre para aprender”, e com a variedade de possibilidades de aulas e atividades, a Free School não segue o currículo do estado, e tampouco demanda que os alunos façam os vários testes requeridos pela secretaria de educação. Isso não impede que a Free School seja reconhecida como uma escola, mas impossibilita o repasse de verbas e outros benefícios.

Esse impasse é um dos desafios que a escola enfrenta. À época de sua criação, em 1969, sua fundadora Mary Leue acreditava firmemente que uma escola aberta e democrática deveria ser acessível para crianças de todas as classes sociais. Para isso ser posto em prática, Mary adotou duas medidas: optou por abrir a escola em uma região com muita diversidade socioeconômica e racial de Albany, e criou uma política flexível de preços de mensalidades, na qual cada família paga de acordo com suas possibilidades.

Dessa forma, nenhuma criança seria rejeitada por não poder arcar com os custos da escola, preceito que permanece até hoje nas práticas da Free School. Para isso ser possível, várias casas dos arredores da região, à época extremamente desvalorizada, foram compradas e reformadas, e o dinheiro advindo do aluguel desses espaços faz parte do orçamento da escola (Leue, 2010).

Diante de tudo o que a Free School representa, entrar por aquelas portas vermelhas é se deixar afetar pelos desafios, contradições e novidades de uma escola que não é a utopia, nem a única ou melhor resposta para as diversas crises da educação, mas sim uma tentativa de resistência e de invenção de outras formas de convívio e aprendizagem. São muitos outros os aspectos e singularidades que caracterizam a Free School, e eles serão tratados em mais detalhes a seguir, na organização feita a partir das três zonas de sentido.

### **Zona de Sentido 1: A ética da infância. O cuidado e a invenção de si e do outro**

Nesta primeira zona de sentido, trataremos a discussão sobre a construção da subjetividade a partir da relação das pessoas no contexto escolar, como isso se articula dentro do contexto da Free School e como é possível inventar a si mesmo para se chegar a ser aquilo que se é (Larrosa, 2000). Questões como diversidade, o cuidado consigo, com o outro e com o ambiente, e a possibilidade de escolha serão também analisados nesta zona.

Ao entregar a máquina fotográfica para as crianças, eu pedia que elas tirassem fotografias das coisas que gostavam na escola, e também propunha uma brincadeira: explicar o que era a Free School em uma única fotografia, como se fossem mostrar para um alienígena vindo do espaço. A Nelo me mostrou a seguinte foto:



“Então. É assim que você explica a Free School para um alien.”, ela disse sobre a foto.

Perguntei, pedindo esclarecimento: “Assim como?”

“Essa é uma foto minha. Eu sou a Free School.”

“Eu sou a Free School”. Essa foi uma das frases que mais me marcou em todo o processo de pesquisa, pela força que tem. A menina e a escola se confundem, são uma coisa só. A identidade da menina se constrói a partir da escola, com a escola. E, ao colocar ela e a escola em igualdade, Nelo torna a recíproca verdadeira: a escola também é ela. A Free School tem tanto a cara e o jeito da Nelo que uma fotografia sua basta para abarcar tudo o que a escola é. A escola é do tamanho dessa menina de 9 anos, e essa menina tem em si toda a intensidade da escola.

Esse processo de construção de identidades, no qual a pessoa tanto constitui como é constituída por seu contexto social, reflete o que González Rey (2005) chama de subjetividade social. É na complexidade de uma afirmação tão simples quanto a que analisamos acima que percebemos como esse processo se engendra.

Uma outra fala que remete a essa relação é da Opal. Quando eu perguntei há quanto tempo ela estudava na Free School, ela me disse: “hum... eu estava aqui antes de nascer”. Estando naquele espaço antes mesmo de surgir no mundo, Opal nos mostra que sua história está emaranhada à Free School: “eu estive aqui a minha vida inteira”. A escola é, assim, parte fundamental do seu processo de subjetivação, uma função que Charlot (2006) já discutia como sendo própria da educação.

A construção das subjetividades tem, na Free School, os rostos de cada uma das pessoas que está ali. Um dos preceitos estruturantes da escola é a liberdade de ser quem você é, o que exige que cada indivíduo se sinta seguro: “você tem que se sentir seguro sobre quem você é, se sentir seguro para expressar suas opiniões, se vestir como você quer se vestir, gostar de determinadas comidas, o que for, gostar de diferentes tipos de música.” (Bhawin)

A importância de ser você mesmo pode ser observada em um momento relatado no meu diário de campo:

*A gente estava no quintal, sentadas na mesa de piquenique, e a Nya me pediu uma tesoura para cortar um pedaço de tecido com o qual ela estava brincando. Eu não sei se pode tesoura lá fora, não sei onde tem tesoura... fiquei sem reação. Depois me dei conta que a reação pode/deve ser sincera e autêntica, e eu podia ter falado que não me sentia*

*confortável. Estar na Free School é um exercício constante de colocar meus próprios limites (e sabê-los). É mesmo uma experiência de confiar e ser você mesmo, até para quem está lá por pouco tempo. É muito intenso.* (Diário de campo, 28/05/2013)

O que percebi, nesse dia, é que não havia regras prontas atrás das quais eu pudesse me esconder, como estava acostumada em outras escolas. A única resposta possível, em uma situação dessas, é ser honesta comigo mesma e com o outro com o qual eu dialogo, e para isso eu preciso estar ciente dos meus limites.

A conversa com o Aden, um ex-aluno que hoje cursa o Ensino Médio na escola pública local, é um exemplo de como o estar na Free School possibilita que cada pessoa chegue a ser aquilo que se é (Larrosa, 2000):

*“Eu sinto que os dois últimos anos na Free School foram quando eu realmente me achei mais como pessoa, e eu sinto que... isso pode soar um pouco estranho, vindo de alguém com 15 anos, tipo, “eu me achei”, mas eu honestamente penso que vir para a Free School, nesse tipo de ambiente de liberdade, realmente te dá um molde para você se formar como pessoa. Então eu sinto que eu tenho uma identidade verdadeira.”* (Aden)

Não é apenas uma questão de que o espaço e o tempo da Free School *permitted* que cada pessoa seja ela mesma, e forme a sua identidade da forma como achar melhor. A escola, com seus valores e práticas, só consegue existir da forma como existe porque as pessoas estão ali por inteiro, podendo se expressar criativamente. É essa a proposta que Pulino (2001a) e Kohan (2004) preconizam para uma escola aberta a transformações, capaz de acolher intensidades. Pulino (2008b) questiona ainda se há espaço, nas escolas, para a pessoa criadora de si; aqui percebemos que a Free School se coloca esse desafio, de tentar ser um lugar de resistência à prática de moldar as crianças e depositar nelas os conteúdos que alguns adultos julgam importantes.

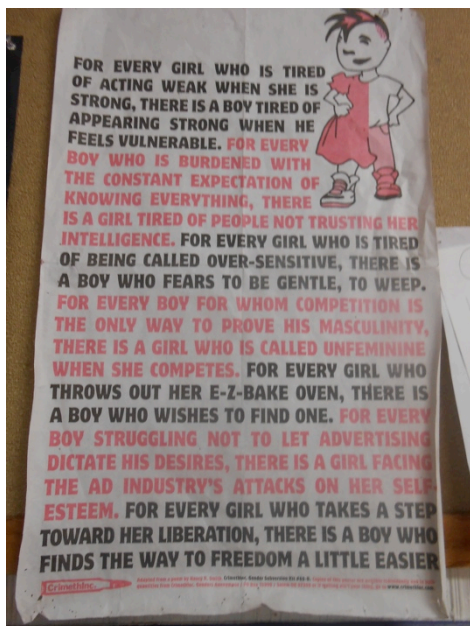
Esse respeito à identidade de cada pessoa traz como desdobramento a confiança de cada um em sua capacidade de agir no mundo, como mostra a Alexia em sua fala sobre a seguinte foto:



*“E essa foto é do quadro de giz com o ‘game show’ escrito, de quando a gente fez o ‘game show’. Eu tirei essa foto porque eu e uma outra menina, chamada Nelo, organizamos todo o ‘game show’, e eu acho que correu tudo muito bem, então isso me lembra que as crianças podem ser independentes como os adultos.”*

Contra-pondo-se à tão difundida ideia de que a criança é um ainda-não (Andrade, 1998; Castro, 2001; Pulino, 2001a e 2008a), esse exemplo traz a dimensão da criança como um “já-sim”. Já capaz de pensar, sim; capaz de organizar suas rotinas, de cuidar do espaço em que convive, de decidir o que fazer, de opinar sobre diferentes problemáticas. A infância não é então apenas uma promessa para o futuro, ou uma potencialidade, mas uma condição presente e uma forma legítima de estar no mundo.

É interessante destacar, ainda, que tanto essa condição presente quanto a possibilidade de cada pessoa ser ela mesma se mostram nos mais variados aspectos, como por exemplo a diversidade, os estereótipos e as construções de gênero.



Para cada menina que está cansada de agir como fraca quando ela é forte, tem um menino cansado de aparentar ser forte quando se sente vulnerável. Para cada menino que é sobrecarregado com a constante expectativa de saber tudo, tem uma menina cansada das pessoas não confiarem na sua inteligência. Para cada menina que está cansada de ser chamada de sensível demais, tem um menino que tem medo de ser delicado, de chorar. Para cada menino para quem a competição é a única forma de provar sua masculinidade, tem um menino que é chamada de não-feminina quando compete. Para cada menina que joga fora seu forminho de brinquedo, tem um menino que gostaria de achar um. Para cada menino lutando para não deixar a publicidade ditar seus desejos, tem uma menina encarando os ataques da indústria da propaganda na sua autoestima. Para cada menina que dá um passo em direção à sua liberação, tem um menino que acha o caminho para a liberdade um pouco mais fácil.

*“E essa é uma foto de uma menina, e um menino, e estereótipos. Tipo, se uma menina usa um brinquedo que é feito para uma menina, por que um menino não pode usar? Tem uma lista de todas as coisas que uma menina faria, que um menino faria, por que uma menina não deveria fazer alguma coisa, por que um menino não deveria fazer alguma coisa.”* (Mona, 12 anos).

Essa fotografia foi tirada pela Mona, de um cartaz que fica na parede do salão principal da escola. Agostinho (2003) nos lembra da importância de se olhar as paredes de uma escola durante uma pesquisa, pois elas documentam e socializam a vida do lugar, e nos falam muito sobre aquele contexto. É interessante, então, que a Free School anuncie dessa forma a possibilidade de questionar os rígidos estereótipos aos quais muitas vezes somos submetidos. O que importa, nesse sentido, não é fazer o que é esperado, mas se expressar da maneira como preferir e se sentir seguro.

Ainda sobre a questão da construção de gênero e suas possibilidades, destaco esse episódio que narrei no diário de campo do primeiro dia de pesquisa na escola:

*Estava no quintal com as crianças da pré-escola, sentada na mesa de piquenique conversando com algumas crianças, quando o Casey (4 anos), fala para mim: “Essa é*

*Zuleika!*”, apontando uma das estagiárias que estava sentada com a gente. Eu respondo: “Eu sei, eu conheci ela antes.” O Kymere (5 anos), que também estava por ali, interrompe a conversa: “mas não é ela, sabia? É só uma pessoa.” O Casey não se conforma: “mas ela é uma menina! Ou um menino. O que ela é?” O Kymere responde, pacientemente: “ela é só uma pessoa, pergunta pra ela.” O Casey vira então para Zuleika, que estava ali perto, e pergunta: “Zuleika, você é um menino ou uma menina?” E Zuleika, confirmando o que o Kymere havia dito, responde simplesmente: “Nenhum, eu sou apenas uma pessoa!” O Casey rebate mais uma vez: “mas você tem que escolher um!” Zuleika explica: “não, não tenho. Eu sou uma pessoa e pronto. Mas você pode escolher o que você quiser.” O Casey então fala: “Eu sou um menino!” Zuleika fala que isso é ótimo, e o Casey muda de ideia: “não. Eu quero ser uma menina!” Zuleika responde que é uma ótima escolha. O Mike, professor da pré-escola, que também estava por perto durante a conversa, pergunta pro Casey o que é um menino. Ele pensa um pouco, olha para o professor e responde: “Você é um menino”. O Mike então pergunta: “por quê? O que me faz ser um menino?” O Casey aponta para a barba do Mike, e depois sai para brincar. (Diário de campo, 21/05/2013)

Quando uma escola está aberta para que cada criança esteja ali inteira, com seus valores, gostos e visões de mundo, esse processo se reflete também nos professores e todas as pessoas que ali convivem. Ao se deparar com um/a estagiário/a<sup>3</sup> que ele não consegue encaixar nas suas definições de mundo, Casey tem a possibilidade de entender a construção da identidade do outro, e também de criar a sua própria: “Não. Eu quero ser menina.”, ele diz, talvez brincando com as novas alternativas que lhe foram apresentadas.

Essas possibilidades dialogam justamente com a ideia de liberdade, definição estruturante para essa escola, que carrega a liberdade no próprio nome. Para as crianças da Free School, a liberdade tem a ver com escolhas, ter opções e poder fazer as coisas que querem. Tigerlily exemplifica essa liberdade ao narrar suas atividades:

*“É maravilhoso. É um lugar onde você pode... onde você tem que fazer algumas coisas, mas não tem que fazer outras. Geralmente eu brinco na sala de artes, depois eu posso*

---

<sup>3</sup> Como a língua portuguesa exige a definição de gênero para algumas palavras, vou colocar essa forma de escrita ao me referir a essa história, por respeito a Zuleika, que prefere não se ater a identificações binárias de gênero.



*escolher se vou lá pra fora, se uso o computador, e aí eu tenho que ir pras aulas, e depois vou pra casa.”*

A liberdade de escolha se dá inclusive no que as crianças fazem durante o ano letivo, porque nenhuma matéria é obrigatória, e são oferecidas de acordo com o interesse dos alunos:

*“aqui você pode escolher, então se você quer aprender inglês, você vai pra aula de inglês. Mas não é também ‘ah, hoje não estou com vontade de ir pra aula’. Você tem que se comprometer, mas você pode escolher suas matérias e aulas.”* (Alexia)

*“Aqui... acho que você pode falar pro professor qual é seu interesse, e você pode seguir seu interesse.”* (Felix M.)

*“Eles realmente deixam a gente fazer um monte de coisas, ir na sala de artes, e ir pro quintal sem nenhum adulto, e ajudar no jardim. É muito divertido.”* (Zula)

É interessante retomar a ideia de Saviani (1973), que afirma que o processo de construção da subjetividade passa pela capacidade da pessoa de escolher e fazer opções, que é o que se mostra pelas falas das crianças. Elas percebem que sua liberdade está em poder seguir aquilo que gostam e têm interesse, articulando assim a sua subjetividade às possibilidades que o contexto proporciona.

Um aspecto, relacionado a essa liberdade que discutimos, e que me chamou muito a atenção durante a pesquisa é explicado aqui por Sophia. Eu pergunto para ela, ao final da nossa conversa, se tem outras coisas que ela gosta na escola, e ela responde: *“Sim. Depois do 4º ano você pode ir pro parque com dois amigos, o que é incrível.”*

Essa fala também é trazida por Felix A., que tirou a seguinte foto e depois a explica:



[no quadro: Parque dos balanços; parque do beisebol]

*“Eu tirei essa foto porque eu gosto muito de ir pros parques. Esse é um mural de ‘sign out’, para os professores saberem que você está indo para algum lugar sem nenhum professor.” (Felix A.)*

Ao saber dessa possibilidade, me surpreendi bastante. Afinal, Albany é uma cidade grande, e a região na qual a escola se encontra é considerada relativamente violenta pelos moradores. Na minha experiência, é cada vez menos comum deixar as crianças sem acompanhamento de adultos no cotidiano, e menos ainda no contexto escolar. Além disso, pensei também que as crianças talvez aproveitassem dessa brecha para fugir de suas responsabilidades, como relatei no meu diário de campo:

*Hoje umas seis crianças foram sozinhas para o parque de beisebol à tarde, avisando para os professores que estavam indo, como é o combinado. Às 14h45 ia começar a limpeza geral da escola, que acontece todo dia, e cada criança tem uma responsabilidade. Fiquei um pouco na expectativa de que talvez os seis que estavam no parque poderiam se atrasar, ou enrolar para não participar da limpeza. Mas não: bem no horário todos estavam lá, ajudando a organizar tudo. Antes de ir embora comentei isso com a Rachel, de como eu tinha ficado impressionada que eles voltaram na hora exata. Ela riu um pouco e falou: “eles sabem que, se eles não voltassem, amanhã alguém ia chamar uma assembleia sobre isso, e eles iam perder esse privilégio. (Diário de campo, 22/05/2013)*

É importante reparar aqui na palavra “privilégio”, que aparece também na fala de Aurora, que traremos adiante. A liberdade que as crianças têm implica, necessariamente, em responsabilidade, e é uma relação que está em constante construção:

*“Eu acho que a Free School é baseada em confiança e responsabilidade. Você tem muita liberdade aqui, mas se você quebrar a confiança... liberdade vem com responsabilidade. Por exemplo, a gente tinha muita liberdade para brincar com os tatames, mas agora, como a gente estava deixando os nossos sapatos espalhados, nós perdemos esse privilégio.”*

A questão da confiança que Aurora menciona é também apontada por Bhawin, professor, como um dos pilares que permitem que a Free School funcione do jeito que é hoje. Ele explica isso ao contar de uma viagem que fez alguns anos atrás com a turma de 7º e 8º anos para Porto Rico: *“Essa habilidade para confiar neles é retribuída, porque eles se tornam muitos responsáveis por causa disso. E eles aprendem os próprios limites por eles mesmos.”*

Vemos, por esses exemplos, que a responsabilidade, assim como a liberdade e a autonomia, estão imbricadas na relação com o outro, são construídas a partir das reações que o outro traz, como um espelho, às ações que vão construindo a subjetividade (Dias, 2005). A liberdade, assim, não significa fazer tudo o que se tenha vontade, e não é sinônimo de licenciosidade (Neill, 1960). É, no nosso entender, um exercício constante de fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Como aponta Saviani (1973), “a capacidade de decidir, de optar, de querer ou não querer, de aceitar ou rejeitar, é algo pessoal e intransferível” (p. 49). A liberdade e a autonomia exigem, por definição, que o indivíduo se afirme e se engaje em suas escolhas, assumindo também as consequências de suas decisões e se responsabilizando por elas.

Ao invés de simplesmente concordar com o que é proposto, ou ser anuente com as decisões tomadas por terceiros, o exercício da liberdade permite que cada pessoa tenha voz: *“aqui você tem a liberdade de fazer o que você quer, ao invés de simplesmente sentar falando “sim”, “ok”. É isso que faz a escola ser única.”* (Nelo)

A relação com o outro passa também por um ideia de cuidado. Na Free School, esse cuidado é percebido de diversas maneiras: cuidado como afeto e amizade, cuidado do espaço e até mesmo cuidado do mundo. É interessante notar, como Mercogliano (1998) lembra, que não é possível forçar amizades. É possível impedi-las, entretanto, como o fazem as escolas que incentivam o individualismo e a competitividade segregando os alunos por idade, os afastando e dividindo, e impedindo a colaboração em prol de um silêncio rígido que deve ser mantido em sala. Felix M., ao contar sobre sua experiência em uma escola pública, exemplifica essa questão: *“eu não me relacionava muito com as outras crianças na escola pública. Acho que aqui é muito mais sobre ter amigos. É mais difícil fazer amigos na escola pública.”* Perguntei se ele podia explicar o motivo, e ele respondeu: *“aqui você está sempre passando tempo juntos, sendo provocados juntos, então você faz amigos.”*

O afeto e a amizade se tornam assim partes essenciais da escola: *“eu gosto muito dos amigos que eu tenho aqui, eles são muito legais e me apoiam muito. Se eu estou triste, eles perguntam o que está acontecendo.”* (Aurora)



*“Então, essa primeira foto que eu tirei é um monte de crianças na sala de leitura... eu gosto quando as crianças passam tempo juntas e se divertem juntas.” (Alexia)*

*“Eu tirei essas fotos [de várias crianças] porque eu amo meus amigos da Free School. Eles são especiais para mim.” (Tamaya)*

As crianças vão, assim, cuidando umas das outras, construindo seus afetos e relações. O cuidado de si e do outro se estende também ao ambiente da escola, em um movimento de reivindicação do espaço para si. Esse cuidado se reflete em algumas práticas da escola, como as tarefas e a limpeza geral no fim do dia. Zula explica como são as tarefas:

*“As tarefas são na quarta-feira, que é hoje. Depois do almoço a gente tem que limpar o almoço e coisas assim. É meio chato, você tem que levar coisas para a cozinha, e varrer, e tirar as coisas de cima da mesa, e limpar, e tudo isso. E desmontar as mesas e guardar as cadeiras!”*



As crianças são as responsáveis por limpar e arrumar as coisas depois do almoço. Cada dia da semana um grupo, com crianças de todas as idades, cuida dessa parte, de forma que cada criança tem essa responsabilidade uma vez por semana. A realização das tarefas, como são chamadas, não é a parte preferida de muitas crianças, mas entendem que é justo que todos cuidem da escola.

A limpeza geral, que acontece todo dia 15 minutos antes do horário escolar acabar, foi criada a partir de uma assembleia, chamada por um professor que estava incomodado com a bagunça da escola no final do dia. Assim, a assembleia decidiu por essa limpeza, em que cada criança tem uma responsabilidade específica, como desligar os computadores, guardar os jogos ou varrer as salas.



“– *Tem mais alguma coisa que você quer me contar sobre a Free School?*

– *Eu gosto da limpeza geral!*

– *Você gosta? E qual sua responsabilidade?*

– *Varrer a sala da Rachel!*” (Autumn)

Essas práticas criam um senso de responsabilidade compartilhada, como demonstra Mona: “*Eu não gosto quando as crianças destroem a escola, é muita falta de respeito.*” As crianças, nesse contexto, não são espectadoras do ambiente, mas têm papéis de protagonistas na escola, o que cria um outro tipo de relação com o lugar em que estão. Essa relação acaba por extrapolar, mais uma vez, os limites da escola, como conta Aden, ex-aluno da Free School:

*“Uma das viagens de turma que eu mais me lembro foi uma que fomos para Vermont. A gente conseguiu bastante dinheiro, e mil dólares do total que arrecadamos foram para os esforços de ajuda para o Japão, para o desastre nuclear de Fukushima. E foi muito incrível, que conseguimos doar todo esse dinheiro para isso.”*

Percebemos então que a construção de si passa pela possibilidade de se ter ferramentas para ser no mundo e agir não apenas no contexto imediato em que a pessoa se encontra, mas também sentindo empatia e até responsabilidade pelo que acontece em outros lugares.

A invenção de si se elabora a partir do reconhecimento de quem é o outro, quando as diferenças são explícitas e valorizadas, e quando o cuidado é parte essencial de ser quem se é e de estar no mundo (Pulino, 2012c).

### **Zona de sentido 2: A estética da infância**

Nesta zona de sentido, trabalharemos o sentido da estética da infância, mesclando elementos que tratam da temporalidade na escola, da abertura ao inesperado, dos contornos e limites da escola e o da ideia de comunidade.

Os dias na Free School são cheios de surpresas e novidades, e a rotina vai se construindo principalmente de acordo com o clima do dia, e não com os planos feitos anteriormente, o que também se faz sentir na pesquisa: *“Tinha planejado fazer a atividade com os 2º e 3º anos, mas eles foram para um passeio de bicicleta, já que hoje fez sol.”* (Diário de campo, 28/05/2013)

Assim, algumas atividades que não haviam sido programadas são criadas espontaneamente, dependendo da vontade das pessoas ou de como está o dia, e outras atividades são interrompidas com a mesma fluidez, sempre por meio de um acordo construído. Como aponta Morrison (2007), o currículo nas escolas alternativas não é o aspecto fundante do cotidiano, que deve ser seguido a qualquer custo. Não há, na Free School, a necessidade de se ater a uma atividade que perdeu o seu sentido naquele contexto, como eu relato no meu diário de campo:

*Hoje eu tinha planejado conversar com as meninas do 5º e 6º anos que tiraram as fotos ontem, porque a turma vai viajar semana que vem, e não queria arriscar não ter tempo de falar com elas. Mas a assembleia de ontem, sobre a questão da briga entre um menino do 6º ano e*

*uma menina do 7º, que teve que ser adiada para hoje, levou a manhã inteira. Logo depois do café, às 9h, alguém passou chamando: “Council meeting! Council meeting!”. E lá fomos todos para o salão principal. A assembleia acabou uns 5 minutos antes do sino do almoço tocar. Estava todo mundo exausto, e eu também. E todas as conversas que eu planejei fazer de manhã ficaram pra outro dia. No meio da reunião, a Tigerlily pediu a palavra e falou que eles deviam chegar a uma conclusão, porque já tinham perdido muitas aulas naquela manhã. O Asyah, professor dos 2º e 3º anos, retrucou dizendo que a assembleia era o que possibilitava a Free School de existir, então que aquilo era o mais importante, e que era para todo mundo relaxar. (Diário de campo, 23/05/2013)*

As aulas na Free School acontecem quase todas pela parte da manhã, e têm a sua importância na escola. Entretanto, quando duas crianças estão com problemas que afetam toda a comunidade, a aula perde a sua importância: é mais urgente e fundamental lidar com aquele conflito, e todo o resto pode esperar e se ajustar. Assim também pode acontecer com outras atividades. Isso torna mais claro na perspectiva da Free School como seu entendimento sobre educação não é limitado a um currículo fechado, aos conteúdos e ao cumprimento de planos, mas sobretudo na possibilidade de constituição da subjetividade por meio de uma dinâmica instável entre o eu e os outros, o eu e o mundo (Heller, 1970).

Nesse mesmo dia, depois do almoço, perguntei para a Sophia se podíamos conversar, e decidimos ir para a sala do jardim de infância, que fica no andar de cima. No meio da conversa, escutamos uma música alta tocando no salão do lado de fora, e a conversa com ele seguiu mais ou menos esse rumo:

*“e essa foto é de quando todo mundo sobe para o almoço. Caos, tô te falando. Ah, adoro essa música!”* Alguns minutos depois, falando sobre o que gostava na Free School, ela emenda: *“eu gosto de tudo aqui. Ali fora eles estão fazendo uma festa, quando eu terminar eu vou pra lá.”* No final da conversa, vendo que a Sophia já estava dançando na cadeira, eu pergunto: *“tem mais alguma coisa que você quer me contar sobre a Free School? Ou a gente deve ir para a festa?”*, no que a Sophia responde prontamente: *“a gente deve ir pra festa!”*

Mais tarde nesse mesmo dia, escrevi no meu diário de campo:

*De tudo que havia planejado, consegui fazer uma conversa. Depois que terminei a conversa com a Sophia, fui para a festa também. Tinham crianças de todas as idades, e os professores e estagiários estavam lá dançando. As crianças pulavam, riam, rodavam; várias me*

*chamaram para dançar também, e lá fui eu viver de fato o campo. O Bhawin comentou comigo que geralmente, depois de uma assembleia muito longa e/ou tensa, as próprias crianças organizam algum jeito de extravasar, como foi a festa hoje. (Diário de campo, 23/05/2013)*

A partir do momento em que eu entendo que os momentos que fogem do meu planejamento são parte essencial da pesquisa, estou me abrindo para o jeito da escola, me permitindo viver aquilo que surge. Acredito que uma escola como a Free School só consegue ser compreendida quando nos livramos das nossas amarras, e não nos deixamos engessar por expectativas, roteiros e planejamentos. O campo, assim como a escola, vai se construindo à medida em que a convivência acontece. Nesse caso, só é possível compreender ao se envolver.



Essa convivência tem a sua organização, mesmo que flexível, e tem também horários e combinados. Uma das fotos que a Sophia tirou, para explicar o que é a Free School, foi essa:

MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	Free School Activities
CLASSES → ← see sched	9:15 Shamar breakdancing	10:00 Shamar Sm-B-G here by Trinity	10:00 RAMPS & MARBLES		VARIEITY SHOW!
LUNCH	10:30 Ramps & Marbles	LUNCH	LUNCH	LUNCH	Meadowbrook farm
	Plant Seeds w/ Deidre		12:45 Acting Improv Stuff, Games	1:00 Photo collage w/ Natalia	Darney's ?
	Finish Photo, Stop Motion Projects w/B → Brianna take your yearbook photo		2:00 CONCERT CLASS w/ SENORA	1:00 Ukelele 1:30 Chais	
			BINGO NIGHT! 6:30-8:00		

*“Esse é nosso horário; eu achei que é um bom indicador do que a gente faz o dia todo.”*



A Aurora também traz uma foto que nos ajuda a entender o cotidiano na escola:



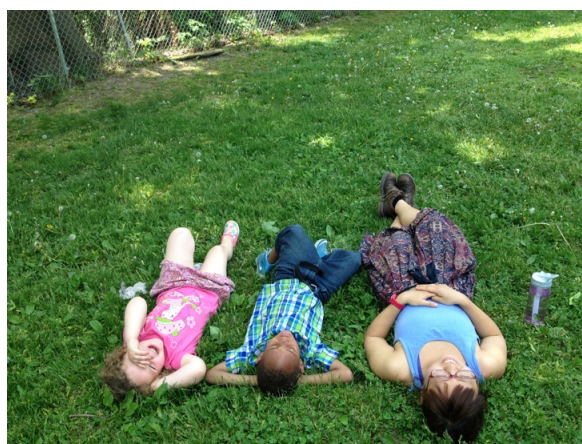
*“E essa [foto], do mural e todos os papeis, que as pessoas... me lembra ideias, e o que as pessoas querem dizer. Para mim representa que você pode colocar um monte de coisa ali, escritas e horários que você precisa”*

É interessante reparar, na foto da Sophia, que o horário é escrito em um quadro branco, que pode ser apagado sempre que preciso. É como uma materialização da possibilidade que o cotidiano se renove, e de que é possível recomeçar, mudar de ideia, inventar. O mesmo nos diz Aurora: *“você pode colocar um monte de coisa ali”*. Lembretes, ideias, dias que cada pessoa tem que limpar o banheiro, desenhos, fotos. O mural, assim como o quadro branco, está ali também para ser renovado, recriado. O cotidiano da escola é uma construção, uma colcha de retalhos de interesses, vontades, disponibilidades, combinados e espontaneidades, que vão criando a sua trama.

Essa forma espontânea de existir possibilita que o descanso e o lazer tenham vez na escola, trazendo talvez o seu significado original, do grego *scholè*, que se traduz também como ócio e tempo livre. Essa pausa constitutiva, entretanto, aos olhos de uma pessoa de fora pode ser incompreendida e vir recheada de pré-conceitos, ainda mais se feita rapidamente sem uma vinculação mais cotidiana, como foi a sensação que tive ao final do meu primeiro dia de visita à Free School:

*Fiquei surpresa quando saí da Free School na primeira visita com um incômodo que não sabia bem explicar, mas que tinha a ver com um suposto limite, que eu achava que deveria ter visto, entre a liberdade e o desleixo, o descaso. Na sexta à tarde, o clima na escola era de... nada. Umãs crianças sentadas/deitadas no sofá; alguns tinham ido para um parque perto, deixando o espaço mais vazio que de costume. Outros "meio" desenhando, meio só ali, olhando. Nem tinha muita conversa na hora. Não vi os professores, e não senti ninguém engajado, interessado. E foi isso que me incomodou. Eles não deveriam estar matando a curiosidade inata de cada criança? Não deveriam estar concentrados em alguma coisa – um jogo, um videogame, qualquer coisa? Logo deu a hora da limpeza geral, e depois a hora de me despedir e ir embora, com uma boa estrada pela frente. Fui embora levando o incômodo comigo. (Diário de campo, 18/03/2013)*

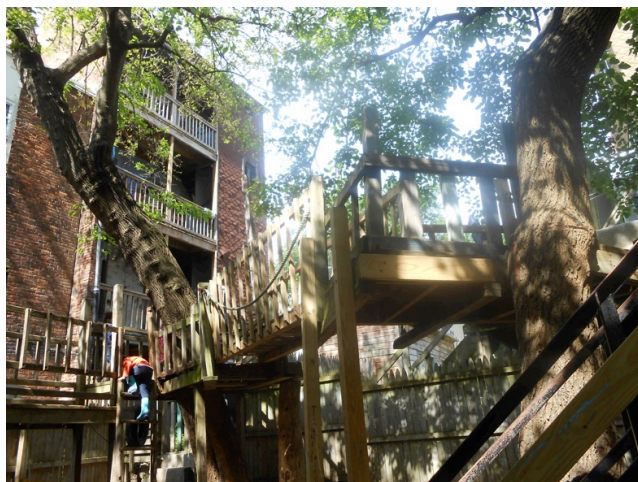
É muito comum pensarmos em educação como uma sucessão de atividades que precisa ocupar as crianças. Se pararmos para pensar, essa é mais uma face do controle que a escola tenta exercer sobre os alunos (Álvarez Uría, 1996), preenchendo seu tempo com um fazer incessante. Entretanto, quando existe a flexibilidade e a possibilidade de escolha, o nada aparece. O nada como tempo, como escolha, e não como recreio concedido. O ser-à-toa como opção, legítima e sustentada, sem ser um problema, um rótulo, um entrave. Mas como parte normal, saudável, de um arranjo escolar que não se encaixa em quadradinhos organizados. Um respiro do final de uma semana, um momento de simplesmente estar ali, conviver sem ter um plano, uma ação, um tema. Estar do lado por estar, e lidar com isso também. Essa, talvez, seja a condição do tempo aiônico. O tempo indeterminado, do devir, daquilo que pulsa e se torna, o tempo do que não é controlável. Uma escola que abraça o “tempo da criança criançando” (Heráclito, fragmento 52, cf. Pulino, 2008a).



*Percebi então que pensar e ler sobre, concordar e defender uma ideia são coisas bem diferentes de vivenciar, experimentar e ver onde ficam os meus preconceitos, a minha necessidade de controle, as minhas ideias e contradições. E que experimentar outras formas de educação é um constante me encarar no espelho. (Diário de campo, 18/03/2103)*

Estar na Free School, seja como aluno, como professor ou como pesquisadora, é sempre uma experiência, entendida aqui como um percurso repleto de potencialidades, desafios e cujo desfecho é inesperado, como nos mostra Kohan (2000). Sendo um espaço aberto para experiências, a Free School se configura também em uma escola onde as crianças têm a chance de viver uma experiência de mundo, em contraponto à ideia de que as escolas são uma etapa de preparação para o mundo (Masschelein e Simons, 2010). Assim, os contornos da escola se expandem, se misturando cotidianamente com o mundo ao seu redor.

Podemos pensar que a Free School se estrutura em círculos concêntricos que aumentam seu alcance: a primeira ideia de “fora” acontece no próprio quintal, com seu trepa-trepa, ponte, mesa de piquenique e árvores.



*“Eu tirei essa foto porque eu gosto de brincar no trepa-trepa do lado de fora. Às vezes eu brinco de pique-pega, e também brinco de jogos lá fora, e vou nas barras de se pendurar e no trepa-trepa, e eu posso ir lá pra fora a hora que eu quiser.” (Zula 5)*

Os parques que ficam perto da escola, assim como o Museu do Estado de Nova York, viram também uma extensão da Free School. Passeios a esses lugares são feitos rotineiramente, organizados tanto de forma espontânea como também planejada em ocasiões especiais.



*Depois do almoço, as crianças da pré-escola foram para um parque, fora da escola. Sem fila, sem mão dada, sem grito. No parque, elas já até conheciam as pessoas da vizinhança. Cumprimentavam todas pelo nome – sabiam até mesmo como os cachorros se chamavam! – e as pessoas que frequentam o parque também sabiam os nomes das crianças. Eu também fui apresentada para todos, e me senti muito bem recebida. (Diário de campo, 21/05/2013)*

A cidade, assim, se torna parte estruturante do cotidiano da escola. Durante a minha conversa com a Autumn, de 5 anos, perguntei se tinha mais coisas que ela queria me contar sobre a Free School, e ela respondeu, empolgada: “às vezes a gente vai na loja.” Eu fiquei visivelmente surpresa, e busquei confirmação: “vocês vão na loja?!”. E a Autumn respondeu, diria que até orgulhosa: “Aham. Às vezes a gente vai na loja com a Deirdre comprar comidas para o game show!”

Possibilitar que as crianças sejam parte da cidade é uma tentativa de transformar a relação entre elas e o mundo. Apesar de estarem em horário escolar, a escola não tenta impor o seu monopólio sobre o tempo e a energia das crianças (Mercogliano, 1998). Ao contrário, permite que elas explorem os seus arredores, convivam com pessoas diferentes e façam parte da vida local, entendendo a partir de vivências reais como o mundo funciona e como elas podem estar no mundo. A fala da Rachel, professora, apreende bem essa relação: “as crianças aprendem tanto com o mundo, que elas não precisam sentar em carteiras.”

Os contornos da escola se expandem ainda mais a partir de um outro elemento de significação: a van da escola. A van é utilizada pelas crianças da Free School para excursões a lugares mais distantes, e também para as viagens de turma, quando estas são para cidades e estados relativamente próximos.



*“Eu tirei uma foto da van da escola porque é assim que a escola se move para os lugares sem caminhar.” (Nelo)*

Quando os pés não dão mais conta da vontade de mundo que as crianças têm, a van aparece como o elo de ligação, ampliando os horizontes já tão compridos dessa escola. É com a van que a escola se movimenta para paragens mais distantes, tomando o mundo e o desbravando.

Então, apesar das placas e das paredes vermelhas indicarem que sim, ali está a Free School, logo percebemos que essa escola não se prende muito a limites tão restritos quanto muros. Com isso, o mundo também faz parte da Free School, criando um sentimento palpável de comunidade.

Na segunda semana de pesquisa, eu mesma senti o que era essa comunidade:

*quando cheguei em Albany, percebi que tinha esquecido o meu remédio para tireoide, que preciso tomar todo dia. Nos Estados Unidos, é um remédio que só é vendido com receita médica, e não teria como eu achar um médico naquele momento. Estava preocupada porque isso poderia afetar minha concentração e me deixar sonolenta. Então hoje, no almoço, perguntei para a Rachel se ela por um acaso conhecia alguém que tomava remédio para tireoide. Ela logo lembrou: “sim! A Karen, mãe da Ella, acabou de colocar alguma coisa no Facebook sobre remédio para isso... ‘perai.’” Na mesma hora ela ligou para a Karen, que não atendeu; então de tarde, quando estávamos no jardim, a Rachel foi na casa da Karen e voltou com 5 comprimidos para mim! Viva a comunidade. (Diário de campo, 28/05/2013)*

Esse episódio marca, de forma emblemática, a questão da ajuda mútua e de se importar ativamente com o outro, ambos conceitos trazidos por Mercogliano (1998) e Peck (1987) para se referir ao que faz um grupo ser uma comunidade. Quando Felix A. fala, durante a conversa em grupo, sobre a foto que tirou de um convite para uma noite de bingo, essa prática fica também evidenciada: *“Eu tirei essa foto porque eu gosto muito dos eventos para arrecadar recursos, e é muito divertido ir em um, você ganha prêmios e está ajudando os seus amigos da Free School.”* (Felix A.)

Felix vê esses eventos, que as crianças organizam para angariar dinheiro para suas viagens, não apenas como uma forma de se divertir, mas também como um maneira de estar junto e mostrar seu apoio às outras crianças. É uma amostra singela de como, em uma comunidade, as pessoas torcem umas pelas outras, se apoiando e colaborando mutuamente.

São muitos os exemplos de como a Free School se constitui em uma comunidade, a partir da definição que trouxemos de Peck (1987). Uma das falas mais representativas de como a noção de comunidade está presente na escola é de Aurora. Durante a nossa conversa, ela estava comparando a Free School a uma outra escola na qual estudou durante um ano, e disse que sentia que a outra escola era mais uma escola, e a Free School era mais uma comunidade. Pedi então para ela explicar: *“O que você quer dizer com uma comunidade?”*. A Aurora então respondeu: *“Como uma vizinhança. Muitas pessoas moram longe, mas eu sinto que todo mundo se conhece, todo mundo se entende, todo mundo ri junto, todo mundo chora junto, todo mundo fica bravo um com o outro. É uma comunidade, e é isso que eu quero em uma escola.”*

A explicação da Aurora reflete as características trazidas por Peck (1987) em sua definição, e também vivenciadas e observadas durante o campo. A vontade e o compromisso de se entenderem se materializa nas formas de resolução de conflitos, onde as crianças e adultos se dispõem a conversarem, honestamente, sobre o que incomoda, o que gostam e não gostam, e também se apoiam em seus desafios.

Quando Aurora diz que *“todo mundo fica bravo um com o outro”*, ela lembra da importância de manter os desacordos (Kohan, 2000), de explicitá-los para que a compreensão do que sou e do que o outro é seja possível de acontecer. Ficar bravo um com o outro não é motivo de preocupação, mas sim uma constatação de que diferenças existem e que nem sempre é fácil e harmônico lidar com elas, mas nem por isso se esquivam do desafio.

Um outro aspecto importante que faz com que a Free School se considere, e seja considerada, uma comunidade, é o fato de poderem chorar juntos:



*“– Eu tirei essa foto porque aquela era uma bebê especial.*

*– Quem é ela?*

*– Gaby. Ela morreu bem quando ela era um bebê. É triste.” (Zula)*

Durante o momento em grupo da pesquisa, ao rever essa foto, Zula disse que sentia saudades de Gaby, e a Tamaya comentou que uma vez ela esqueceu que a Gaby havia falecido. Gaby era filha de uma das professoras da escola, e sua irmã mais velha, de 4 anos, estuda lá também. Ela faleceu aos 9 meses de idade. Quando Gaby faleceu, a escola inteira se apoiou em suas dores, e conversaram sobre o que aconteceu, sobre a tristeza que dá quando alguém morre. O jardim da escola recebeu o nome de “Jardim da Gaby”, em uma homenagem e forma de elaborar o luto. Assim, a escola-comunidade se apoia em sua tristeza, sem tentar escondê-la, mas tentando transformá-la e assim acolher as pessoas.

Como disse também Aurora em sua fala, a escola é uma comunidade porque “todo mundo ri junto”. A possibilidade de estar junto nos momentos difíceis, mas também nos alegres, é uma outra característica de uma comunidade no sentido que Peck (1987) traz. A escola se abre assim para o riso, para a brincadeira, para o prazer.



*“Essa é uma foto das pessoas brincando de wall ball. Eu gosto do jeito que todo mundo brinca junto, e se diverte junto como um grupo, e isso é muito agradável para mim. Eu espero que isso continue acontecendo.” (Alexia)*

A escola é, assim, uma comunidade, em que todos são iguais em direito e diferentes de fato. Em que todos se alegram juntos, com as pequenas vitórias, e que celebram o estar ali. É um exercício de convivência, como elabora Pulino (2010):

Estar com, sentir as dores e ouvir as razões do outro, e, ao mesmo tempo, experienciar as matizes de singularidades que “esperneiam” de raiva e explodem de alegria. Todos, e cada um, crianças, mães e pais, funcionários e professores, todos educando e sendo educados. (p. 1)

Assim, entre os desafios e belezas de ser aquilo que se é, cada pessoa que convive na Free School vai construindo a sua subjetividade a partir dessa tensão entre o “eu” e a comunidade, e contribuindo também para que a escola ganhe seus contornos e características, sendo lugar de descobrir e inventar quem se é e de inventar também, a cada dia, a Free School como se quer que seja.

### **Zona de sentido 3: a política da infância**

Nesta zona de sentido, falaremos de como as crianças podem se constituir como sujeitos políticos a partir das práticas democráticas endossadas pela escola. Vamos também analisar essas



práticas, como elas servem para a resolver conflitos e elaborar as regras da escola e como são importantes para manter o sentido de comunidade e para a construção da subjetividade.

Uma das características mais marcantes da Free School é o jeito como as suas regras são elaboradas e seus conflitos trabalhados. Os conflitos, nas suas diferentes formas, podem ser conversados, desvendados, analisados e também resolvidos. Em algumas situações, os conflitos são de tal jeito que sua resolução pede o envolvimento de todos da escola. Em outras vezes, basta que as pessoas envolvidas no conflito conversem e tentem resolve-los. A forma de se trabalhar os conflitos, se por toda a escola ou com menos pessoas, é uma decisão feita pelas próprias crianças, a partir da leitura que elas fazem de cada situação. Assim, não há uma correspondência rígida entre um tipo de conflito e uma forma de se trabalhá-lo.

Existem diferentes instâncias de resolução de conflitos na Free School:

*“Às vezes você faz assembleia, às vezes faz mediação. Se uma assembleia não funciona, ou se na verdade você não se sente confortável chamando uma assembleia, pode falar que quer uma mediação. Então é só seu mentor – seu mentor te ajuda. Então você senta com seu mentor e diz que você não gostou do que a pessoa fez. Algumas vezes é só seu mentor, um professor e a pessoa com quem você teve o problema. É isso que é uma mediação. É assim que a gente geralmente resolve nossos problemas, ou a gente simplesmente conversa com a pessoa.” (Aurora)*

*“As pessoas são livres para resolver seus problemas, nas assembleias, na mediação ou só conversando com um professor. Ou com os mentores, todo mundo tem um mentor que pode ajudar.” (Sophia)*

A mediação é uma reunião mais reservada, marcada quando uma pessoa sente que conversar sozinha com quem se tem um problema não será produtivo, e que o problema não precisa da ajuda de toda a comunidade. A mediação acontece entre as pessoas envolvidas no problema e seus mentores, e algumas vezes com professores. Cada criança até o 5º ano tem uma outra criança mais velha como mentora, que é escolhida pelo professor responsável pela sua turma. O papel dos mentores é ajudar e orientar as crianças mais novas em todos os aspectos que possam envolvê-las no contexto da escola. Algumas vezes, as pessoas sentem que a mediação não foi suficiente para ajudar no conflito, e podem decidir então por chamar uma assembleia. Outras vezes, a assembleia pode propor a mediação como uma solução possível para um problema.

A assembleia é a instância maior de decisão e resolução, envolvendo todas as pessoas da escola. É a assembleia que possibilita que a noção de comunidade possa ser construída de maneira coletiva, dinâmica, aberta e viva, entre todas as pessoas que estão no cotidiano da Free School. Assim, sendo uma comunidade, o problema de uma pessoa se transforma no problema de todos. Os conflitos assumem então um papel fundamental no processo coletivo de aprendizagem, na constituição da subjetividade e na construção da escola enquanto uma comunidade (Kohan, 2000).

Um conflito trabalhado em uma assembleia pode gerar uma mudança nas regras da escola, pois a assembleia é também o espaço e tempo de construção e negociação dos combinados que orientam as relações na Free School. A assembleia funciona então como uma pausa possível, uma brecha para se elaborar o cotidiano: *“aqui você basicamente tem todo o tempo que você quiser pra resolver seus problemas”* (Felix M.). A assembleia, sendo esse momento de suspensão do tempo, é também uma pausa no processo de subjetivação (Lemos, 2007), pois ali as singularidades se evidenciam, e o que torna cada pessoa única é respeitado em um diálogo com o coletivo.

As assembleias podem ser chamadas por qualquer pessoa da escola, alunos ou professores, por quaisquer motivos que sejam entendidos como pertinentes a toda a comunidade. Durante o período da pesquisa de campo, assembleias aconteceram por diferentes motivos: a Mona chamou uma assembleia porque estava incomodada com a bagunça de sapatos que ficava no salão principal quando as crianças brincavam no tatame; a Lauren, estagiária, chamou uma assembleia porque um menino estava tacando pedras em uma menina, e uma das pedras atingiu a Lauren; a mesma menina que foi atingida pelas pedras chamou uma assembleia para reclamar das brigas constantes com esse menino; o Asayah, professor, chamou uma assembleia porque alguém pegou a tinta spray que eles estavam usando para um projeto de estêncil e pichou o mural, estragando o trabalho coletivo e desrespeitando o combinado de não usar a tinta sem supervisão; a Maya chamou uma assembleia para reclamar que várias crianças não estavam cumprindo a nova regra decidida por causa do episódio da tinta spray, e assim por diante.

Quando uma assembleia é chamada, todas as pessoas que estão na escola são obrigadas a comparecer, parando tudo o que estiverem fazendo naquele momento. As assembleias e as reuniões de atividades são as únicas instâncias de participação obrigatória na Free School. Se alguém estiver na escola e se recusar a participar da assembleia, essa pessoa não pode ficar na escola pelo resto do dia, ou no dia seguinte se a assembleia for chamada à tarde.

Essa valorização dada à assembleia e o comprometimento de todas as pessoas da escola com a sua realização é o que torna a escola uma comunidade possível, pois reforça a importância de estar junto, celebrando as diferenças individuais mesmo nas discordâncias (Peck, 1987).

O funcionamento da assembleia foi descrito em detalhes nas conversações individuais da Mona e da Aurora, e é importante que nos atenhamos por um instante a esses detalhes:

*“Se uma criança tem um problema e sente necessidade de chamar uma assembleia, eles vão para o salão principal, e a assembleia é obrigatória. Então todas as crianças vão andando pela escola chamando: “Assembleia, assembleia!”. E então eles vão para o salão principal e todas as crianças têm que sentar em um círculo.”* (Mona)

*“E então alguém fala: “– Alguma nomeação?”, para ser o coordenador da assembleia. Alguém levanta a mão e diz: “– Eu nomeio o Jovan”. “– Jovan, você gostaria de ser nomeado?” Ele vai dizer sim, ou não. Depois alguém vai dizer: “– Eu nomeio a Nelo”; “– Nelo, você gostaria de ser nomeada?”; “– Sim”. Qualquer um pode nomear uma pessoa.”* (Aurora)

*“Então 3 pessoas são nomeadas, e quem for nomeado tem que ser endossado. Se alguém é endossado por 5 pessoas, outra pessoa por 4 e outra por 3, a pessoa com 5 vira a coordenadora da assembleia. Ela vai sentar de um lado e falar:*

*“– Quem chamou essa assembleia?”, e a pessoa que chamou a assembleia vai levantar a mão e explicar seu problema.”* (Mona)

*“A pessoa vai levantar a mão e falar: “– Eu chamei essa assembleia porque eu estava lá fora e a Ana começou a ameaçar jogar pedras em mim”, e então alguém vai falar: “– Ana, porque você fez isso?”. E a Ana vai falar: “– Ah, eu não tive a intenção, eu estava brava porque eles não queriam devolver meu telefone, então eu fiquei muito brava com eles”. Então eu levantaria minha mão e falaria: “– Bom, se você pegar o telefone dela, é claro que ela vai ficar brava com você, mas eu não acho que jogar pedras em alguém é um jeito de resolver o problema.” E então eu faço uma moção para que a Ana não possa mais encostar nas pedras com as mãos. E então a gente vota essa moção, e diz sim ou*

*não, e eu faço uma outra moção de que ninguém pode encostar no telefone da Ana sem a permissão dela. E é assim que funciona.” (Aurora)*

*“E as crianças têm que estar na assembleia. E nós não saímos da assembleia a não ser que a pessoa esteja bem com a pessoa com quem ela teve o problema.” (Mona)*

Na assembleia hipotética descrita por Aurora, é interessante reparar como as crianças conseguem analisar a lógica de encadeamento de problemas e entender a natureza de cada situação, e não pensando apenas em resolver algo por meio da punição. As crianças são também encorajadas a dar ideias e sugestões de como resolver algum dilema, e a assembleia como um todo é responsável por chegar a uma conclusão. Porém, como relatado pela Mona, a assembleia só é encerrada se a pessoa que a convocou se sente satisfeita com as soluções decididas.

Alguns outros pontos mencionados pela Mona e pela Aurora são centrais na dinâmica das assembleias. A pessoa que coordena a assembleia é sempre uma criança, e seu dever é manter a ordem durante a reunião, dando a vez de fala para quem levanta a mão, garantindo que as regras sejam respeitadas, e que as pessoas possam dialogar com qualidade. A assembleia, além de ser uma atividade obrigatória, é o momento mais rígido que presenciei na escola: foi a única situação em que vi as crianças levantando a mão para falar e pedindo para ir ao banheiro, por exemplo. As regras valem também para os professores, pois há um tratamento isonômico na escola que fica bastante explícito na assembleia, conforme o relato a seguir:

*Hoje teve uma assembleia relativamente longa, e as opiniões e falas pareciam se repetir. Reparei que as pessoas estavam mais dispersas, pedindo toda hora para irem ao banheiro. A Nelo, que estava coordenando a assembleia, ia deixando ir um por um; em determinado momento, o Bhawin, que é professor e co-diretor da escola, levantou a mão e perguntou se podia ir ao banheiro, e a Nelo respondeu que quando o Lyric voltasse, ele poderia ir. Foi uma cena um tanto desconcertante ver um professor de seus 40 anos pedir permissão a uma menina de 9 para ir ao banheiro. (Diário de campo, 29/05/2013)*

O respeito e o compromisso com as regras da assembleia assumidos por todas as pessoas são valores centrais para manutenção do senso de pertencimento à escola. Seria muito fácil para um professor, como o é em tantos outros contextos, principalmente nas escolas tradicionais, usar

de sua figura de autoridade para ter certos privilégios, já que a hierarquia, com papéis rigidamente definidos e ritos inflexíveis, é fator estruturante das escolas tradicionais (Harper et. al., 1988).

Entretanto, no contexto das escolas democráticas, ver as crianças como sujeitos ativos e criativos de seu processo de desenvolvimento passa por questionar e transformar também o lugar de saber e poder do professor, e as desigualdades que isso proporciona. Outro aspecto relacionado a isso tem a ver com deixar que as vozes das crianças sejam predominantes durante a discussão, sem se ausentar também do debate.

A infância, nesse contexto, ganha um outro significado, rompendo com a própria significação de *in-fans*, ou aquele que não fala (Sarmiento, 2007), para uma infância que não apenas fala, como tem prioridade de fala e é ouvida e acatada naquilo que emite de opiniões, desejos e limites.

*Depois da assembleia, fiquei conversando com a Rachel sobre como achei interessante essa forma de discussão. Ela comentou algumas coisas que me chamaram atenção, como o fato dos professores tentarem limitar um pouco sua participação, para que as crianças falem mais, e também se abstêm de votar, ou votam só ao final para não direcionar os votos. Ela falou também que muitas vezes as soluções propostas para as crianças são muito rígidas, e que em algumas ocasiões os professores tentam argumentar, mas que no final o que vale é a decisão da maioria. (Diário de campo, 17/03/2013)*

Essa rigidez, observada nas decisões das assembleias e também na sua condução, diz respeito a um aspecto de certa forma solene que perpassa as assembleias:

*Enquanto a Alexia estava com a câmera tirando suas fotos, uma assembleia foi chamada. Ela olhou para mim empolgada e anunciou: “Assembleia! É uma parte importante da Free School, vou perguntar se tudo bem eu tirar fotos.” Depois de poucos minutos ela voltou e disse: “nem perguntei. Pensei melhor e achei que ia ser falta de respeito ficar tirando fotos, e também eu preciso me concentrar para participar. (Diário de campo, 23/05/2013)*

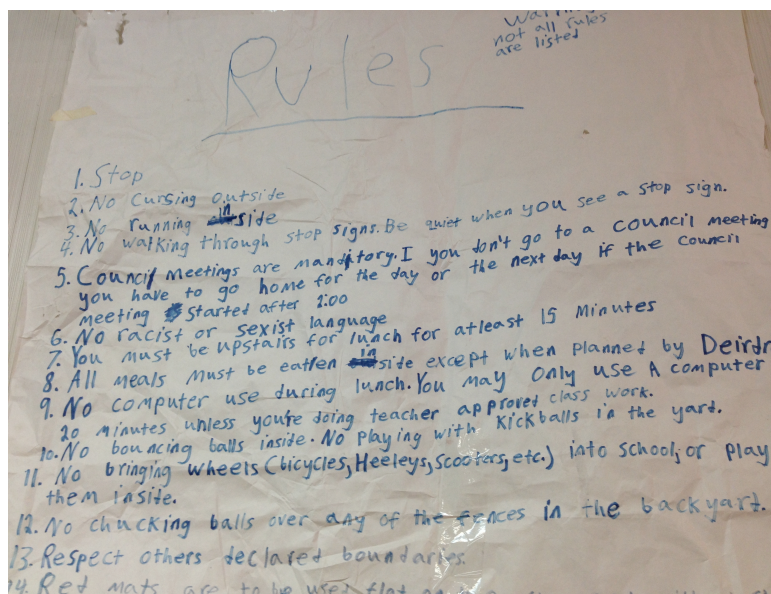
A fala da Alexia revela alguns aspectos que fazem parte essencial da proposta das assembleias. A assembleia é um espaço ancorado em uma postura ética, de respeito e

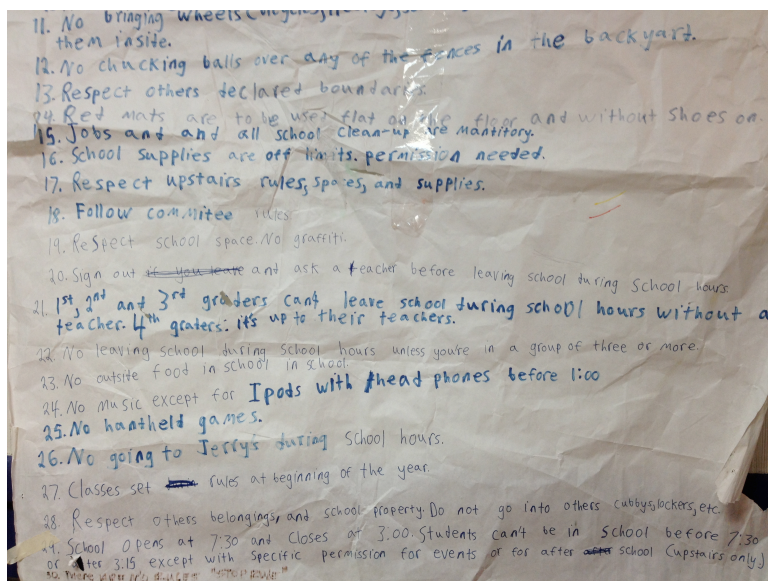
comprometida em relação ao problema sendo tratado, entendendo que não é um momento de descontração e distração. Cada pessoa que está em uma assembleia é parte da solução do problema proposto, por isso a importância da consciência do seu papel e da sua participação.

Além de ser o espaço de expressão viva da comunidade, as assembleias, por definirem as regras de convivência por meio da negociação constante dos conflitos com a participação de todas as pessoas, também são os momentos em que a cultura democrática da escola se revela com mais intensidade. Como afirmou o Bhawin: “as assembleias são o que permitem que a Free School seja a Free School.” As assembleias permitem que as discordâncias sejam explicitadas, permitem que as pessoas sejam acolhidas em suas diferenças e que as regras da escola sejam discutidas, garantindo a constante renovação.

A assembleia, ao nosso ver, é um zona de desenvolvimento proximal – ZDP (Vygotsky, 2007), por excelência. Como definimos anteriormente, a ZDP é um espaço de possibilidades de aprendizagens, como é também a assembleia, onde uma pessoa, criança ou adulto, conta com a ajuda de outros mais capazes para resolver uma questão. A assembleia abre, assim, a possibilidade de trocas e também de transformação, o que Vasconcellos (2008) aponta como próprio da zona de desenvolvimento proximal.

Essas transformações são melhores compreendidas ao pensarmos nas regras da escola.





Aviso: nem todas as regras estão listadas

## Regras

1. Pare
2. Não xingar do lado de fora
3. Não correr dentro da escola
4. Não entrar quando tem placas de pare. Fique quieto quando você vir uma placa de pare
5. As assembleias são obrigatórias. Se você não for para uma assembleia você tem que ir para casa durante o resto do dia, ou no dia seguinte se a assembleia começar depois das 13h
6. Sem linguagem racista e sexista
7. Você tem que ficar lá em cima para o almoço por pelo menos 15 minutos
8. Todas as refeições devem ser feitas do lado de dentro, a não ser quando planejado pela Deirdre
9. Não usar o computador durante o almoço. Você só pode usar o computador por 20 minutos, a não ser que você esteja fazendo um projeto aprovado por um professor
10. Não quicar bolas dentro da escola. Não brincar com bolas de chute no quintal

11. Não trazer rodas (bicicletas, patinetes etc) para a escola, nem brincar com eles do lado de dentro
12. Não isolar bolas por cima de qualquer cerca no quintal
13. Respeitar os limites declarados dos outros
14. Os tatames são para ser usados planos e sem sapatos
15. Tarefas e limpeza geral da escola são obrigatórias
16. Os materiais da escola estão fora dos limites. Autorização é necessária
17. Respeitar as regras, espaços e materiais do andar de cima
18. Seguir as regras do comitê
19. Respeitar o espaço da escola. Não grafitar.
20. Marcar no quadro de “*sign out*” e perguntar para um professor antes de sair da escola durante o horário de aulas
21. Alunos dos 1º, 2º e 3º anos não podem sair da escola durante o horário de aulas sem um professor. 4º ano: o professor decide
22. Não sair da escola em horário de aula a não ser que você esteja em um grupo de três ou mais
23. Não trazer comida de fora para a escola
24. Não ouvir música, com exceção de iPods com fone de ouvido, antes das 13h
25. Sem jogos eletrônicos portáteis
26. Não ir para o Jerry’s [sorveteria] durante o horário de aulas
27. As turmas fazem as regras no começo de cada ano
28. Respeitar os pertences alheios e a propriedade da escola. Não mexer nos armários, escaninhos etc.



29. A escola abre às 7h30 e fecha às 15h. Alunos não podem estar na escola antes das 7h30 ou depois das 15h15 a não ser com autorização específica para eventos ou para o *afterschool* (só no andar de cima)

30. Não existem regras. “Parem as regras”.

Estas eram, à época da pesquisa, as regras que orientavam a Free School. Durante a minha conversa com o Bhawin, co-diretor e professor, quis entender melhor a segunda regra, que proíbe as crianças de xingarem do lado de fora da escola. Essa regra me deixou curiosa: por que não xingar do lado de fora? Isso significaria, então, que eles podem xingar dentro da escola?

*“As pessoas sempre interpretam errado essa regra, a gente não fala ‘vai lá e xinga’, mas a gente fala que se você xingar, tudo bem. Mas lá fora... porque a nossa escola está em um bairro residencial, e se você olhar lá atrás tem seis varandas ou decks de outras pessoas cercando a escola. O que significa que a qualquer momento eles podem estar sentados nas suas varandas, lendo o jornal, relaxando, e nós estabelecemos o respeito comunitário de que nós não queremos eles xingando do lado de fora [no quintal] porque algumas pessoas não gostam disso. Então nós, como escola, estamos ok com isso. A gente já teve uma regra, um menino fez uma regra que não podia xingar na escola. Ele não gostava. Então ele fez uma proposta [na assembleia] e fez a regra. E colocou um multa de 10 centavos pra quem xingasse.”*

No exemplo que o Bhawin trouxe, fica claro que as regras podem ser discutidas e alteradas. No exemplo da assembleia sobre a tinta spray, discutido acima, a assembleia decidiu, como solução, que as crianças não poderiam mais descer sozinhas depois do almoço, e deveriam esperar no andar de cima até um professor acabar de comer e descer. Essa regra estava vigente até o dia em que fui embora da Free School; nada garante, no entanto, que uma outra assembleia não tenha sido chamada para discutir essa regra e se pensar em uma outra forma de resolver o problema. A questão é que as regras não são imutáveis e intransigentes, e nem são impostas às crianças: *“a gente está fazendo um espaço onde as crianças têm voz, elas têm o que dizer. Aqui as crianças criam quase todas as regras junto com os professores; elas têm muita opinião.”* (Bhawin).

As regras funcionam, também, como uma maneira de pensar juntos os limites, o que é uma parte fundamental da Free School:



*“Essa foto me lembra a Free School porque “pare” é a regra nº 1, e eu acho que é realmente uma parte da Free School.” (Aurora)*

*“E essa é uma foto de uma placa de pare, e eu tirei essa foto porque a palavra pare e o significado pare é uma parte muito grande da nossa escola. É meio que o que faz a nossa escola ser nossa escola, e eu tento aplicar essa regra o máximo que consigo.” (Alexia)*

*“Eu tirei foto da placa de pare porque é isso que eu acho que a Free School é.” (Ella)*

*“Essa é a placa de pare. Isso é muito importante na nossa escola, porque a placa de pare significa que se você estiver tendo uma reunião importante você coloca a placa de pare e isso significa que ninguém pode entrar.” (Sophia)*

A placa de pare está presente em todas as portas da escola: nas salas, nos banheiros, no escritório. De um lado, o limite claramente demarcado de que por ali, naquele momento, não é possível passar; do outro lado da placa, o seu reverso: geralmente a palavra “vá” está no verso da

placa, indicando que se pode passar. Além das placas e do seu significado prático, a palavra “pare” é um outro pilar importante da Free School, porque é por meio dele que cada pessoa tem a possibilidade de declarar e trabalhar seus próprios limites de maneira respeitosa e comprometida consigo mesma e com os demais.

Quando alguém faz alguma coisa que a outra pessoa não gosta, seja uma brincadeira, um apelido ou um comportamento, o combinado na escola é que a pessoa incomodada peça para a outra pessoa parar: *“Se você não quer ser chamado por um certo nome, você não pode ser chamado desse nome, porque se alguém te chamar a gente vai sentar e conversar sobre isso.”* (Aden). Quando uma pessoa coloca o seu limite, falando que quer que o outro pare com determinado comportamento, é esperado que a pessoa pare. Se a pessoa não respeita esse limite, outras formas de resolução são buscadas, como discutimos anteriormente.

Colocar e construir os próprios limites possibilita que as crianças criem a sua subjetividade, pois atuam em seu contexto, colocando as suas vontades e dialogando com os limites dos outros (Saviani, 1973; Vygotsky, 2007).

Um ponto interessante de notar é que os limites são colocados pelas crianças inclusive em situações de brigas físicas. As brigas não são proibidas *a priori*, porque são compreendidas como uma forma de liberar emoções e energias. Baseada na teoria de Reich, Mary Leue acreditava que o comportamento neurótico, bem como diferentes doenças, são causados pela repressão de sentimentos, especialmente a agressividade (Mercogliano, 1998).

*“E na Free School é totalmente o oposto. Abuso verbal é menos tolerado aqui. E as coisas mais físicas, às vezes, é falar “ok, talvez vocês dois precisem colocar essa raiva para fora, vocês podem lutar.” Aqui nós pensamos que a briga física é só colocar sua raiva para fora, às vezes você só precisa deixar acontecer, a não ser que fique muito sério, e aí você intervém. Mas abuso verbal... você não pode fazer isso. Você sabe o que está saindo da sua boca, certo? Então você não tem desculpa pra isso.”* (Aden)

Como falamos acima da regra sobre falar palavrões, parece pertinente esclarecer aqui essa questão. Há uma diferença que é feita entre o xingamento e o insulto, na forma como foi colocado por Aden. Xingar outra pessoa, diretamente, a insultando, não é tolerado na escola; por outro lado, falar palavrão não é uma falta grave, a não ser que incomode outras pessoas que fazem parte da comunidade ampliada da Free School, como os vizinhos. O respeito, aqui, é

fundamental para que a escola possa sustentar suas práticas e valores de liberdade, sem as quais não seria o que é.

Na Free School, as pessoas acreditam que é importante as crianças vivenciarem a política da experiência, com sua ampla gama de emoções, diferenças e limites. Com isso, vão construindo um repertório de empatia, responsabilidade e capacidade de decidir e emitir opiniões. Esta postura é levada muito a sério também na hora de decidir as regras da escola.

A assembleia, assim, é tida como uma espécie de porto seguro, uma possibilidade para a qual as crianças podem se voltar quando os problemas e conflitos parecem maiores do que elas conseguem lidar. Felix A. comenta que, em outras escolas, as coisas funcionam de outra forma: *“na escola do meu amigo, quando alguma coisa vai mal eles não resolvem, eles só colocam você de castigo 3 minutos, e nada é trabalhado.”*

Os castigos geralmente aplicados nas escolas tradicionais, como sentar para pensar no que fez, ou ficar fora de alguma atividade por um tempo, são vistos como infrutíferos e até sem sentido para as crianças da Free School. Os conflitos e problemas são respeitados como parte de uma relação autêntica, e por isso o “trabalho” a que Felix se refere. É preciso que se tire um tempo para conversar, entender a questão, aprender os motivos que levaram aquela situação a partir de um diálogo reflexivo entre os lados envolvidos diretamente e toda a escola.

Pensando também em comparação com outras escolas, Nelo comentou que as outras professoras *“eram muito boazinhas”*. Achei esse comentário curioso, porque entendia que ser boazinha era uma qualidade que as crianças gostavam, e até esperavam, nas professoras. Perguntei então o que isso significava, e a Nelo explicou:

*“Se você tivesse um problema, a professora não levava a sério. Na Free School, se tem algum problema sério, a professora vai se envolver e ajudar. Mas na outra escola a professora não se envolvia e nem ajudava, em nada. Então o problema era só meu.”*

A assembleia funciona, dessa forma, como uma afirmação de que os problemas de cada um podem ser compartilhados, e são merecedores de atenção e esforços. Como explicou Bhawin:

*“o que a assembleia realmente é, é que nós estamos ouvindo e conversando e chegando a um entendimento. Essa ideia se espalha nas outras coisas que fazemos. É assim: eu me importo tanto que eu vou parar tudo que eu estou fazendo para a gente conversar sobre esse problema, porque isso é a coisa mais importante agora.”*

Além de ser então uma forma de mostrar que as pessoas se importam umas com as outras, a assembleia é também uma reafirmação de que as pessoas não são iguais, e por isso mesmo há discordâncias e desacordos. A igualdade se dá no reconhecimento da importância da individualidade e no convívio nem sempre estável entre as diferenças. Assim, é mais uma forma que as crianças na Free School têm de se expressar e, se expressando, declarar seus limites.

Ter suas opiniões ouvidas, respeitadas e levadas em consideração, e se responsabilizar por elas, é mais um elemento que faz com que as crianças se constituam como sujeitos políticos, capazes de interferir na sua história e no seu contexto. Essa construção de si como sujeito político passa por um processo de apreensão dos termos, vocabulários e rituais das práticas democráticas, como as assembleias.

Isso fica evidente nas falas das crianças mais novas, como da Tamaya, de 5 anos, em relação à sua percepção de que as assembleias funcionam um pouco, explicando: *“de alguma forma as pessoas conseguem não resolver seus problemas, e eles fazem uma moção para postergar. E postergar significa que de manhã, em um dia diferente, você faz a assembleia de novo para tentar resolver seu problema.”* E de Zula, também com 5 anos, que explica as assembleias da seguinte maneira:

*“É quando a gente quer resolver um problema, descobrir por que fizeram aquilo. Funciona assim: uma pessoa é a coordenadora, e as outras pessoas ficam levantando a mão para falar alguma coisa, e quando eles falam que a assembleia está encerrada isso significa que eles fizeram uma moção.”*

As crianças percebem que as assembleias funcionam, mas parecem um pouco surpresas que, mesmo com tanto tempo e tanta conversa, os problemas podem *não* ser resolvidos. A forma como se chega a uma resolução é ainda um mistério, que elas tentam desvendar ao compreender alguns dos seus termos mais difíceis, como *postergar*, *encerrar* e *moção*. Saber o que os jargões significam é parte do processo de participação e empoderamento, pois revela os códigos e regras aos quais as crianças estão expostas quando participam de uma assembleia.

Possibilitar a construção das crianças como sujeitos políticos é uma resposta de resistência às ideias de que a infância é uma fase de espaços vazios, e que a função dos adultos é preencher as lacunas que as crianças supostamente teriam (Vasconcellos, 2008).

Ao contrário, na Free School as crianças participam ativamente da escola enquanto um ambiente democrático. São sujeitos políticos, com suas próprias construções, ideias, opiniões e reivindicações, aptos a intervir na sua realidade de forma criativa e inovadora, trazendo sua originalidade e individualidade ao lugar no qual se encontram e no mundo com o qual mantêm relações.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar o processo de escrita da dissertação foi me lançar a uma experiência, no sentido trazido por Kohan (2000), tão trabalhado ao longo do texto: “na raiz da palavra experiência há uma preposição (*ex*) que indica origem, procedência, e um tema verbal (*peri*) que indica um movimento que atravessa, um percurso que não tem destino certo e por isso é indeterminado, perigoso” (p.31). Fui assim atravessando a dissertação e por ela sendo atravessada e afetada, sem controle de qual seria o desfecho, o destino final dessa escrita.

Essa escrita já é em si um paradoxo, pois cada palavra abre, na verdade, novas possibilidades, novas perguntas e interesses. A escrita é uma tentativa de compreensão de um processo que não termina, mas que precisa ser compartilhado e, por isso, organizado. O desafio, para esta dissertação, foi talvez um pouco mais profundo, porque a Free School, contexto no qual a pesquisa aconteceu, vive plenamente uma condição de infância, se reinventando a cada novidade, suspensa no tempo rotineiro e escapando de qualquer tentativa de controle ou enquadramento. Foi preciso, então, cuidado redobrado, para que esse caminho não levasse às tão conhecidas armadilhas da classificação e da previsibilidade.

No começo dessa pesquisa, eu e minha orientadora nos propusemos o desafio de compreender como as crianças da Free School percebiam a sua experiência de estudar em uma escola alternativa. Queríamos entender as narrativas que elas elaboravam sobre estar em um contexto escolar diferente do que é tradicional e quais as imagens que organizavam sobre esse

contexto. Era também importante, desde o começo, ouvir as crianças, e não ouvir sobre as crianças; fazer a pesquisa a partir da relação **com** elas.

Para isso, construímos uma revisão de literatura que pudesse nos auxiliar a entender a complexidade do desafio que estávamos encarando. Para entender não só a Free School, mas os olhares das crianças sobre ela, precisamos nos debruçar sobre as concepções de infância, seu histórico e implicações. Precisamos também esmiuçar o que faz uma escola ser alternativa, ser democrática e, também, como o processo que Larrosa (2000) chama de tornar-se quem se é se relaciona com o contexto no qual uma pessoa está.

Parte do desafio da pesquisa foi encontrar uma metodologia que fosse coerente com nossos pressupostos epistemológicos e que permitisse uma certa flexibilidade, necessária ao se atuar em contextos como o da Free School. Entendemos que o processo construtivo-interpretativo, proposto na Epistemologia Qualitativa de González Rey, possibilitou que a construção das informações fosse um momento de autêntica relação com os participantes, abarcando assim nossa proposta para esta pesquisa.

Foram muitas as informações construídas e elaboradas durante esse processo, o que algumas vezes foi um tanto caótico. Lembro da Sophia contando sobre a hora em que o sino do almoço toca na escola, e todos sobem correndo: “*Caos, tô te falando.*” Essa palavra, caos, apareceu em outras conversas que tentavam explicar a Free School, e de repente vi o caos da escola materializado no processo de escrita: entre papéis coloridos marcando temas comuns, cadernos e lembranças, eu tentava trilhar o caminho da dissertação, traçando um mapa composto de palavras, sinais, desenhos, cores, cheio de idas e vindas, caminhos interrompidos e variantes inusitadas. Ia seguindo as pistas que apareciam, me lembrando das sensações ainda tão vívidas, mesmo depois de mais de um ano passado da pesquisa de campo.

Assim como as fotografias capturam um instante, escrever sobre a Free School captura apenas um momento, retrata uma realidade que está sempre em transformação. Esse retrato, essa fotografia, foi se revelando, surgindo aos poucos, como acontece no processo fotográfico artesanal. Por vezes, foi preciso ficar no escuro, sem pressa de que a imagem surgisse, sabendo apenas que os contornos estavam ali e seu sentido seria construído.

Os sentidos foram assim se compondo. As fotografias contavam uma parte da história, e as falas das pessoas e minhas narrativas nos diários entrecortavam as imagens, criando uma trama

complexa e emaranhada de significados, dos quais fomos formando as dimensões da ética, da estética e da política.

Ao longo do processo de escrita da dissertação e análise das informações, alguns temas foram priorizados e escolhidos, posto que seria impossível tratar de todos os aspectos que nos chamaram a atenção. Gostaríamos de ressaltar apenas a importância de pensarmos em pesquisas futuras que levem em consideração a dimensão cultural quando em contextos distintos, bem como os desafios e escolhas que pautam a tradução de termos e falas de participantes. São assuntos que podem gerar questões instigantes, mas que fugiam do escopo do que nos propusemos neste trabalho.

Para melhor compreensão do texto, dividimos essas dimensões em zonas de sentido separadas. Elas são, contudo, indissociáveis, e as definições de uma dimensão esbarram e imbricam nas outras. A dimensão ética, no nosso entender, diz respeito à responsabilidade e à disposição para olhar para as diferenças e perceber, a partir delas, possibilidades para o cuidado e a invenção de si e do outro. Por estética, entendemos um processo de criação, de expressão de si e de modos de perceber o mundo, trazendo aquilo que é único e original de cada ser. A dimensão política trata das relações, dos acordos e de uma postura de resistência e luta para possibilitar o surgimento do novo.

As três dimensões se relacionam intimamente com o que é novo, com o diferente e com a possibilidade de criação, assim como o que acontece nas vivências na Free School. As bases estruturantes da escola são justamente as práticas que possibilitam que cada pessoa se sinta confortável e segura para se expressar em sua individualidade, em uma relação autêntica com o outro e em processos que celebrem as diferenças.

Estar nesse contexto foi desafiador, exigiu desprendimento e entrega. Foi uma experiência de vivenciar a condição de infância em toda sua força e potência, e abdicar de controlar, por exemplo, o número de participantes da pesquisa, pois as crianças demandavam a participação, como quando uma menina me falou, no final de uma manhã: *“ouvi dizer que você está entrevistando crianças. Muito bem, me entrevista então.”* Não adiantou, também, eu não ter usado a palavra entrevista em nenhum momento do campo, e insistir, sutilmente, que estava ali para ter conversas: as crianças decidiram organicamente que eu as estava entrevistando, e foi assim que meu papel foi se construindo.



Apreendi, na concretude desse caos e na intensidade das lembranças, que, de fato, o campo não se encerra quando vamos embora, como possivelmente essa dissertação não se encerrará com o último ponto final. A esperança e expectativa, na verdade, é que ela não se encerre. Que este trabalho possa gerar em outras pessoas diferentes inquietações e curiosidades, que motive mais pesquisas em contextos educacionais alternativos e democráticos.

**REFERÊNCIAS**

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e início da história*.  
Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agostinho, K. A. (2003). *O espaço da creche: Que lugar é esse?* (Dissertação de  
mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Alvárez-Uría, F. (1996). Microfísica da escola. *Educação e Realidade*, 21(2), 31-42.
- Andrade, A. N. (1998). A criança na sociedade contemporânea: do ainda-não ao cidadão  
em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(1), 161-174.
- Àries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia e ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In  
A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e Compromisso Social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez  
Editora.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a  
Psicologia atual. *Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología*, 1.
- Castro, L. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In  
L. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). Rio de Janeiro:  
NAU.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação  
em escolas públicas de Educação Infantil*. (Dissertação de mestrado não publicada).  
Universidade de Brasília, Brasília.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:  
especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31),  
7-18.

- Cunha, F. B. (2012). *Tornar-se professor no cotidiano: Um desenho metodológico-epistemológico de processos de subjetivação construídos no contexto da educação filosófica*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os Professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 370-380.
- Figueiredo, L. C. M. (1998). *Matrizes do Pensamento Psicológico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2004). *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, M. P. (2013). *Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, M. F.; Barbato, S.; Caixeta, J. E. & Carlucci, A. P. (2012). O uso de imagens em estudos de Psicologia: exemplos sobre o uso de gravuras históricas e fotografias em pesquisas psicológicas. *Cadernos do CEAM*, 1-16.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividade*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2000). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson Pioneira.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Harper, B.; Ceccon, C.; Oliveira, M. D. & Oliveira, R. D. (1988). *Cuidado, Escola!* São Paulo: Editora Brasiliense.
- Heller, A. (1970). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Kahhale, E. M. S. P. & Rosa, E. Z. (2009). A construção de um saber crítico em psicologia. In: A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade – uma leitura sócio histórica*. São Paulo: Cortez.
- Kohan, W. (2000). Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: W. Kohan, B. Leal & A. Ribeiro (Orgs.), *Filosofia na Escola Pública* (pp. 21-73). Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W. (2004). Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27. Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEF, CD-ROM.
- Korczak, J. (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lemos, F. C. S. (2007). História, cultura e subjetividade: Problematizações. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 19(1)*, 61-68.
- Leue, M. (2010). The shoestring school. In J. Mintz & C. Ricci (Orgs.), *Turning points: 35 visionaries in education tell their own stories* (pp. 287-303). Nova York: Alternative Education Resource Organization.
- Lima, M. W. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- Lopes, A. L. A. C. & Lade, M. L. (2008). Infância, escola e diversidade: há luz no fim do túnel? In T. Vasconcellos (Org.), *Reflexões sobre infância e cultura* (pp. 169-184). Rio de Janeiro: EdFF.
- Maciel, D. M. A. M. & Pulino, L. H. C. Z. (2008). Psicologia, Desenvolvimento e Educação: começando uma conversa. In D. M. A. M. Maciel & L. H. C. Z. Pulino (Orgs.), *A Psicologia e a construção do conhecimento* (pp. 02-22). Brasília: LGE Editora.
- Magalhães, R. C. B. P. & Ruiz, E. M. (2011). Estigma e currículo oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial, 17*, 125-142.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2010). School as architecture for newcomers and

- strangers: the perfect school as public school? *Teachers College Record*, 112(2), 533-555.
- Mercogliano, C. (1998). *Making it up as we go along: The history of the Albany Free School*. New Hampshire (EUA): Heinemann.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*. 25, 57-68.
- Monteiro, S. S. (2003). *(Re) descobrindo a(s) infância(s)*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Morrison, K. A. (2007). *Free School teaching: A journey into radical progressive education*. Albany, NY (EUA): State University of New York Press.
- Neill, A. S. (1960). *Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA.
- Patacho, P. M. (2011). Práticas Educativas Democráticas. *Educação e Sociedade*, 32(114), 39-52.
- Peck, M. S. (1987). *The different drum: Community making and Peace*. Nova York: Touchstone.
- Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 17(2), 61-76.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001a). Acolher a criança, educar a criança: Uma reflexão. *Em Aberto*, 18(73), 29-40.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001b). Gestão democrática na instituição de educação infantil: a experiência da Vivendo e Aprendendo. *Em Aberto*, 18(73), 131-135.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008a) A educação, o espaço o tempo – Hoje é amanhã? In S. Borba

- e W. Kohan (Orgs.), *Filosofia, aprendizagem, experiência* (pp. 233-243). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, LHCZ (2008b). *As ciências humanas no Ensino Médio e suas tecnologias: compromisso social e ético no cotidiano*. Brasília: Cead (Universidade de Brasília).
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In W. Kohan (Org.), *Devir-criança na filosofia: infância na educação* (pp. 153-164). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2012a). L'enfance, le temps et la philosophie: quelques réflexions. In Alain Kerlan & Laurence Loeffel (Orgs.), *Répenser l'enfance?* (pp. 85-91). Paris: Hermann.
- Pulino, L. H. C. Z. (2012b). Carta a quem não sabe ler. In P. R. Oliveira & W. O. Kohan (Orgs.), *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores – vol. 2* (pp. 19-23). Campinas: Alínea.
- Pulino, L. H. C. Z. (2012c). Resistência e criação na formação de professores: ouvindo outras vozes. In L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.), *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores – vol. 1* (pp. 177-186). Campinas: Alínea.
- Pulino, L. H. C. Z. (No prelo). Lugares de infância: tempo de encontro. In S. B. Barbato & M. F. F. Cavaton (Orgs.), *Desenvolvimento humano e letramento: Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santi, A. M. (2012). Walter Benjamin: Tempo de escola – tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. *Educação e Sociedade*, 33(18), 205-216.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin editores.

- Saviani, D. (1973). *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva.
- Singer, H. (2010). *República de Crianças: Sobre experiências escolares de resistência*.  
Campinas: Mercado de Letras.
- Skliar, C. (2012). *As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância*. VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Brasil.
- Vasconcellos, T. (2008). Infância e narrativa. In T. Vasconcellos (Org.), *Reflexões sobre infância e cultura* (pp. 93-126). Rio de Janeiro: EdUFF.
- Vasconcellos, V. M. R. (2007). Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin editores.
- Vygotsky, L. (1991). *Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderer, A. (2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da Psicologia*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

**ANEXOS**



**ANEXO A – Roteiro da conversação individual com crianças**

- Há quanto tempo você estuda aqui?
  
- Por que você escolheu estudar aqui?
  
- Você já estudou em alguma outra escola?
  
- Se sim, como foi? Quais as diferenças?
  
- O que um professor faz na Free School?
  
- O que são as assembleias?
  
- Quais são as coisas que você gosta na Free School?
  
- Tem alguma coisa que você não gosta?
  
- O que é a Free School para você?

**ANEXO B – Roteiro da conversação individual com professores**

- Você pode me contar a sua história com a Free School?
  
- Estar na Free School influencia a sua vida pessoal, ou sua visão de mundo?
  
- Como é a relação com as outras pessoas na escola?
  
- Você já trabalhou em uma escola tradicional?
  
- Se sim, como foi? Quais as maiores diferenças?
  
- Quais os desafios de se trabalhar na Free School?
  
- O que faz você continuar na Free School?
  
- Como a Free School definiria infância?

**ANEXO C – Roteiro da conversação com pais**

- Você pode me contar a sua história com a Free School?
  
- Por que você escolhe matricular seus filhos aqui?
  
- Seu filho já estudou em outra escola?
  
- Se sim, como foi a experiência? Quais são as diferenças?
  
- Estar na Free School influencia a sua forma de parentar?
  
- Quais os desafios de estar na Free School?
  
- Como você define infância?

**ANEXO D – Roteiro da conversação com ex-aluno**

- Quanto tempo você estudou na Free School?
  
- Quais os maiores aprendizados que você leva daqui?
  
- Você teve alguma dificuldade na transição para a sua escola atual?
  
- Se sim, quais?
  
- Quais as diferenças entre a Free School e sua escola atual?

**ANEXO E – Roteiro da conversação em grupo**

- O que vocês veem nas fotografias?

- Por que você acha que a pessoa tirou essa foto?

- O que essa foto diz sobre a Free School?

**ANEXO F – Autorização para uso de foto e áudio**

8 Elm Street

Albany, NY 12202

518.434.3072

[www.albanyfreeschool.com](http://www.albanyfreeschool.com)

May 31, 2013

RE: Permission To Use Photo and Audio

To Whom It May Concern,

This letter is to certify that Nathalia Campos has expressed authorization from the staff of The Free School in Albany, NY to use the images and audio captured during her visit to the school. Ms. Campos has the permission these images and sound may be used in conjunction with her masters thesis as well as blog posts.

If there are any other questions please feel free to contact us.

Sincerely,

Bhawin Suchak  
Co-Director, Albany Free School  
[bhawin74@yahoo.com](mailto:bhawin74@yahoo.com)  
(518) 526-5586