

**APRENDIZ-ALTERNATIVA/O: O TIPO DE ESTUDANTE PRODUZIDA/O E  
DEMANDADA/O EM ESCOLAS ALTERNATIVAS**

**ALTERNATIVE-PUPIL: THE STUDENT PRODUCED AND DEMANDED IN  
ALTERNATIVE SCHOOLS**

**APRENDIZ-ALTERNATIVA/O: EL TIPO DE ESTUDIANTE PRODUCIDA/O Y  
DEMANDADA/O EN ESCUELAS ALTERNATIVAS**

SALES, Shirlei Rezende  
shirlei.sales@hotmail.com

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0003-4446-9508>

MYRRHA, Paula  
paulamyrrha27@gmail.com

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0002-6953-222X>

**RESUMO** Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi entender os modos como três escolas alternativas definem sua oposição a escolas tradicionais. Aqui, analisamos que tipo de aprendiz é demandada/o nessas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa documental, em articulação com a análise do discurso de inspiração foucaultiana. As principais referências teóricas foram autoras/es pós-estruturalistas como Foucault e do campo curricular pós-crítico, como Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva. Observou-se que nos documentos curriculares das escolas analisadas produz-se uma posição de sujeito que denominamos como *aprendiz-alternativa/o* que é condição para que as propostas pedagógicas dessas escolas alternativas se efetivem.

**Palavras-chave:** *Aprendiz-alternativa/o*. Documentos curriculares. Escolas alternativas.

**ABSTRACT** This article summarizes part of the results of a research that sought to understand how three alternative schools define their opposition to traditional schools. Here we analyzed what kind of pupil is demanded in these schools, by making a documentary research articulated with the discourse analysis based on Foucault. The main theoretical references were post-structuralist authors such as Foucault and post-critical curricular researchers such as Sandra Corazza and Tomaz Tadeu da Silva. We observed that these schools produce in their curricular documents a subject position which we named as *alternative-pupil* that is a condition for the effectiveness of their pedagogical projects.

**Keywords:** *Alternative-pupil*. Curricular documents. Alternative schools.

**RESUMEN** Este artículo forma parte de una pesquisa cuyo objetivo fue entender los modos cómo tres escuelas alternativas definen su oposición a las escuelas tradicionales. En este artículo, analizamos qué tipo de aprendizaje es demandada en estas escuelas y utilizamos como metodología la pesquisa de documentos y el análisis del discurso de inspiración de Foucault. Utilizamos referencias pos-estructuralistas como Foucault y referencias pos-criticas como Sandra Corazza y Tomaz Tadeu da Silva. Nosotros observamos que las escuelas analizadas producen, en sus documentos curriculares, una posición de sujeto, a la cuál nombramos *aprendiz-alternativa/o* que se pone como condición para que sus propuestas pedagógicas alternativas se cumplan.

**Palabras clave:** *Aprendiz-alternativa/o*. Documentos curriculares. Escuelas alternativas.

## 1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Calvin autônomo



Fonte: <https://posgraduacaosite.wordpress.com/category/tirinhas/page/2/>, 2020

Na charge acima, a personagem principal, Calvin, argumenta com sua professora o motivo pelo qual ele não quer mais estudar: ele quer ser feliz e, segundo ele, apenas os ignorantes são felizes. Dessa forma, ele se recusa a aprender a matéria da aula e diz à professora que irá para o parquinho. Calvin toma essa decisão por si mesmo, avaliando as possibilidades de acordo com seus próprios desejos. Dessa maneira, usa de sua autonomia. Autonomia que, no entanto, lhe é negada, a partir do momento que o impedem de sair da sala de aula e fazer o que quer.

A palavra autonomia deriva do termo grego *autonomía*, em que *auto* significa de si mesmo ou por si mesmo e *nomía* vem da palavra *nómos*, que significa lei (CUNHA, 1989). O termo é definido pelo dicionário Michaelis como “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania” (MICHAELIS, 2020, s.p.). O sujeito que pratica a autonomia, assim, se conduz de

forma a tomar suas próprias decisões e fazer o que prefere ao avaliar suas possibilidades de escolha nas diversas situações em que se encontra.

A demanda por sujeitos autônomos pode ser vista, de acordo com Silva (1999a, p. 9), em pedagogias que “se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias [...]”. Segundo o autor, elas “partilham do pressuposto [...] [d]a ação autônoma e livre do indivíduo ou do grupo” (SILVA 1999a, p. 9). Isso foi bastante perceptível nas análises nos documentos curriculares de três escolas alternativas que estudamos. Nesses documentos, existe uma ênfase bastante significativa no desenvolvimento da autonomia de suas/seus educandas/os<sup>1</sup>.

Na pesquisa a que nos referimos anteriormente, e que deu origem a este artigo, analisamos documentos curriculares de escolas que se colocam como alternativas a modelos de ensino tradicionais e que, por isso, se constituem como escolas alternativas<sup>2</sup>. A partir da compreensão de escolas tradicionais, como aquelas cuja tradição é pautada na “coisificação” dos conteúdos (SANTOMÉ, 1995, s.p.) e nas quais o papel da/o professora/or seria o de ensinar supostas verdades universais e o da/o aprendiz de absorvê-las, buscamos, na investigação, entender os modos como três escolas alternativas em Minas Gerais operacionalizam sua oposição a esse ensino tradicional. Para isso, fizemos uma pesquisa documental, estudando os documentos curriculares de cada uma dessas escolas, considerando a tríade: saber, função da/o professora/or e papel da/o aluna/o. No presente artigo, no entanto, trabalharemos apenas com o papel da/o educanda/o, analisando que sujeito aluna/o é demandado nessas escolas. A seguir, apresentamos as três escolas e seus respectivos documentos curriculares que constituíram o *corpus* da investigação, todas elas particulares e com a abrangência das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

---

<sup>1</sup> Guacira Lopes Louro (2003) nos adverte que a linguagem não possui apenas a função de comunicação, mas também forma sujeitos, constitui o pensamento. Nesse sentido, ela problematiza, por exemplo, o emprego de palavras de gênero masculino para se referir a homens e mulheres e propõe que subvertamos essa lógica. É nesse sentido que aqui se faz o uso da linguagem não sexista, adotando o uso de palavras primeiramente no feminino e depois no masculino.

<sup>2</sup> Na literatura acadêmica, há uma variedade de trabalhos que utilizam o termo “escolas alternativas” concebendo-as como tipos de escolas que romperiam com certos modelos tradicionais de ensino. Para maiores aprofundamentos, ver Moreira (2000), Corazza (2001) e Pires (2006). No entanto, cada um desses trabalhos define de uma determinada forma aquilo que seria um modelo tradicional de educação.



A primeira delas é a Escola da Serra. Situada em Belo Horizonte, é uma escola construtivista e organizada por ciclos de aprendizagem<sup>3</sup>, em que os estudos se dão predominantemente nos chamados salões de aula, de maneira autônoma. Essas informações foram retiradas do *Projeto Pedagógico e Regimento Escolar* da escola, documento que compôs o *corpus* da pesquisa que deu origem a este artigo. Tal documento é reelaborado todos os anos e a versão analisada foi a de 2016. Desse modo, neste artigo, todas as vezes em que aparecerem referências ao documento, essas serão explicitadas como *Escola da Serra, 2016*, seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Outra escola escolhida para a realização investigação que deu origem a este artigo foi a *Casa da Árvore: Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre*, que se situa em uma casa em Uberlândia. A instituição se baseia no modelo estadunidense *Sudbury* de Educação, em que as/os estudantes de várias idades aprendem de forma livre com a mediação de educadoras/es e de suas/seus próprias/os pares em um espaço com recursos diversos. Analisamos três de seus documentos, a saber: a *Carta de Princípios*, o *Regimento* e as *Regras da Casa da Árvore*, reelaborados todos os anos por meio de assembleias com toda a comunidade escolar. Quando aparecerem referências a esses documentos, utilizaremos apenas o nome *Casa da Árvore, 2016*, acompanhado de *a*, *b* ou *c*, referindo-nos a esses materiais, respectivamente, de acordo com as normas de citação da ABNT.

A terceira e última escola que compôs o *corpus* da pesquisa realizada é o *Colégio Rudolf Steiner*, de Minas Gerais. Situado no município de Nova Lima, o colégio pertence à Federação das Escolas Waldorf do Brasil e, portanto, tem como base a Pedagogia Waldorf, que se fundamenta na pedagogia antroposófica de Rudolf Steiner. Sendo assim, destacamos que a antroposofia é um guia para a proposta pedagógica da escola. O documento curricular que analisamos dessa instituição foi a *Proposta Política Pedagógica*, de 2016, e faremos referência a ele apenas citando a sigla com as iniciais do colégio: *CRSMG*, seguida por vírgula e ano de 2016.

---

<sup>3</sup> A organização em ciclos de aprendizagem propõe uma alternativa à organização das escolas por séries. A partir dos ciclos, que na escola da Serra se dividem de três em três anos, crianças de diferentes idades convivem e essa organização pode proporcionar uma continuidade maior na aprendizagem das/os estudantes, já que os conteúdos a serem aprendidos podem se dar em um tempo superior a três anos, com o auxílio das/os mesmas/os professoras/es durante esse período.

Compreendemos os documentos que analisamos como curriculares, pois, na ótica adotada neste trabalho, o currículo é concebido como um artefato cultural em constante transformação, como “uma prática social discursiva e não discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2004, p. 10). Tendo isso em vista, entendemos que os documentos das escolas alternativas que analisamos se constituem como curriculares, pois eles também produzem saberes que adquirem caráter de verdade e prescrevem normas e modos de ser sujeito, como é o caso da posição de sujeito *aprendiz-alternativa/o*, que é fabricada nesses documentos e que autoriza certos modos de ser aluna/o nas escolas alternativas.

Nesse sentido, o argumento desenvolvido neste artigo é o de que a/o aprendiz que as escolas alternativas almejam produzir deve ser autônoma/o. A partir dessa autonomia, ela/e deve ser capaz de educar a si mesma/o e ter vontade de aprender. Junto a isso, ela/e deve conviver com as/os outras/os de forma cooperativa, solidária e participativa e, assim, poder atuar de forma transformadora no ambiente escolar e/ou no mundo. Nomeamos esse tipo específico de educanda/o como *aprendiz-alternativa/o* e a sua existência é uma das condições para que as propostas pedagógicas das escolas analisadas sejam efetivadas como alternativas.

Desse modo, essa posição de sujeito específica, que denominamos como *aprendiz-alternativa/o* e que tem a autonomia como sua principal marca, é produzida e demandada discursivamente nos documentos curriculares das escolas alternativas estudadas e disponibilizada para os/as aprendizes. Esclarecemos que, segundo Foucault, posições de sujeito são produzidas e disponibilizadas pelo próprio discurso, que define “o lugar possível dos sujeitos, [...] o lugar singular” deles (FOUCAULT, 1995, p. 141) e os sujeitos podem ou não as ocupar (FOUCAULT, 1995).

Considerando que certas posições de sujeito são produzidas e disponibilizadas pelos discursos que atravessam os documentos analisados, procuramos, neste artigo, caracterizar a posição de sujeito *aprendiz-alternativa/o*, que é a posição almejada e disponibilizada para as/os estudantes, a fim de que a proposta pedagógica das escolas estudadas se efetive como alternativa. As características constitutivas dessa posição de sujeito, descritas ao longo do trabalho, são: *a autoria e responsabilidade na construção de conhecimento; a vontade de aprender e a convivência com as/os*

*outras/os de forma cooperativa, solidária e a participação coletiva no ambiente escolar, de modo a atuar no mundo de maneira transformadora.* Ressaltamos que a forma como cada instituição produz tais elementos é singular, como demonstraremos nos tópicos a seguir.

## **2 A CONSTRUÇÃO RESPONSÁVEL DO PRÓPRIO CONHECIMENTO COMO MARCA CONSTITUTIVA DA/O APRENDIZ-ALTERNATIVA/O**

Art. 4º – Os objetivos básicos da Casa da Árvore, com o auxílio e participação efetiva de todos os seus membros, é o desenvolvimento humano por meio de uma aprendizagem livre, automotivada e autodirigida. (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.).

O fragmento anterior faz parte do Primeiro Regimento da Casa da Árvore, documento que prevê objetivos e princípios da escola, as formas de seu funcionamento e os direitos e deveres de cada participante desse espaço educativo. O artigo 4º, do qual foi retirada a frase transcrita acima, diz respeito ao objetivo da instituição, que é “*o desenvolvimento humano por meio de uma aprendizagem livre, automotivada e autodirigida*” (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.).

A partir desse trecho, podemos apreender que o objetivo da escola em questão é o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem autônoma, ou seja, esse tipo de aprendizagem é condição para que ocorra o desenvolvimento almejado para os/as aprendizes. Isso porque, se a aprendizagem livre, automotivada, autodirigida é o meio pelo qual acontece o desenvolvimento humano, que é o objetivo da escola segundo o dito exposto anteriormente, então ela é condição sem a qual a escola não cumpre sua proposta. A concepção pedagógica da Casa da Árvore só pode ser efetivada com a aprendizagem autônoma das/os aprendizes. Assim sendo, a posição de sujeito *aprendiz-alternativa/o* é marcada pela aprendizagem autônoma e esta, por sua vez, se constitui como fundamental para o cumprimento da proposta pedagógica da escola. *A aprendizagem livre, automotivada e autodirigida* (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.) constitui *a/o aprendiz-alternativa/o*, que é condição para que a proposta educacional alternativa dessa escola exista.

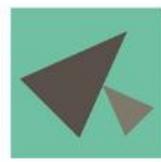
O desenvolvimento humano, por meio de uma aprendizagem autodirigida, ativa, tem bastante ligação com a Psicologia do Desenvolvimento (WALKERDINE, 1999), que surgiu no início do século XX e tem o psicólogo Jean Piaget como um de

seus principais teóricos. Nessa corrente da psicologia, existe a “noção de uma sequência normalizada do desenvolvimento da criança” (WALKERDINE, 1999, p. 145), que depende de pedagogias centradas na/o aprendiz (WALKERDINE, 1999). Essas pedagogias têm como base metodologias ativas, que pressupõem a construção do conhecimento pela/o própria/o educando/a. Desse modo, os/as teóricos/as da Psicologia do Desenvolvimento, por meio da noção de desenvolvimento humano normal sequenciado e controlado, dão base para as pedagogias que permitiriam tal desenvolvimento. Ou seja, para aquelas que prescrevem a aprendizagem por meio da ação e reflexão da/o própria/o aprendiz no fazer pedagógico. Esse pensamento condiz com o trecho do Regimento da Casa da Árvore de que o/a aprendiz se desenvolve por meio da autoaprendizagem.

Não apenas no Regimento da Casa da Árvore, mas também nos documentos curriculares da Escola da Serra e do CRSMG, a/o estudante que se almeja é aquela/e que é autor/autora na construção de seu próprio conhecimento. Espera-se que ele/a, como *aprendiz-alternativ/a*, seja responsável pela sua própria aprendizagem. Vejamos isso no trecho abaixo do Projeto Pedagógico da Escola da Serra:

Esse é o nosso sonho, que se traduz em uma proposta única: [...] uma escola *onde os alunos estudam intensamente*, [...] ampliam [...] o autoconhecimento [...] e, em decorrência da forma como se organizam as atividades diárias, desenvolvem a iniciativa, a independência, a habilidade de pesquisa, a autonomia e a solidariedade (ESCOLA DA SERRA, 2016, p. iii. Grifo nosso).

O *sonho*, isto é, o objetivo da Escola da Serra, descrito em seu Projeto Pedagógico, depende da autonomia das/dos educandos/as no processo de aprendizagem. Isso porque, de acordo com o fragmento, para que o *sonho* contido na Proposta Pedagógica se concretize, demandam-se sujeitos que estudem intensamente, ampliem a criatividade e o autoconhecimento, desenvolvam a iniciativa, a independência, a habilidade de pesquisa, a autonomia e a solidariedade. Dessa maneira, a nova forma de fazer educação da escola, a sua proposta educativa alternativa se concebe a partir do/da *estudante alternativo/a*, que estuda sozinho/a e de modo intenso, é criativo/a e independente para aprender. A proposta da Escola da Serra é “*incentivar a pesquisa e a autoria do conhecimento pelo/a próprio/a educando/a, assumindo o aluno o lugar de sujeito ativo; o foco da ação pedagógica é colocado na aprendizagem, não no ensino*” (ESCOLA DA SERRA, 2016, p. 11).



A demanda por aprendizes ativos/os, o que caracteriza a posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a*, também pode ser apreendida na Proposta Política Pedagógica do CRSMG:

Sob a premissa de “aprender fazendo”, procura-se que a incorporação e assimilação de conhecimentos não sejam o produto da mera abstração e sim o resultado de experiências cheias de vida (CRSMG, 2016, p. 31).

No trecho acima, valoriza-se o *aprender fazendo* como elemento constitutivo do processo de *assimilação de conhecimentos*. Conhecimentos esses que não seriam o *produto da mera abstração, mas sim o resultado de experiências cheias de vida*. Portanto, é possível perceber que a aprendizagem a partir do fazer do/a próprio/a *aprendiz-alternativo/a* é a forma por meio da qual se faz possível a execução do processo educativo da escola. Não é aceitável a *mera abstração* para a aquisição de conhecimentos na proposta pedagógica da instituição, elemento que a diferenciaria das escolas tradicionais. De acordo com o documento, para que a aprendizagem aconteça, são necessárias *experiências cheias de vida*, que dependem da ação do/a próprio/a educando/a sobre si mesmo/a. A posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a* é demandada no documento curricular, a fim de que seja possível uma aprendizagem cheia de experiências de vida, proposta pela escola.

A aprendizagem autônoma do/da *aprendiz-alternativo/a* pode se aproximar de outra posição de sujeito, inscrita na racionalidade neoliberal, analisada na pesquisa de Leal (2017), a saber: o *discipulus iacto*. A partir da análise da sociedade da inovação, a autora percebe que existe, nas universidades, a demanda por educandas/os específicas/os, denominado por ela como *discipulus iacto*, que tem como uma de suas marcas constitutivas a proatividade. Entendemos que a/o *aprendiz-alternativo/a* por nós aqui analisado se aproxima muito da/o *discipulus iacto*, uma vez que a aprendizagem autônoma exige proatividade. Leal (2017) considera que a responsabilização dos sujeitos é uma das características da sociedade da inovação e, nesse contexto, são exigidos estudantes “que sejam protagonistas e corresponsáveis por sua própria formação” (LEAL, 2017, p. 135). Tendo isso em vista, na investigação que deu origem a este trabalho, também foi possível perceber uma responsabilização dos/as *estudantes-alternativos/as*, que lhes é imputada pela sua própria aprendizagem.



### 3 A VONTADE DE APRENDER DA/O APRENDIZ-ALTERNATIVA/O

Na tirinha apresentada no início deste artigo, a personagem principal, Calvin, diz que iria para o parquinho, porque iria exercer seu direito à felicidade. Para ele, sair da aula e ir brincar traria felicidade, o que por sua vez traz prazer, desejo. Segundo Paraíso (2009, p. 278), “o desejo, que é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver”. Para a autora, “é possível construir, nos currículos, encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e a alegria” (PARAÍSO, 2009, p. 279).

O prazer, a alegria e o desejo são bastante valorizados nos documentos curriculares das escolas alternativas estudadas e, assim como defende Paraíso (2009), inspirada em Deleuze, eles se constituem como indispensáveis para a aprendizagem. Dessa forma, mais do que o aprender por si, outro elemento que constitui a posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a* é a sua vontade de aprender, que produziria felicidade, alegria, prazer e desejo, proporcionando a aprendizagem. O sujeito demandado pela discursividade dos documentos das escolas alternativas estudadas é aquele que deve ter vontade de aprender, sentir prazer na aprendizagem, gostar de estudar e construir seus próprios estudos.

Isso pode ser verificado nos ditos dos documentos analisados das três escolas. No entanto, a forma como esse sujeito é demandado a se constituir como alguém que gosta de aprender difere entre essas instituições. Enquanto no CRSMG e na Escola da Serra o/a *aprendiz-alternativo/a* demandado/a é aquele/a cuja vontade de aprender é produzida por meio da própria abordagem pedagógica, na Casa da Árvore ele/a deve sentir prazer em aprender porque isso seria algo natural do ser humano. A seguir desenvolveremos melhor essas ideias.

No Projeto Pedagógico do CRSMG, tem-se que a Pedagogia Waldorf, que é base para sua proposta educacional, visa que os/as aprendizes tenham

uma atitude positiva e comprometida frente à aprendizagem e que, junto a isso, vivenciem a alegria e satisfação que emana de um trabalho pleno de sentido, concluído harmoniosamente, da auto-superação e da aquisição de novas capacidades e habilidades” (CRSMG, 2016, p. 29).

A abordagem pedagógica antropológica da escola é tida como propiciadora do aumento do “interesse do aluno por seu trabalho escolar, [...] [d]o envolvimento, [...] [d]a aparição dos elementos de satisfação, como o gosto em aprender, o desfrutar do trabalho e as atitudes positivas frente à aprendizagem em geral” (CRSMG, 2016, p. 29).

Nesse sentido, é a proposta pedagógica da escola que despertaria a vontade de aprender no/na *aprendiz-alternativo/a*. Ela pretende fazer possível “conservar o interesse dos alunos por um tempo mais prolongado”, para se aprofundar nos temas propostos (CRSMG, 2016, p. 19). Desse modo, pretende-se formar, por meio da proposta pedagógica curricular, educandas/os que se interessem pela própria aprendizagem, que tenham vontade de aprender.

De forma semelhante, na Escola da Serra, um dos objetivos comuns a todas as áreas do conhecimento, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, é que o/a aprendiz possa *interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural*. Isso significa que o processo de desenvolvimento da curiosidade e interesse por aprender as coisas do mundo se dá a partir educação escolar, já que esse é um dos objetivos da escola em questão. É importante destacar, também, que esse objetivo não aparece previsto para o Ensino Médio nesses termos. No entanto, existem trechos que indicam que o/a *aprendiz-alternativo/a* que cursa o Ensino Médio deve interessar-se pela aprendizagem, como o trecho a seguir:

Assim, pensamos que a escola deve ser um espaço-tempo de vivências e de convivências que sejam efetivamente formadoras de jovens conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais humano e mais fraterno. Vivências e convivências [...] que, fundamentalmente, predisponham os jovens a um tal apego ao saber que nunca deixem de se perceber como seres eternamente aprendentes (ESCOLA DA SERRA, 2016, p. 37).

No trecho anterior, percebe-se que um dos objetivos da escola para o Ensino Médio é ser um espaço que promove a predisposição dos/das jovens *a um tal apego ao saber que nunca deixem de se perceber como seres eternamente aprendentes*. Assim, o/a *aprendiz-alternativo/a* demandado/a no Projeto Pedagógico da Escola da Serra é aquele/a que se apega ao saber, isto é, sente prazer por ele, e, por isso, se percebe como eternamente aprendente. Além disso, aqui, a escola é colocada, mais uma vez, como responsável por promover essa atitude no/na *aprendiz-alternativo/a*.

A vontade em aprender do/da *aprendiz-alternativo/a*, na Escola da Serra e no CRSMG, é divulgada como decorrente do trabalho pedagógico da escola. Mais que isso, essa vontade é um dos objetivos dessas propostas e, em vista disso, é essencial para que elas se efetivem. O desejo do/da *aprendiz-alternativo/a*, dessa maneira, é fundamental no cumprimento da proposta pedagógica das escolas em questão.

Nos ditos dos documentos curriculares da Casa da Árvore, no entanto, parece que o/a estudante que gosta de aprender não é visto/a como produto da abordagem pedagógica da escola. Esse gosto é percebido, antes, como algo que as crianças já possuem. Em um movimento inverso, “a crença de que todo o ser humano é curioso por natureza [...]”, ou seja, que todo ser humano tem vontade de aprender, por causa da curiosidade, seria aquilo que “inspira”, motiva o fazer educativo na escola (CASA DA ÁRVORE, 2016a, s.p.).

Assim como aparece no Projeto Pedagógico da Escola da Serra e na Proposta Política Pedagógica do CRSMG, o gosto pela aprendizagem é uma demanda que constitui a posição de sujeito que denominamos como *aprendiz-alternativo/a* e é fundamental para que a proposta dessas escolas seja cumprida, já que esses documentos possuem fragmentos, como os apresentados anteriormente, que indicam que o/a educando/a deve ter uma aprendizagem interessante e prazerosa, o que é necessário para que ela aconteça. No entanto, na Casa da Árvore, essa vontade de aprender dos/das estudantes parece ser vista como base para a prática pedagógica, já que é algo tido como *natural do ser humano* e não o contrário, isto é, como uma construção que prática pedagógica da escola realizaria.

A naturalização da curiosidade do ser humano divulgada na Carta de Princípios da Casa da Árvore nos remete à ideia de ser humano universal. Isso porque, se todas as pessoas são curiosas por natureza, o que facilita sua aprendizagem, então existe uma humanidade comum a todas elas. A ideia de ser humano universal, no entanto, é refutada nas teorias pós-críticas em currículo (SILVA, 1999b). De acordo com Silva (1999b, p. 120), os/as teóricos/as pós-estruturalistas, incluindo Foucault, “radicaliza[m] a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo”. Isso transcende a ideia partilhada por estudiosos estruturalistas de que o sujeito é uma invenção da cultura, pensadores pós-estruturalistas como

Foucault entendem que o sujeito existe como produto da linguagem, e que não existe uma identidade prévia do ser (SILVA, 1999b).

Junto a isso, na Casa da Árvore entende-se como direito da criança que ela tenha acesso “às atividades que forem de seu interesse” (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.). Esse pensamento difere daquilo que é proposto pelo CRSMG, uma vez que, nele, é o corpo pedagógico que define os conteúdos a serem estudados (CRSMG, 2016). Na Escola da Serra, isso pode ser verificado em parte, já que os jovens do Ensino Médio podem escolher, com auxílio de um educador (tutor), o que irão estudar em cada etapa e, diariamente, dentre os conteúdos obrigatórios. Nessa direção, são definidos os conteúdos a serem estudados em cada ciclo (que é de duração de três anos). No entanto, os/as estudantes possuem autonomia para organizar o estudo desses conteúdos como acharem melhor, com a ajuda de seu tutor, ao longo do tempo que possuem para aprendê-lo. Também são ofertadas diversas disciplinas e atividades de caráter optativo, que podem ou não ser escolhidas pelos/as estudantes, de acordo com seus desejos e com o auxílio desse mesmo educador.

Diante disso, pode-se concluir que a vontade de aprender é uma das características que compõem a posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a* que é demandada nos documentos curriculares das escolas alternativas estudadas. Neles, nos parece que o *fazer desejar*, nas palavras de Paraíso (2009), isto é, a alegria, o apego ao saber, o prazer, aparecem como elementos indispensáveis para a proposta educativa da escola se efetivar como alternativa. A alegria, o desejo, o prazer, aparecem como que atravessando todo o processo de aprendizagem do sujeito *aprendiz-alternativo/a* e são elementos necessários para que as propostas das escolas alternativas em questão se concretizem.

No entanto, conforme já desenvolvido, a forma como essa característica se constitui difere entre as escolas estudadas: para uma delas, a Casa da Árvore, ela é base para a sua proposta, já que seria algo *natural do ser humano* e, nas outras duas, ela decorre de suas abordagens pedagógicas. O grau de escolha dos/das educandos/as com relação ao que pretendem estudar também se apresenta de diferentes formas nos documentos curriculares das três escolas.

#### **4 AS RELAÇÕES COOPERATIVAS E SOLIDÁRIAS DO/DA APRENDIZ-**

## ALTERNATIVO/A E SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Nos documentos estudados das três escolas alternativas que compõem o *corpus* desta pesquisa, também foi possível perceber que, além de o/a aprendiz demandado/a por elas ter que ser responsável por sua própria aprendizagem e ter vontade de aprender, ele/a também é convocado/a a usar de sua autonomia para atuar no mundo e na escola, convivendo com os outros de maneira cooperativa e solidária. Isso significa que outro elemento constitutivo da posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a* é que ele/a utiliza de sua autonomia para tomar decisões em benefício do grupo em que se insere e, desse modo, é convocada/o a participar das organizações coletivas dentro da escola. Vejamos isso nos trechos que seguem.

[Para Piaget existem] dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. Coação seria qualquer relação de dois ou mais indivíduos em que haja a intervenção de um elemento de autoridade ou de prestígio desequilibrando a relação. Nesse caso, não há reciprocidade, não há troca de pontos de vista, há um “assujeitar-se”. *Já as relações de cooperação têm como marca a discussão, a troca de pontos de vista, a busca de compreensão da fala do outro. Representam o mais alto nível de socialização e de desenvolvimento.* Enquanto o primeiro tipo de relação favorece a permanência de crenças e dogmas, embotando o desenvolvimento e impossibilitando a emancipação intelectual e afetiva, *o segundo tipo possibilita interpretar o mundo e construir a autonomia* (ESCOLA DA SERRA, 2016, p. 14, grifos nossos).

No fragmento, há uma valorização de relações sociais cooperativas, que são demandadas das/os aprendizes, constituindo a posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a* que teria o *mais alto nível de socialização e desenvolvimento*. Esse tipo de relação se constitui não a partir da *intervenção de um elemento de autoridade*, o que *desequilibraria a relação*, mas sim por meio da *discussão, troca de pontos de vista, a busca de compreensão* do outro. Além disso, no dito acima, se divulga que a autonomia da/o aprendiz é construída a partir das relações cooperativas. Dessa maneira, esse tipo de relação, que é fundamental na constituição da autonomia dos/das *aprendizes-alternativos/as*, se coloca como condição para a efetivação da proposta pedagógica alternativa da escola.

De acordo com o fragmento anterior, o/a aprendiz demandado/a na escola é aquele/a que se recusa a seguir dogmas e crenças impostas por alguma autoridade. Ele/ela, pelo contrário, constrói suas convicções a partir do diálogo aberto com os/as outros. O/a *aprendiz-alternativo/a*, assim, se constitui por meio de relações que têm como base a cooperação, o que permite a sua *emancipação intelectual e afetiva*. Ele/a

é qualificado/a para conviver bem socialmente já que troca ideias com os outros e, desse modo, consegue construir as suas.

Essa ideia de emancipação do/da educando/a que aparece no Projeto Pedagógico da Escola da Serra parece se aproximar bastante da ideia de libertação das pessoas por meio da comunhão, de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2017)<sup>4</sup>. Figura de grande importância para a teorização crítica de currículo no Brasil (SILVA, 1999b), Freire (2017) defende que só é possível que haja a emancipação das/os oprimidas/os por meio do diálogo com eles/as e entre eles/as, já que, assim, elas/es podem refletir sobre suas próprias condições e se libertar de sua opressão, subvertendo a lógica dominante. De forma semelhante, no documento já citado, o/a *aprendiz-alternativo/a* é convocado/a discursivamente a se “emancipar” (ESCOLA DA SERRA, 2016, s.p.) por meio do diálogo com os outros e, destarte, não segue ideias impostas por autoridades.

Essa relação que as concepções defendidas no Projeto Pedagógico da Escola da Serra possuem com a proposta em Freire (2017) está de acordo com o que Pires (2006) diz sobre o reaparecimento de escolas alternativas na década de 1990 no Brasil, no período de redemocratização do país. A autora argumenta que essas escolas surgiram influenciadas por movimentos de inspiração marxista da década de 1960, que tinham Paulo Freire como um de seus principais pensadores, mas que foram abafados no período ditatorial no Brasil. A partir do período de redemocratização no país, no entanto, foi possível a criação de novas escolas com essas mesmas inspirações, e a Escola da Serra, inaugurada em 2003 (ESCOLA DA SERRA, 2016), parece partilhar de algumas das concepções desenvolvidas pela teorização crítica de currículo, como a de libertação por meio do diálogo, conforme prescreve Paulo Freire (2017).

A demanda por educandas/os que se desenvolvem relacionando com os outros cooperativamente também aparece nos documentos curriculares da Casa da Árvore:

Art. 3º – A Casa da Árvore, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, estabelece como finalidade o pleno desenvolvimento de seus membros, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o convívio social e desafios cotidianos. (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.).

---

<sup>4</sup> A análise feita aqui tem como referência exclusivamente essa obra.



No Primeiro Regimento da Casa da Árvore, pode-se compreender que uma das finalidades da escola é o *preparo para o exercício da cidadania* de seus membros e *sua qualificação para o convívio social e desafios cotidianos*, tendo em vista os *princípios de liberdade e solidariedade humana* (Primeiro Regimento). *O/a aprendiz-alternativo/a*, demandado/a no documento, portanto, é alguém que deve se preparar para o exercício da cidadania e para o convívio social, a partir do princípio da solidariedade humana. Esse princípio é uma das bases para o cumprimento de suas finalidades, sendo, assim, condição para a efetivação de sua proposta pedagógica.

A palavra solidariedade possui muitas concepções e significados, estando presente em discussões que dizem respeito a diversos campos do conhecimento (JAMUR, 2005). De acordo com Jamur (2005, p. 478, grifo da autora), a noção de solidariedade tem sua origem no “direito romano, como termo jurídico para se referir a [...] [um] acordo *para dever ou ter direito a uma obrigação, de cada um pelo todo*” e se constitui, dessa maneira “como fato centrado na inseparabilidade da parte com relação ao todo” (JAMUR, 2005, p. 478). De forma semelhante, no dicionário on-line Michaelis, a solidariedade aparece como uma “responsabilidade recíproca entre os membros de uma comunidade, de uma classe ou de uma instituição” (MICHAELIS, 2020, s.p.).

Dessa forma, o modo como compreendemos a palavra solidariedade, neste artigo, se relaciona com a forma como entendemos a cooperação, palavra que aparece no Projeto Pedagógico da Escola da Serra e é tida como “prestação de auxílio para um fim comum; colaboração, solidariedade” (MICHAELIS, 2020, s.p.). Assim, podemos dizer que os documentos curriculares da casa da Árvore também demandam sujeitos cooperativos, já que devem ser solidários e que, dessa maneira, estarão preparados para o convívio social. *O/a aprendiz-alternativo/a* deve ser preparado/a para conviver socialmente por meio da solidariedade, que está intimamente relacionada com a cooperação.

A cooperação aparece, em estudos da Psicologia do Desenvolvimento, como um comportamento pró-social (BRANCO; PALMIERI, 2004). Nessa perspectiva, “comportamentos pró-sociais são aqueles que representam ações ou atividades consideradas como socialmente positivas, visando atender às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas” (BRANCO; PALMIERI, 2004, p. 190) e se contrapõem

a comportamentos antissociais, que se constituem como “atividades consideradas como socialmente negativas, voltadas, por exemplo, à destruição ou ao prejuízo de outras pessoas” (BRANCO; PALMIERI, 2004, p. 190). Tendo isso em vista, podemos fazer uma ligação entre os comportamentos sociais que constituem o/a *estudante-alternativo/a* e aqueles que são considerados como positivos pela Psicologia do Desenvolvimento, denominados como pró-sociais. Isto é, os comportamentos almejados nos documentos curriculares das escolas alternativas e aqueles considerados socialmente positivos pelos estudos da Psicologia do Desenvolvimento estão ambos relacionados com aqueles que visam o bem-estar coletivo, e não individual. O/a *aprendiz-alternativo/a* é semelhante à criança que se comporta de forma adequada na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, pois ela visa ao bem-estar coletivo, já que se relaciona com os outros de forma cooperativa, que é divulgada como a maneira adequada de se comportar nos documentos analisados.

É importante destacar, também, que nos documentos da Escola da Serra e da Casa da Árvore existem formas prescritas de participação das/os aprendizes, a fim de que eles/as se relacionem com os outros de maneira cooperativa, a partir da tomada de decisões coletivas, de modo a ocupar a posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a*. A seguir, estão alguns trechos que demonstram isso.

Art. 16 – São considerados Aprendizes todos os membros assim inscritos na Comunidade, com idades entre 4 (quatro) e 18 (dezoito) anos, a quem se garante [...] [a] participação nas instâncias consultivas e deliberativas a fim de promover seu desenvolvimento como pessoa, seu aprendizado e seu exercício de autonomia e cidadania (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.).

A participação dos alunos na vida da Escola é assegurada pela realização de Assembleias de Alunos, organizadas por ciclo e conduzidas pelos professores, ou de Assembleias Gerais, convocadas pela Supervisão ou pela Direção (ESCOLA DA SERRA, 2016, p. 40, s.p.).

Na Casa da Árvore, o exercício da autonomia do/da *aprendiz-alternativo/a* se garante por meio da participação nas “instâncias consultivas e deliberativas”, que compõem as “assembleias” (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.). Eles/as devem integrá-las, contribuindo na tomada de decisões que dizem respeito à discussão e aprovação de mudanças no Livro de Regras e requisições de compras (CASA DA ÁRVORE, 2016b). A assembleia “é regida pelos seguintes mecanismos: § 1º – Cada membro tem direito a voz e a um voto; § 2º – As decisões serão tomadas por maioria simples, sempre que o consenso não for possível” (CASA DA ÁRVORE, 2016b, s.p.).

Na Escola da Serra também existem assembleias que podem ser de *alunos* ou *convocadas pela Supervisão ou pela Direção*. Isso pode indicar que existe uma distinção entre a convocação de assembleias por alunos/as e professores e pelo grupo diretor (que é composto pela direção e supervisão). Podemos refletir, desse modo, sobre a possibilidade da existência de assimetrias de poder entre esses grupos, explicitada na diferença na distribuição dos lugares de fala entre esses sujeitos no que se refere à convocação de assembleias. No entanto, devido aos limites deste artigo, não foi possível investigar como essa distinção se dá efetivamente na instituição, já que ela não é citada nos documentos analisados.

A participação do/da aprendiz é demandada, de acordo com Leal (2017), na sociedade da inovação. Inscrita na racionalidade neoliberal, a sociedade da inovação “vem se constituindo no Brasil por meio da atuação de diferentes elementos do dispositivo de inovação que envolve o discurso de inovação” (LEAL, 2017, p. 62). Esse discurso, que entende que é necessário inovar, também produz demandas para o/a aprendiz em ambiente escolar. Demanda-se que ele/a seja ativo/a e participativo/a (LEAL, 2017), e isso pode ser percebido nos documentos curriculares estudados. Documentos que materializam a tentativa de se inovar na educação – e que, conseqüentemente, estão inscritos na sociedade da inovação - também demandam sujeitos ativos e participativos.

Na Proposta Política Pedagógica do CRSMG, a dimensão da cooperação, solidariedade e sentimento comunitário também pode ser percebida. No entanto, ela diz respeito apenas à atuação do/da educando/a no mundo, de forma mais ampla, por meio do amor, e não na tomada de decisões na própria escola.

*A capacidade de atuar no mundo* (as novas matérias abrem o caminho para isso...) exige a *capacidade de compreendê-lo*. “Quando eu atuo a partir de uma compreensão baseada num fundamento moral, *minha atividade será benéfica para esse mundo*”. Essa dedicação ao mundo é, na realidade, a manifestação de um Amor que é, ao mesmo tempo, engajado e objetivo. (CRSMG, 2016, p. 52, grifos dos autores).

[Um dos objetivos institucionais da escola é] levar os participantes da comunidade escolar à visão da evolução humana, no seu inter-relacionamento com a natureza e com os demais seres humanos, objetivando a consciência do seu ser como sujeito transformador do mundo [...]. (CRSMG, 2016, p. 14).

O/a educando/a é convocada/o a compreender o mundo, por meio de suas aprendizagens na escola, e atuar de forma *benéfica* nele. Essa atuação *benéfica* deve



ser baseada em um *fundamento moral*: o amor. Sendo assim, o/a *aprendiz-alternativo/a* é aquele/a que deve aprender a atuar no mundo por meio do amor. Além disso, compreende-se que o ser humano, de acordo com os trechos expostos anteriormente, evolui em relacionamento com a natureza e com os outros seres humanos, o que é fundamental para o cumprimento da proposta pedagógica da escola, já que irá *levar os participantes da comunidade escolar à visão de evolução humana*, um dos objetivos dela.

Tendo em vista a exigência por um *fundamento moral* que guiaria a atuação do/da *aprendiz-alternativo/a*, nos trechos acima, percebe-se que existe uma perspectiva de educação baseada em valores morais. Além disso, entende-se que essa educação é importante para a transformação do mundo. Por meio da pedagogia Waldorf, na escola, demanda-se que os/as aprendizes se desenvolvam para fazer a diferença no mundo por meio de *fundamentos morais*, como o *Amor*. Destarte, ele/a evolui relacionando-se com outros seres humanos e, assim, constitui-se como *sujeito transformador do mundo*.

Essa dimensão de *transformação do mundo*, por meio das relações humanas, está presente nos três pilares da educação Waldorf que, juntos, recebem o nome de “Trimembração do Organismo Social” (CRSMG, 2016, p.10). Baseada nos ideais da Revolução Francesa, que são a Liberdade, Igualdade e Fraternidade (CRSMG, 2016, p.10), a ideia da Trimembração do Organismo Social, na pedagogia Waldorf, funciona

[...] ao desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à *liberdade*; sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de *igualdade* de direitos e obrigações, e uma capacidade vigorosa de sustentar responsabilmente a *fraternidade* na vida econômica do futuro (CRSMG, 2016, p. 10, grifos nossos).

De acordo com o trecho, o/a *aprendiz-alternativo/a* desenvolve, na escola, pensamentos autônomos, livres de *preconceitos e dogmas* e, dessa maneira, conquista sua liberdade; o respeito às demais pessoas, entendendo a sua igualdade em direitos e deveres, e, por fim, a fraternidade para o sustento econômico. Isso significa que o/a *aprendiz-alternativo/a* se desenvolve para ser capaz de atuar no mundo, a partir de pensamentos livres de dogmas, entendendo os outros como iguais em direitos e obrigações e como colaboradores na vida econômica.

A partir do que foi desenvolvido neste tópico, é possível dizer que outro elemento que compõe a posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a* é o seu desenvolvimento e capacidade de atuação transformadora na escola ou no mundo por meio de seu relacionamento cooperativo e solidário com os outros e por meio da participação de organizações coletivas dentro das escolas. Esse elemento se constitui como condição de possibilidade para o cumprimento dos objetivos da proposta pedagógica alternativa das escolas em questão. Nos documentos curriculares da Escola da Serra e da Casa da Árvore, isso pode ser percebido nas formas prescritas de atuação dos/as educandos/as e na forma como se espera que eles/as se relacionem com as/os demais estudantes. Já no CRSMG, essa dimensão aparece nos ditos que se referem à formação moral das crianças para sua atuação no mundo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 1999c, p. 27). Isso porque, sendo o currículo uma prática discursiva, ele produz modos de ser, fabricando e prescrevendo condutas a serem seguidas pelas pessoas. O currículo, nesse sentido, é produtivo, já que produz “verdades, saberes, sentidos e subjetividades” (SALES, 2014, p. 126).

Sendo assim, nos documentos curriculares que fizeram parte da pesquisa que deu origem a este artigo, também analisamos o caráter produtivo do currículo. Percebemos, dentre outros elementos, que no currículo existe a produção de subjetividades, já que, a partir de saberes que adquirem caráter de verdade sobre o sujeito aluno, há a prescrição de certas condutas, fabricando a posição de sujeito que nomeamos como *aprendiz-alternativo/a*. Essa posição de sujeito autoriza modos específicos de ser aprendiz nas escolas alternativas em questão.

Em vista disso, conforme desenvolvido aqui, essa posição de sujeito *aprendiz-alternativo/a*, demandada nos documentos curriculares analisados, tem como principal marca constitutiva a autonomia. Como desdobramento dessa autonomia, o/a *aprendiz-alternativo/a* é caracterizada/o pela autoria responsável na construção de seu próprio conhecimento, pela vontade de aprender e pela promoção de uma atuação transformadora no mundo e na escola a partir de relações sociais

cooperativas e solidárias. Essas características prescritas nos documentos curriculares constituem a posição de sujeito *aprendiz-alternativa/o* e se colocam como condição para que as propostas pedagógicas das escolas estudadas se concretizem como alternativas.

### **SHIRLEI REZENDE SALES**

Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela mesma instituição. Membro dos grupos de pesquisa: Observatório da Juventude; Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa) e GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas).

### **PAULA MYRRHA FERREIRA LANÇA**

Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em pedagogia pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG). Professora na Educação Infantil em uma escola da rede particular de ensino em Belo Horizonte.

### **REFERÊNCIAS**

BRANCO, A. U.; PALMIERI, M. W. A. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 189-198. 2004.

CORAZZA, S. Currículos alternativos oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.17, p.100-114, maio/ago. 2001.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes. 2004.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed, 3. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 550-551.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

JAMUR, M. Solidariedade: uma noção tensionada entre o privado e o público. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 471-504, mai/jun. 2005.

LEAL, R. E. G. *Dispositivo de inovação no Ensino Superior: a produção do docentis innovatus e discipulus iacto*. 2017. 171p. Dissertação (mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHAELIS. *Michaelis dicionário online*, c2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e sociedade*, ano XX1, n. 73. 2000.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, mai/ago. 2009.

PIRES, V. B. *Relatórios individuais de alunos: gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas*. 2006. 179p. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SALES, S. R. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 113-134.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, T. T. da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 7-13.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999c.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. da. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 143-216.