

QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO PERCEBIDA POR ESTUDANTES EGRESSOS DE ESCOLAS COM MODELOS DE ENSINO TRADICIONAL E DE ESCOLAS COM MODELOS DE ENSINO ALTERNATIVOS^I

Eduardo Kühl Nogueira^{II}

Juliane Viecili^{III}

Resumo: A qualidade da educação é um elemento imprescindível de ser compreendido para nortear a educação do futuro. Nas bases referenciais da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram elegidos alguns aspectos indicadores de qualidade da educação, os aspectos selecionados para investigação foram: bem-estar; prazer em estudar; criatividade; autonomia, raciocínio científico, motivação, empatia e aplicabilidade dos aprendizados. O objetivo principal deste trabalho foi avaliar a qualidade do ensino médio percebida por estudantes egressos de escolas com modelos de ensino tradicional e de escolas com modelos de ensino alternativos. Para isso foram entrevistadas seis egressas do ensino médio, todas do sexo feminino, de classe média, com idade média de 20 anos. Entre os tipos de escolas frequentadas, duas participantes realizaram o ensino médio apenas em escola tradicional; duas somente em escola alternativa e duas nos dois tipos de escola. Os relatos foram coletados a partir de perguntas elaboradas em um roteiro de entrevista semiestruturada e organizados em categorias conforme aos componentes da qualidade da educação elegidos para análise. Os resultados demonstraram uma proporção maior de ocorrências favoráveis para o desenvolvimento de bem-estar, prazer em estudar e criatividade nos relatos de experiências em escolas alternativas, mas não houve muita diferença entre escolas tradicionais e alternativas na ocorrência de relatos relacionados a promoção de autonomia, raciocínio científico, motivação, empatia e aplicabilidade dos aprendizados. Vale destacar que as experiências relatando as percepções das estudantes egressas foram muito singulares, de modo que num mesmo tipo de escola há diferenças nos relatos sobre a promoção ou não das categorias examinadas.

Palavras-chave: Escola tradicional; Escola alternativa; Qualidade da educação.

^I Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Psicóloga. Orientadora: Profª. Juliane Viecili, Dra. Florianópolis, 2020.

^{II} Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina. Dudiman333@gmail.com

^{III} Doutora em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora Titular na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

1 INTRODUÇÃO

Educação é um fenômeno onde humanos compartilham informações, conhecimentos, afetos e experiências. É um fenômeno essencial ao aprimoramento e desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários aos mais diversos significados de viver (OECD, 2019). Ela ocorre através de um processo constante e dialético dos humanos com o mundo, com outros humanos e com si mesmos (FREIRE, 1983).

A aprendizagem, elemento fundamental da educação, é facilitado pelo processo de ensino, as pessoas que são ensinadas tendem a aprender mais facilmente do que aquelas que não são ensinadas (SKINNER, 1972). Tal afirmação, por si só, já justificaria a investigação de métodos ou procedimentos de ensino e modelos escolares mais efetivos para chegar aos objetivos estabelecidos. O ensino não necessariamente implica um ensino em ambiente escolar, no entanto os ideais políticos que constituem os sistemas de ensino nomeiam a escola enquanto instituição responsabilizada por exercer a maior parte do ensino das crianças e jovens. Com a implementação da lei de nº 9.394 de 1996 a Educação Básica se torna obrigatória no Brasil (BRASIL, 1996) e esta ocorre majoritariamente por meio das escolas. Portanto, urge à sociedade investigar como fazer para consolidar escolas de qualidade, que também se articulem e dialoguem com outros espaços de aprendizado, promovendo os ensinamentos que sejam necessários às pessoas enquanto indivíduos e membros da sociedade (ILLICH, 1985).

Outro indicador que aponta para a importância da investigação (científica e social) do aprimoramento da qualidade da educação são as constantes críticas sobre as metodologias de ensino predominantes e mais comumente utilizadas na educação escolar no ocidente e, em especial, no Brasil. Tais críticas podem ser percebidas na mídia (CRAIDE, 2010; PARAGUASSU, 2013; OLIVEIRA, 2020), na literatura específica da área da educação (MALAVASI, TERRASÊCA, FERRAROTTO, 2018; PEREIRA, MARTINS, ALVES e DELGADO, 2009; GOMES, 2017), da área da Psicologia (PETRONI e SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2016; LESSA, 2014), e entre tantos contextos sociais. Dentre os principais elementos dessas críticas, encontram-se a evasão escolar, a precariedade das estruturas escolares e da ineficácia de métodos pedagógicos.

As dificuldades na educação no Brasil podem ser identificadas em exames de avaliação, como nos resultados apresentados pelo INEP em 2017 levantados a partir da Prova Brasil, que avalia o aprendizado nas escolas públicas brasileiras, apenas 15% dos estudantes do nono ano alcançaram o nível de proficiente ou avançado em matemática,

enquanto o restante se qualificou no nível básico ou ineficiente e o resultado de 34% referente ao português nos níveis almejados (proficiente ou avançado) (INEP, 2017). Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, apresenta informações como a mensuração da proficiência de leitura dos estudantes e do letramento científico. Constatou-se que ao menos 30% dos estudantes dos países latino-americanos, participantes da pesquisa, estavam abaixo do nível dois de leitura e o Brasil obteve mais de 50% abaixo do nível dois. A escala do nível de leitura é composta do nível mais simples, “um c”, que gradualmente avança até o nível seis. Foi considerado que a habilidade de avaliar a qualidade e credibilidade das informações textuais e de gerenciar conflitos entre informações de textos diferentes se encontra somente entre os níveis três e seis. Os resultados do letramento científico (habilidade de explicar fenômenos cientificamente, avaliar e planejar investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente) também ultrapassam 50% para o número de alunos brasileiros que não atingiram o nível dois, que é o nível básico de proficiência esperado que todos os jovens atinjam para poder usufruir mais plenamente dos aprendizados e participar mais plenamente da vida social, econômica no contexto social globalizado atual. O PISA identificou que menos de 10% dos estudantes participantes dos testes em todos os países foram capazes de distinguir fatos de opiniões (OECD, 2019). Uma das alternativas para essas dificuldades no ensino mais tradicional tem sido a indicação de uma educação denominada como alternativa. Mas no que uma educação alternativa se diferencia de uma educação tradicional? É mesmo ela promotora de melhorias na qualidade de ensino?

Escola tradicional e alternativa

Para compreender o debate entre ensino tradicional e alternativo, se faz necessário uma distinção de tais modelos, mesmo que caracterizá-los não seja tarefa fácil e possivelmente não existam escolas puramente tradicionais ou mesmo alternativas. É possível nomear como tradicionais instituições com características como “transmissão” de um conhecimento pronto que deve ser passivamente memorizado, predominância de avaliações individuais por meio de provas, um ensino centrado no professor e que em pouco considera a individualidade dos alunos, embora existam mais características icônicas deste modelo, que predomina nas escolas dos sistemas nacionais de ensino. Também é comum a este modelo as aulas com carteiras enfileiradas onde os alunos tendem a prioritariamente absorver com posicionamento passivo as informações (GONZATTO, 2016, p.131). E a escola alternativa, como indica o próprio termo, seria

uma que se apresenta como uma alternativa diferente ao modelo tradicional. Para ilustrar possíveis características de um modelo alternativo: o modelo alternativo, diferentemente do tradicional, apresenta metodologias que contam com uma participação mais ativa dos estudantes e reconhece as diferenças que as singularidades da história de cada um como fator que pode influenciar significativamente na aprendizagem (GONZATTO, 2016).

Ao buscar o acesso universal ao ensino através de sistemas nacionais de ensino, a maioria das instituições de ensino em países como o Brasil herdaram muitos aspectos da pedagogia tradicional, e estes têm se mostrado obsoletos e ineficientes enquanto prática pedagógica em diversos aspectos da educação. Algumas das críticas mais comuns à escola tradicional são relacionadas ao foco na “transmissão” de conhecimento e da lógica meritocrática (LEÃO, 1999). Apenas para apontar algumas das dificuldades observadas no modelo tradicional, como demonstra Barroso (2008, p.37), em seu artigo intitulado de “Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória”, as características de escolas tradicionais muitas vezes são confundidas com a educação dos sistemas públicos de ensino, características estas que repetidamente trazem dificuldades no campo da educação. Ainda descrevendo a dificuldade deste modelo escolar:

A educação moderna, herdeira da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, ao reproduzir a fragmentação entre as instâncias da experiência humana, caracterizou-se por instituir um ensino eminentemente voltado para a aprendizagem cognitiva conceitual, promovendo uma dissociação entre o pensar, o sentir e o fazer do educando e, deste modo, desprezando toda a experiência subjetiva, estética e lúdica no processo de aprendizagem. (SILVA 2015, p. 102)

A autora enfatiza as críticas a respeito da educação nas escolas modernas como herdeiras do ensino do passado e predominante nas escolas dos sistemas oficiais de ensino que engloba a maior parte das escolas no país.

Em resposta ou paralelamente à escola tradicional encontram-se escolas com propostas pedagógicas alternativas a este modelo, é possível citar as propostas Waldorf de Rudolph Steiner, de Maria Montessori e a pedagogia construtivista de Piaget, entre outras, que se destacam como metodologias alternativas ao modelo tradicional. Considerando a educação enquanto ciência, se faz necessário reforçar que o desenvolvimento de novas teorias e práticas pedagógicas passa a consolidar um novo paradigma educacional (MARTINS, 2006). No entanto, Martins (2006) ressalta que não garante a superioridade das escolas alternativas aos modelos tradicionais em todos os

aspectos que tangem a educação e muito menos se propõe a encontrar um modelo perfeito e universal de ensinar, visto que a própria definição de “qualidade” e “tradicional” é relativa ao contexto e objetivos relacionados ao que se observa. As escolas alternativas, por serem escolas com propostas diferentes da escola tradicional, tem certas características estruturais metodológicas e pedagógicas que diferem das características de escolas tradicionais e isso pode acarretar resultados qualitativos distintos.

Vale esclarecer o que seria uma educação de qualidade. A palavra qualidade é polissêmica. Na língua portuguesa pode ser entendida como sinônimo de propriedades ou atributos que um objeto ou alguém possui, podendo ser estas características avaliadas como desejáveis e almejadas ou pejorativas e negativas para aceitar ou recusar o objeto ou pessoa detentor destas qualidades (FERREIRA, 2004 p.1667). No universo educacional, ao fazer uso do termo “Educação de qualidade” entende-se que essa qualidade signifique algo bom e almejado. Pode-se entender a qualidade da educação enquanto eficácia em responder às exigências da “realidade”, sendo assim, qualidade da educação requer que a educação em questão gere resultados que supram as demandas e atinja os objetivos almejados por uma determinada sociedade, com seus distintos interesses, valores e referenciais que se constroem socialmente (GUSMÃO, 2013). Que objetivos são almejados? E existem objetivos que sejam gerais para todas as sociedades? As respostas destas perguntas podem ser pensadas de diversas formas por autores diferentes, mas já se destaca que é característico do termo “qualidade da educação” uma definição temporária, a partir do consenso elaborado socialmente e que a criação de um parâmetro para mensurar qualidade da educação é um exercício complexo (MARTINS, 2006).

Gusmão (2013) realizou uma pesquisa bibliográfica com as palavras chave: “qualidade da educação” e “qualidade de ensino”, examinando a literatura científica das bases Dedalus e SciELO, procurando identificar como a expressão “qualidade da educação” é construída e utilizada pelos principais autores da área da educação. Entre os enfoques apresentados nas pesquisas, é possível destacar dois. O enfoque onde a qualidade da educação é ditada pela diversidade, considerando que o necessário é a equidade, que além de garantir educação a todos, essa educação não pode ser pensada de maneira totalmente padronizada e rígida, ela deve ser adaptável às necessidades de diferentes contextos multiculturais em que é inserida. E o outro enfoque diz da qualidade do modelo escolar vigente, que não deve apenas ser melhorado e aprimorado, mas transformado, de modo que os padrões de qualidade também sejam reestruturados e

reestabelecidos desde suas bases epistemológicas que ditam a função da educação. Esse último enfoque visa ultrapassar o objetivo de transmissão de conhecimento para a construção de conhecimentos que sejam necessários ao bem-estar das pessoas que aprendem e daqueles influenciados por elas, portanto implica em uma mudança profunda do sistema educacional, que não visa apenas melhorar os resultados dos índices de matrícula e das notas de avaliações acadêmicas. A ideia central deste último enfoque retrata que o fator principal para mudar a qualidade da educação, é a mudança do modelo escolar vigente para outros modelos mais propícios que proporcionem o aprendizado dos mais diversos saberes, conhecimentos, valores e habilidades que mostrem ser necessários e adequados para cada grupo específico de pessoas (GUSMÃO, 2013).

Os dois enfoques destacado por Gusmão (2013) podem ser articulados com as discussões acerca do modelo tradicional de ensino, pois o modelo tradicional pode ser percebido como o modelo vigente das escolas nos sistemas educacionais (SAVIANI, 2012). As propostas da mudança de modelo observada por Gusmão, buscam características educacionais semelhantes às características das descrições de escolas alternativas (RAZERA, 2018). Mudanças paradigmáticas na educação onde os alunos desempenham papéis mais ativos na aprendizagem, com a participação do aluno na produção de conhecimentos que dialoguem com suas necessidades e demandas cotidianas, onde a mensuração da qualidade de seus aprendizados não é um simples reflexo de provas padronizadas, do boletim acadêmico e rendimento escolar. A compreensão da qualidade da educação estaria mais relacionada à capacidade dos alunos de se consolidarem ativamente na promoção de seu bem-estar e do bem-estar social, compreendendo o bem-estar enquanto busca pelo atendimento à integralidade das diversas necessidades humanas (segurança, saúde, trabalho, lazer, participação social etc.) (OECD, 2020).

Ainda a fim de identificar parâmetros globais do que seja a qualidade da educação para que possam auxiliar na comparação da qualidade de escolas alternativas e tradicionais, recorre-se a dois pontos de referência internacionais (não apenas no ensino escolar): O “*The Learning Compass 2030*” (por livre tradução: “a bússola do aprendizado”) da OECD (2019), e o objetivo de desenvolvimento sustentável de número 4 “Educação de qualidade” elaborado pela ONU (ONU, 2015). E ainda em articulação a estas referências, o livro de Morin (2001) apoia o discorrer acerca das necessidades e desafios a serem cumpridos e superados no universo educacional. Morin (2001), a pedido da Unesco elaborou o livro intitulado de “Os Sete Saberes necessários à Educação do

Futuro”, a pretensão do livro foi elaborar sete pontos de reflexão que servissem de referência para pensar a educação do terceiro milênio. Os sete pontos discutidos na obra de Morin (As cegueiras do conhecimento: O erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano) podem ser articulados com os objetivos e diretrizes da OECD e da ONU, a respeito da educação do futuro, ampliando o repertório teórico e conceitual dos saberes sociais, culturais e educacionais com a compreensão da complexidade do entrelaçamento entre diversas dimensões da realidade que podem construir a educação.

Estes materiais, de caráter internacional, em conjunto com o ODS (objetivo de desenvolvimento sustentável) de número quatro da ONU levantam elementos e questionamentos válidos de consideração para pensar a qualidade da educação. Seriam os estudantes capazes de responder as demandas da vida social de seus contextos socioculturais e de suas vidas individuais? Demandas como de serem capazes do convívio em grupo, de comunicação, respeito ao meio ambiente e à outras culturas, além de outras demandas que aparentam ser essenciais para promoção do bem-estar (OECD, 2019). Diante de tantos objetivos, habilidades, atitudes, valores, conhecimentos e outras várias facetas que podem compor a qualidade da educação, como consolidá-los de maneira efetiva, justa e integral? Uma tarefa complexa, porém, de justificável relevância, uma vez que a educação é um fenômeno humano, e compreende o alcance das mais diversas dimensões e pluralidades humanas (MORIN, 2001). A partir de alguns destes elementos e questionamentos pode-se pensar em características que compõe a qualidade da educação, as características selecionadas para análise na presente pesquisa são: bem-estar; prazer em estudar; criatividade; autonomia; raciocínio científico; motivação; empatia e a aplicabilidade dos aprendizados.

Sintetizando as principais ideias em torno da qualidade da educação, destaca-se as ideias mais recorrentes, que surgem em materiais de referência internacionais e brasileiros. Há um apelo e urgência de mudança nos modelos educacionais (GUSMAO, 2003), visando mudanças que proporcionem maior participação dos alunos e de seus interesses individuais nas decisões do processo de aprendizado, selecionando conteúdos que se mostram necessários e interessantes, sem ter a pretensão de consolidar um modelo único e universal de escola, que seja replicável em todo local e a todos, portanto as escolas se beneficiariam de um modelo dinâmico e adaptável às diferentes realidades (OECD, 2019). A educação tem o papel de capacitar o estudante para que desenvolvam

habilidades, conhecimentos, atitude e valores necessários para lidar com as demandas da vida adulta na promoção do bem-estar individual, social e do meio ambiente. Mesmo diante de incertezas, o mundo contemporâneo impõe exigências gerais que em alguma medida todos os seres humanos partilham (exigências para atender a problemas relacionados à novas tecnologias, violência, poluição etc.) (BRASIL, 2017). Também é necessário questionar quais os objetivos almejados com a educação, pois esses objetivos servem a interesses e propósitos distintos. As ideias de Nietzsche já denunciavam a prática educacional voltada predominantemente para os interesses mercadológicos, que visam o lucro de uma minoria, ignorando a valorização da vida humana (DIAS, 1991).

A educação é mais que a transmissão de conhecimentos e estes conhecimentos não podem ser vistos como pré-fabricados, acabados ou isolados entre si, em suas múltiplas disciplinas, de forma desconexa da realidade dos sujeitos e da pluralidade das áreas do conhecimento (MORIN, 2001). Os parâmetros de qualidade educativa não são entidades estáticas que definam o que deva ser fielmente seguido por todas as escolas, o que a OECD (2019) propõe é uma relação dialógica entre escolas, professores, alunos, representantes governamentais e outros membros da sociedade que contribuam para o avanço da educação em prol de maior justiça, ética, exercício da cidadania, consciência crítica-informada e outros aspectos atrelados ao desenvolvimento humano integral e uma organização social.

Algumas pesquisas e estudos buscaram identificar e avaliar diferenças qualitativas, entre escolas tradicionais e escolas com modelos alternativos. Randoll e Peters (2015) analisaram os resultados de testes e pesquisas (realizadas por eles e alguns outros autores), dentro de um período de vinte anos de diferentes escolas com o foco principal na metodologia Waldorf e eles apontam as dificuldades que esse sistema alternativo apresenta, por exemplo a dificuldade de tomada de decisões administrativas como consequência de uma abstinência de uma figura hierárquica como um diretor. E, apesar desta e algumas outras peculiaridades do sistema Waldorf, os autores destacam essa metodologia como aliada para possivelmente responder ou auxiliar as práticas educacionais da maioria das escolas públicas. Um dos atributos positivos atribuídos às escolas Waldorf em comparação a outras escolas públicas (principalmente na Alemanha) examinadas nos estudos foi a maior capacidade de os estudantes atribuírem, segundo seus relatos, significado e identificação aos conteúdos que estavam sendo aprendidos.

Outro fator relevante de diferenciação qualitativa entre escolas nas pesquisas desta temática é a distinção entre escolas particulares e públicas (ARAÚJO et al., 2016). As

pesquisas demonstram resultados superiores na mensuração de diferentes aspectos qualitativos nas escolas particulares (ALENCAR e FAKUNDA, 2012); (CASTRO e FLEITH, 2008); (FLEITH e ALENCAR, 2012). Aspectos socioculturais, econômicos e de gênero tem relevância e importância de investigação e exploração no campo da educação, mas não necessariamente lidam com as diferenças de metodologias pedagógicas alternativas. Torna-se relevante que sejam investigadas as diferenças entre escolas que se diferenciem no que tange as suas características epistêmicas e metodológicas e não apenas as características socioeconômicas ou regionais de diferentes contextos, visto que as duas modalidades (público e privada) podem apresentar a predominância de modelos mais tradicionais de ensino.

Mendonça e Barbosa (2019) realizaram uma pesquisa buscando examinar se existiam diferenças estatísticas significativas nas habilidades de resolução de problemas, de alunos de escolas de metodologia Montessori e escolas tradicionais. As autoras não encontraram diferenças significativas a partir de seus testes, mas destacaram que a partir de outras pesquisas semelhantes feitas por outros autores houve uma dissonância dos resultados. Um motivo possível apontado pela autora Lillard (2012) ao tentar justificar a dissonância de resultados de pesquisas comparativas de escolas montessorianas, diz sobre complicada tarefa de garantir que o método montessoriano está sendo fidedignamente aplicado, a autora realizou testes com 72 crianças de escolas montessorianas clássicas (que fazem uso do modelo montessoriano clássico de maneira fidedigna), escolas montessorianas suplementares e de escolas convencionais (escolas mais comuns do sistema de ensino estadunidense). Os resultados com diferenças mais significativas foram na mensuração das funções executivas (capacidade de atenção às instruções, habilidade de planejar ações), onde os resultados dos alunos de escolas montessorianas clássicas foram superiores aos demais. Também é possível questionar se uma escola que segue um mesmo método, por mais que seja suficientemente fidedigno, tem os mesmos efeitos em contextos regionais e culturais diferentes.

Ainda em relação às escolas montessorianas, Rathunde e Csikszentmihaly (2005) realizaram um estudo no Estados Unidos, com 290 estudantes de cinco escola montessorianas (apenas uma delas era pública) e de seis escolas tradicionais, os resultados dos testes realizados indicaram que os estudantes de escola montessoriana obtiveram níveis significativamente maiores de motivação intrínseca (provida de seus interesses pessoais e curiosidade) ao realizarem atividades acadêmicas. Em contrapartida, os estudantes de escolas tradicionais apresentaram maiores resultados para motivação

extrínseca (motivação alimentada por incentivos exteriores como recompensa dos pais ou reconhecimento por notas). Os resultados dos questionários e do instrumento ESM (*Experience sampling method*) apontaram que os estudantes de escolas tradicionais obtiveram resultados inferiores nos índices de motivações ao realizarem tarefas acadêmicas (resultados de 39,6% de motivação nas atividades acadêmicas de estudantes das escolas Montessori e 23,8% nas tradicionais). Os autores destacam que a partir da amostra e resultados do ESM, os alunos da escola montessoriana passam aproximadamente três horas e meia semanais a mais que os alunos das escolas tradicionais realizando atividades que consideram importantes e interessantes.

Se faz necessário avaliar que modelos alternativos têm contribuições relevantes à educação convencional (que tem características prevalentemente tradicionais de ensino) (SAVIANI, 2012), ou ainda como a educação tradicional pode auxiliar o aprimoramento de novos modelos. Algumas soluções aos desafios que surgem na educação dos sistemas de ensino tradicionais podem ser pensadas a partir de exemplos de escolas alternativas, como as de pedagogia Waldorf. Uma pesquisa realizada na Inglaterra com 21 escolas Waldorf, aplicou um questionário com uma amostra de 184 professores, os resultados revelaram que 98% dos professores acreditam que educação *Mainstream* (“educação *Mainstream*” são descritas como equivalentes a educação das escolas mais comuns ou convencionais, guiadas pelo sistema nacional de ensino do país. Elas podem estar vinculadas a instituições religiosas, públicas ou particulares (WOODS, 2005)) (Considerou-se neste trabalho o termo *Mainstream* um sinônimo de escolas tradicionais) tem algo para aprender com as escolas Waldorf e 82% professores da mesma amostra alegaram que as escolas Waldorf podem aprender algo com a educação *Mainstream* (WOODS, 2005). Estes dados possibilitam avaliar que os profissionais da educação consideram relevante as relações entre escolas alternativas e tradicionais para possivelmente pensar em aprimoramentos nos dois tipos de escolas, aspecto destacado ainda mais por professores do estudo que foram professores de escolas *Mainstream*.

A partir da compreensão de tantas dificuldades observadas no universo educacional e especificamente no contexto escolar, se faz necessário pensar e implementar práticas inovadoras na educação e reformular métodos de educar respeitando a realidade dos estudantes. As escolas alternativas ao modelo tradicional podem fornecer elementos e práticas inovadoras que talvez tragam benefícios à educação. Na tentativa de observar contribuições na qualidade de ensino de escolas alternativas, se questiona “A partir das percepções de estudantes egressos de escolas alternativas e de

escolas tradicionais, as escolas consideradas alternativas apresentam maior qualidade de ensino quando comparadas com o modelo tradicional?” e “Como os estudantes egressos relatam aspectos da qualidade de ensino? Quais aspectos são aprimorados ou desfavorecidos na comparação dos dois modelos (Tradicional e Alternativo) dentro do ensino?”. Por meio do estudo da percepção de pessoas que estudaram em escolas com esses dois modelos de ensino pode-se contribuir com a construção de modelos que promovam maiores benefícios aos estudantes, tanto em termos cognitivos quando emocionais, algo urgente, tendo em vista que a experiência escolar pode se tornar fonte de sofrimento psicológico (FREIRE, 1983). Neste contexto emerge a pergunta desta pesquisa: Qual a relação entre a percepção de estudantes egressos do ensino médio de escolas consideradas tradicionais e de escolas consideradas alternativas sobre a qualidade de sua educação?

2 MÉTODO

2.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa pode ser caracterizada como de natureza qualitativa por se tratar de uma pesquisa realizada por meio de entrevistas, com o recolhimento de informações específicas referentes às vivências e experiências dos sujeitos em suas diferentes escolas. O caráter quantitativo também está presente na pesquisa, pois foi realizada a comparação das características referentes a qualidade da educação elegidas para observação (bem-estar; prazer em estudar; criatividade; autonomia, raciocínio científico, motivação, empatia e aplicabilidade dos aprendizados), por meio dos relatos nas entrevistas, com os alunos de escolas alternativas e tradicionais (RAUEN, 2015). Também se identifica o caráter exploratório e descritivo da pesquisa, exploratória por se tratar de um estudo de um campo não muito explorado na literatura, busca-se ampliar os conhecimentos do campo, devido a escassez de estudos comparativos entre escolas tradicionais e alternativas e pela não universalização do conceito qualidade (RATHUNDE e CSIKSZENTMIHALYI, 2005). E pode ser nomeada enquanto uma pesquisa descritiva pois buscar-se ampliar o conhecimento das características que compõe a qualidade da educação (RAUEN, 2015).

2.2 PARTICIPANTES E CRITERIOS DE SELEÇÃO

Seis participantes fizeram parte da pesquisa, todas do sexo feminino, egressas do ensino médio, totalizando um total de oito escolas distintas (considerando que algumas delas estudaram em mais de uma escola durante o ensino médio), das quais três puderam ser identificadas como alternativas e cinco como tradicionais (dentre as escolas, três são públicas e seis tem caráter privado). É necessário pontuar que uma das escolas denominadas alternativas (EA1) seria mais propriamente nomeada como uma escola de ensino-técnico de acordo com o próprio website da mesma, no entanto ao se encaixar nos quesitos alternativos de variâncias de modelos de aula e de avaliação não tradicional, optou-se por classificá-la como uma escola alternativa, além disso a própria participante classificou a escola como alternativa.

As participantes foram selecionadas, inicialmente, por um processo de recrutamento através de divulgações em redes sociais (Instagram e Facebook) e em divulgações em plataformas de acesso de estudantes de uma instituição de ensino superior privada, foi explicada a pesquisa e feito o convite aos interessados que quisessem participar, para que mandassem uma mensagem ou e-mail nos contatos disponibilizados no convite, a fim de marcar a entrevista. Três das participantes entraram em contato e marcaram a entrevista, duas delas receberam um convite direto através do "*Whatsapp*" e uma delas foi indicada por outra participante. Como critério de inclusão, as participantes da pesquisa precisavam ser egressas do ensino médio até no máximo de três anos, ser maiores de 18 anos e ter frequentado uma escola caracterizada como tradicional ou como alternativa.

A classificação das escolas enquanto escolas alternativas e tradicionais foi realizada primeiramente através da identificação das características no Website da instituição e visto que essas informações podem não ser fidedignas à realidade das escolas, também foi questionado às próprias egressas se elas consideram a escola(s) que estudaram como escola alternativa ou tradicional, de acordo com as características que ela apresenta. Principais características observadas para seleção das escolas: Conteúdo priorizado no ensino (se adaptam aos interesses e características dos alunos?), participação dos alunos no aprendizado (participam ativamente no aprendizado, buscando informações que reconhecem como interessantes?) e metodologia de avaliação (As avaliações ocorrem principalmente por meio de provas individuais, escritas ou de múltipla escolha?) Metodologia de ensino (A escola segue uma metodologia de ensino específica? [Metodologia Waldorf, Montessori ou construtivista, por exemplo] O

aprendizado é concretizado primordialmente por meio de aulas expositivas e após a exposição dos conteúdos, é realizada a reprodução das informações apresentadas? Ou se constroem frequentemente outras dinâmicas de aprendizado?) Classificou-se as escolas como alternativas pela apresentação de duas ou mais características que se diferenciem da escola tradicional que se caracteriza pelo foco na apresentação de conteúdo, prevalência de avaliações individuais escritas ou compostas por questões de múltipla escolha, prevalência de aulas expositivas com conteúdos homogêneos para todos os alunos, predominância da postura passiva dos estudantes em relação às informações, decisões e instruções colocadas pelo professor (GONZATTO, 2016). Não foram encontrados modelos puros de escolas alternativas ou tradicionais (se é que existe tal distinção), estas características encontradas e a resposta das participantes acerca das escolas serviram enquanto referencial para distinguir e classificar as escolas enquanto alternativas ou tradicionais (RAZERA, 2018).

As escolas classificadas como alternativas receberam a sigla de “EA” e as escolas tradicionais a sigla “ET” e receberam o número de acordo com o sequenciamento das entrevistas e das participantes “P”, conforme segue na tabela com os dados gerais das participantes e escolas da pesquisa:

Participante	Dados básicos	Escola
P1	19 anos; finalizou o ensino Médio no final de 2018 em Florianópolis; Renda média familiar no período do ensino médio (3500 Reais), cinco pessoas viviam dessa renda.	EA1= Escola pública de Florianópolis, considerada alternativa, mas de ensino técnico.
		ET2= Escola pública de Florianópolis, descrita e classificada como escola tradicional.
P2	21 anos; concluiu o ensino médio ao final de 2017 Em Botucatu, SP; Cinco salários mínimos e três pessoas vivendo dessa renda.	EA3= Escola privada no estado de SP, com pedagogia Waldorf.
		ET4= Escola privada, descrita como "convencional" pela participante e caracterizada como sendo mais tradicional.

P3	20 anos; concluiu o ensino médio ao final de 2017 em Florianópolis. Renda média Familiar (6000 reais) quatro pessoas vivem dessa renda	ET5= Escola militar publica, descrita e classificada como tradicional.
P4	20 anos, concluiu o ensino médio ao final de 2017 em Florianópolis. Renda média Familiar (28.000 reais) cinco pessoas viviam dessa renda.	ET6= Escola privada Jesuíta em Florianópolis. Classificada e descrita pela participante como tradicional.
		ET7= escola privada em Florianópolis. Classificada e descrita pela participante como tradicional.
P5	21 anos; concluiu o ensino médio ao final de 2017 Em Botucatu, SP; Não soube informar a renda média familiar, morava com uma professora conhecida de sua mãe.	EA3= Escola privada no estado de SP, com pedagogia Waldorf.
P6	19 anos; concluiu o ensino médio há um ano e três meses, finalizou o ensino médio nos Estados Unidos (Califórnia), mas estudou dois anos no ensino médio em Florianópolis; Renda média familiar de 8000 reais e morava com quatro pessoas.	EA8= Escola Waldorf privada, em Florianópolis descrita e classificada como alternativa.

Fonte: Autoria própria, 2020.

2.3 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Foram utilizados os computadores pessoais das participantes e do pesquisador, com acesso à internet para a transcrição dos dados, a comunicação e a coleta de dados foram realizadas por meio da plataforma de videoconferência “Skype”. Foi utilizado o recurso de gravação na própria plataforma.

2.4 SITUAÇÃO E AMBIENTE

As entrevistas ocorreram em um ambiente onde entrevistador estava e um cômodo isolado de outras pessoas, no caso das entrevistadas, algumas delas se encontravam em ambiente de trabalho ou compartilharam de ambientes com familiares ou outras pessoas no cômodo onde ocorreu a entrevista, para maior otimização da concentração e privacidade, seria ideal que as participantes também estivessem em ambientes isolados, evitando outras variáveis que possam dificultar o processo, no entanto estas foram as condições possíveis segundo as disponibilidades das mesmas.

2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi realizada uma observação indireta do fenômeno estudado por meio de relatos das estudantes a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas na plataforma virtual “Skype”. O Roteiro de entrevista foi elaborado a partir de 21 perguntas abertas, com questões que possibilitaram a observação das características, relatadas pelas participantes, que descrevessem alguns dados básicos pessoais (idade e renda média familiar) e que indicassem aspectos relevantes da qualidade da educação. As perguntas buscaram observar características da qualidade da educação destacadas no *Learning Compass 2030* (OECD, 2019) e nas habilidades e competências básicas presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017).

2.5.1 Procedimentos de elaboração e validação do instrumento de coleta de dados

O roteiro de entrevista semiestruturada buscou avaliar como se mostram as principais características das estudantes egressas, relacionando-as às 10 competências gerais necessárias descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e em parâmetros de atitudes, valores, habilidades e conhecimentos considerados essenciais, pela OECD, para a participação dos alunos na promoção do bem-estar individual e coletivo (OECD, 2019). Após a elaboração do instrumento de coleta de dados, o mesmo passou por um teste piloto a fim de verificar se ele possibilita identificar as características relacionadas à qualidade da educação de maneira clara e precisa o suficiente e se

possibilita responder à pergunta de pesquisa. A entrevista piloto foi realizada com um jovem, com características semelhantes das participantes da amostra, porém este não fez parte da amostra. Os dados da entrevista piloto foram elencados na tabela de organização de dados, o roteiro se mostrou suficiente para investigar aspectos da qualidade da educação, foram feitos pequenos ajustes relacionados a semântica a fim de facilitar a compreensão e comunicação com as participantes.

2.6 PROCEDIMENTO

2.6.1 Contato com os participantes

O contato inicial foi realizado com os participantes pelas redes sociais a fim de divulgar a pesquisa e recrutar os mesmos para a pesquisa e posteriormente dois convites individuais e uma indicação por parte de uma das participantes. Após a seleção, foi realizado o primeiro contato direto por meio de mensagens via “*Whatsapp*”, esclarecendo-se os objetivos da pesquisa e averiguando se era de interesse das mesmas participar da pesquisa. Uma vez realizado este procedimento, foi agendada uma data e horário para a entrevista com as participantes, enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por *Whatsapp*”.

2.6.2 Coleta e registro de dados

No momento da entrevista previamente agendada, primeiramente foi novamente apresentado os termos da pesquisa e solicitada a anuência na mesma. Tal aceite foi gravado em voz. Os participantes voluntários da pesquisa foram convidados a responder as perguntas do roteiro de entrevista ou outras relacionadas a questões do mesmo, durante as entrevistas na plataforma virtual e online “*Skype*”. As entrevistas foram gravadas, com anuência das participantes, por meio das plataformas nas quais ocorreram as entrevistas e foram salvas no computador pessoal do pesquisador e em dispositivos de HD externo (pen-drive) para assegurar que os dados não se percam.

2.6.3 Organização e análise dos dados

Posteriormente à realização, as entrevistas foram transcritas manualmente de forma digital. As respostas foram organizadas, agrupando as respostas das participantes de acordo com as classificações do tipo de escola e em categorias elaboradas a priori (os aspectos da qualidade da educação) e subcategorias elaboradas a posteriori (classificação de relatos favoráveis ou desfavoráveis em relação ao desenvolvimento dos aspectos da

qualidade da educação nas escolas). As respostas que proporcionaram dados da influência da escola no desenvolvimento de bem-estar; prazer em estudar; criatividade; autonomia, raciocínio científico, motivação, empatia e aplicabilidade dos aprendizados, foram agrupadas de acordo com os diferentes elementos que compõe a qualidade, compreendida através do referencial da BNCC e do *Learning Compass* 2030, para possibilitar a avaliação entre as características destacadas pelas participantes, buscando observar se os relatos de escolas alternativas compartilham de características significativamente diferentes quando comparados aos relatos das alunas das escolas classificadas como tradicionais. Importante destacar que os resultados foram contabilizados conforme cada uma das participantes relatou acerca de cada uma das escolas, podendo uma mesma participante gerar uma ocorrência favorável e uma desfavorável e caso tenha estudado em mais de uma escola durante o ensino médio ela poderia gerar mais um resultado favorável e desfavorável a respeito dessa outra escola. Outro fato relevante foi a totalização de cinco escolas tradicionais e três alternativas (ocasionando uma proporção maior de escolas tradicionais) e duas das participantes (P2 e P5) estudaram na mesma escola alternativa (EA3).

4.6.4 Procedimentos éticos da pesquisa.

Por se configurar uma entrevista gravada, foram necessários o aceite e a concordância do Termo de Consentimento Livre e esclarecido por parte das entrevistadas. A pesquisa e seus procedimentos foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina e o processo de seleção das participantes e coleta de dados só foi realizado após aprovação do CEP, sob CAAE 35334120.8.0000.5369. Foi esclarecido aos participantes a ética do sigilo e o caráter voluntário da pesquisa. De que existe um risco mínimo de os participantes desenvolverem um desencadeamento emocional e caso isso ocorresse seria, então, realizado um acolhimento virtual e o encaminhamento dos participantes à rede pública de atenção psicossocial mais próxima. A participação na pesquisa ainda pode apresentar benefícios de maneira indireta uma vez que os resultados poderão favorecer a compreensão da qualidade de educação das escolas da sociedade e subsidiar ações por parte de gestores escolares de forma preventiva ou remediativa a este contexto. Foram consideradas as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Debater qualidade na educação não é tarefa fácil. O desafio já inicia para delimitar que aspectos compreendem a qualidade de um processo educativo (GUSMAO, 2013) e diante das possibilidades de características a serem avaliadas, quais aspectos selecionar para observar a qualidade da educação. Foi possível observar diferenças e semelhanças relacionadas aos aspectos observados para delimitar o que compõe a qualidade da educação do ensino médio, em escolas denominadas tradicionais e alternativas, aspectos que foram selecionados principalmente em consonância com os referenciais da OECD (2019) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Vale destacar que a BNCC é um referencial a nível nacional, na elaboração de objetivos para alcançar a qualidade da educação e ainda afirma explícita vinculação às competências, atitudes, habilidades e valores da OECD e dos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, mas ela é acompanhada de críticas importantes, de que reflete em currículos limitados. A BNCC busca direcionar a educação brasileira para a garantia de aprendizados essenciais das competências (exercício de atitudes, habilidades, valores e conhecimentos) necessárias ao pleno exercício da cidadania na complexidade das demandas da vida cotidiana e do trabalho. Destacando ainda 10 competências gerais, fundamentais para a educação integral que compreende (dentre outras coisas): O reconhecimento, respeito e acolhimento a integralidade e diversidade dos sujeitos que aprendem e de diferentes formas de infância, juventude, cultura e de existência que se relacionam às necessidades específicas de seus contextos; o rompimento com paradigmas reducionistas que priorizem apenas um dos aspectos afetivo ou cognitivo (intelectual) do ser humano; a oposição à radical fragmentação disciplinar dos conhecimentos; e o protagonismo dos estudantes no aprendizado para a construções dos seus projetos de vida (BRASIL, 2017). Embora a BNCC proporcione ferramentas relevantes para se pensar algumas necessidades da educação, se faz necessário salientar que existem diversas críticas e discussões acerca do material da BNCC, argumenta-se que seja uma ferramenta que favorece os interesses mercadológicos regentes e que seja uma ferramenta contraditória à seus próprios objetivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017).

As informações das entrevistas apontaram que as escolas alternativas e as escolas tradicionais parecem partilhar de algumas características semelhantes, mas também apresentam resultados destoantes que possivelmente indicam diferenças na qualidade da educação no que tange a promoção de: bem-estar; prazer em estudar; criatividade; autonomia, raciocínio científico, motivação, empatia e aplicabilidade dos aprendizados.

Analisou-se então estes aspectos da qualidade da educação em escolas classificadas como tradicionais e escolas alternativas.

AUTONOMIA

A autonomia promovida como competência aos estudantes nas escolas destes é um dos aspectos compreendidos como integrante na composição da qualidade da educação pela OECD (2019) e pela BNCC (BRASIL, 2017). O desenvolvimento de ações com autonomia está relacionado à capacidade de tomar responsabilidade sobre suas ações. John Dewey postulava que a obediência e submissão nas escolas são obstáculos para uma verdadeira educação de qualidade, que deveria se pautar em “princípios de iniciativa, originalidade e cooperação” (GADOTTI, 2003, p. 148), princípios relacionados ao conceito de autonomia. A promoção de condições para o desenvolvimento de autonomia nos estudantes do ensino médio não difere entre escolas tradicionais e alternativas, pelo menos no que consta nos relatos das participantes da pesquisa. Esse fato pode ser observado, uma vez que dentro do contexto educacional das participantes, foram registradas falas que demonstram elementos relacionados à autonomia, em três escolas classificadas como alternativa e três consideradas como tradicionais. Em relação à menção da autonomia nas seis escolas, foram registradas ocorrências de dois elementos de fala favoráveis e uma ocorrência desfavorável em ambas categorias alternativa e tradicional. P2, ao se referir simultaneamente à escola tradicional (ET4) e à escola alternativa (EA3) em que estudou disse:

...eles davam uma ajuda muito individual, tipo ao mesmo tempo em que eles andavam com a turma, eles focam naqueles alunos que tinham alguma dificuldade, tipo, eles realmente tentavam ir caminhando individualmente e coletivamente ao mesmo tempo (...) respeita... o seu processo de aprendizagem, tipo... que não passa por cima das suas dificuldades (sic),

destacando a possibilidade de estudar em ritmos singulares de aprendizado, autonomia de tempos diferentes, diante de distintos níveis de dificuldade, é possível relacionar este trecho de fala da participante à “autonomia” encontrada na décima competência da BNCC necessária à ser desenvolvida pelos estudantes: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.9). Admitindo que uma educação que respeita os processos de aprendizagem e as dificuldades singulares, também educando rumo a flexibilidade, autonomia, inclusividade e solidariedade.

Dentro da categoria escola alternativa, a P1 ao descrever EA1 destacou:

tu que escolhe se tu quer ter teatro, se tu quer ter música, se tu quer ter cultura da arte, cultura de outros países, tu que escolhe o que tu quer... te dá várias oportunidades que outras escolas não te dão (sic),

sinalizando o reconhecimento de certa possibilidade de escolha no ambiente escolar e segundo P6:

...a escola ela faz ao contrário do que ajudar a ser nós mesmos, a gente tem que ser de um jeito da escola sabe, a gente não pode falar, a gente tem que escrever coisas que a gente não quer escrever, ouvir coisas que a gente não quer ouvir, então a gente fica nesse negócio né e não vive no momento...é impossível viver no momento na escola porque é uma chatice, pelo menos pra mim... (sic).

Analisando as falas das participantes é possível perceber que o modelo alternativo, assim como o modelo tradicional, mantém relatos desfavoráveis e favoráveis relacionados à autonomia e mesmo ao observar relatos de duas escolas consideradas alternativas ao modelo tradicional, foi possível identificar experiências qualitativamente distintas nos relatos da P1, P2 e P6. Tal distinção ocorre, pois dentro de escolas de mesma classificação, há diferentes percepções das participantes em relação às condições para promoção de autonomia, possivelmente devido às diferenças de experiências singulares de cada estudante e também pela heterogeneidade de possibilidades de escolas alternativas (RAZERA, 2018).

Acerca da autonomia, P4 ao se referir às aulas de redação das escolas tradicionais ET6 e ET7 disse: “...eram umas leituras muito mais específicas, mas ainda dava a oportunidade do aluno mostrar a visão dele, sabe?” indicando certo grau de autonomia e escolha em suas atividades escolares, de acordo com que propõe a OECD (2019) sobre autonomia, entretanto também frisou em seguida “Então pode ser fechado o currículo, realmente ele exige muito, de muitas coisas que são desnecessárias...”, indicando certas limitações de escolha para a seleção aprendizagens, pois exigir que se aprenda “coisas” que aparentemente são “desnecessárias” para a estudante, de maneira hegemônica e padronizada, diz de um ensino que parece não reconhecer os estudantes enquanto responsáveis e capazes de tomarem decisões sobre seus aprendizados de interesse (GADOTTI, 2003). Ainda atentando ao aspecto da autonomia, no que se refere a seleção de aprendizados, as participantes evidenciam que dentre as oito escolas, todas apresentaram prevalência de aprendizados selecionados previamente. As escolas das participantes pareciam viabilizar poucas possibilidades de escolha ou participação para planejamento e investigação do desenvolvimento de novos aprendizados, portanto sem muita consideração aos interesses e potenciais singulares dos estudantes, seria ainda possível questionar no que e o que realmente há de promoção de autonomia no ensino

destas escolas, visto que todas tem a obrigatoriedade de responder a currículos mínimos obrigatórios (BRASIL, 2017).

Apesar de predominar a característica da não possibilidade de escolha ou participação na seleção dos aprendizados a serem desenvolvidos, há algumas possibilidades de escolha presentes em parte dos relatos. P1 ao se referir aos conteúdos⁴ estudados na EA1 diz:

Todos eram impostos, mas eu acho que do EA1 a gente tinha uma liberdade de aprender, é... coisas além daquilo né, então saber mais sobre o mesmo assunto (...) tinha uma matéria que a agente escolhia o que a gente queria estudar ne... pra gente estudar o que a gente quer e pra aprender a fazer trabalhos assim. Então foi bem legal (sic),

a partir dessas falas de P1 é possível perceber que apesar de a maioria dos conteúdos serem pré-determinados e escolhidos, existiam algumas possibilidades de autonomia de escolha em sua experiência em EA1. P3 ao se referir à possibilidade de escolhas nas aulas da ET5 verbalizou: "Algumas aulas sim. Outra não, mas assim, eram raras as aulas, quando sobrava assim, tipo, ah terminamos o conteúdo, sobrou uma aula, o que vocês querem nessa aula? Dai a gente apontava alguma coisa.", apontando uma pequena parcela de possibilidade de escolha nas aulas vagas. P5 disse que na EA3:

O currículo segue um pouquinho do MEC, mas é principalmente o currículo do Rudolf Steiner e da pedagogia deles (...) uma participação dos alunos bem menor, os professores tem bastante domínio do conteúdo... de forma geral é, as propostas vêm muito mais dos professores (sic),

indicando que apesar de se trabalhar com um currículo alternativo, além do proposto pelo MEC, a EA3 manteve a predominância de conteúdos pré-selecionados e sem escolha e participação dos estudantes na elaboração da seleção dos mesmos. Finalmente P9 disse que em EA8:

...você tinha que fazer tudo, artes, matemática, português... tudo. (...) Tu tem que aprender aquilo que tu tem que aprender, mas da mais opções para a coisa que tu quer aprender sabe (sic)

("mais opções" quando comparado com as outras escolas consideradas como "bem tradicional..." conforme a participante). A relevância da participação dos estudantes na seleção dos conteúdos e na promoção de autonomia ainda reivindica as reflexões de Freire (1987) acerca da cooperação e do caráter dialógico e não tanto hierarquizado das relações escolares, onde seria ideal um constante posicionamento de todos os integrantes do processo educativo de se ensinar-aprendendo e aprende-ensinando, contando com uma

⁴ Conteúdo entendido enquanto seleção de aprendizados, no caso não apenas de caráter informativo, mas também tangendo do desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos.

maior participação e atividade de estudantes na seleção e planejamento dos processos de ensino.

A deficiência do empreendimento de autonomia na escola não atinge somente os estudantes, mas também os professores, diante da possibilidade da organização e tratamento de suas aulas. P3 relatou a dificuldade que seus professores tinham para poder planejar aulas diferentes daquilo que estava previsto pelas normas da escola e por se tratar de uma escola pública, a burocracia envolvida dificultava mais ainda essas possibilidades de decisões dos docentes. Petroni e Souza (2010) entrevistaram professores, professoras e dirigentes de uma escola pública para avaliar se os profissionais consideravam que a possibilidade de exercer a autonomia em seus trabalhos seria significativa ou importante, as autoras concluíram, a partir da pesquisa, que a autonomia não era exercida no trabalho dos professores, seja pelas imposições externas e internas à escola (projeto político pedagógico, currículo, conteúdos de vestibulares e provas de admissão, pais das crianças etc.) ou pela inabilidade em lidar com a responsabilidade de liderar práticas inovadoras que possam gerar novos desafios ou demandas, o que poderia sobrecarregar ainda mais o trabalho desses profissionais. Importante refletir, é possível promover desenvolvimento de autonomia dos estudantes sem garantir essa possibilidade aos docentes?

CRIATIVIDADE

Em relação a característica de promoção da criatividade nas escolas, a BNCC apresenta a criatividade no segundo conjunto de competências básicas “(...) a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.” (BRASIL, 2017, p.9), compreendendo a criatividade enquanto característica facilitadora da criação e desenvolvimento de soluções ou respostas para possíveis problemas e para a ampliação e investigação de novos conhecimentos. Em relação a característica dos conteúdos selecionados previamente nas escolas, Moreno (1993) descreve que a vida criativa dos jovens é podada gradualmente, conforme os conteúdos impostos por figuras de autoridade (pais, professores etc.) são aceitos enquanto superiores aos seus próprios interesses e espontaneidade, a criatividade diz a respeito da habilidade de responder ativamente e de maneira inovadora diante de determinada situação. Quando observada a predominância da característica de seleção prévia de conteúdos, sem participação ou consideração para com interesses dos alunos, pode ser ressaltado, conforme a colocação de Moreno (1993), que todas as escolas investigadas, a partir dos relatos das participantes, apresentam ao menos uma característica desfavorável

para o desenvolvimento da criatividade, no tangenciar da imposição de conteúdos e estruturas curriculares fixas e aplicadas de modo autoritário.

Ao analisar os trechos referentes à questão da criatividade nas escolas, foi observado que em termos de ocorrência desses relatos que as escolas alternativas parecem mais envolvidas com a promoção de criatividade, quando comparadas às tradicionais, pois em todas as escolas alternativas (quatro ocorrências) apresentaram apenas relatos favoráveis para criatividade e na escola tradicional os resultados foram de três favoráveis para três desfavoráveis (dentro a amostra de 5 escolas alternativas). No contexto das escolas tradicionais, P3 conseguiu dar um exemplo do uso de um aspecto criativo "eu consigo remeter a problema de matemática, que eu fazia muito, então eu tinha que pensar em várias maneiras de resolver o mesmo problema...". No entanto, também ressaltou que em ET5:

Na parte da criatividade, eu acho que militar, ele me dificultou um pouquinho (...) Tudo bem que os professores não seguiam tão bem isso né, mas queriam fazer um ensino regrado, (...) não incentivarem muito a criatividade, tipo, não ter tantas oficinas assim, para incentivar essa parte (sic),

revelando empecilhos como excesso de normas e regras para desenvolvimento criativo. P4, ao responder acerca da criatividade disse contraditoriamente que "...não acho que tá bom, tá longe de tá bom, tá menos pior, tipo ainda não é que nem os professores de 30 anos atrás que batiam nos alunos.." e depois contrariamente disse que "influenciou na sua totalidade tipo possível sabe, não tem como fazer muito além do que a sociedade deixa. Então foi bom, foi ok.". Possivelmente a participante considerou que o desenvolvimento da criatividade das escolas ET6 e ET7 era "bom" ou "ok" em comparação a um padrão escolar de senso comum e em comparação com escolas mais antigas. No entanto, também reconheceu que a promoção da criatividade não foi suficientemente boa em sua experiência. Em ambos relatos foi observada uma posição antidialógica (FEIRE, 1987) que dificulta de alguma forma o desenvolvimento da criatividade devido a imposições, o que por si só já seria suficiente para podar o desenvolvimento criativo (MORENO, 1987).

Os relatos do contexto alternativo apontaram maior ocorrência de falas favoráveis e diversificação metodológica-pedagógica no desenvolvimento da criatividade. As escolas alternativas parecem apresentar mais ocorrências favoráveis e maior diversificação metodológico-pedagógica na promoção de criatividade de alunos, quando comparadas às escolas tradicionais. P1 destacou que "o EA1 me auxiliou demais assim, demais, principalmente pelas aulas práticas né.", não é possível afirmar com certeza qual foi o vínculo que a participante fez entre as aulas "práticas" e o desenvolvimento da

criatividade, mas talvez pela característica de um posicionamento mais ativo no aprendizado favorecer o desenvolvimento criativo (MORENO, 1993). P2 ao falar de EA3 coloca que “...acho que eu recebi muitas ferramentas para eu desenvolver minha criatividade...” como “a arte né, que eu tinha como expressão do que você pensa ou sente” e ainda “é uma escola que trabalha muito os aspectos da educação, não só desenvolvimento cognitivo, mas desenvolvimento do emocional, de certa forma porque a arte trabalha basicamente isso né”; P2 enfatiza a qualidade de EA3 de desenvolver a expressão através da arte e o tratamento de suas emoções e pensamentos enquanto algo promotor de criatividade. Quanto ao desenvolvimento da criatividade, Moreno (1993) em consonância descreve a importância do adestramento (referente à educação e conhecimento) das próprias emoções e pensamentos enquanto essencial para desenvolver a espontaneidade e praticar atos criativos. P5, assim como P2, estudou na escola Waldorf EA3 e também confirmou a influência positiva de EA3 sobre o desenvolvimento da criatividade:

(...)tem propostas criativas e de argila, marcenaria e de pintura, costura, zilhões de coisas assim, então você acaba tendo que solucionar problemas, mas também porque às vezes a gente não tem os materiais que a gente queria né, então a gente tem que dar um jeito (...) É, então um pouco por falta de material, um pouco por incentivo da proposta curricular mesmo (sic),

P5 acrescenta ao relato de P2 que o desenvolvimento da criatividade é estimulado por atividades manuais e por desafios advindos da falta de materiais para realizar essas atividades, provavelmente a busca pela solução da escassez de matérias não é intencional pedagogicamente. No entanto, segundo P5 isso auxiliou no desenvolvimento criativo. Por fim E9, que também estudou em uma escola Waldorf ressalta que “...o E8 ajuda bastante com a criatividade por causa da arte...”, novamente ligando o desenvolvimento da criatividade com práticas artísticas na escola, a arte e a criatividade são intimamente ligadas no universo dos aprendizados (BYINGTON, 1996).

MOTIVAÇÃO, BEM-ESTAR E PRAZER EM ESTUDAR

Nas falas das participantes não foi observada significativa diferença entre escolas alternativas e tradicionais acerca da motivação. No contexto tradicional foram três relatos favoráveis e quatro relatos desfavoráveis acerca do desenvolvimento de motivação para aprender, investigar ou pesquisar sobre coisas novas e no contexto alternativo foram três relatos favoráveis e três desfavoráveis. As participantes P2 (EA3 e EA4), P3 (ET5), P4 (ET6 e ET7) e P5 (EA3) disseram estar motivadas em alguns momentos, mas em outros não, P2 relata sobre a motivação em EA2 “Eu tenho fases de motivação (...), mas no geral sim” e P3 diz acerca da motivação na ET5 “Dependendo da aula sim” e que:

Tipo, tinham aulas e aulas, tinha uma aula que era assim “ah, vou passar conteúdo”, daí era chatinho, mas tinha uma aula que era voltada pro aluno, que o professor deixava mais aberto, mais solto e acredito que essas aulas me incentivaram a querer pesquisar mais fora, a ver que conhecimento é legal.

Estas aulas mais voltadas para os alunos, segundo a participante, pareciam incentivá-la e motivá-la mais para estudar e em reconhecer o conhecimento positivamente. Contudo, aulas mais voltadas para os alunos é uma das características que o ensino tradicional normalmente não contempla (RAZERA, 2018). Portanto, ressalta-se que muito provavelmente não existam escolas totalmente tradicionais ou totalmente alternativas, mesmo ET3 sendo classificada como uma escola tradicional é possível que haja características de ensino alternativos ao modelo tradicional. Entretanto, estas aulas voltadas para o aluno tinham uma frequência relativamente baixa quando comparada ao total de aulas "durante o meu ensino médio, primeiro e segundo ano, aconteceram umas 10 aulas, 12 aulas”.

Ainda sobre a motivação e prazer para estudar na escola, P4 traz que nas escolas ET 6 e ET7 "Eu tinha curiosidade, tipo muita curiosidade, mas eu nunca aprendia então isso me desmotivava também.", apontando uma desmotivação devido ao insucesso de aprendizagem. O insucesso para aprender também aparece como relevante na fala da P3 ao ditar sobre o prazer em estudar na ET5:

...não tem graça quando tu tá estudando uma coisa tipo... de física e tu não tá entendendo. Tu acha uma bosta, ter que estudar aquilo, mas do momento em que tu começa a entender fica muito legal. (sic)

Estas informações parecem mostrar como o prazer em estudar e aprender tem uma correlação positiva com a motivação para estudar e conforme a OECD (2019) o bem-estar emocional (relacionado ao prazer em aprender e a motivação), quando presente na experiência de aprendizado, age como facilitador de aprendizados mais eficazes. P4 ainda relata em contrapartida à sua fala desfavorável para motivação que em ET5 e ET6:

Eu me identificava com algumas coisas que eu via em alguns professores, no sentido de que ela falou uma coisa que gostei, e me inspirava aquele traço da pessoa, queria ser um pouquinho mais próxima dela, né ou do que ela tava falando, e ia em busca disso assim (sic),

o que similarmente relata P5, sobre a influência do professor quando diz sobre sua motivação para aprender em EA3:

Sim, não obviamente o tempo todo é, super interessada em todos os assuntos (...) Mas de modo geral...depende da matéria, depende do professor, então é, acho que eu tinha mais motivação de ir bem.

P5 enfatizou que sua motivação para aprender nas aulas variava de acordo com os professores ou as próprias matérias e ainda que sua maior motivação era de “ir bem” referindo-se provavelmente a boas notas ou ao sucesso de aprendizado.

Sobre a questão da motivação e prazer em aprender na escola P5 relata que "eu acho que tudo que não tem a ver com o currículo, até hoje me interessa mais, de pesquisar coisas aleatórias", dizendo que se sentia mais motivada para aprender as coisas não previstas no currículo. É possível compreender mais amplamente esta fala de P5 ao considerar que os currículos pronto, muitas vezes não considera a singularidade de um organismo, o que torna específico as contingências que serão reforçadoras para o desenvolvimento de comportamentos deste organismo único (SKINNER, 1972), além de desconsiderar as exigências e particularidades do mundo de cada aluno (FREIRE, 1987).

A respeito da motivação das ex-alunas é interessante convidar os conceitos de motivação extrínseca e motivação intrínseca durante a realização de tarefas acadêmicas nas escolas (RATHUNDE e CSIKSZENTMIHALYI, 2005). Os dois tipos de motivação (intrínseca e extrínseca) puderam ser identificados nos relatos de estudantes tanto de escolas alternativas quanto tradicionais, mas o prazer em estudar foi mais evidente nas escolas alternativas. P1 por exemplo, relata que acerca de sua motivação em ET2 "não tava ali pra estudar pro ensino médio né, estudava pro vestibular (...) os professores não iam pra aula... era uma educação assim, bem jogada (...) zero motivação", P1 relata que a experiência na ET2 foi "desmotivante" e que sua motivação principal era a busca de conquistar a aprovação do vestibular, portanto uma motivação extrínseca. Entretanto, quando P1 fala de EA1 é possível igualmente identificar motivação extrínseca quando diz "...era na correria (...) e eu só estudava porque tinha que fazer prova...", mas também intrínseca quando fala que "Então, a gente tinha que pesquisar...para mim isso foi bem importante (...) eu gosto pesquisar coisas além ne.", demonstrando gostar de aprofundar os estudos sobre conhecimentos pelo fato de gostar de conhecer mais.

Na pesquisa de Rathunde e Csikszentmihalyi (2005), na qual mensuraram os níveis de motivação extrínseca e intrínseca de alunos de escolas montessorianas e de escolas tradicionais públicas dos Estados Unidos, constatou-se que o prazer em estudar e o bem-estar estavam vinculados de maneira positiva aos níveis de motivação nas escolas. Em relação ao prazer em estudar das participantes, observou-se que escolas alternativas se destacam mais favoravelmente quando comparadas com escolas tradicionais, mas diferentemente de Rathunde e Csikszentmihalyi (2005), a motivação para estudar não demonstrou estar positivamente correlacionada com os níveis favoráveis de motivação. Foram três ocorrências favoráveis e uma desfavorável na categoria escola alternativa e inversamente proporcional na categoria escola tradicional, com três ocorrências

favoráveis e uma desfavorável. P1, em relação ao desenvolvimento na escola em ter prazer em estudar diz:

O EA1 me incentivou eu acho que assim, entender tudo o que acontece, da forma que acontece, por que que acontece, isso para mim é um estudo muito mais amplo (...) eu gosto mais disso né, de estudar as coisas, não o professor me dar uma fórmula e eu aceitar a fórmula, não, eu gosto de estudar tudo o que acontece em volta até chegar ali e o EA1 me proporcionou isso e eu aplico hoje na economia, sabe assim, de entender por fora, então eu acho que me fez gostar mesmo (sic),

P1 também destacou que não gosta de conhecimentos prontos que devem ser simplesmente aceitos e replicados por ela, isso ilustra parte do que Morin (2001) preconiza a respeito de conhecimentos pré-fabricados ou *ready made*. Morin (2001) enfatiza que os conhecimentos não deveriam ser simplesmente aceitos e assimilados, sem uma ampla reflexão, com questionamentos acerca da veracidade e aplicabilidade dos conhecimentos, o que se discute seria mais em prol de uma investigação para conhecer os porquês de como se adquiriram tais conhecimentos, conforme colocado por P1, essas reflexões são necessárias para atingir uma maior capacidade de lucidez diante dos erros e ilusões que nascem com o conhecimento humano.

Ainda atentando aos relatos do prazer de estudar das participantes, frisa-se que este aspecto da qualidade da educação parece ser relevante por se relacionar com os demais aspectos como a própria motivação em estudar, P2 relata que em EA3:

Eu sou uma pessoa assim, que gosta de saber as coisas profundamente. É diferente por exemplo, de uma escola convencional, porque tem muito, muito conteúdo... quantidade de conteúdo e não tanto a profundidade dele... por isso que pra mim acaba sendo muito mais prazeroso aprender numa Waldorf, porque eles ensinam mais profundamente poucos assuntos, né? Eu acho que isso acabou desenvolvendo em mim essa característica,

indicando que obteve prazer em estudar coisas com maior profundidade que em uma escola convencional (talvez tradicional), ampliando seus conhecimentos sobre certos assuntos. P6 discorreu desfavoravelmente para o prazer em estudar na EA8:

A chatice de ir pra escola todo dia e estudar coisa que tu não gosta tá ligado (...) Ah, o negócio de tu ser obrigado a fazer um negócio que tu não tá a fim é foda né, porque se faz de mal jeito e até tipo, sei lá, quando a gente se esforça e não vai bem, dói muito tá ligado, (...) porque eu vou me esforçar se mesmo se eu me esforçar eu não vou bem, é porque eu não nasci pra isso sabe (...), mesmo se eu não nasci pra isso eu tenho que tá lá todo dia sabe...não nasci pra aprender aquilo e daí acaba sendo obrigado a fazer uma coisa que você não quer.

No entanto ainda coloca que "...eu gostava muito de poder fazer arte", indicando prazer nas atividades artísticas. As falas de P6 parecem demonstrar que o insucesso de se esforçar para aprender tornaram a experiência da escola uma "chatice", tal relato parece sinalizar, dentro de uma compreensão analítico-comportamental, que o próprio fato de conseguir aprender pode ser reforçador (estimulante, prazeroso) para futuros

aprendizados, pois seria o reforçador natural de estudar (SKINNER, 1972). Semelhante à P3 (em ET5) e P4, que também trouxe uma ocorrência desfavorável para desenvolver o prazer em estudar nas escolas ET6 e ET7, relacionado ao insucesso do aprendizado. Outro ponto de destaque foi que o insucesso em aprender também advinham de desinteresse e desmotivação para com os conteúdos ministrados. P2 e P6 estudaram em escolas Waldorf, no entanto relataram experiências distintas de prazer no estudo e de motivação, o que possibilita afirmar que escolas alternativas, mesmo com vieses metodológicos semelhantes, certamente não garantem que os estudantes experimentem maior motivação e prazer nos estudos.

Quando questionadas acerca de seu bem-estar, se em geral se sentiam bem na escola, três das estudantes das escolas alternativas afirmaram que “sim” e uma delas disse que “não”, caracterizando três relatos favoráveis e um desfavorável para a promoção de bem-estar na escola. P5 ainda complementou dizendo que em EA3 sua experiência foi "Boa com certeza, não que eu não tenha críticas, mas foi uma experiência muito boa.". No contexto das escolas tradicionais foi observado a ocorrência de dois relatos favoráveis e três desfavoráveis para a promoção de bem-estar na escola, P3 relata que "Sim, apesar de todas as regras e toda a disciplina aplicada, acredito que sim, não tinham muitos problemas.", afirmando que em geral se sentia bem na escola, porém, P3 descreve mais especificamente que as características marcantes de ET5 (de disciplina e regras) poderiam ser dificultadoras rumo ao bem-estar, mas não foram suficientes para impedir que tenha sentindo bem em sua experiência geral na escola. Tanto as escolas alternativas quanto as tradicionais não demonstraram ser ambientes perfeitos, especificamente na promoção de bem-estar, todavia as escolas alternativas mostraram maior ocorrência de promoção de bem-estar na escola. Apesar de o bem-estar ser um conceito que engloba muitas características das vidas humanas (saúde, segurança, educação...) (OECD, 2019), o que foi considerado para análise foi a experiência subjetiva ou o comportamento privado (SKINNER, 1972) relatado pelas participantes acerca de seu sentimento geral nas escolas.

RACIOCÍNIO CIENTÍFICO E APLICABILIDADE DOS APRENDIZADOS

Uma outra característica de uma educação de qualidade é a de promoção de raciocínio científico, em consonância com a segunda e sétima competência da BNCC que respectivamente engloba “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica” e “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender

ideias, pontos de vista e decisões comuns” (BRASIL, 2017, p.9) de maneira ética, respeitando a todos, ao planeta e a si mesmo. O raciocínio científico assim como o pensamento crítico, são habilidades essenciais para um bom desenvolvimento dos conhecimentos e das práticas humanas no geral (MORIN, 2001), talvez ainda mais em um contexto repleto de desinformação e *fake-news*. (GALHARDI et al., 2020). Na ocorrência dos relatos das participantes houve dois relatos favoráveis para desenvolvimento de raciocínio científico em ambas categorias, tradicional e alternativa, e apenas um desfavorável em relação às escolas alternativas. Portanto na comparação de escolas alternativas e tradicionais, cujos egressos participaram desta pesquisa, não houve diferença significativa entre os tipos de escola na capacidade de estimular e desenvolver raciocínio científico.

Sobre os relatos tangentes ao desenvolvimento de raciocínio científico, P3 ao descrever o desenvolvimento da característica em ET5 coloca:

...eles falavam bastante pra gente pensar. Eles davam conhecimento e eles deixavam a gente pensar por nós mesmos assim, se isso é verdadeiro ou não e depois eles botavam em prática. Tipo, eu tinha uma professora que fazia prática com a gente, depois de algumas aulas... a gente testava o conhecimento na hora (...) um professor ou outro de vez em quando fazia uma prática (...) Pelo fato do militar ser um sistema regado e tal e eles terem que ir por cima de várias burocracias para conseguir fazer uma aula diferente.

Novamente a questão de autonomia do professor urge enquanto importante para a possibilidade de realizar aulas que promovam conhecimento empírico-científico, possibilitando a promoção de tipos de conhecimentos essenciais que a OECD (2019) destaca como conhecimento epistêmico e processual, que vão além do conhecimento puramente disciplinar de matérias específicas (que também é essencial), onde o conhecimento científico possa realmente passar por experimentação e testagem. P4 relata que em ET6 e ET7:

...eu tinha falado da química, da física e da matemática, que eles pegam muito pesado, então é exatamente nesse pegar pesado que eles tão fazendo isso com a gente sabe, eles tão mostrando ali na prática tipo, olha não vai dar sempre certo porque tem só uma resposta às vezes,

é possível apenas presumir que P4 estava falando da rigorosidade e verificabilidade dos procedimentos científicos, onde as respostas tendem a estar certas e precisas, ou não. Mesmo sabendo que a ciência é um conhecimento em constante evolução e reformulação (MORIN, 2001), ela deve seguir parâmetros a fim de manter a clareza e confiabilidade dos conhecimentos.

Já na categoria alternativa P1 relata que em EA1 "...como a gente colocava as coisas em pratica, eu via que uma formula de física era verdadeira né.", de forma semelhante à P3, P1 destaca a relevância de aulas práticas onde pode testar o conhecimento, o que poderia ser um diferencial de EA1 para ET5 é a frequência dessas aulas práticas, pois P1 as descreve como algo comum na rotina das aulas e P3 como momentos mais raros. P5 do mesmo modo aborda as questões das práticas e experiências em EA3 onde "sempre tinha que observar e escrever quais eram as conclusões que a gente tinha e ia tendo e a turma ia construindo a conclusão daquele experimento (...) a proposta era essa daí, da gente conseguir deduzir", ela relata que essas experiências participativas aconteciam mais nas aulas de química e física. Por fim P6 diz "...eu não consigo provar nada das coisas, realmente que eu aprendi sabe, tipo um mais um é dois, cara da onde que negativo mais negativo é positivo? Não faz nenhum sentido meu..." (sic), P6 fala que não sabe demonstrar como as informações e conhecimentos aprendidos na escola podem ser comprovados ou demonstrados cientificamente no cotidiano, P6 alegou não ser boa em ciências, mas também não trouxe informações adicionais sobre a promoção do raciocínio científico na sua experiência escolar.

Morin (2001, p 35) discorre a respeito dos princípios do conhecimento pertinente, neste segundo saber necessário para a educação do futuro. Morin (2001) aborda e enfatiza a importância de se construírem conhecimentos capazes de serem articulados com as realidades e contextos locais e globais, onde os conhecimentos conversem e interajam entre si e com as múltiplas dimensões (histórica, econômica, biológica, religiosa, afetiva, racional etc.) das vidas das pessoas. O conhecimento pertinente descrito por Morin (2001) conversa com as proposições da OECD (2019) a respeito do conhecimento interdisciplinar, o qual prega o relacionamento dos conhecimentos de diversas áreas através de conexões que possam compreender a complexa rede de interações presentes entre eles e com as vidas humanas, esses conceitos caminham em direção oposta à fragmentação e hiperespecialização dos conhecimentos, destituídos das realidades dos sujeitos e das outras áreas do saber, fenômenos que segundo Morin (2001) estão presente nos processos educativos do paradigma mais comum. As participantes foram questionadas acerca do desenvolvimento e aquisição de conhecimentos relevantes, úteis e aplicáveis (pertinentes), os resultados mostraram quatro ocorrências de relatos favoráveis e um desfavorável na categoria alternativa e três ocorrências favoráveis nas escolas tradicionais, observou-se que em ambos os tipos de escola, apareceram relatos de que houve aprendizados que se estenderam para a vida das participantes.

Sobre a relevância dos aprendizados P1 traz que em EA1 “...desenvolvi metodologias que me fazem estudar com mais eficiência e eu uso até hoje na minha vida.”. P2 disse de EA3 e ET4 “...as duas dão conteúdo pra você levar pra vida depois...” e ainda que em EA3 “...adquiri bastante conhecimento, tipo o hábito de refletir sobre mim e sobre as coisas, isso é uma coisa que eu gosto muito, porque querendo ou não ajuda muito a... o crescimento pessoal”, ela descreve que desenvolveu a habilidade de refletir sobre ela, possivelmente isto indica o desenvolvimento de autoconhecimento (HUBNER e MOREIRA, 2012), que auxiliaria no que a participante descreve como “crescimento pessoal” de desenvolver novas ferramentas para lidar com o suas dificuldades. P3 enunciou que em ET5 desenvolveu:

...principalmente a parte de organização e de limpeza, que eles ensinaram através da disciplina lá no colégio. Eu tive que aprender, então tipo, eu passo umas blusas minhas, eu limpo os meus sapatos, eu limpo meu quarto quando vejo que tá sujo (sic),

e que manteve a implementação desses aprendizados.

Ainda atentando à análise das falas das participantes acerca da relevância e utilidade de seus aprendizados, foram identificadas diferentes formas de desenvolvimento e aprendizado (viagens, trabalhos em grupo etc.) e também o desenvolvimento de características distintas que continuam sendo úteis na vida das participantes. P4 falando de ET6 e ET7 relatou “...a parte da ciência, a valorização da história, da matemática, todas essas coisas que são bem essenciais para ter uma análise crítica e básica de vida a gente aprende na escola né, querendo ou não”, P4 parece relacionar seus aprendizados em história, matemática e outras disciplinas com o seu desenvolvimento atual de análise crítica ou como compreenderia a OECD (2019) habilidade de *critical thinking* (pensamento crítico), que inclui a capacidade de ordenar as ideias e trabalhar em conjunto com outras habilidades sócio-emocionais, como criatividade, a fim de desenvolver soluções para problemas complexos. Ao relatar de sua experiência em EA3, P5 coloca:

...como você viver em grupo, fazer todos os trabalhos que eu fiz em grupo é... eu aprendi principalmente, não só sobre como lidar com os outros, mas como eu mesma funciono no grupo...você aprende a você ter noção das suas coisas, aonde você coloca...como cuidar das minhas coisas, eu sou responsável por mim, eu não posso deixar as minhas coisas largadas se (...) eu tenho que pensar (...) não só em mim, mas no (...) em volta. Eu aprendi bastante a pegar uma experiência e olhar bem reflexivamente por ela, porque todas as viagens eram bem dentro do currículo, então a gente tava sempre refletindo sobre o que a gente tava aprendendo, por que? Como? Qual o espaço que a gente tava ocupando? Quais transformações tinham isso na nossa vida? Então eu sempre tô usando isso. (sic)

Nesta fala de P5 existem elementos que podem indicar o desenvolvimento de mais de uma habilidade durante a escola, ela indica o desenvolvimento habilidades interpessoais

(MORENO, 1993) para se relacionar em grupo, novamente sobre autoconhecimento quando diz de seu próprio funcionamento no grupo, indica o desenvolvimento de responsabilidade e cuidado perante seus pertences e as demais pessoas, além de desenvolver questionamentos reflexivos sobre os aprendizados. Por fim a P6 relatou "...você cria vínculos na escola e você cria vínculos fora da escola e eles te ajudam no processo de vida, tipo fazer a vida menos dolorosa (...), isso que eu aprendi na escola (...) na teoria eu só aprendi coisa que eu não ligo realmente na escola sabe" (sic), ela reconhece que aprendeu sobre a criação de vínculos e relações para além da escola e de como isso pode ser benéfico ao tornar "a vida menos dolorosa", em contrapartida dita que os aprendizados ministrados na escola, lhe parecem irrelevantes.

EMPATIA

Um último aspecto representativo da qualidade da educação a ser analisado é a empatia que ganha destaque na nona competência básica da BNCC "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (...)" (BRASIL, 2017, p.9). As ocorrências de relatos que demonstram o desenvolvimento de empatia (incluindo resolução de conflitos e diálogo) mostram resultados semelhantes para escolas alternativas e tradicionais, favorecendo o desenvolvimento nas escolas tradicionais por um relato favorável. Foram quatro relatos favoráveis e dois desfavoráveis na categoria tradicional e três favoráveis e dois desfavoráveis na alternativa. P1 disse que em EA1:

assim, matéria nenhuma me ensinou, mas acho que assim nos trabalhos sabe quando dava esses BO...eu era uma boa líder assim de demandar as coisas (...) resolver o conflito na base da liderança sabe, de não gente, calma vamos pensar estrategicamente (...) demandava pra algumas pessoas o que elas fariam e o conflito é meio resolvido... (sic),

ela relata que o desenvolvimento para lidar com conflitos não foi aprendido de maneira informativa através de uma proposta curricular, mas pela convivência e experiência em desafios nos grupos, similarmente afirmou que em ET2 "me ajudou nesta outra escola eu entender a realidade deles né, então minha realidade era totalmente diferente e eu (...) "descer do salto" para entender as outras realidades me ajudou bastante.", indicando novamente um desenvolvimento por meio de experiências na escola que não necessariamente estavam previstas no currículo ou em um projeto político pedagógico. P3 relata que em relação ao desenvolvimento de empatia a ET5:

Auxiliou. Principalmente no militar quando alguém passava mal, tinha uma grande empatia do resto do pessoal (...) eles tentavam (...) colocar na gente aquele espírito de grupo, entendeu? Tipo um tá sofrendo todo mundo vai sofrer, então a gente tinha um pouquinho de empatia a mais pelo pessoal, por essa metodologia que eles usam muito no meio militar (sic),

diferentemente de P1, P3 indica que existiu um esforço propositalmente planejado por parte da escola de desenvolver a empatia e cooperação e que "em época de olimpíada a gente ia em asilo lá, fazia entrega, ou ia lá com crianças e a gente fazia brincadeiras e tal", ações que provavelmente buscavam o desenvolvimento dessas características através do cuidado com os demais (BOFF, 1999). P4 elencou pontos favoráveis e desfavoráveis para o desenvolvimento de empatia, disse que: "tive vários professores (...) me mostraram que a vida é muito mais empatia e pedir ajuda pros outros e ser tu memo." e em direção contrária falou "...os professores às vezes faltava um pouquinho de sei lá, "ok, eu entendo, eu compreendo". Os diretores, a coordenação também, eram muito ... grosso, certo e errado tá ligado, tipo "Não, tu não pode" " (sic), expondo uma contradição entre o dizer e o fazer dentre os professores no que se refere a exercerem e promoverem empatia.

No contexto de escolas alternativas, as participantes P2 e P5 apontam o desenvolvimento da capacidade de empatia na escola EA3, mas P6 que estudou na escola com mesma proposta pedagógica (EA8), não reconheceu o desenvolvimento de empatia, realçando a possibilidade de que escolas seguindo propostas alternativas semelhantes não garantem o mesmo grau de desenvolvimento dos diversos aspectos da qualidade da educação. Segundo P2 em EA3:

...a questão de desenvolver um olhar pro outro e tals, acho que é uma das coisas que eu mais levo assim (...) Acho que ela auxiliou principalmente na empatia quanto... as limitações do outro, tipo porque visualmente tinha muito exemplo né, eu via os professores tipo se dedicando a um determinado aluno depois a outro determinado aluno, tipo não era um coisa meio massiva, então eu acho que esse exemplo de você prestar atenção com o processo do outro seria um... dos fatores que eu acho que acabou influenciando (sic).

P5 acrescenta aos relatos de escola alternativa dizendo que em EA3:

...a escola ela tem uma cultura muito forte do grupo...a gente sempre fez muitos eventos que a gente sempre doou muita comida e muito trabalho e fez mil coisas (...) pra gente poder pagar pra quem não pudesse...sempre seguia esse pensamento do grupo, sempre teve mutirão (...) trabalho grupal pra fazer teatro, vamo fazer trilha e daí tem alunos com deficiência física, então os alunos fortes que vão ter que carregar, sempre teve esse pensamento (sic),

demonstrando práticas de cooperatividade (OECD, 2019) e ainda afirmou "aprendi a conseguir expressar quais são as questões que eu tenho e ouvir a pessoa e não acusar ela e questionar, eu acho que eu posso me dar um pontinho de inteligência emocional..."(sic), destacando o aprendizado para lidar com resoluções de conflito. Em acréscimo ao desenvolvimento de resolução de conflitos e capacidade de diálogo e empatia, P5 falou

...com todas as atividade que a gente tinha, a agente sempre teve (...) muitos conflitos, porque às vezes a gente tava em grupo de pessoas que a gente não gostava e a gente tinha que lidar com isso é... e a gente tinha que tomar decisões, então eram 30 pessoas que tinham que chegar a uma conclusão e todo mundo tinha que ter voz, então ao longo você vai pegando o jeito... tem com certeza uma proposta por traz de aos poucos ir fazendo a gente lidar melhor

com isso e daí a gente consequentemente fica melhor em lidar com os outros (sic).

Em contramão o relato de P6 sobre EA8 não demonstra que o desenvolvimento de empatia estava presente em sua escola, ela explana o seguinte: "...não me recordo da escola falando que todo mundo tem dor sabe...eu aprendi isso depois que eu sai da escola".

Os relatos das participantes contribuíram para investigar diferentes características da qualidade da educação, evidenciando divergências, peculiaridades em relatos de escolas tradicionais e alternativas. Os dados também abriram espaço para reflexões e questionamentos acerca do que pode ser aprimorado dentro dos desenvolvimentos das ciências da educação, talvez pensando em possibilidades de escolas com mais qualidade e que essa qualidade seja constantemente investigada e co-construída com os integrantes do contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do intuito de investigar e avaliar a qualidade da educação de escolas consideradas tradicionais e de escolas alternativas, foram examinadas proposições relativas à autonomia, raciocínio científico, aplicabilidade dos aprendizados, motivação, empatia, prazer em estudar, bem-estar e criatividade. Não seria possível propor esgotar a investigação de todos os aspectos da qualidade da educação nas escolas, mesmo em pesquisas de maior duração e mais qualificadas, este é um desafio que exige constante análise e estudo uma vez que a própria noção de qualidade é plural, constantemente reformulada e revista em contextos diversos (GUSMÃO, 2013). Os pontos da qualidade da educação eleitos para estudo e análise foram a promoção e desenvolvimento de: autonomia, empatia, raciocínio científico, criatividade, motivação, prazer em estudar, bem-estar e aprendizados úteis e relevantes, mas certamente esses são apenas alguns dos pontos possíveis para análise e comparação da qualidade da educação (OECD, 2019).

Foi observado, por meio dos relatos das participantes, que alguns aspectos referentes à qualidade da educação não diferem tanto entre escolas de modalidade tradicional e modalidade alternativa. Essa similaridade ocorreu em relação à autonomia, raciocínio científico, motivação e empatia. No entanto, essas proporções, apesar de buscarem evidenciar dados para comparações da qualidade das escolas, não tem a intenção de serem indicadores absolutos para comparação de aspectos da qualidade da educação. Tanto por serem categorias arbitrariamente definidas para qualificar a educação, quanto pelo tamanho e pela singularidade da amostra. Portanto diante das limitações temporais e contextuais desta pesquisa, considera-se que para investigar melhor o que seja a qualidade da educação de uma escola, seria necessário, observar e

estudar o fenômeno de qualidade da educação das escolas com observações diretas, avaliando também os ambientes escolares o relacionando às interações sociais com a comunidade e com desempenho acadêmico dos alunos (não apenas as notas, mas do desenvolvimento dos diversos aspectos da qualidade da educação). Devido as limitações de extensão deste trabalho, não é seria viável esgotar os estudos sobre qualidade da educação, algo que nem mesmo todos os materiais da OECD se propõe a fazer.

As escolas alternativas contabilizaram resultados superiores de ocorrências relativos ao bem-estar, desenvolvimento da criatividade e prazer em estudar. Estes resultados podem indicar que escolas alternativas abrangem em sua proposta pedagógica elementos para desenvolvimento de prazer em estudar, bem-estar e criatividade. Tais componentes poderiam também complementar ou auxiliar, de algum modo, escolas com modelos tradicionais ou quaisquer outras. Isso, porque, bem-estar, criatividade e prazer em estudar são aspectos que influenciarão a forma como os estudantes irão se relacionar com os estudos em suas vidas. E embora não se tenha obtido resultados significativamente superiores nas escolas tradicionais, as escolas alternativas, nas quais as participantes estudaram, provavelmente têm potencias aprendizados com escolas tradicionais, conforme também as visões dos professores do estudo de Woods (2005). A comparação de quantidades de ocorrências favoráveis e desfavoráveis das categorias pertencentes a qualidade de educação apenas sinaliza para questões que merecem maior investigação e pesquisa.

Ao examinar a compreensão da importância de considerar as múltiplas dimensões e aspectos da qualidade da educação de maneira complementar e relacional entre esses múltiplos aspectos, através de uma perspectiva que permita perceber quais relações são possíveis entre diferentes aspectos da qualidade, se torna igualmente necessário perceber as dinâmicas de extrema complexidade de variáveis que podem moldar e compor a qualidade da educação (Morin, 2001). Os aspectos examinados, por meio do relato de seis egressas do ensino médio, coexistem no ambiente escolar e compõe uma teia relacional entre o todo das características que podem compor a qualidade da educação de maneira conjunta, definindo e nomeando o que seria essa qualidade. A ferramenta da OECD, o “*learning compass 2030*” é um viável guia, para se pensar a qualidade da educação pois ela mesma se propõe a pensar na constante construção e elaboração dessa qualidade e de correlacionar e compreender as interações dos diferentes elementos que a compõe entre si e com as infindáveis variáveis da vida humana em suas mais diversas singularidades. Em acréscimo ao desenvolvimento da atuação e ampliação de ciência

psicológica e da psicologia escolar, a partir deste estudo é possível enunciar a importância da presença da psicologia dentro das escolas, seja para atender as dimensões subjetivas, contribuindo para a manutenção do bem-estar das pessoas destes contextos e da otimização dos demais aspectos da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401196&lng=en&nrm=iso. acesso em: 06 abr. 2020.

ALVES, Gilberto Luiz. ORIGENS DA ESCOLA MODERNA NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO JESUÍTICA*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 26, p. 617-635, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a16v2691.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Rev. Port. de Educação, Braga, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 abr. 2020.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar::** ética do humano. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei Nº 9394, DE 20 DE NOVEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Jun Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 de out 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Pesquisas em seres humanos. Brasília, DF, v. 1, n. 112, p. 59, 13 jun 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 18 jun 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, v. 1, n. 98, p. 44, 45 e 46, 24 maio 2016. Disponível em: < <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> > Acesso em: 18 jun 2020.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia simbólica**: a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO DE “CAPITAL HUMANO”. Revista e-Curriculum, [s. l.], 2017. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CASTRO, Júlia Soares Rosa de; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 12, n. 1, p. 101-118, Jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100008&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 06 Apr. 2020.

CRAIDE, Sabrina. Metade das escolas públicas ficou abaixo da média do Ideb. 2010. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/mais-metade-escolas-publicas-ficaram-abaixo-media-ideb-575666/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

DAEB, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche Educador. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio: língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/7.-Extens%C3%A3o-ou-Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Autoconceito e Clima Criativo em Sala de Aula na percepção de alunos do ensino fundamental. Psico-USF, Itatiba, v. 17, n. 2, p. 195-203, Aug. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 06 Abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALHARDI, Cláudia Pereira et al. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 2, p. 4201-4210, Out. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Nov. 2020. Epub Sep 30, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>.

GOMES, Luiz Roberto. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. Revista Eletrônica de Educação, Sao Carlos, v. 11, n. 2, p. 351-367, jun. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2154/600>. Acesso em: 2 abr. 2020.

GONZATTO, Cosmo Rafael. A crítica deweyana ao ensino tradicional e a sua herança como credo pedagógico. Revista Filosofazer, Passo Fundo, v. 48, n. 48, p. 127-140, jun. 2016. Disponível em: file:///Users/eduardo/Downloads/210-838-1-PB.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

GUSMAO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 08 Apr. 2020.

HÜBNER, Maria Martha Costa; MOREIRA, Marcio Borges. **Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2017. Resultados 2017. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d> Acesso em: 22 maio 2020.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. ESCOLAS ALTERNATIVAS EM CURITIBA: TRINCHEIRAS, UTOPIAS E RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS (1965 - 1986). 2011. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2011/d2011_Maria%20Rosa%20Chaves%20Kunzle.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

LESSA, Patricia Vaz de. O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.47.2014.tde-16032015-112133. Acesso em: 2020-05-03.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de educação: Escola tradicional e a escola construtivista. Cadernos de Pesquisa. Ceará, n.107, p. 187-206.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 2 maio. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf>. Acesso em: 5 jun 2020.

LILLARD, Angeline S. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal Of School Psychology*, Charlottesville, v. 50, n. 3, p. 379-401, jun. 2012.

MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; TERRASÊCA, Manuela; FERRAROTTO, Luana. Qualidade da escola pública: o olhar das famílias. *Revista Eletrônica de Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 884-897, 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2474/742>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MARTINS, Ernesto Candeias. Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 7, p. 71-90, 2006. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 abr. 2020.

MENDONÇA, Roseane Ribeiro; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Habilidades de resolução de problemas e métodos de ensino: o método Montessori e o ensino tradicional em questão. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 49, p. 3-12, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 7 mai 2020.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 23, e177542, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100303&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 28 abr. 2020.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993. 492 p.

OECD. PISA 2018 Results (Volume I): what students know and can do. Paris: Pisa, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 26 maio 2020.

OECD. PISA 2018 Results: what school life means for students lives. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1591875060&id=id&accname=guest&checksum=BF811B03D21AE467189B3BD8012A0E27> Acesso em: 11 jun. 2020.

ONU, Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2020.

OECD. How's Life? 2020: Measuring Well-being. Paris: Oecd Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9870c393-en.pdf?expires=1593108159&id=id&accname=guest&checksum=2FA4A60BA1CF87AF2AD4D94EC4E0685F>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OECD. OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD learning compass 2030 a series of concept notes. 2019. Disponível em: http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 09 nov. 2020.

OLIVEIRA, Felipe. Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.47.2016.tde-16092016-155739. Acesso em: 5 de mai de 2020.

OTAVIANO, Alessandra Barbosa Nunes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FUKUDA, Cláudia Cristina. Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 16, n. 1, p. 61-69, Jun 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 06 Apr. 2020.

PARAGUASSU, Lisandra. Piores, no Norte, não alcançam 400 pontos no Enem. 2013. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/piores-no-norte-nao-alcancam-400-pontos-no-enem/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – A contribuição de John Dewey para a Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 2 abr. 2020.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 355-364, Aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mai 2020.

RAUEN, Fábio José. Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Editora Unisul, 2015.

RAZERA, Karen Danielle Magri Ferreira. Diferenças entre escolas paulistas alternativas e tradicionais. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.47.2018.tde-19072018-115434. Acesso em: 2020-05-10.

RATHUNDE, Kevin; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: a comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal Of Education*, Chicago, v. 111, n. 3, p. 341-371, maio 2005. University of Chicago Press. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/428885>> Acesso em: 1 jun. 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, Jul 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Mai 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

RANDOLL, Dirk; PETERS, Jürgen. Empirical research on Waldorf education. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 56, p. 33-47, June 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2020

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: <http://epsinfo.com.br/histriadaeducaobrasileira.pdf>. Acesso em: 25 mai 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, Sorocaba, v. 4, n. 4, p. 27-33, jan. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em: 14 maio 2020.

SKINNER, Frederic Burrhus. Tecnologia do Ensino. Sao Paulo: Editora Herder, 1972.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 56, p. 101-113, Jun 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41463>.

UNSD, United Nations Statistics Division. E-Handbook on SDG Indicators. UNSD, 2020. Disponível em: <https://unstats.un.org/wiki/display/SDGeHandbook>. Acesso em: 11 jun. 2020.

WOODS, Philip, et al. Steiner Schools in England. Bristol: University Of The West Of England, 2005. Disponível em: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/06/30/Steiner.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.