

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

LUÍSA EUZÉBIO GUEDES DE FREITAS

O QUE OS EDUCANDOS DIZEM DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INOVADORA

São Paulo
2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

LUÍSA EUZÉBIO GUEDES DE FREITAS

O QUE OS EDUCANDOS DIZEM DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INOVADORA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock.

São Paulo
2019

LUÍSA EUZÉBIO GUEDES DE FREITAS

**O QUE OS EDUCANDOS DIZEM DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INOVADORA**

Dissertação apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Nome do examinador: _____
Titulação:
Entidade a que está vinculado:

Nome do examinador: _____
Titulação:
Entidade a que está vinculado:

Nome do examinador: _____
Titulação:
Entidade a que está vinculado:

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (nº. do processo 130107/2018-2).

Dedico este trabalho à minha avó Lindalva, grande educadora em minha vida, que me ensinou sobre a potência que o aprendizado pode ter na vida de uma mulher. Obrigada por encontrar, junto a mim, as respostas para as perguntas que eu te fazia, quando estudávamos para as minhas avaliações escolares.

Agradecimentos

Agradeço também aos meus pais, que me apoiaram, incondicionalmente, durante todo este percurso. Acreditando em mim quando eu duvidava da minha capacidade e me confortando com a confiança naquilo que escolhi fazer, mesmo que nem sempre concordassem ou compreendessem. Obrigada pela presença e pelo carinho.

Aos meus irmãos, que compartilham comigo desde sempre essa trajetória. Obrigada pela cumplicidade nas histórias que possuímos.

Às minhas amigas-irmãs, que escolhi no meio do caminho e com as quais eu não poderia viver sem. Vocês são responsáveis pelo afeto que encontrei na escola e agora trilham comigo este amadurecer da vida.

Aos professores que tive durante a escola, àqueles que foram doces e me inspiraram e também àqueles que foram ríspidos e que me fizeram, mais tarde, compreender sobre os erros que cometiam.

Aos mestres que encontrei durante a graduação, que mudaram o meu jeito de olhar o mundo e foram imprescindíveis para o caminho que pude decidir trilhar.

A todos aqueles que me acolheram durante o mestrado, quando vim morar distante de tudo o que eu conhecia até então. Aos colegas, amigos, mestres, professores e educadores que fizeram eu me sentir menos sozinha.

À minha orientadora, que quando me via com cara de desespero, tentava me deixar mais tranquila com elogios que transmitiam confiança, e que com as suas gargalhadas e conversas bem humoradas fazia eu me sentir mais à vontade. Obrigada por compartilhar comigo este processo de escrita e por todo o aprendizado que pude alcançar ao seu lado.

Aos educandos e educadores que participavam da escola na qual realizei esta pesquisa. Vocês serão sempre uma grande inspiração.

O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.

Paulo Freire.

RESUMO

O conceito de inovação neste trabalho remete à compreensão da necessidade de mudanças no modelo de educação escolar, preocupando-se com os dilemas da sociedade e possibilitando a autonomia na gestão e prática educativa das instituições escolares. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) tomou a iniciativa de identificar e conhecer as instituições educacionais brasileiras que possuem práticas de inovação e criatividade, com intuito de criar bases para uma política pública que incentive tais mudanças. A partir de tais prerrogativas se objetiva, neste trabalho, estudar a dimensão subjetiva de uma escola considerada inovadora, segundo os critérios levantados pelo MEC. Para a concretização dessa tarefa, foram analisados os sujeitos que participam deste processo educacional, por meio das falas de adolescentes que estudam em uma escola inovadora. Para isso, a participação de oito educandos, entre 14 e 16 anos de idade, aconteceu por intermédio de um grupo de conversa conduzido com o método da conversação, em que foi discutida a experiência de escolarização que vivenciam. Da análise do material da conversa com o grupo de educandos, percebemos os sentidos e significados que possuem em relação à escola inovadora, com base na teoria da psicologia sócio-histórica. Trabalhamos, então, com quatro núcleos de significação que dizem sobre a concepção que os educandos trazem de escola, a compreensão do funcionamento escolar da instituição em que estudam, as relações que desenvolvem na escola e os fundamentos da prática educativa inovadora. Aparecendo como a principal diferença que pode ser atribuída à escola inovadora a construção coletiva da prática educativa, que inclui a participação ativa do educando.

Palavras-chave: Escola Inovadora; Significações da Escola; Dimensão Subjetiva.

ABSTRACT

The concept of innovation in this work refers to the understanding of the need for changes in the model of school education, that has to respond to the moderns dilemmas of society and assure the autonomy in the management and educational practice of schools institutions. In 2015 the Ministry of Education (MEC) took the initiative to identify educational institutions in Brazil that had practices of innovation and creativity, in order to create bases for a public policy that encourages changes in education. Based on these prerogatives, this study aims to investigate the subjective dimension of a school considered innovative, according to the criterias created by MEC. To accomplishment this task we analyzed subjects that participate in this educational process, through the words of adolescents who study in an innovative school. For this, the participation of eight students between 14 and 16 years of age happened through a group conducted with the method of conversation, where they discussed their experiences at school. From the analysis of the material of the conversation with the group of students we perceive their significations in relation to the innovative school, based on the theory of social-historical psychology. From this conversation we were able to expound four nucleus of significations that say about the students conception of school, the understanding functioning of the institution in which they study, the relationships they develop in school and the foundations of innovative educational practice. Appearing as the main difference that can be attributed to the innovative school the collective construction of educational practice, which includes the active participation of the student.

Key words: Innovative School; Significations of School; Subjective Dimension.

Sumário

1	Introdução.....	10
2	A escola e a escola no Brasil	15
2.1	A instituição escolar é social e histórica	15
2.2	A instituição escolar é humana.....	19
3	A escola inovadora	24
3.1	Inovação na educação.....	24
3.2	Mapa de inovação e criatividade do MEC	25
4	Pesquisas sobre significações da escola	28
5	Método.....	32
5.1	A dimensão subjetiva do processo educacional.....	32
5.2	Local da pesquisa	34
5.3	Sujeitos da pesquisa, delimitação do grupo	40
5.5	Procedimentos de coleta e de análise	40
6	Discussão dos resultados: análise e conclusões.....	43
6.1	Núcleos de significação.....	43
6.2	Conclusões	67
6.2.1	As significações da escola inovadora.....	67
6.2.2	O que os educandos dizem sobre os critérios de inovação e criatividade na educação do MEC.....	68
6.2.3	Diferenças das significações da escola inovadora em comparação às outras escolas	69
7	Considerações finais	71
8	Referências bibliográficas	73
9	Apêndices	77
9.1	Apêndice 1.....	77
9.2	Apêndice 2.....	79
9.3	Apêndice 3.....	81
9.4	Apêndice 4.....	83

1 Introdução

No intuito de discorrer sobre o meu interesse em estudar a dimensão subjetiva das experiências de escolarização em uma escola considerada inovadora, acho importante contar neste momento inicial sobre o meu envolvimento com o problema aqui pesquisado. Demonstrando, dessa forma, a importância que enxergo na problemática e para, além disso, como percebo ser fundamental o estudo desta questão para que consigamos alcançar coletivamente uma educação de qualidade, fazendo ser possível a transformação social.

Penso que trabalhar com educação, especificamente no campo da psicologia, aparece para mim como um comprometimento em ouvir o que as crianças e adolescentes têm a dizer. Acredito que a escola, enquanto lugar que se importa com o desenvolvimento, precisa estar atenta para as individualidades e necessidades dos educandos que participam desse espaço. Preocupando-se com a construção de um lugar acolhedor, que abrace as diversidades e promova o encontro, proporcionando, por meio das relações, a troca de experiências que possibilita a aprendizagem.

Foi enquanto psicóloga em formação que passei a me interessar pela prática do psicólogo escolar e percebi na atuação desse profissional a possibilidade de fazer a escola mais atenta às relações interpessoais, pensadora de questões relativas à construção de um ser humano social. Sobre o psicólogo que trabalha na escola, Martinez (2010) afirma que sua prática contempla o diagnóstico, a análise e a intervenção em nível institucional, compreendendo a escola como espaço social e priorizando, assim, a dimensão psicossocial da escola por meio de estratégias que favoreçam as mudanças necessárias para a otimização do processo educativo. Segundo a autora, o psicólogo escolar deve ainda coordenar disciplinas e oficinas direcionadas, com temas propriamente psicológicos, desenvolvendo espaços curriculares não tradicionais, de modo a se trabalhar o desenvolvimento integral dos alunos. É ainda de extrema importância na prática do psicólogo a contribuição para a caracterização da população estudantil, percebendo o aluno como sujeito singular e qualificando os processos de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que subsidiam um ensino personalizado.

Também sobre a função do psicólogo escolar, Machado (2003) reconhece que o trabalho desse profissional precisa intervir nas produções cotidianas da escola, de forma

a criar práticas e espaços que permitam a movimentação de conceitos e relações cristalizadas. Criando, assim, a possibilidade de subjetivação, escuta e transformação social. É preciso que o psicólogo problematize, junto aos profissionais da instituição de educação, as práticas e políticas presentes, sendo necessário levar em conta que a demanda da escola se refere ao funcionamento institucional e coletivo.

Para atender as queixas escolares e apresentar elementos novos e pertinentes às discussões críticas, às concepções e às práticas desenvolvidas por psicólogos escolares, esses profissionais precisam compreender a educação como a humanização de sujeitos. Dessa forma, os conhecimentos dos psicólogos acrescentam na educação uma visão sobre o desenvolvimento do sujeito e sua relação com os processos de aprendizagem e favorecem a atenção à singularidade dos sujeitos no processo educativo, uma vez que a ênfase estará na presença de sujeitos, com suas diferentes contribuições e histórias de vida. Assim, a análise institucional ou o diagnóstico escolar diz respeito às relações interpessoais presentes no meio escolar, pois os agentes do processo educativo estão implicados na construção do fazer da escola (SOUZA e SILVA, 2009).

Compreendi, então, na atuação do psicólogo escolar a possibilidade de um olhar crítico para as práticas educacionais escolares. Na medida em que, ao se preocupar com os sujeitos que constroem esse meio, torna possível perceber as demandas a serem trabalhadas em cada instituição. Considerando que as demandas da instituição também dizem respeito às demandas sociais, já que a escola é uma instituição social, pensar na prática escolar é também pensar uma potência de transformação social. Paulo Freire (2001) discorre sobre o papel da escola da seguinte maneira:

O que a escola teria que fazer seria, reconhecendo o caráter social do ato de conhecer, ajudar as qualidades individuais, ou melhorar as deficiências individuais dos diferentes sujeitos cognoscentes, que são os alunos e que estão dentro dela. Mas sem esquecer, de maneira nenhuma, a dimensão social desse ato (p.103).

Assim, dotada de uma função que procura atender às necessidades da formação e aprendizado das crianças e adolescentes e considerando os interesses da sociedade, torna-se possível a crítica e perceptível a contextualização histórica e cultural da construção dessa instituição, fazendo surgir também necessidades de se olhar para diferentes possibilidades de práticas educativas. Aparece, dessa forma, para mim, o conceito de inovação na educação, alinhado às demandas institucionais e sociais da escola.

Ao se apropriar do conceito de inovação na educação como objeto central do presente estudo, expomos críticas em relação à educação preponderante nas instituições escolares atuais e defendemos mudanças neste modelo. Essas mudanças precisam estar comprometidas com a transformação da sociedade, preocupando-se com os dilemas da modernidade e suas resoluções.

Sobre a formação nas escolas que pertencem ao movimento de educação democrática, termo utilizado para nomear propostas educacionais preocupadas com uma gestão participativa, Singer (2010) afirma que se parte da compreensão de que o desenvolvimento do indivíduo que passa pela instituição escolar precisa estar direcionado para a construção da capacidade de ser autônomo para, assim, participar de maneira crítica e responsável das decisões políticas e contrariar decisões hierárquicas ou outras formas de poder que mantenham privilégios e desigualdades.

A característica da gestão democrática ou participativa interessa à inovação quando pensamos nos grandes desafios sociais modernos, sendo as três grandes problemáticas que precisam ser consideradas pela escola: a degradação socioambiental, a fragilidade democrática e a desigualdade social. Assim, para fazer da instituição educacional uma potência transformadora, é preciso que sua prática esteja comprometida com a construção de um lugar que é agente de transformação social e ambiental, visando à sustentabilidade; o fortalecimento da cultura de participação, ao fazer da instituição um centro de participação; e a criação de ferramentas que permitam a garantia de aprendizado por todas as crianças e adolescentes que frequentam essa instituição (informação verbal)¹.

Inovação na educação não está relacionado, neste trabalho, aos avanços tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Eles participam da prática educativa, na medida em que, ela se atualiza de modo a usufruir das facilidades modernas e se comunica com a linguagem que o jovem vai adquirindo na sua relação com o mundo, aonde acontecem às mudanças e avanços, também na tecnologia, mas está distante de se resumir a este aspecto.

Nesta introdução, estamos apresentando ideias que nos parecem importantes e que consideram a escola como uma instituição social que forma cidadãos, transmitindo conteúdo, estimulando relações sociais e o contato com experiências diversificadas. A

¹Informação fornecida por Helena Singer no2º webinar do Movimento de Inovação na Educação. Disponível no site <http://movinovacaonaeducacao.org.br/interacao/>.

nosso ver, a escola precisa ser vista para além de um lugar de aquisição de conteúdos, que trarão a possibilidade de o aluno ser aprovado no vestibular e mais adiante conquistar um diploma que, eventualmente, poderá trazer alguma ascensão profissional. Não só porque as exigências profissionais têm mudado radicalmente nos últimos anos, tendo em vista o avanço tecnológico e as novas formas de comunicação, bem como tem havido o surgimento de diferentes carreiras com propostas mais fluidas, criativas e dinâmicas. Mas, principalmente, porque durante todos os anos nos quais essa criança ou adolescente frequenta a instituição escolar, está acontecendo algo extremamente importante: experiências de relações sociais.

Essa posição que defendemos, acompanhada e com base em vários autores (Charlot, 2013; Freire, 1997, 2012; Arroyo, 2014; dentre outros), indica que é preciso parar de fazer do sistema educativo um mercado e olhar para o que há de mais precioso neste processo: o humano em desenvolvimento que está em constante relação com os seus pares e com o mundo que o cerca. Educação precisa ser sinônimo de humanização.

No Terceiro Manifesto Pela Educação Brasileira, redigido em setembro de 2013 e elaborado ao longo de dois anos por meio de participações colaborativas em debates online e reuniões presenciais por educadores das mais diversas instituições e cidadãos comprometidos com a educação, alerta-se já no título do documento: “Mudar a escola, transformar a educação: transformar um país”. Por meio de 19 itens, o manifesto busca reivindicar ao poder público mudanças que façam a instituição escolar proporcionar uma nova construção social, para uma sociedade solidária, justa e sustentável. Para isso, é alertado no documento que “a escola ainda não percebeu que a aprendizagem só é possível quando há relação entre as pessoas”, para os manifestantes a “aprendizagem pressupõe criação de vínculos afetivos” (<http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>).

Ao distanciar da vida o processo de escolarização, a escola deixa de assumir a educação como humanização e não se preocupa com o aluno enquanto sujeito cidadão. Reproduz-se, assim, o modelo social hegemônico e são desconsideradas as reais necessidades das crianças e adolescentes, pois atentar para essas necessidades torna possível perceber as contradições que a nossa sociedade carrega. Ou seja, olhar para as crianças e adolescentes que frequentam a escola, faz ser possível olhar também para o meio social no qual esses se constituem enquanto seres humanos.

É a partir de tais considerações teóricas que esta pesquisa procurou problematizar a função da escola na sociedade atual, buscando compreender como essa instituição escolar se constitui no Brasil e o que torna possível o surgimento de práticas

de inovação na educação. Na dedicação em alcançar esse propósito, julgamos ser imprescindível escutar o que as crianças e adolescentes, que estão participando de uma proposta educacional no país, que se mostra comprometida com a inovação, têm a dizer sobre o seu processo de escolarização. Alcançando elementos de subjetividade para compreender essa instituição escolar inovadora e enaltecendo a necessidade de se preocupar em fazer da escola um espaço que acolhe as individualidades e possibilita mudanças importantes na sociedade. É também por considerar tão importante o que os educandos nos dizem, que deixamos a conversa que foi realizada para a realização desta pesquisa integralmente (Apêndice 4), pensando na positiva contribuição que os leitores poderão ter ao acessar a este material, recomendamos esta leitura.

Chegamos, então, ao objetivo principal da pesquisa: estudar a dimensão subjetiva das experiências de escolarização em uma escola considerada inovadora, segundo os critérios levantados pelo Ministério da Educação (MEC) para caracterizar uma prática de inovação e criatividade em instituições educativas na construção do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica de 2015². Para a concretização de tal tarefa foi realizada: a escuta dos educandos a respeito do que pensam em relação ao processo de escolarização que vivenciam por meio de um grupo de conversa e a análise das significações dos processos de escolarização de educandos que participam de uma escola inovadora, proporcionando, conseqüentemente, a compreensão das peculiaridades das experiências de uma escolarização inovadora.

² A página da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica, que relatava a pesquisa realizada pelo MEC, está fora do ar desde 28 de fevereiro de 2019. Entretanto, as informações contidas na pesquisa foram possíveis devido a acessos à rede anteriores a essa data. Parte dos resultados da pesquisa ainda podem ser acessados no seguinte endereço: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php.

2 A escola e a escola no Brasil

2.1 A instituição escolar é social e histórica

A escola é constituída por uma organização provinda de uma construção histórica, que costuma ser tomada como absoluta e verdadeira, independente da compreensão das relações que constituem o fenômeno da existência de tal instituição. A segmentação do conteúdo em disciplinas, as séries, a divisão das aulas em 50 minutos, as carteiras enfileiradas nas salas em direção ao professor que detém o controle do conteúdo a ser ensinado, dentre outras características que nos são tão familiares, desde o momento no qual passamos a frequentar essa instituição enquanto crianças, são, na maioria das vezes, tidas como naturais. Aceitar como natural tal construção histórica é abrir mão de olhares e atitudes críticas diante da organização, da prática e dos objetivos da escola.

Canário (2005) estuda a escola por meio de um olhar sociológico, possibilitando enxergá-la como invenção histórica da modernidade:

Ao longo dos dois últimos séculos, este tipo de organização, que é histórico e contingente, sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um caráter inelutável e o faz aparecer como “natural”. Constituindo-se na matriz que condiciona a ação dos atores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão (p.62).

Sendo assim, a falta de questionamento traz como consequência o fato de que a escola como conhecemos hoje muito se assemelha ainda à escola construída na época da Revolução Industrial. Escola que nasceu da necessidade de instrumentalizar a população para exercer seu papel no desenvolvimento da indústria, adotando, para isso, uma posição segmentária e fragmentada, de linha de montagem.

Para Canário (2005) a escola de hoje é construída enquanto instituição educadora, a partir da revolução industrial e liberal, que introduz a separação entre o aprender e o fazer. Com a escola, surge também uma relação social nova: a relação pedagógica entre o professor e o aluno, na qual as visões hegemônicas entendem o aluno como desprovido de conhecimento, desvalorizando a sua experiência, assim como as atitudes de pesquisa e descoberta e colocam o professor como detentor de uma verdade absoluta.

Ao falar da relação entre professor e aluno, Freire (1997) refere-se ao caráter narrador ou dissertativo da aprendizagem na escola, sendo o professor o narrador dos

conteúdos e os alunos os ouvintes. À educação que contempla tal característica, Freire (1997) dá o nome de educação bancária, pois a única ação esperada dos alunos é a de depósito ou armazenamento do conteúdo narrado pelo professor. Dessa forma, a realidade é apresentada por meio de conteúdos estáticos e é compartimentada, estando em sua maioria distantes da experiência de vida dos alunos.

Saviani (2005) dedica-se a estudar, a partir de uma perspectiva histórica, as concepções pedagógicas que influenciaram a educação escolar e por consequente as escolas brasileiras. Considera, para isso, que as concepções pedagógicas – ou seja, as maneiras pelas quais a educação pode ser compreendida, teorizada e praticada, influenciando a atividade educativa do processo de ensino e aprendizagem – podem ser agrupadas em duas abrangentes vertentes: no primeiro grupo estão as concepções que priorizam a teoria ao invés da prática, estão incluídas aqui as várias perspectivas da pedagogia tradicional; enquanto o segundo grupo assume a posição contrária e passa a valorizar mais a prática do que a teoria, englobando as modalidades condizentes com a pedagogia da escola nova. Sobre as tendências do primeiro grupo, que centralizam o processo educativo no ensino e que possuem dominante presença nas instituições educacionais até o final do século XIX, Saviani (2005) continua:

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. (p.2)

Já as correntes pedagógicas renovadoras, que compõem o segundo grupo e fazem eclodir o movimento da escola nova, pautam a sua preocupação com a aprendizagem e passam a ser mais frequentes no século XX:

[...] desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem (Saviani, 2005, p.2).

Dessa forma, segundo Saviani (2005), a grande diferença entre os dois grupos está na preocupação do primeiro com as “teorias do ensino”, na medida em que o segundo grupo tem seu foco nas “teorias da aprendizagem”. Portanto, é desconsiderada

a relação que compreendemos ser fundamental entre ensino e aprendizagem, uma vez que a existência de um está ligada ao outro.

Ao discutir a respeito das teorias pedagógicas da escola tradicional e da escola nova, Charlot (2013) critica ambas por não considerarem a escola diante das múltiplas determinações sociais que compõem a materialidade da sociedade de classes na qual se inserem, permanecendo apenas no campo ideológico. Para Charlot (2013), as teorias pedagógicas acríticas têm reduzido a natureza social da educação ao campo individual, ocultando o vínculo da educação e da escola com os interesses e dinâmicas sociais.

Tanto na teoria pedagógica da escola tradicional como da escola nova, a instituição escolar funciona como uma fortaleza da infância, pois afasta a criança da realidade social, uma vez que a instituição fica fechada em si mesma. Enquanto a escola tradicional acredita que o ser humano é corrompido e precisa ser corrigido, por isto se utiliza de um regime de disciplina e autocontrole com o objetivo de instruir a cultura do ideal de ser humano, que é provinda da elite da sociedade, a escola nova percebe a criança como ser humano que pode vir a ser corrompido, por isto coloca o foco na liberdade e na comunicação da criança com os seus pares, diminuindo o papel do adulto nas relações escolares (CHARLOT, 2013).

A escola nova privilegia uma atitude ativa da criança, permitindo ações de pesquisa e fazendo do aprendizado o contato direto com a realidade a ser compreendida, no entanto, estimula perguntas sem se preocupar com as respostas a serem dadas às crianças, “é o modo de apropriação dos conhecimentos que é essencial, bem mais que o conteúdo desses conhecimentos” (Charlot, 2013, p. 248). Além disso, a criança não entra em contato com a realidade da sociedade e com as contradições que carregam as desigualdades sociais das classes, pois é construída uma sociedade em miniatura ideal, que preza pela solução dos conflitos relacionais e não reconhece as diferenças. “A pedagogia nova insiste na importância da socialização, mas define o homem com referência à natureza humana e não à via social” (Charlot, 2013, p. 276).

A naturalização da escola, ou seja, a não percepção do movimento decorrente das superações das contradições que compõem a história, não permite um olhar crítico e reproduz práticas que não atendem as necessidades das crianças e adolescentes que frequentam essas instituições ou até mesmo do mercado de trabalho que irão participar ao saírem da escola. É plausível, então, questionar-se a respeito da verdadeira demanda social na atualidade, de como o modelo escolar vem perpetuando questões antigas e

insistindo em métodos pouco eficientes, que não garantem o direito de educação a todos.

Miranda (2012) critica a escola capitalista ao defender que uma cultura é considerada legítima enquanto tantas outras são marginalizadas em função da manutenção dos interesses da sociedade. Segundo a autora, a escola passa a assumir o papel de socialização da criança na medida em que, na sociedade moderna, a construção social da configuração da família burguesa retira a criança do convívio em comunidade, onde elas aprendiam ao auxiliar as tarefas que os adultos realizavam. É importante perceber a condição da criança como socialmente determinada, e não a partir de uma natureza infantil que é desprovida de capacidades, para entender as diferenças individuais de cada criança, decorrentes da socialização à qual estão submetidas desde sempre, devido ao processo histórico no qual se constituem enquanto seres humanos.

Assim, falar de uma natureza infantil e fazer da escola a passagem do mundo da criança para o mundo do adulto é assumir uma posição ideológica de que a função da escola é promover a adaptação do indivíduo à sociedade, sem olhar para a materialidade na qual os interesses da instituição escolar se constituem. Pois, considerando que não existe neutralidade em uma instituição que atende aos interesses sociais, a escola passa a funcionar como instrumento de dominação, reproduzidor das desigualdades entre as classes, ao excluir dos saberes escolares a cultura popular. Para superar essa condição e se comprometer democraticamente com os interesses da classe popular, a escola precisa valorizar as características socioculturais da camada pobre, garantir o aprendizado dos conteúdos que permitem a sua inserção na sociedade, ou seja, dos conteúdos socializados pela camada dominante, e não abrir mão de uma análise crítica e reflexiva de quais são os conteúdos, as normas e os valores ditos como essenciais pela instituição escolar (MIRANDA, 2012).

Libâneo (2012), ao refletir sobre a escola brasileira, caracteriza a tendência polarizada que dá lugar à dualidade entre escola privada e pública. O autor alerta sobre o abismo entre as classes ricas e pobres, quando se constrói uma escola privada com o foco no aprendizado e aquisição de conteúdos e uma escola pública que acaba priorizando uma política assistencialista e de acolhimento social. Sobre a escola pública, que atende principalmente as crianças da camada pobre, Libâneo (2012) afirma:

[...] o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser *tradicional*, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao

abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (p. 21).

As novas práticas de funcionamento da escola, às quais Libâneo (2012) se refere, precisam superar o papel assistencialista que proporciona as condições mínimas à educação da camada pobre e não atenta para as reais necessidades das crianças e adolescentes que frequentam essas escolas. Em lugar disso, acaba por corroborar com estratégias da política neoliberal e perpetua a desigualdade social. É preciso se opor a uma educação que se organize inteiramente segundo a lógica do mercado econômico e desconsidera a:

Dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano (Libâneo, 2012, p. 23).

Comprendemos, assim, que a garantia do direito à educação de qualidade, que de fato proporcione o aprendizado, precisa estar junto a um ensino preocupado com o caráter humano da ação educativa que manifesta as diferenças culturais sob as quais se constroem as relações educacionais. A prática escolar deve olhar para as peculiaridades do estudante, acolher as suas necessidades e cumprir com o papel de proporcionar a educação a todos de maneira igualitária.

2.2 A instituição escolar é humana

Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes Básicas da educação nacional (LDB - Lei nº- 9.394) começa a regulamentar a educação no Brasil, de modo a garantir que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, § 2º). Sendo um dos princípios do ensino perante a lei o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, inciso III), fazendo valer a permissividade de múltiplas possibilidades de gerenciamento da escola diante da legislação.

Dentre os diversos pontos importantes decretados pela LDB, vale ressaltar o dever dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar suas propostas pedagógicas por meio de um projeto político e pedagógico exclusivo, construído em conjunto por todos os profissionais que trabalham na escola e garantindo a autonomia da prática educativa na instituição escolar. Como deixa claro em seu Art.26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Mesmo que a LDB dê tal autonomia às escolas no processo de construção do seu fazer, não necessariamente as práticas educativas correspondem à realidade social, cultural e histórica, de forma a integrar o saber da comunidade ao ensino curricular escolar. Ainda que a questão regimental tenha relevância, ela serve apenas para a organização formal da prática educativa e esta prática precisa estar comprometida com o aluno a se formar para abranger tal característica. O desenvolvimento da criança e do adolescente está diretamente relacionado à forma como vive, às pessoas com quem se relaciona e à sua história. Assim, as crianças e adolescentes que frequentam a escola participam de um meio social que deve estar inserido na prática educativa, pois suas necessidades para desenvolver as competências que devem ou desejam adquirir alteram-se de acordo com as mudanças na sociedade da qual participam.

Arroyo (2014) afirma que para a revitalização da teoria pedagógica é necessário refletir sobre a condição humana, pois ao atentar sobre os sujeitos da ação educativa, dá-se atenção à formação humana e se constroem novas pedagogias. Ao pensar na pedagogia a partir de relações políticas, sociais e culturais, alargam-se os processos pedagógicos, de modo a contextualizá-los à história e aos movimentos sociais que dela fazem parte.

É também a partir da compreensão do ato de ensinar como uma atividade especificamente humana que Freire (2013) discorre sobre os saberes necessários à prática educativa destacando a rigorosidade metódica do ensino, que precisa ter a premissa de que ensinar não é transferir conhecimento. O educador deve valorizar a experiência dos alunos, reconhecendo a história que carregam e tomando como ponto de partida aquilo que já conhecem. Tendo a escola “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2013, p.31). A educação não pode ter apenas a função de treinamento técnico e o ensino dos conteúdos deve estar alinhado à formação moral do educando, o que implica o desprezo a qualquer tipo de discriminação, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2013, p.37).

Assim, da abertura para as diferenças e com respeito às individualidades se faz possível a construção de uma prática pedagógica que alcança a autonomia e compreende a tarefa democrática, onde se percebe que se constrói a própria autonomia em respeito à autonomia dos outros. O aprendizado escolar precisa proporcionar a tomada de decisões por parte do educando, para que este passe a perceber as consequências daquilo que decide. A educação é também intervenção no mundo, dessa forma, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2013, p.105). Pois “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, a custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele” (Freire, 2013, p.82).

A relação solidária entre educador e educando, no espaço das atividades escolares, proporciona a aprendizagem democrática, considera as condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos, sem os quais a prática educativa não existe, e faz possível a intervenção na realidade, a sua transformação. Na medida em que é fundamental a prática educativa assumir uma postura crítica, que é dotada de curiosidade e busca a superação das questões existentes hoje, no intuito de garantir eticamente a igualdade como direito humano, a pedagogia se faz política. Em resumo, nas palavras de Freire (2013):

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (p.142).

O ensino que acontece dentro da instituição escolar envolve a relação entre educador e educando ou professor e aluno. Ambos merecem respeito dentro da prática educativa, como relação humana é permeada pelo sentir, pela sensibilidade emocional, mesmo que tenha como finalidade a aprendizagem. O desenvolvimento intelectual só é possível através do ato de ensinar, pois somos homens e mulheres, meninos e meninas e nos desenvolvemos por meio das relações que construímos.

Leite (2012) fala sobre a importância da dimensão afetiva na proposta pedagógica da escola. Segundo o autor, é fundamental para o aprendizado considerar os impactos afetivos que as condições de ensino podem produzir no aluno. Uma escola consegue exercer a democracia a partir da aquisição dos conhecimentos, pois eles permitem o exercício da cidadania. Por isso a escola precisa se preocupar com a relevância dos conteúdos ensinados para aqueles que os aprendem, fazendo-os estar próximos da realidade dos alunos para possibilitar a sua inserção social a partir do aprendizado de conteúdos. Promovendo, conseqüentemente, uma perspectiva transformadora e fazendo com que os alunos estabeleçam vínculos afetivos positivos com a aprendizagem e o conhecimento.

Os estudos de Leite (2012) também apontam para uma considerável responsabilização do fracasso escolar por parte das avaliações tradicionais, que distanciam o aluno do aprendizado ao discriminá-los entre melhores e piores, assumindo uma perspectiva inatista da capacidade de desenvolver o conhecimento intelectual por parte dos homens e desconsiderando a relação intrínseca entre o ensino e o aprendizado. Uma vez que separa, como responsabilidade do professor o ensino e do aluno o aprendizado, o fracasso nas avaliações escolares, que supostamente indicariam o insucesso do aprendizado, culpabiliza unicamente o aluno.

A relação entre o professor e o aluno no ato educativo também faz parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo a afetividade importante para um bom envolvimento entre os dois. Essa relação se estabelece com o objetivo de efetivar o aprendizado do aluno, fazendo parte dessa dinâmica os sentimentos e as emoções que se estabelecem entre o professor e o aluno. O conhecimento a ser ensinado passa a ser menos ou mais significativo para os alunos a partir da figura do professor e da relação estabelecida com ele:

[...] seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos. Eles constroem a imagem de si percebendo do que são capazes, identificando suas dificuldades, compreendendo ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produziram (Tossoni e Leite, 2011, p.90).

Assim, é da relação que se alcança a aprendizagem, pois o ensino só é possível por ser uma especificidade humana. A afetividade que se faz presente nessas relações influencia o aprendizado ou o desenvolvimento intelectual, pois também influencia a

identificação do aluno com o professor, sendo essa responsável pela construção do sujeito de maneira integral. É da relação com o mundo que nos desenvolvemos enquanto seres humanos e o ensino e o aprendizado dos conteúdos escolares não se faz alheio a esse movimento.

3 A escola inovadora

3.1 Inovação na educação

O conceito de inovação é utilizado em diversos campos e com diferentes intenções, sendo, por isso, fundamental dedicar atenção para compreender como a inovação é percebida na educação.

Messina (2001) diferencia os termos inovação e mudança ao afirmar que mudança está ligada ao campo da filosofia, das ciências sociais e naturais e o termo inovação ao campo da produção e da administração. Por isso, ao pensar na organização do espaço escolar enquanto instituição educacional, é mais adequado que se utilize o termo inovação.

A discussão a respeito da diferença entre inovação e reforma é levantada por Canário (2005). Para o autor, a inovação parte de dentro da escola, de uma relação estreita entre as pessoas responsáveis por sua criação, decisão e execução, ficando, por esse motivo, muitas vezes marginalizada, pois não é percebida fora daquela instituição. Por outro lado, a reforma acontece mediante políticas públicas, por exemplo, que chegam de fora da escola e não necessariamente atendem aos seus interesses, produzindo mudanças formais, mas pouco expressivas ou duráveis.

Para Barrera (2016, p.24) “inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”. Enquanto, Campolina e Martinez (2013, p.326) dizem que “a inovação educativa é concebida como a introdução de novidades que visam intencionalmente promover algum tipo de mudança e melhorias na instituição escolar”.

Cavallo et al. (2016) refletem sobre a inovação educacional, entendendo-a como a intervenção que parte da comunidade local que compõe a escola, ou seja, alunos, educadores e familiares, tendo como objetivo a solução dos desafios vividos na sociedade atual. Sendo assim, a inovação na educação é pertinente ao campo social e tem como fundamental característica surgir da participação daqueles que farão benefício das melhorias alcançadas, por meio da construção de novas maneiras de se pensar e responder às questões desafiadoras do presente.

Ao pensar sobre os diferentes conceitos a respeito da inovação na educação, Messina (2001) afirma que a diferença que deve interessar é se a inovação permite aos

seus agentes a autonomia, possibilitando o fazer e o pensar, ou se os aprisiona em uma lógica estabelecida como natural e imutável.

A partir das proposições desses vários autores sobre a inovação na educação, é possível compreender a inovação na escola como a possibilidade de autonomia na gestão e prática educativa da instituição. Uma vez que os agentes dessas práticas possibilitam a novidade de acordo com as necessidades da escola e da sociedade da qual ela participa, para alcançar melhorias e avançar com mudanças que atendam ao contexto em que a instituição se encontra.

3.2 Mapa de inovação e criatividade do MEC

As mudanças nos meios de comunicação e tecnologia, as transformações no mercado de trabalho e a urgência em ter atitudes mais éticas e prudentes na relação do ser humano com o planeta fazem parte do campo social em que vivemos. Entendendo que a educação precisa se ocupar de tais questões e que a escola, como centro do processo educativo em nossa sociedade, permanece pouco qualificada para atender essas necessidades, o Ministério da Educação (MEC) tomou a iniciativa de identificar e conhecer as instituições educacionais brasileiras que possuem práticas inovadoras dotadas de criatividade, no exercício de produzir soluções a tais questões sociais.

O mapeamento realizado pelo MEC teve como objetivo “criar bases para uma política pública de fomento à inovação e a criatividade na educação básica”, procurando superar o isolamento ou a pouca visibilidade de iniciativas que demonstram experiências positivas na tentativa de transformar o atual modelo de educação.

Para isso foram estabelecidos cinco critérios a respeito do que foi considerado como inovador: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersectorialidade.

I - GESTÃO: Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

II - CURRÍCULO: Três aspectos garantem um currículo inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

III - AMBIENTE: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.

IV - MÉTODOS: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.

V - ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais (<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>).

As instituições foram identificadas por meio de uma chamada pública, na qual inicialmente 683 instituições foram inscritas. A comissão avaliadora fez a leitura das inscrições de acordo com os critérios adotados e selecionou os candidatos que iriam para a segunda fase. Em seguida, foi pedido para que fossem disponibilizadas imagens e informações sobre os resultados alcançados pela instituição. Os candidatos que não responderam, não puderam ser contatados ou não atenderam aos critérios da chamada foram retirados da avaliação. Finalmente, foram ainda verificados os resultados dos indicadores nacionais de qualidade, O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) das escolas inscritas.

A avaliação do MEC concluiu que 138 instituições já possuíam experiência com práticas inovadoras, enquanto 40 instituições apresentavam planos de ação para começar a atuação e organização de tais práticas. Sendo reconhecidas no total 178 instituições educacionais localizadas nas cinco regiões brasileiras, entre elas, organizações não governamentais, escolas públicas e particulares. É importante lembrar que este número não corresponde ao total de instituições brasileiras inovadoras, pois participaram da avaliação do MEC apenas àquelas que tiveram acesso e puderam responder a chamada pública.

Para a presente pesquisa, a chamada pública realizada pelo MEC para identificar instituições com práticas de inovação e criatividade na educação irá compor a compreensão da definição do que é uma escola inovadora. Implicando, dessa forma, na escolha da escola na qual a presente pesquisa foi realizada.

O material sobre inovação na educação que se desenvolveu a partir da iniciativa do MEC, é reintegrado e reorganizado através de uma plataforma virtual com o nome de Movimento pela Inovação na Educação em 2018, agora desvinculado do governo. Conta com a realização de instituições como a Cidade Escola Aprendiz, Ashoka e Fundação Telefônica Vivo e procura agregar profissionais da educação, ativistas, escolas e projetos ou iniciativas sociais que se comprometem com o pensar e fazer de uma prática inovadora no campo educacional. Com o objetivo de criar redes e apoiar as instituições de educação básica que têm projetos políticos e pedagógicos inovadores, se buscará qualificar e ampliar a educação inovadora e criativa, que aparece como demanda no Brasil, intensificando o estudo por meio da produção de conhecimento a respeito da inovação na educação básica e propiciando uma agenda forte que se preocupe em trabalhar a inovação (<http://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/>).

A inovação na educação é trabalhada pelo grupo a partir dos critérios de gestão, currículo, ambiente, metodologias e intersetorialidade levantados pelo MEC, tratados agora como dimensões da inovação. Além disso, a inovação na educação básica é compreendida a partir do que é resultado em instituições educacionais e em comunidades. Partindo, desta forma, de uma produção de base, coletiva, a partir do diálogo e prezando por organizações institucionais não hierárquicas ou centralizadoras. Ainda sobre a definição de inovação na educação, afirma-se a necessidade de superar desigualdades e provocar transformação social, na medida em que se garante a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos por meio de uma educação de qualidade (<http://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/>).

4 Pesquisas sobre significações da escola

Para se compreender o que é escola e qual a sua função diante da sociedade contemporânea, faz-se necessário também perceber a importância de se ouvir os sujeitos que compõem o processo educacional de uma escola. A partir de tal afirmativa, diversos pesquisadores (Abramovay et al., 2015; Bock et al., 2016; Leão, 2006; Charlot, 1996) têm se ocupado em estudar sobre as significações dos jovens educandos em relação à escola. Tornar visíveis essas significações é um exercício de democracia, pois os educandos também precisam ser levados em consideração no fazer da prática pedagógica, já que participam dela. Além disso, olhar para as falas dos jovens que estudam nas instituições escolares facilita a criação de subsídios que auxiliem na elaboração de políticas públicas, com o propósito de alcançar as reais necessidades e desejos dos jovens em relação à escola que frequentam (BOCK et al., 2016).

Abramovay et al. (2015) realizaram uma pesquisa com a motivação de conhecer quem são os jovens que frequentam as escolas. O estudo buscou refletir a respeito do porquê de alguns jovens permanecerem na escola enquanto outros a abandonam, questionando-se, dessa forma, sobre o fenômeno da evasão escolar:

Na busca de compreender a relação da escola com os jovens a partir de suas expectativas, de fato, se faz necessário dialogar, mapear diversidades de representações sobre o conhecimento, a escola e essa nas suas vidas e projetos, identificando que estímulos ou obrigações fazem com que permaneçam na escola, tendo como perspectiva que as necessidades sociais impõem escolaridade, são a motivação, as gratificações por relações sociais por sentir-se sujeito e o gosto pelo saber que mobilizam vontades, criatividade e uma permanência que colabora para trajetórias cidadãs (p. 18).

Ao relatarem sobre as razões de irem à escola, os jovens da pesquisa atribuíram grande importância ao caráter instrumental relacionado aos projetos de futuro que têm para si. Enquanto os dados da pesquisa quantitativa, feita através de um questionário eletrônico, apontam relevante destaque para os motivos de ter uma vida melhor e conseguir um emprego melhor, na pesquisa qualitativa, os jovens, que participaram de grupos focais, expressam em suas falas uma obrigação quanto à sua presença na escola, por vezes considerando a sua importância, mas sem conseguir indicar o porquê. Existem ainda críticas quanto à falta de sentido ou da qualidade das aulas, motivações ligadas à necessidade de conseguir um bom emprego no futuro ou ter um futuro melhor. São mencionadas pelos jovens, também, razões referentes às relações com os amigos, sendo raras expressões que mencionem valores que agreguem questões coletivas, contemplando perspectivas que considerem a sociedade (ABRAMOVAY et al., 2015).

A pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), concretizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) em 2013, afirma que os jovens de baixa renda não veem sentido na escola, sendo por isso necessário se pensar em uma reforma do modelo escolar de Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo conhecer com maior profundidade os jovens de baixa renda das cidades de São Paulo e Recife, entre 15 a 19 anos de idade, que frequentavam ou haviam frequentado o Ensino Médio por um período mínimo de seis meses. Através de métodos quantitativos e qualitativos, procurou-se entender as “percepções e atitudes sobre esse nível de ensino e como tais percepções influenciam, ou não, na trajetória educacional que seguiram” (Fundação Victor Civita, 2013, p.5). As principais questões levantadas pelos jovens em relação ao seu descontentamento com o Ensino Médio fazem referência à falta de apropriação dos recursos tecnológicos pela escola, a não adequação do modelo educacional aos jovens que trabalham, a fragmentação das disciplinas e conteúdos do currículo escolar que não são equivalentes aos seus interesses, a ausência constante de professores em sala de aula, a má conservação do espaço físico da escola e a falta de segurança que sentem dentro da instituição.

A pesquisa critica o modelo de ensino médio atual, dizendo que este não possui consenso em relação aos seus objetivos, que ora se preocupam com o ingresso dos jovens na universidade, ora focam no investimento para o mercado de trabalho. Segundo os adolescentes entrevistados: “embora o conteúdo das aulas não seja de grande serventia para a sua vida, o certificado garante maiores chances a quem concorre a uma vaga no mercado de trabalho. [...] Mesmo os que gostariam de cursar uma faculdade declaram que a escola, nos moldes atuais, não é capaz de prepará-los para isso.” (Fundação Victor Civita, 2013, p.13). Sendo assim, a escola parece não conseguir cumprir de maneira satisfatória nenhum desses dois possíveis objetivos.

Leão (2006) conta sobre o sentido de escola para jovens da periferia que participavam de um programa federal de inclusão social, chamado Serviço Civil Voluntário (SCV), em Belo Horizonte. No relato desse estudo é possível perceber a ausência de sentido no processo de escolarização, que é tido pelos jovens entrevistados como distante de suas perspectivas de futuro ou como um empecilho para a inserção no mercado de trabalho. É forte a presença de falas que fazem referência à educação escolar como a necessidade de possuir um diploma, que lhes é exigido para que consigam um emprego, mas poucos jovens pensam na possibilidade de continuar a estudar após a finalização do ensino médio. As atitudes autoritárias dos professores, a

desvalorização da escola pública e problemas na organização da escola também aparecem como motivos de afastamento dos jovens do ambiente escolar. Para o autor, os jovens se inserem na escola, mas não necessariamente participam da vida escolar, sendo o tempo da escola para eles uma experiência vazia, imersa em um sentimento de desânimo vivenciado pelos estudantes. A pesquisa é concluída com a afirmação de que é preciso a aproximação entre os atores do ambiente escolar (estudantes e professores ou jovens e adultos), para a desconstrução de uma visão que percebe o jovem como infrator ou resistente à cultura escolar ao negar as múltiplas dimensões que compõem a vida dos jovens das camadas populares.

Charlot (1996) estuda a relação do jovem que frequenta a escola com o saber. Pensando na questão do fracasso escolar, o autor faz crítica aos estudos sociológicos que deixam de lado a história singular do aluno em sua escolarização e se apropria da seguinte questão: “que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar?” (Charlot, 1996, p. 49). Para isso, a relação com o saber é compreendida a partir dos sentidos atribuídos individualmente pelos alunos, que devem ser considerados dentro do meio social no qual esses sentidos são desenvolvidos, afastando-se de uma visão determinista e se preocupando com os processos plurais de sua construção.

Na análise de Charlot (1996), é chamada a atenção para três processos da relação dos alunos com o saber: a ligação pessoal do aluno com a situação, a objetivação-denominação do saber e o ajuste ou a adequação do aprendizado a questões mais afetivas que intelectuais. Os jovens que possuem uma relação com o saber restrita às questões cotidianas de suas vidas, são aqueles que constroem a sua vida escolar a partir da necessidade de se adaptar às situações que lhes são exigidas. Assim, a relação está pautada no aprender e não no saber, e os conteúdos são adquiridos na medida em que se fazem necessários para que o aluno consiga agir no espaço escolar. A relação com o saber que possui caráter de objetivação-denominação, diz respeito aos processos que atribuem aos conteúdos do pensamento uma construção descontextualizada, não existindo implicação do aluno enquanto sujeito naquilo que é denominado de saber. Aprender, para esses jovens, é possuir acesso aos conteúdos que são organizados em disciplinas compreendidas como o saber. Por fim, aparece nos estudos de Charlot (1996) um terceiro processo de relação com o saber, que é desenvolvido diante das relações pessoais e afetivas do aluno. Para esses jovens, aprender é sinônimo de refletir,

não existem objetos específicos de saber, mas o mundo passa a ser objeto de reflexão, de construção de opiniões.

As pesquisas que estudam o sentido de escola para os jovens que a frequentam nos interessam, na medida em que procuraremos cumprir com este mesmo propósito ao indagar a respeito das experiências de escolarização da escola inovadora. Faz-se importante também, perceber, por meio dos relatos desses pesquisadores, quais as peculiaridades, caso existam, e como elas se constituem na relação do sentido de uma escola inovadora para os educandos.

5 Método

5.1 A dimensão subjetiva do processo educacional

A dimensão subjetiva da realidade é uma categoria teórica da perspectiva sócio-histórica, que possibilita a articulação entre Psicologia e Educação, ao ter como propósito a compreensão dos aspectos da realidade que são de natureza subjetiva, ou seja, postos ali pelos indivíduos que, em relação, constroem a realidade. Parte-se do pressuposto de que para compreender os fenômenos sociais é necessário olhar para a relação mantida pelos sujeitos com o contexto histórico em que estão inseridos, suas relações e formas culturais. A realidade é vista como um resultado das relações e da ação dos sujeitos, portanto há aspectos (uma dimensão) objetivos e subjetivos. Essa perspectiva procura superar as dicotomias objetividade – subjetividade; indivíduo – coletivo.

A perspectiva sócio-histórica utiliza-se do materialismo histórico e dialético e entende a concepção do sujeito a partir da mediação com a materialidade, ou seja, a partir das relações históricas e dialéticas que o indivíduo estabelece com o meio social no qual está inserido. Sendo assim, compreender esse meio social é também compreender o sujeito que o constitui e é por ele constituído, olhar para a subjetividade é também olhar para o fenômeno social que se materializa por meio das objetivações do sujeito.

Dessa forma, supera-se a dicotomia entre subjetividade e objetividade, uma vez que são instâncias contrárias de uma mesma unidade, não sendo possível a existência de uma sem a outra. Além disso, a análise da realidade supera a interpretação, dando lugar à possibilidade de transformação, pois contempla a historicidade do sujeito e, por consequência, a realidade em movimento. É a compreensão da unidade de contrários e da historicidade que não deixa cair na armadilha da naturalização do objeto de estudo, pois se dá atenção à complexidade que caracteriza esse objeto, que é construído a partir das relações históricas e dialéticas com os sujeitos. Nas palavras de Furtado e Gonçalves (2016):

A compreensão desses processos e aspectos pela via da historicidade impõe considerar de forma dialética a relação subjetividade-objetividade, formulação que aponta exatamente para a atividade do sujeito sobre o objeto, transformando a ambos e constituindo as experiências que são registradas a partir desta dinâmica (p. 35).

Por isso, a presente pesquisa procurou analisar as falas dos educandos que participam do processo educacional de uma escola considerada inovadora, para com isso entender a realidade objetiva da escola e sua possibilidade de transformação frente à historicidade existente em sua construção e sua dimensão subjetiva. A categoria da dimensão subjetiva da realidade, que é articulada por intermédio dos recursos do pensamento desenvolvido pelo materialismo histórico e dialético, permite a leitura crítica à qual pretendemos submeter as ideias que se têm a respeito da constituição da organização escolar.

Para a apreensão da dimensão subjetiva da realidade é preciso analisar as falas dos sujeitos. Uma vez que a fala é a materialização da subjetividade, se faz uso da relação dialética entre pensamento e linguagem, que compõe uma unidade de contrários, para analisar a realidade. Vigostki (2001, p. 412) afirma que “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

A modificação do pensamento se dá devido à característica de significação da palavra, ou seja, seus sentidos e significados. A significação é a junção dos sentidos e significados, sendo o sentido provindo da particularidade de como o sujeito é afetado por suas vivências e o significado a compreensão compartilhada, construída pela sociedade. Como explica Aguiar et al. (2016):

No processo humano, os significados sociais compartilhados, mais estáveis, mediadores do processo de comunicação e, por que não, do próprio processo de humanização, são transformados/convertidos em sentidos, num processo subjetivo, que contém – como elemento essencial – a realidade objetiva. No entanto, não podemos quebrar a dialética ali contida e cairmos numa análise que apreenda a realidade como relações de causa e feito. Assim, é fundamental explicitarmos que os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente (p. 63).

É da análise das falas que se pretende chegar à palavra com significação, construção subjetiva do sujeito a partir de sua relação com o meio social, desenvolvida na cultura e na história. Sentidos e significados também compõem uma unidade de contrários, pois mantêm entre si uma relação dialética. Aguiar e Bock (2016, p.54) afirmam que “a categoria sentido, portanto, implica movimento e síntese, sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por meio da subjetivação dos significados”, sendo a significação a maneira que o sujeito cria o novo no social.

Dessa forma, para apreender a dimensão subjetiva da realidade, é fundamental a compreensão do sujeito como histórico, como tendo se constituído no decorrer de um processo de relações sociais imersas em uma cultura. O recurso que utilizamos para buscar essa compreensão e a fala que é a materialização de seu pensamento, a objetivação das suas significações (AGUIAR e BOCK, 2016).

Estudar a dimensão subjetiva do processo educacional permite aos educadores a superação das visões patologizantes ou excludentes, que culpabilizam unicamente o educando ou mesmo o educador. Olhar para a totalidade desse fenômeno social por meio da fala e de suas significações contribui para a qualificação dos processos educativos, na medida em que faz possível compreender a realidade em movimento, que possui perspectivas de desenvolvimento, que tem espaço para a novidade (AGUIAR e BOCK, 2016).

5.2 Local da pesquisa

O local escolhido para a realização do grupo foi a própria escola, durante o período de atividades escolares, após o devido agendamento da data e horário planejados antecipadamente junto aos educandos e educadores responsáveis.

Sobre a escolha da escola em que a pesquisa foi realizada, cabe fazer a observação de que a principal justificativa é a avaliação do MEC na identificação de práticas de inovação e criatividade na educação. Porém o reconhecimento nacional e internacional que a escola alcançou como modelo de inovação na educação, influenciando inclusive outras instituições educacionais, também teve relevância na escolha desta instituição. Além disso, o conhecimento que possuía sobre a escola anterior a pesquisa já me motivava a querer saber mais sobre a prática educacional que ali era desenvolvida.

Para melhor identificar o lugar de acordo com os critérios elegidos pelo MEC para caracterizar as práticas de inovação na educação, foi necessária a realização de um estudo do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, na tentativa de entender as frentes de atuação do mapeamento que denominou quais são as instituições com práticas de inovação e criatividade na educação básica brasileira. Assim como o estudo do Projeto Pedagógico e do Plano Escolar da instituição escolar em questão, procurando encontrar os cinco critérios norteadores do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica do MEC nesses documentos.

Além disso, o envolvimento com as atividades realizadas pela escola foi antecedido por meio da minha atuação enquanto voluntária na instituição. É uma prática comum da escola de receber pessoas dispostas a contribuir com as demandas do projeto, compartilhando suas aptidões e conhecimentos. Apesar de não estar frequentando a escola propriamente como pesquisadora durante esse período, foi um momento importante de troca, no qual tive a oportunidade de conhecer melhor o dia a dia escolar, participando das atividades realizadas pela escola e construindo vínculos com os educandos e educadores que constroem esse fazer.

Tais momentos foram fundamentais para uma melhor caracterização e apresentação do local da pesquisa, permitindo que cumpramos com a tarefa de reunir as experiências de estudo e vivência da prática do voluntariado na sistematização e explanação de como a escola funciona.

Optamos por não identificar a escola devido à preocupação de resguardar o sigilo com a identidade dos educandos, visto que o conhecimento da escola estudada e do ano em que a pesquisa foi realizada poderá levar à identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, desrespeitando o compromisso de não revelar as suas identidades. É também por esse motivo que os documentos do Plano Escolar e Projeto Pedagógico da escola que são citados no texto não estão informados nas referências bibliográficas. Ainda é por essa razão que foi colocado um nome fictício para a instituição quando a escola é mencionada pelos educandos nas falas utilizadas para a análise dos resultados. Nomeamos a escola de Projeto Pipa, nome que surgiu a partir de uma conversa com alguns educandos enquanto ainda atuava como voluntária.

A escola contemplada no estudo em questão foi criada em 1995 como uma organização não governamental que atendia crianças em período integral com idades correspondentes à Educação Infantil. No ano seguinte, passou a oferecer atividades no contra turno escolar para crianças e adolescentes de baixa renda. Só em 2012 passou a funcionar como escola, tendo o equivalente ao Ensino Infantil e Fundamental I. Em 2013, amplia suas atividades para atender as crianças que cursam as séries equivalentes ao Ensino Fundamental II, tendo em 2017 acrescentado em sua prática pedagógica as atividades correspondentes ao Ensino Médio.

As crianças que frequentam a instituição escolar são, em sua maioria, de baixa renda. A escola acredita que não deve existir uma instituição que atenda apenas a população pobre, pois assim contribuirá para uma sociedade excludente. Por conta

disso, recentemente abriu as portas para famílias com condições financeiras mais favorecidas, entretanto, a maioria dos educandos que frequentam a escola são de classe baixa.

Foi feita a utilização dos termos “correspondente” ou “equivalente” ao se referir a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois na escola não existe segmentação por séries. A organização pedagógica dos educandos se dá por meio de Núcleos de Aprendizagem, como está explicado no Projeto Pedagógico da escola:

A escola se norteia pelos princípios democráticos, priorizando a passagem da heteronomia para a autonomia. Nesta escola não há aulas, e nem séries. Os educandos de todas as idades e níveis de conhecimento ocupam os mesmos espaços e aprendem juntos. Os educadores acompanham o processo de cada um e ajudam no planejamento de estudos. Portanto, todos os educadores são responsáveis por todos os educandos. A proposta pedagógica se organiza em Núcleos, conforme o Regimento Escolar, que são organizados em função do desenvolvimento das competências previstas no perfil terminal de cada Núcleo. São quatro os Núcleos, a saber: Iniciação I, Iniciação II, Desenvolvimento e Aprofundamento (Projeto Pedagógico da instituição, 2017).

Ao chegar à escola, toda criança ou adolescente ingressa no núcleo da Iniciação, sendo a diferença entre a Iniciação I e II o domínio das habilidades referentes à alfabetização. A mudança de Núcleo se dá na medida em que o educador e o educando concordam que o educando possui autonomia, cumpre com as competências específicas do núcleo a qual pertence e já conquistou a aprendizagem das atitudes e valores da escola.

Existem cinco valores que norteiam todas as práticas educativas da escola, são eles: respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade. Não se utilizam na escola as nomenclaturas de aluno e professor, ao invés disso, chamam-se educando e educador, por entenderem que a função do educador vai além da transmissão de conhecimentos:

Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam [...], qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador (Plano Escolar da instituição, 2017).

A escola é compreendida como espaço de humanização, um lugar em que a criança e o adolescente são convidados a vivenciar juntos os conhecimentos e as diversas maneiras de aprender sobre o mundo que os cerca. A escola deve propiciar que sejam desenvolvidas as habilidades sociais e críticas dos educandos, ou seja, promover

a obtenção de autonomia para ser humano em comunidade (Plano Escolar da instituição, 2017).

Como a escola foi considerada uma instituição educacional com práticas de inovação e criatividade pelo mapeamento do MEC de 2015, de acordo com os critérios elencados para caracterizar inovação na educação, podemos destacar as seguintes características e dispositivos pedagógicos que organizam a prática escolar da instituição: I - Gestão – corresponsabilização.

Os educandos e os educadores têm responsabilidade na gestão do espaço e da prática escolar ao participarem dos Grupos de Responsabilidades (GRs), esse dispositivo pedagógico busca fazer com que todos se sintam responsáveis pela construção do ambiente escolar, promovendo um sentimento de pertencimento por aqueles que frequentam a escola. Os educandos participam dos GRs de acordo com as necessidades e grau de autonomia que possuem, é possível que as crianças ou adolescentes não participe de um GR ou participe de mais de um GR. Os GRs existentes na escola são mutáveis e podem surgir ou deixar de existir de acordo com o momento vivido pela escola e suas necessidades. Podem ainda participar dos GRs familiares ou membros da comunidade.

A escola também possui uma gestão democrática, na medida em que todos fazem parte da construção de sua prática por meio do dispositivo pedagógico da assembleia. Tal dispositivo tem como objetivo a discussão e tomada de decisões de questões referentes aos combinados instituídos como regras do espaço escolar ou situações que aparecem no cotidiano da escola e influenciam o coletivo. Existem duas assembleias, podendo as duas contar com a participação de todos os integrantes da escola: educadores, educandos e familiares. Uma das assembleias acontecia às sextas-feiras de manhã, sempre que existiam assuntos a serem tratados, costumando acontecer uma vez por semana, e sua organização era feita por um grupo de alunos do GR da assembleia, sob a supervisão de um educador. A outra assembleia acontecia quinzenalmente às segundas-feiras, após o horário das atividades escolares, e se propunha a discutir questões mais administrativas, tendo sua organização feita por educadores.

Na equipe da escola não existe um cargo de diretor ou gestor, mas um Conselho de Direção ou Diretoria, composto por um grupo de pessoas responsáveis por assinar documentos e outras tarefas de ordens burocráticas referentes à administração escolar.

II - Currículo - dimensão integral, produção de conhecimento e cultura, sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural).

O currículo é considerado pela escola como o conjunto de atitudes e competências que o educando irá desenvolver ao longo dos anos em que frequenta a instituição escolar, levando em consideração as potencialidades e interesses individuais de cada criança e adolescente.

A proposta pedagógica da escola admite a importância de três dimensões curriculares: a objetiva, composta pelos conteúdos das diferentes áreas do saber e compreendidos como metas a serem atingidas; a subjetiva, que diz respeito às individualidades de cada educando e o percurso único que irá trilhar para atingir as metas da dimensão objetiva; e, por fim, a comunitária, que contempla a necessidade de se preocupar com o meio social no qual o educando está inserido, fazendo o processo de ensino e aprendizado ter relevância dentro do contexto comunitário do qual participa.

Os currículos dos educandos são construídos, dessa forma, a partir de seus interesses sobre o que deseja conhecer (dimensão subjetiva) em relação aos conteúdos que constituem as áreas específicas de cada saber (dimensão objetiva). Sendo responsabilidade do educador/tutor orientar a criança ou adolescente na tarefa da construção de tais currículos por meio de roteiros de estudo ou pesquisa.

Para que cada criança e adolescente tenha as suas necessidades individuais contempladas na elaboração dos currículos, é denominado a cada educando um educador/tutor. Sendo este o educador que acompanha de maneira mais próxima o processo de ensino e aprendizagem do educando.

É na relação entre tutor e educando que se busca a compreensão das necessidades da criança ou adolescente em seu percurso de aprendizagem das competências e atitudes necessárias, sendo a importância de tais aprendizagens pertinente ao contexto social do qual participam (dimensão comunitária).

III - Ambiente - espaço compatível com novas práticas educativas, ambiente acolhedor e solidário.

O ambiente da escola foi projetado com o intuito de abrigar a criação de uma cidade educadora. A escola conta com uma pista de skate, atelier de artes, sala de música, biblioteca, laboratório de pesquisas, marcenaria, refeitório, salas para estudos e parque. Todos permitindo o livre trânsito de pessoas ao longo das atividades desenvolvidas no período escolar. Sendo os espaços organizados de acordo com os

combinados decididos em conjunto para a preservação e melhor utilização do ambiente pelo coletivo que o utiliza.

IV - Métodos - protagonismo do estudante, personalização, projetos.

A escola trabalha com a metodologia de trabalhos por projetos, que consiste na elaboração de projetos de pesquisa a partir de um interesse particular do educando. Ao decidir o tema da pesquisa que deseja realizar, o educando tem a ajuda de seu tutor, podendo também ter ajuda de outros educandos, para a elaboração de tópicos ou etapas a serem cumpridas na pesquisa. À medida que as etapas vão sendo cumpridas pelo educando, ele se senta com o seu tutor para conversar sobre o que estudou. Essa conversa funciona como uma avaliação, em que o tutor indaga o educando sobre o assunto estudado e decide junto a ele se está preparado para passar para a próxima etapa do roteiro de pesquisa. É na elaboração do roteiro de pesquisa que entram os conteúdos curriculares das áreas do saber da dimensão objetiva. Tais conteúdos vão sendo abordados de acordo com o que é necessário para o educando estudar na temática de pesquisa escolhida.

A autonomia que o educando tem na elaboração do roteiro de pesquisa, na execução das etapas desse roteiro, ou até mesmo na escolha do tema pesquisado, depende da capacidade que demonstra ter para realizar os estudos de maneira independente. Sendo assim, o processo de elaboração de roteiros e realização de projetos de pesquisa varia de acordo com o núcleo ao qual o educando pertence ou com as necessidades que demonstra ter para cumprir seus objetivos.

Quando vários educandos demonstram interesses iguais ou parecidos, existe a possibilidade de realização de pesquisas em conjunto ou organização de grupos de estudos, nos quais os educandos compartilham questionamentos e o que estão aprendendo com as pesquisas.

Ao finalizar o projeto de pesquisa, o educando compartilha com os demais, que participam do seu núcleo, e com os educadores responsáveis por ele, o que aprendeu, respondendo a dúvidas e curiosidades do grupo.

V - Intersetorialidade - rede de direitos.

A dimensão comunitária do currículo busca abranger as questões relativas às necessidades da comunidade na qual o educando está inserido. Sendo o ponto de partida para compreensão do que é pertinente de ser estudado pelo educando as peculiaridades do meio social ao qual pertence. Mas também buscando alcançar a transformação desse

meio social por meio das práticas escolares, que não devem se limitar ao espaço físico da escola e podem envolver pessoas que não frequentam cotidianamente esse espaço.

Existe, na escola, a preocupação em inserir a comunidade a partir das demandas apresentadas por ela, como, por exemplo, criar oportunidades de profissionalização para os familiares dos educandos a partir de oficinas e projetos desenvolvidos na escola.

5.3 Sujeitos da pesquisa, delimitação do grupo

Para cumprir com o objetivo de estudar a dimensão subjetiva do processo de escolarização de uma escola considerada inovadora, segundo o mapa de inovação e criatividade do MEC, a pesquisa teve como sujeitos participantes oito educandos da escola pesquisada. A participação dos educandos se deu por meio de um grupo de conversa, portanto, foram analisadas as significações expressas e constituídas na conversa do grupo. Como o título da pesquisa indica, nos interessou ouvir sobre o que os educandos dizem da escola, sendo o grupo realizado o sujeito a ser analisado pela pesquisa. Por considerar as significações do grupo e não de cada educando, achamos interessante deixar como sujeito das falas no relato da análise dos resultados o termo “grupo”, em vez de nomear cada educando.

O critério de inclusão dos educandos no grupo foi feito a partir da idade, sendo necessário possuir entre 14 e 16 anos. Escolhemos essa faixa por considerarmos que tinham pelo menos nove anos de escolarização e possuíam condições de debater o assunto com boa capacidade de reflexão e de comunicação. Além disso, foi levada em consideração a vontade do educando em participar do grupo voluntariamente. O convite para a participação do grupo foi aberto para todos que correspondiam à faixa etária delimitada como critério de inclusão, mas deu prioridade aos primeiros educandos que demonstraram interesse e puderam confirmar disponibilidade. O grupo foi composto por participantes de ambos os sexos, dois meninos e seis meninas, sendo que um menino e duas meninas precisaram sair antes da finalização da conversa, por terem se comprometido com outra reunião no mesmo horário.

5.5 Procedimentos de coleta e de análise

Para conseguir alcançar os objetivos propostos, desenvolvemos a pesquisa por meio da abordagem qualitativa, uma vez que as ciências humanas, em especial o estudo do comportamento humano e social, possuem especificidades que exigem metodologia

própria. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa foi fundamental nos estudos em questão porque:

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2002, p.79).

O procedimento utilizado para a coleta de dados baseou-se nos princípios éticos expressos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza a pesquisa envolvendo seres humanos. Para isso, os participantes foram informados sobre o objetivo e método da pesquisa, assim como sobre seus direitos relacionados à sua participação, frisando o caráter voluntário e autônomo de seu envolvimento. Visto que os participantes eram adolescentes, fez-se necessário garantir a devida comunicação com o participante e seu representante legal. Por isso, foi garantido o termo de assentimento do participante, referente à sua vontade em participar, e o termo de consentimento livre e esclarecido, referente à permissão de seu representante legal para a sua participação. Os termos de assentimento e de consentimento encontram-se nos Apêndices 2 e 3 do presente trabalho.

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da conversa realizada com o grupo de educandos, seus sujeitos. A conversa foi conduzida pelo método da conversação de Rey (2005), que busca perceber a experiência pessoal dos sujeitos a serem pesquisados, fazendo possível a apreensão dos sentidos que compõem a subjetividade do indivíduo. Busca-se, dessa forma, tratar de temas centrais que respondam as questões delimitadas pelos objetivos da pesquisa, mas permitindo a flexibilidade na condução da conversa. De modo que, diferentes temas, mesmo que não planejados anteriormente, possam emergir quando são interessantes aos sujeitos.

Os temas que foram buscados na conversação com os educandos estão detalhados no Apêndice 1 deste trabalho. Inicialmente, a abordagem de seis grandes temas foi planejada para essa conversa, sendo eles: atividades que fazem na escola em que estudam; diferenças entre a escola em que estudam e outras escolas; atividades que mais gostam na escola e atividades que não gostam; relações com os educadores, relações entre os familiares e a escola; função da escola; como deve ser uma escola ideal. É importante esclarecer que esse roteiro não foi fechado, sendo apenas composto por aspectos que auxiliaram na orientação e condução da conversa com o grupo, por isso, alguns temas planejados não se aproximaram tanto da conversa, enquanto outros

novos temas também puderam aparecer. Foi de fundamental preocupação para a pesquisa o diálogo com questões que evidenciaram os sentimentos, memórias e opiniões dos educandos a partir de suas vivências pessoais daquilo que experimentam na escola.

A análise dos dados coletados no grupo foi feita utilizando o procedimento de construção de núcleos de significação, que buscam compreender os sentidos e significados, segundo a corrente teórica da psicologia sócio-histórica. Como explicam Aguiar e Ozella (2006):

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (p. 231).

Os núcleos de significação permitem ao pesquisador, a partir da teoria sócio-histórica, compreender as significações constituídas pelos sujeitos entrevistados e expressas em suas falas. São elementos de natureza subjetiva que se expressam e se objetivam, permitindo que a análise dê visibilidade à relação delas com o contexto onde se inserem e se produzem. Busca-se o sujeito histórico, constituído e compreendido na realidade em movimento.

Os núcleos de significação indicam a organização da fala do sujeito em pré-indicadores e indicadores, agrupando as temáticas mais importantes, que aparecem neste material, para a compreensão do fenômeno estudado. Os pré-indicadores são trechos da fala, selecionados do material coletado pela pesquisa e que, articulados com os objetivos almejados pelo estudo, permitem sua organização em indicadores. Os indicadores cumprem, então, a tarefa de articular as temáticas da fala do sujeito com a totalidade do fenômeno, para que se compreendam os significados contidos nessas expressões (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Ao final do processo, construímos núcleos de significação, buscando contradições, ambivalências, expressões de afeto, ideias importantes da fala que, analisadas na sua inserção no contexto estudado, permitem visibilidade a elementos de natureza subjetiva que compõem o fenômeno, em nosso caso, a dimensão subjetiva de experiências de escolarização em instituições consideradas inovadoras.

6 Discussão dos resultados: análise e conclusões

6.1 Núcleos de significação

Os resultados foram alcançados após cuidadosas leituras do material gravado no grupo de conversa com os educandos. A partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, fizemos o esforço de sistematizar elementos que nos permitiram perceber as significações constituídas e expressadas. O quadro a seguir reúne a síntese dos indicadores, ou seja, aquilo que nos remete à essência simbólica ou significativa da subjetividade, e que se concretizou na objetividade das falas. A partir desses indicadores, organizamos núcleos, que aproximando indicadores e conteúdos, permitiram analisar as significações sobre o processo de escolarização dos sujeitos.

Quadro 1

NÚCLEOS	INDICADORES
A escola é tudo: a gente precisa trazer a realidade das pessoas pra dentro da escola.	Função da escola.
	Escola e desigualdade.
	Escola ideal.
“O abraço”: autonomia, aprender na prática, escolher o que estudar.	Organização pedagógica de sua escola.
	Atividades que fazem na escola.
	O que gostam na escola em que estudam.
Laços que fazem na escola.	Acolhimento e sentimentos na escola.
	Relações entre educadores e educandos.
	Relações entre a família e a escola.
Constante construção, senso de pertencimento.	Comparando escolas.
	Críticas às outras escolas e à escola em que estudam.
	Possibilidades de mudança na escola.

O exercício do método que compreende a teoria da psicologia sócio-histórica busca dar visibilidade à dimensão subjetiva para melhor entender a realidade da escola inovadora. Essa dimensão é constituída pelas significações que vão se objetificando e subjetivando no processo, pelos sujeitos que participam do cotidiano da escola e que se

tornaram os sujeitos de nossa pesquisa e por outras pessoas que se envolvem com esse processo, compondo a realidade objetiva. Por isso, conversamos com os educandos que vivenciam uma experiência de escolarização considerada inovadora para compreender a totalidade desse processo educacional. Defendemos uma abordagem teórica que olha para o fenômeno social mediado pela atividade do sujeito e busca dar visibilidade à subjetividade que se expressa por meio da linguagem para conseguir perceber toda a complexidade da realidade. Sendo na pesquisa aqui relatada o real delimitado pelo fenômeno da escola inovadora. Os núcleos que são descritos, na sequência deste texto, buscam dar visibilidade aos sentidos e significados que os educandos constituíram sobre a escola inovadora, permitindo-nos analisar a experiência educacional proposta sob o título de escola inovadora.

Núcleo 1 – A escola é tudo: a gente precisa trazer a realidade das pessoas pra dentro da escola

Os três indicadores que compõem este núcleo tratam de uma percepção abrangente da escola, na qual os educandos expressam seus pontos de vista de acordo com as vivências que experimentaram em suas trajetórias pessoais. Permitindo, entretanto, que compreendamos aspectos referentes ao processo histórico e social que se apresenta a partir da construção da instituição escolar na sociedade. Ou seja, as significações que aparecem em suas falas carregam a materialidade do meio social no qual estão inseridos. Este núcleo pretendeu alcançar a compreensão das significações referentes ao olhar sociológico, ao qual se refere Canário (2005), da invenção histórica que é a escola, garantindo uma definição não naturalizada desta instituição e percebendo o conceito de escola a partir dos sentidos e significados presentes nas falas dos sujeitos participantes do grupo da pesquisa.

O primeiro indicador do núcleo reúne os pré-indicadores que falam sobre a função da escola, estão contempladas temáticas a respeito do que os educandos acham que é uma escola, sobre como elas funcionam e quais são seus objetivos. Durante o grupo de conversa, contam-nos que para eles a escola deve pensar no desenvolvimento do ser humano que a frequenta, sendo por isso importante que se preocupe com os valores que acreditam ser interessantes para a sociedade. Acrescentam a necessidade de que valores humanos sejam ressaltados dentro da escola, pois muitas vezes as crianças e adolescentes não têm a oportunidade de aprendê-los em casa:

Porque tem vezes, muitas vezes, que tipo, a gente não aprende isso em casa (...). E isso acaba se tornando o que a gente tem hoje, a sociedade de hoje, pessoas que não pensam no próximo, pessoas que agridem as outras sem mais nem menos, não têm respeito pelas mulheres, não têm respeito com os gays, as trans, as pessoas do jeito que elas são (...) para mim tem que ter isso em todas as escolas, porque nem sempre a gente tem isso em casa (grupo).

Então, eu acho que a escola ter valores já é um negócio importante para você entender que você está ali para você ser um ser humano, você está ali se criando, você está ali desenvolvendo quem você é (grupo).

As duas afirmações trazem uma concepção de escola para além de um lugar de aprendizado de conteúdos considerados importantes pelo conjunto social. Aparece como uma tarefa da escola, para os educandos, a formação cidadã, pautada em valores humanos que prezam por atitudes solidárias na convivência com o coletivo. Precisando, para isso, atender as carências da sociedade, como, por exemplo, a omissão familiar ou dificuldades na participação do desenvolvimento desses indivíduos. Levando em consideração que os cinco valores que norteiam as práticas educativas da escola em que estudam (respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade) são justificados por eles como sendo necessários para melhorar a sociedade, é possível identificar que está atrelada à função da escola a possibilidade de transformação social.

Tal concepção de escola está muito próxima à pedagogia da autonomia a que Freire (2013) se refere, na qual defende que o ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação moral, quando respeita a diversidade humana na construção de atitudes democráticas. Faz parte dos saberes necessários a prática educativa, segundo Freire (2013), que a pedagogia atue de maneira a intervir na sociedade, sabendo que educação também à intervenção dos sujeitos no mundo.

Outra questão, que é colocada no grupo, diz respeito à avaliação do conhecimento que é aprendido na escola. Segundo os educandos, é preciso compreender que as pessoas possuem diferentes ritmos de aprendizado que se devem às diferentes realidades vividas por essas pessoas:

[...] entender que cada pessoa tem uma realidade diferente, então nem todo mundo está no mesmo ritmo, sabe? E aí, então, acho que a gente tem que cuidar de pessoa por pessoa, não só pelo que a gente quer estudar, porque tem vezes que a gente entende que a gente tem que estudar, só que não só estudar, mas aprender também (grupo).

Ao pontuar que não é necessário apenas que os educandos estudem, mas que também consigam aprender é colocado como dever da escola a garantia do aprendizado de todos. A escola é lugar de desenvolvimento intelectual, mas deve perceber que, por trás de um jovem que demonstra dificuldades em satisfazer as exigências avaliadoras da

escola, existem as características particulares da realidade à qual pertence e que participam de seu desempenho escolar. Por tal afirmação é perceptível uma concepção de escola que não culpabiliza o aluno por seu eventual fracasso, mas que compreende a multiplicidade de fatores que interferem em seu aprendizado, devendo a escola se responsabilizar por perceber as necessidades de cada criança ou adolescente para aprender efetivamente.

Assim como é percebido por Leite (2012), as tradicionais avaliações escolares discriminam os alunos entre capazes ou não capazes, provocando aspectos negativos para as crianças e adolescentes que não alcançam os resultados exigidos pela escola. O aprendizado não pode ser uma responsabilidade isolada dos alunos, deve-se considerar também a relação pedagógica entre ensino e aprendizado que se estabelece entre os educadores e os educandos. Além disso, é fundamental que faça parte da prática educativa o respeito às condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos que dela fazem parte, pois sem eles a prática educativa não existe (FREIRE, 2013).

É colocada ainda a ideia de escola enquanto lugar de preparação para a futura inserção no mercado de trabalho. Tal significação também aparece na pesquisa realizada por Abramovay et al. (2015), na qual os jovens evidenciam uma valorização do caráter instrumental da escola que aparece relacionada aos projetos de futuro que possuem, justificados como motivação de melhorar as suas condições de vida conseguindo empregos melhores. Para os jovens que estudam em uma escola considerada inovadora, no entanto, essa preocupação aparece junto à compreensão de que a escola não está se reinventando de acordo com mudanças que acontecem na atualidade: “tem profissões que já vão deixar de existir e outras novas estão surgindo, as escolas não estão se adaptando a isso. Estão criando médicos e advogados...” (grupo).

Aparece, então, a ideia de função da escola atrelada às necessidades da sociedade, que se organiza de acordo com as prioridades capitalistas pautadas no trabalho e no consumo, bem como a percepção do movimento no qual a sociedade se constitui, decorrente do movimento de superação da contradição na dialética. Sendo o trabalho uma parte de um fenômeno social, dentro do que é a totalidade da sociedade capitalista, que compreendida por meio da lógica da dialética traz em si contradições que são eventualmente submetidas a transformações, garantindo, por consequente, a novidade.

Por fim, os educandos chegam ao questionamento do que seria, de fato, uma escola e respondem a essa indagação compondo um conceito de escola que vai além do

prédio físico que frequentam durante a semana. Escola é a dificuldade que trazem de suas casas, escola são os lugares que têm a oportunidade de conhecer, escola são as pessoas com quem convivem, são as mais variadas culturas ao redor do mundo, são as suas emoções, escola é você, podendo ser uma coisa para mim ou outra para outra pessoa, escola faz parte da nossa vida. Escola: “É tudo!” (grupo).

Além da reflexão sobre a finalidade da escola, aparece nas falas dos educandos a diferenciação entre a escola destinada a pessoas ricas (na maioria das vezes referindo-se também à escola particular) e a escola frequentada por pessoas pobres (em sua maioria, segundo eles, escolas públicas), remetendo ao caráter da luta de classes que participa da constituição da sociedade capitalista, mas, sobretudo, refletindo uma especificidade da instituição escolar no Brasil, país marcado pela profunda desigualdade social. Esse indicador nos ajuda a compreender sobre a instituição escolar, na medida em que traz proposições sobre como a escola se constitui na sociedade brasileira. O abismo mencionado por Libâneo (2012) – ao refletir sobre as diferentes funções que assumem a escola dos ricos, ao focar na apreensão de qualidades intelectuais, e na escola dos pobres, que possui caráter assistencialista –, expressa-se nas falas dos educandos ao se darem conta de que: “o choque de realidade é muito grande” (grupo). Alarmados com essa distância entre as classes, discorrem com indignação:

[...] é muito, assim, estranho, quando você vive as duas realidades, porque quando eu passei pelas escolas públicas eu aprendi muito pouco, assim, quase nada, porque eu senti que os professores, assim, a grande maioria não se interessa muito. (...) Então muitos dos alunos que estão ali, eles também se contentam com pouco, então a galera tipo está passando fome em casa, então se ela conseguir um trabalho que ganhe mil reais, ela já está tipo muito feliz. Então ela não precisa de faculdade. (...) E aí se você vai para uma escola particular, por exemplo, um lanche lá na lanchonete era oito reais. E aí saía uma criança de seis anos com quatro cartões de crédito indo pagar oito reais (grupo).

Dentre as diferenciações das realidades vividas pelas classes ricas e pobres, chama atenção dos educandos a relação entre trabalho e escola, que deixam de aparecer apenas como perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, uma vez que apontam para a necessidade que os jovens da camada baixa possuem de trabalhar enquanto ainda estudam para ajudar com as despesas familiares. Por outro lado, o jovem que pertence à camada abastada “consegue ser sustentado pelos pais até terminar a faculdade” (grupo, p.14). Nas pesquisas que buscaram compreender as significações de escola para os jovens de baixa renda (Leão, 2006; Fundação Victor Civita, 2013), a falta de consideração pelas necessidades dos jovens que trabalham pelo modelo educacional

também aparece com uma insatisfação em relação ao modelo escolar, pois dificulta a sua dedicação aos estudos, muitas vezes levando à evasão escolar.

Sendo assim, os educandos que estudam na escola inovadora defendem que os desempenhos escolares devem levar em conta as realidades vividas por esses jovens, da mesma forma que as escolhas de carreiras que seguem após a escola devem ser compreendidas a partir dos privilégios que determinados grupos possuem. Considerar o contexto social no qual aquele estudante está inserido traz, mais uma vez, uma percepção não biologizante ou naturalizada do desenvolvimento do sujeito. E se distancia do recorrente pensamento que vangloria o esforço pessoal, atribuindo os méritos que influenciam no sucesso ou fracasso unicamente ao indivíduo.

Ao descreverem as escolas dos ricos, os educandos assumem uma postura crítica. Reconhecem que, enquanto algumas crianças são muito pressionadas para serem as melhores, devendo dar continuidade às carreiras dos pais, outras simplesmente não se preocupam com nada, pois se acomodam com o sustento confortável do dinheiro de suas famílias: “é praticamente dois grupo, um grupo que vai ter que substituir os pais e outro grupo que está cagando para tudo, porque os pais têm dinheiro.” (grupo). Mencionam a rotina extenuante que as crianças ricas vivenciam na escola, que recorre a frequentes avaliações por meio de provas, obrigando-os a longas horas de estudos: “eles ficam na escola das sete da manhã até umas cinco, tipo, só estudando, aula, prova toda semana.” (grupo) [aqui acredito seria interessante atentar ao uso da palavra estudo, não necessariamente associado ao aprendizado, como mencionado na fala destacada acima: “não só estudar, mas aprender também” (grupo)]. Também criticam a escola dos ricos ao assumir uma postura que instiga a competição: “Não tinha essa necessidade de ter essa competição para ver qual o projeto é mais votado, a única coisa que precisava era ter a bancada para as pessoas falarem o que você precisa melhorar” (grupo). E relatam que a relação entre educadores e educandos se dá por intermédio dos papéis de cliente e patrão, remetendo a uma concepção de educação como mercadoria: “os alunos são tratados como clientes e não como pessoas que estão ali para aprender” (grupo). O incentivo à competição e os papéis de cliente e patrão assumidos pelos professores e alunos, respectivamente, nas escolas dos ricos fazem lembrar as críticas de Miranda (2012) à escola capitalista, sendo essa a cultura hegemônica de uma sociedade classes, a escola quando atende a esses interesses sociais faz, da educação um instrumento de dominação que continua a reproduzir as desigualdades.

Ao mesmo tempo em que se declaram indignados e revoltados com a desigualdade ou com a atitude egoísta que a camada rica da população demonstra ao desfrutar de seus privilégios e desconsiderar as dificuldades daqueles que vivem à sua volta: “eu sei que eu sou privilegiada, mas eu tenho duas opções, ou eu ajudo as pessoas que não são ou eu continuo na minha bolha e fala que, tipo, tá tudo bem...” (grupo). Também reconhecem que a culpa não deve ser atribuída unicamente a essas pessoas, pois fazem parte de um contexto maior, composto por diversas circunstâncias internalizadas a partir da história de vida de cada um e que influenciam a maneira como agem: “é a situação que faz a pessoa ser assim, e foram as situações que me fizeram ser o que eu sou” (grupo).

Como solução para as críticas levantadas sobre o distanciamento dos mundos das pessoas ricas e pobres, os educandos defendem a criação de uma escola mista. Que aproxime o convívio entre as classes, facilitando a implicação de todos na busca por soluções que amenizem os problemas decorrentes da desigualdade social:

[...] eu acho que se a gente tivesse uma escola mista, por exemplo, ter um ensino de qualidade pública para todo mundo, eu acho que isso ia ficar bem menor (grupo).

[...] eu acho que quando você coloca essas pessoas juntas, a gente não só evolui juntos, por exemplo, eu tenho uma dificuldade e eu vejo que tem amigos que conseguem passar por coisas mais difíceis e vejo que tem amigos que não têm essas dificuldades. Quando você consegue ver que existem pessoas diferentes e elas convivem juntas, a gente acaba criando diversidade e diversidade sempre cria (...) a gente acaba perdendo muito criando uma escola para rico e outra para pobre (grupo).

Então, ao mencionarem como é a escola real, sendo essa a escola que frequentam ou as outras escolas que sabem existir, os educandos começam a fantasiar sobre um ideal de escola. Neste indicador estão reunidas as falas que contemplam as opiniões que os educandos têm sobre como a escola deveria ser. Enquanto alguns relatam questões essenciais que garantiriam a excelência da escola, outros imaginam possibilidades de escola que extrapolam as concepções que até então já conheceram.

Dentre as características que comporiam uma escola exemplar, condizente com seus ideais, estaria o convívio com o diferente, a valorização da diversidade, permitindo uma convivência pautada no respeito e com pessoas de todos os tipos: “numa escola, assim, dos meus sonhos, eu acho que a gente deveria ter muita variedade, variedade de cultura, de raça, de classe, eu acho que isso traz riqueza para as pessoas.” (grupo); “cada um se respeitando e respeitando o outro” (grupo).

Ainda valorizando a pluralidade ao redor do mundo, uma educanda fantasia sobre uma escola que lhe permitisse passar a vida viajando. Destacando a importância em desconstruir a ideia de que a escola é apenas um lugar, segundo ela o ideal de escola é: “aonde você for, você ter a sua escola dentro de você” (grupo). É também imaginada por um dos educandos uma escola que não dependeria de um lugar específico, mas que pudesse funcionar através de uma plataforma digital, proporcionando o aprendizado por meio de encontros com pessoas que já estudaram aquilo que lhe interessa aprender: “teria a plataforma, que seria a escola e teria as pessoas que sabem aquilo, então você chama e marca uma conversa. Conversa com aquela pessoa e aprende aquilo com aquela pessoa, que ela já aprendeu” (grupo). Mesmo contemplando ideais de escola que independem de um lugar físico que, porventura, permite a convivência diária com outras pessoas, refletem ao final: “a gente aprende com pessoas, foi uma pessoa que escreveu esse livro, foi uma pessoa que fez isso. Então, tipo, você conversar com a pessoa é melhor” (grupo). Recorrendo, dessa forma, à importância das relações humanas para a aprendizagem.

Olhar para essência da escola por intermédio das pessoas que a compõem, também é motivo de idealização ao falarem que:

[...] uma escola ideal é uma escola que a gente traga a realidade das pessoas pra dentro da escola.(...) Trazendo a vida das pessoas para cá, para que as pessoas compreendam (grupo).

[...] a escola ideal é aonde as pessoas tragam as realidades delas pra dentro da escola. E aonde isso seja levado em conta, porque quando a gente tenta compreender porque a pessoa é daquele jeito, eu acho que é muito mais fácil (grupo).

Para além da compreensão de quem são essas pessoas que vão a determinada escola, também é apontada a importância de uma construção conjunta da escola, levando em consideração as necessidades dessas pessoas, e compreendendo o movimento da realidade que se dá na mediação entre indivíduo e sociedade. O ideal de escola precisa estar acompanhado da mudança: “a minha escola ideal hoje pode ser uma coisa e daqui a um mês pode ser outra coisa. Então a predisposição à mudança para mim é o ideal (...) eu acho que isso já é um pressuposto pra gente construir o que a gente necessita” (grupo).

Por meio desses três indicadores, sintetizamos as significações de escola que os educandos nos apresentaram. Podemos destacar, desta forma, uma escola que é responsável pelo desenvolvimento humano, precisando, por isso, ser pautada por

valores que permitam a convivência com a diversidade existente na sociedade; também é tarefa da escola garantir o aprendizado de todas as crianças e adolescentes, de modo a perceber as suas necessidades individuais, que são reflexo dos diferentes contextos sociais no qual se constituem; e por fim, a escola tem como função responder às demandas da sociedade, sendo a principal delas, em uma sociedade capitalista, a inserção dos jovens no mercado de trabalho. A desigualdade social marca as diferentes ocupações que a escola possui, pois determina os possíveis papéis que cada indivíduo irá assumir dentro da sociedade. Então, para os educandos, a escola precisa solucionar a desigualdade social e não continuar a repetir as injustiças da sociedade vigente. É aí que começam a falar sobre o ideal de escola, que tem como fundamento o convívio entre as pessoas, a diversidade, o encontro e as relações, a construção conjunta da escola a partir das necessidades vividas por cada um. As escolas são as pessoas que as frequentam e as pessoas se tornam quem são porque se relacionam com a sociedade, por isso a escola abrange muito além dos muros que costumam limitar o seu lugar.

A visão progressista que os educandos constituem da função da instituição escolar é muito próxima dos saberes necessários à prática educativa que Freire (2013) destaca quando defende a educação como uma prática estritamente humana, que por isso precisa se preocupar com o desenvolvimento moral, com a convivência democrática e com o respeito às diferenças, com a valorização dos saberes que os educandos trazem de suas histórias de vida, sobretudo dos jovens das classes populares, a quem a escola costuma discriminar. Para que, junto ao educando, o educador construa uma prática educativa comprometida com o aprendizado e com a transformação social, uma prática educativa democrática, crítica e política.

Núcleo 2 – “O abraço”: autonomia, aprender na prática, escolher o que estudar

Este segundo núcleo trata de elementos que nos permitem compreender melhor sobre a escola na qual a pesquisa se realiza. Assim, os educandos trazem em suas falas questões que revelam seus cotidianos escolares, bem como os recursos pedagógicos que fundamentam esta prática escolar, ao destacarem o que gostam na escola também nos fazem perceber como se dá a relação que possuem com essa instituição. Dessa forma, as significações alcançadas por meio deste núcleo expressam os sentidos e significados presentes nas falas dos educandos sobre como é a escola em que estudam.

Ao contarem sobre a sua escola, os educandos explicam como funcionam os dispositivos pedagógicos que os auxiliam no processo de ensino e aprendizagem,

comentando sobre os valores e princípios que fundamentam esta prática escolar. Baseiam-se, na maioria das vezes, nas experiências cotidianas das quais participam atualmente e nos permitem compreender como acontece a organização pedagógica da escola em questão.

A escola é norteada por princípios democráticos e prioriza a passagem da heteronomia para a autonomia, como explica o Projeto Pedagógico da instituição (2017), os educandos integram núcleos que correspondem às capacidades que possuem de serem autônomos. Existem três núcleos na escola: a iniciação, o desenvolvimento e o aprofundamento (tendo este núcleo começado a ser construído recentemente, pois antes não existiam crianças autônomas o suficiente para integrá-lo). Cada núcleo objetiva que a criança ou o adolescente participante desenvolvam determinadas competências, relacionadas às qualidades da autonomia, deixando compreender que é almejada a passagem de um núcleo para o outro, conduzindo-os em uma sequência a ser percorrida no curso escolar.

O termo autonomia é muito comum nas falas dos educandos, manifestando que na prática da escola deve ser recorrente a utilização de tal expressão, mesmo que em suas falas não apareça um conceito claro que explique ao que estão se referindo quando mencionam a característica de ser autônomo. Pelo documento do Projeto Pedagógico, é possível aproximar o conceito de autonomia da participação democrática, uma vez que é contrária à heteronomia. No entanto, para os educandos, aparece como estando relacionado ao desenvolvimento do sujeito. Por isso, a compreensão da transição entre os núcleos como sequência não está em concordância com a concepção trazida pelos educandos. Os núcleos que existem na escola são explicados por eles da seguinte forma:

Então eu vou falar dos núcleos, estão divididos em autonomia, então conforme você vai tendo mais autonomia, quanto mais autônomo você vai ficando, vai entrando nesses núcleos (grupo).

[...] a gente não entende que os núcleos são fases, os núcleos são, assim, horizontal e as pessoas estão transitando por esse (grupo).

[...] os núcleos são dispositivos, que são criados para atender tal tipo de pessoa, que tem tal tipo de autonomia, e não tem nada de errado com isso. Mas a nossa construção foi feita em cima disso, foi que a gente tem níveis para subir (grupo).

Tem gente que está na iniciação há muitos anos. E, tipo, não tem problema você entrar no Pipa, sair do Pipa e estar na iniciação (grupo).

Os educandos compreendem que a capacidade de ser autônomo não pode ser dissociada do contexto no qual as crianças estão inseridas: “eu estou no

aprofundamento, mas eu não tenho os problemas que outras pessoas têm em casa, eu não passei por coisas que aquela pessoa passou e que fizeram ela ser assim, entendeu?” (grupo). Tal concepção, trazida pelos educandos, também pode ser compreendida a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica, que pensa no desenvolvimento do sujeito olhando para as múltiplas determinações da interação entre indivíduo e sociedade (FURTADO e GONÇALVES, 2016).

Os dispositivos pedagógicos, ferramentas que auxiliam os educandos no processo de ensino e aprendizagem, também são mencionados pelos educandos durante o grupo ao contarem sobre como funciona a sua escola. Sobre os grupos de responsabilidade (abreviados como GR) explicam: “os GRs são basicamente um grupo de educandos com de um a três educadores responsáveis para mediar coisas que acontecem aqui no Pipa” (grupo). A partir das necessidades que surgem na escola, são criados grupos de educadores e educandos que se responsabilizarão para cuidar da questão levantada, contando como se dá este processo de surgimento dos GRs, citam o exemplo do grupo responsável por cuidar da utilização de celulares, dos materiais coletivos da escola, da captação e uso de água e da organização dos jogos de tabuleiros. Sobre este último dizem:

O GR de tabuleiro foi outro que surgiu de uma necessidade, que como esses jogos estavam meio... estavam precários, aí a gente... Surgiu na assembleia essa necessidade de ter um grupo de pessoas que estivessem mais focadas para cuidar dos jogos. Aí criou o GR de tabuleiro para as pessoas poderem ver mais os jogos e conseguir criar uma forma de mediar o uso (grupo).

Existe, portanto, a compreensão de que os educadores e educandos devem perceber as demandas da escola para juntos se esforçarem na busca de soluções para essas questões. O exercício de refletir sobre a prática escolar e se empenhar na tomada de decisões que interferem no funcionamento da escola acontece por meio da assembleia. Esse dispositivo pedagógico nos remete, mais uma vez, à importância dos princípios democráticos que regem a escola ao buscar a participação de todos os seus integrantes nas escolhas referentes àquela comunidade escolar. A criação dos GRs, assim como as tomadas de decisão sobre as práticas escolares por meio da assembleia, expressam o caráter de corresponsabilização na construção escolar, referido pelo MEC pelo critério de gestão da prática educativa inovadora: a “estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os

processos de aprendizagem e de tomada de decisão” (<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>).

Outro dispositivo pedagógico citado pelos educandos são as pesquisas, atividade por meio da qual estudam sobre os conhecimentos que compõem o currículo escolar. Como é explicado por eles:

As pesquisas elas acontecem assim, geralmente o educando sugere um tema do próprio interesse (...). E aí eu criei um pré-roteiro sobre o que eu quero aprender sobre aquilo. E aí com a ajuda dos educadores e do grupo, se alguém tiver sugestão, a gente cria um roteiro mais... para aprofundar. E aí a gente pede ajuda para os especialistas que estão na escola, para voluntário... E isso envolve não só pesquisa teórica, mas a prática também. (...) então a gente pode ir colocando várias coisas com a ajuda das pessoas (grupo).

Esse relato evidencia uma posição ativa do estudante, que não chegará às respostas unicamente por intermédio do conteúdo que é narrado pelo educador, figura que costuma estar relacionada às verdades absolutas, como diz Canário (2005). Dão destaque para a busca pelo conhecimento por meio de atividades práticas e da ajuda do grupo, composto por educadores e educandos, na elaboração do roteiro de pesquisa. Além disso, a possibilidade de o aluno escolher o tema que quer estudar faz com que esses conteúdos se aproximem do que está sendo experimentado pelas vivências da criança, característica educativa valorizada por Freire (1997, 2013). É por intermédio do que é vivenciado pelo educando, por conseguinte, que também é alcançada a realidade da sociedade à qual pertencem, uma vez que essa se revela no indivíduo da mesma forma em que se constitui por meio dele.

A utilização das pesquisas como dispositivo pedagógico que promovem o desenvolvimento intelectual por meio do aprendizado dos conteúdos curriculares também nos faz perceber o critério que diz sobre o método da prática educativa inovadora. Segundo o MEC, as estratégias pedagógicas precisam promover o protagonismo do estudante, permitindo que sejam expressos seus interesses na escolha dos projetos que buscará desenvolver e pensando no processo de ensino e aprendizado de modo a impactar a comunidade da qual participa. Também é a partir da pesquisa que os educandos, com o auxílio dos educadores, caminham pelas três dimensões curriculares mencionadas na proposta pedagógica da escola. Com a objetiva, dão ênfase aos conteúdos das diferentes áreas do saber; na subjetiva, são consideradas as individualidades dos educandos, que terão diferentes percursos para aprender; e na comunitária, busca-se contemplar o meio social no qual estão inseridos. A escola inovadora, de acordo com o MEC, precisa ter um currículo alinhado ao

desenvolvimento integral, reconhecendo o conhecer a partir da complexidade da experiência humana, promovendo a produção de conhecimento e cultura “que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental”, buscando estratégias que modifiquem a relação entre ser humano e o contexto social, econômico, ecológico e cultural do qual participam (<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>).

A utilização dos dispositivos pedagógicos na escola sempre leva em consideração a autonomia do educando, dependendo do núcleo ao qual essa criança ou adolescente pertence. A possibilidade de escolher o que estudar, onde ou mesmo de quais dispositivos pedagógicos utilizará, varia de acordo com o grau de autonomia que o educando demonstra ter: “No aprofundamento, por exemplo, a Ma. tem roteiro, mas eu não tenho. Eu não fiz roteiro esse ano.” (grupo); “Mas na iniciação (...) o único lugar que você pode estudar é aqui em cima, na sala aqui do lado...” (grupo).

A autonomia é percebida pelos educandos como a possibilidade de ter liberdade de escolha dentro das atividades que realizarão na escola, o que é recebido por eles de maneira muito positiva. Como percebemos pela reação enfurecida do educando em sair do convívio com as pessoas que estavam no desenvolvimento para integrar a iniciação: “eu fiquei muito, muito bravo de ir para a iniciação, porque me mostraram, ah você é livre, um mar de rosas e aí me colocaram numa cela (risos)” (grupo). Revelando, mais uma vez, as contradições que se estabelecem na compreensão do que é almejado com a autonomia dentro da escola.

Assim como os princípios democráticos e os dispositivos pedagógicos que mobilizam o ensino e a aprendizagem, fazem parte da prática escolar cinco valores: respeito, afetividade, honestidade, solidariedade e responsabilidade. Esses valores permeiam todas as atividades, reflexões e relações que se estabelecem no ambiente escolar e são pensados com o objetivo de propor uma “formação do cidadão, tipo, o que seria melhor para a sociedade que a gente tá formando, que a gente quer que seja” (grupo).

Quando mencionam o funcionamento da escola, utilizam-se de exemplos ligados às atividades com as quais se ocupam, naquele momento, em seu cotidiano escolar. O indicador, que reúne as falas sobre as atividades que fazem na escola, procura, dessa forma, atentar para os relatos que ilustram, por meio da concretude das experiências destes educandos, a realidade da organização pedagógica da instituição.

Assim, estas falas nos fazem perceber as suas participações na construção da prática escolar: “a gente também participou de fazer os objetivos do desenvolvimento, porque é pra quando as crianças que estão no desenvolvimento já terem uma noção do que precisa fazer ou precisa ser para estar no aprofundamento” (grupo). Uma vez que as crianças também decidem sobre os objetivos que precisam ser alcançados para a passagem de núcleos, elas refletem sobre a organização pedagógica e participam de sua construção. Esse processo participativo parece conferir às atividades realizadas na escola uma preocupação com o coletivo, seja por meio do compartilhamento do que é pesquisado e aprendido ou dos grupos de responsabilidades que assumem, com o cuidado em mediar as questões que aparecem na escola. As respectivas falas demonstram tais apontamentos:

A minha pesquisa foi sobre Cuba, foi uma coisa que envolveu até que bastante o coletivo (...). Tipo, levar um pouco mais adiante o que eu estava aprendendo (grupo).

[...] do GR de tabuleiro (...) também a gente tá com um projeto, de tipo, a gente tá levando os jogos para a casinha (lugar em que ficam as crianças pequenas) (...) a gente pensa nos jogos mais interessantes para levar, tanto para eles se divertirem e acabar desenvolvendo certas habilidades (grupo).

Para os educandos, as atividades que possuem propósito de serem realizadas na escola são aquelas que envolvem a participação, o exercício ativo: “o que a gente mais faz aqui, vai aprendendo na prática.” (grupo). Ou o encontro com outras pessoas: “eu venho fazer basquete e circo e tal, porque as pessoas estão aqui, em casa eu não vou ter essas pessoas, e aí eu estudo, porque eu vou estar sozinha” (grupo).

Sobre o sentido de vir para a escola, dizem: “acabei marcando várias coisas na semana para fazer sentido, por que eu estou vindo para a escola? Porque eu estudo em casa...” (grupo); “Eu foquei em reuniões, porque eu gosto muito de conversar e discutir coisas. Então, eu estou em três GRs e em várias oficinas, para poder suprir as minhas necessidades...” (grupo). Assim, o objetivo de ir para a escola parece estar ligado ao coletivo, que é construído por eles e por todos que participam desse lugar, a escola se aproxima de um lugar que promove encontros. Por outro lado, as questões individuais aparecem para os educandos a partir de seus interesses, aquilo que escolhem estudar e a liberdade que possuem para decidir as atividades que irão fazer.

O último indicador que compõe este núcleo reúne os sentimentos positivos que os educandos nutrem pela instituição escolar que frequentam, permitindo que percebamos não apenas o que fazem na escola, mas também o que gostam de fazer,

aquilo que os aproxima dessa instituição. Lembramos aqui da importância da dimensão afetiva na prática educativa a que Leite (2012) se refere, ou como é colocado por um educando, é “o abraço” que recebem da escola:

[...] aqui você tem vontade de vir pra escola, sabe? Aqui é: nossa! Aqui vou fazer coisas de verdade, na prática. Porque todo mundo fala na teoria, mas às vezes você vê na prática, mas aqui você sente isso. É como se aquilo estivesse te abraçando, sabe? Hum! (risos) É uma situação, tipo, você vai para a escola e está te abraçando, sabe? É uma coisa muito legal (grupo).

Sentir-se abraçado pela escola faz transparecer a sua união ao que é construído nesse lugar, de como fazem parte do que ali é praticado. Uma vez que a prática é valorizada em comparação à teoria e traz o sentimento de pertencimento, de um lugar onde se pode fazer as coisas, de um lugar que é deles. A escola é onde as pessoas estão e esse encontro é carregado de afetos: “esse aqui é o único lugar que realmente a pessoa chega pra você e fala: “cara, você está bem?”, realmente preocupado (...) as pessoas realmente têm essa preocupação com o coletivo” (grupo, p. 50). A escola é “o abraço” entre as pessoas que dela participam.

Sobre as significações dessa escola que abraça, com as quais conseguimos conhecer mais da escola na qual estudam, é importante assinalar o domínio que os educandos demonstram ter sobre o funcionamento pedagógico. Fica evidente que conhecem os princípios e valores que norteiam a prática escolar, assim como conseguem discorrer, com muita propriedade, sobre os dispositivos pedagógicos que regem a sua aprendizagem. Está destacada em suas falas a construção coletiva da escola, na qual assumem responsabilidades ao cuidar das necessidades que aparecem e se preocupam com as pessoas que encontram nesse lugar. Gostam de ter liberdade de escolha, que é adquirida junto à autonomia que desenvolvem, para assumir uma postura ativa. Os educandos não apenas frequentam a escola, eles são a escola.

É interessante perceber o antagonismo entre a visão de escola como uma fortaleza, mencionada por Charlot (2013), onde a instituição educativa funciona de modo a afastar a criança ou adolescente do meio social. Seja por meio do regime disciplinar rigoroso da escola tradicional que busca moldar um ideal de ser humano que corresponde aos valores da classe dominante ou da construção de uma sociedade em miniatura, da escola nova, que é alheia aos conflitos de classes presentes na sociedade e busca proteger a inocência da infância da corrupção do ser humano. Na escola que abraça, pelo contrário, percebemos que os educandos compreendem o seu desenvolvimento como intermediado pela sociedade. É porque são a escola que também

fazem parte do processo educativo as questões referentes ao meio social no qual se constituem.

Núcleo 3 - Laços que fazem na escola

No seguinte núcleo estão os indicadores que apontam para o afeto que os educandos demonstram encontrar na escola, entretanto, a significação a que buscamos dar ênfase agora diz respeito às relações estabelecidas neste lugar. O primeiro indicador procura contemplar as falas que expressam o acolhimento aos sentimentos dos educandos no ambiente escolar; o segundo indicador reúne o que é dito a respeito das relações entre educadores e educandos, enquanto o terceiro e último indicador aborda as relações entre a família dos educandos e a escola.

A temática que compõe o primeiro indicador deste núcleo surge a partir da sugestão de um dos educandos – por acreditar que seria interessante à pesquisa que estava sendo realizada – e trata da necessidade que os educandos revelam ter em relação ao acolhimento dos seus sentimentos no ambiente escolar. Segundo o que é falado, pensam ser fundamental que a escola se preocupe com os sentimentos, mostrando-se aberta ao diálogo e sendo compreensível aos acontecimentos que atravessam as suas vidas:

[...] quando eu passei por coisas emocionais aqui no Pipa, tipo, quando a minha avó morreu, coisas assim, que eu chorei muito aqui... Tipo, hoje eu consigo lembrar de uma forma muito melhor do que se eu não tivesse chorado, não tivesse falado com alguém, se eu tivesse ido pra escola como se nada tivesse acontecido (grupo).

A preocupação da escola com as questões emocionais a que os educandos se referem parece dizer sobre uma escola que cuide do humano. Uma escola que olhe para o sujeito que está ali em vez de se preocupar inteiramente com o aprendizado, compreendendo, inclusive, que para o processo de ensino e aprendizagem é fundamental perceber as individualidades e necessidades que as pessoas envolvidas nessas relações carregam. Porque a educação é uma prática estritamente humana, não é possível isolar a tarefa de ensino e aprendizagem das emoções e sentimentos das pessoas que dela participam (FREIRE, 2013).

Um lugar que recebe diariamente essas crianças e adolescentes precisa se preocupar com a integralidade do seu desenvolvimento, sendo tal característica apontada pelo MEC como necessária à prática educativa inovadora: um currículo inovador precisa se preocupar com o desenvolvimento integral, voltando-se “para a

formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual” (<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>).

Como é dito de maneira crítica por um educando: “as escolas têm muito essa visão de que se essa criança está passando por dificuldade o problema é da família. (...) e você está ali no dia a dia, você está ali a maior parte do seu tempo, então você acaba se vendo sem um lugar” (grupo). Assim, quando a escola não se abstém da responsabilidade de cuidar das questões que são vivenciadas pelos educandos, eles não se veem desamparados e percebem que têm na escola um lugar que os pode acolher.

Além disso, os educandos também demonstram zelar pela importância de promover o que chamam de autoconhecimento como parte do processo educacional. Para eles, mais do que olhar para as questões que vivem, a prática escolar precisa permitir que adquiram habilidades referentes ao conhecimento de si próprios, o que também possibilita que consigam se tornar capaz de estabelecer boas relações com outras pessoas: “você tendo a possibilidade de você descobrir e expressar as suas emoções do jeito que você quer expressar, também te dá uma porta muito grande para você saber como lidar com outras pessoas” (grupo).

Sobre essas relações que acontecem dentro da escola dizem: “essa construção emocional que a gente tem aqui é muito importante sim, a gente cria laços e não é uma relação de quem é superior ou quem é inferior” (grupo). Um sentimento de igualdade e confiança permeia as relações entre os educandos e entre os educandos e os educadores. O indicador que reúne as falas nas quais os educandos discorrem sobre como se relacionam com os educadores (todos que fazem parte do processo educacional da instituição) ou tutores (educador responsável por aquele educando) que participam de suas vidas escolares, evidencia essa relação de amizade, em que a intimidade extrapola as questões pedagógicas:

[...] apesar de eu ser uma pessoa, assim, que guarda bastante, em todos os momentos que eu precisei, eu sempre cheguei, eu sempre tive isso. Então eu sempre marcava um visto e falava assim... ah, mas na minha casa está acontecendo isso, e aí eles sempre tentavam me ajudar da melhor forma possível. Assim, tipo, eu nunca tive vergonha de falar ou medo de que alguma coisa acontecesse (grupo).

[...] as pessoas que mais me ajudaram foram os tutores, quando eu estava muito ruim e até hoje também. Assim como quando eu conquistei várias coisas e tal, eu sempre quis e tomei liberdade para falar sobre isso. Eu acho que isso é recíproco, assim, eles sempre estão contando com a gente ali e é isso, eles são amigos. Além da questão pedagógica, né, porque eles são

formados, eles estão aqui para exercer o papel deles e exercem isso de maneira bem legal. Assim, a gente conversa sobre os assuntos do roteiro e tal, mas, além disso, tem essa questão de que eles são amigos próximos também (grupo).

As figuras dos educadores carregam a estima e a afeição da amizade. Mas, para além disso, existe segurança nas relações que são estabelecidas, fazendo com que os educandos busquem os educadores quando precisam de ajuda, mesmo quando aparecem falas que indicam uma não aproximação afetiva: “a minha relação com os educadores é meio que assim o tutor e eu, só que tem momentos que às vezes passa... porque, tipo, sei lá você sabe que o tutor já passou por aquilo ou você sabe que ele pode te ajudar com aquilo” (grupo). Educadores e educandos trocam experiências de vida, as aprendizagens não se resumem aos conteúdos didáticos que podem ser transmitidos. Como Tossoni e Leite (2011) observam sobre a afetividade que faz parte da relação entre educador e educando interfere no desempenho escolar, mas também nas características pessoais que desenvolve como pessoa, na maneira como aprendem a se relacionar e envolvem emoções e sentimentos.

Já as falas que fazem referência à participação dos familiares dos educandos na escola, expressam que mesmo que para algumas famílias exista uma proximidade muito grande nessas relações, para outras a escola ainda é pouco frequentada ou mesmo compreendida por seus responsáveis. Os educandos apontam, então, que esta é uma questão que precisa ser melhorada na escola.

As diferentes relações dos familiares com a escola aparecem de maneira muito clara na seguinte fala: “a minha mãe agora é diretora da ONG. Minha mãe que pulou dentro, mais do que eu. (...) o meu pai ele nem sabe direito o que é o Pipa” (grupo). Entretanto, é unanimidade entre os educandos a expressão sobre a importância que percebem da proximidade entre a família e a escola. Ainda sobre a mãe, que é diretora na ONG, a educanda continua: “Por ela conhecer bem o Pipa, tudo o que eu falar ela entende o que eu estou falando, então é melhor, do que tipo, se ela não estivesse aqui. (...) É bom os pais estarem aqui dentro, vivenciando ou pelo menos tentando entender” (grupo).

As famílias pertencem à escola da mesma forma que os educandos e educadores e mesmo para aqueles que já frequentam a escola assiduamente, parece existir um distanciamento quanto à construção conjunta destes três elementos na prática escolar. Dessa forma, concluem: “acho que já ser frequente aqui na escola é um grande avanço.

Eu acho que o próximo é eles se sentirem tanto pertencentes, por serem comunidade, quanto a gente” (grupo).

As relações que permeiam a escola são importantes para os educandos. Em suas significações nos fazem perceber que é fundamental a proximidade entre os educandos, os educadores e as famílias, pois essa união é constitutiva da instituição escolar. Para isso, as relações construídas ali precisam ter base em um sentimento de acolhimento, que favoreça o cuidado com os sentimentos e considere as vivências que também acontecem fora da escola. O diálogo que permite as relações tem que ser pautado em confiança, igualdade e afeto, vencendo posturas autoritárias. Todos precisam sentir que pertencem à escola.

Núcleo 4 – Constante construção, senso de pertencimento

Neste último núcleo estão reunidos três indicadores que têm como propósito perceber as significações dos educandos a respeito de como identificam as especificidades da escola inovadora. Para isso, o primeiro indicador agrupa falas que fazem uma comparação entre a escola em que estudam e outras escolas; o segundo é composto por expressões críticas ao se referirem às outras escolas e à escola em que estudam; enquanto o terceiro indicador é formado por falas que dizem respeito às possibilidades de mudança na escola, propriedade que parece surgir do olhar crítico que possuem.

Ao contar sobre a escola em que estudam, os educandos trazem experiências vivenciadas em outras escolas, seja por as terem frequentado ou pela percepção que desenvolvem a partir das pessoas que conhecem e que as frequentam. As falas selecionadas para compor o primeiro indicador deste núcleo de significação fazem referência a esta comparação entre a escola tradicional e a escola inovadora, revelando, com isso, peculiaridades da escola em que estudam.

Dentre as diferenças entre a escola em que estudam e as outras escolas, pontuam sobre como funcionam as exigências que buscam medir o aprendizado das crianças e adolescentes: “Os números nas escolas tradicionais, assim, são muito importantes. Você tira dez, você é o melhor da sala, você tira cinco, você é mais ou menos, você tira zero, você é um lixo” (grupo); “e aqui no Pipa a gente não tem isso. Porque como a M. disse, cada um tem o seu ritmo, cada um tem a sua realidade” (grupo). Refletem, então, a respeito da importância em se perceber as necessidades de cada um, ao invés de classificar as pessoas com números que dizem pouco sobre o que realmente aprendem:

“normalmente os professores não querem saber se você aprendeu ou não, você passando na prova é o que importa” (grupo).

Assim, no lugar de desenvolver um método que busca colocar todos sob uma mesma medida, fazendo ser apenas responsabilidade dos estudantes alcançarem o lugar que lhes é determinado como satisfatório, os educandos defendem que é preciso olhar não apenas para onde se quer chegar, mas também de onde se está saindo, sendo responsabilidade do educador junto ao educando alcançar a aprendizagem. Leite (2012) também percebe a ineficiência das avaliações tradicionais, ao colocarem a responsabilidade de aprender apenas para o aluno, defendendo que acabam por dificultar a criação de vínculos afetivos no ambiente escolar e atrapalham a aprendizagem. Já Freire (2013) discorre sobre o dever de o educador valorizar na prática educativa a experiência que os alunos possuem, partindo daquilo que conhecem, permite-se valorizar a história e os saberes que os educandos carregam.

Sobre essa relação pedagógica entre o professor e o aluno, que manifesta a relação entre o saber e a aquisição do conhecimento, os educandos continuam:

[...] os professores eles têm muito medo de não saber alguma coisa lá, para eles os professores têm que saber tudo (...) Aqui no Pipa é tão tranquilo, ah se... independente da área, tem um professor de matemática, tem um alguma coisa que ele não sabe... ah, eu não sei, mas a gente pode pesquisar junto o então você pesquisa e depois me explica (grupo).

É uma relação muito mais horizontal do que vertical. Do professor saber e eu precisar pegar esse conhecimento para mim, é uma relação de construção (grupo).

Aparece como característica da escola em que estudam um distanciamento do caráter narrador ou dissertativo da aprendizagem na escola, da educação bancária a que Freire (1997) se refere. De modo que, as crianças e adolescentes não adquirem apenas o papel de armazenar o conteúdo narrado, mas constroem junto ao educador o processo de aprendizagem. Valorizando, dessa forma, atitudes de investigação e descoberta, prezando por relações não hierárquicas e trazendo as experiências de vida dos educandos para dentro do ambiente pedagógico.

Considerar a realidade de cada educando é compreender a integralidade do sujeito e perceber, no ato educativo, os múltiplos fatores que interferem em seu desenvolvimento. A relação entre educador e educando não se limita ao ensino e à aprendizagem de conteúdos da grade curricular e a escola engloba as necessidades

humanas dos educandos. A sensação de liberdade vem acompanhada de um olhar cuidadoso e acolhedor por parte da escola:

[...] na minha escola antiga, eu sentia como se os meus sentimentos estivessem presos e aqui eu não sinto isso, é realmente uma sensação, você realmente sente isso. Eu entro aqui e eu não sinto que eu tenho que esconder nada (...) nos outros lugares eu sentia que eu tinha que fazer isso, porque senão eu ia estar, tipo, levando problema de casa para a escola, eu ia estar errada na situação (grupo).

É desse caráter mais participativo, que é sensível às necessidades dos educandos e busca fazer de suas vivências parte do processo educativo, que parece surgir o sentimento de pertencer à escola: “o que mais me marca é o senso de pertencimento que a gente começa a ter dentro da escola” (grupo). Ir à escola não se traduz em estudar para passar nas provas, a escola é envolta de motivações que correspondem às suas vontades e objetivos: “porque dá sentido às coisas que você está fazendo na sua vida, porque por mais que você não goste, às vezes, você está fazendo aquilo por um motivo, você não está estudando para passar numa prova, que não faz sentido” (grupo).

O senso de pertencimento torna presente também outro traço característico da escola em que estudam, ou da escola inovadora, que é referente à construção da escola junto ao coletivo. Permitindo mudanças nas quais os educandos são capazes de interferir a partir daquilo que julgam ser necessário para o bom funcionamento escolar:

[...] é uma coisa que a gente não tem na escola tradicional (referindo-se à possibilidade de promover mudanças na escola) (grupo).

[...] acho que quaisquer outras iniciativas inovadoras que estão aí tentando fazer diferente, passam por dilemas e paradoxos, que a gente está sempre desconstruindo (...) a diferença é sempre essa abertura que a gente vai ter para desconstruir o que a gente está vivendo (grupo).

Essa concepção da inovação no ambiente escolar, nos lembra o conceito mencionado por Canário (2005) ao falar que as mudanças, referentes à introdução da novidade na prática escolar, partem de dentro da escola, estando próximas das pessoas que participam de sua criação e realização. O que é levantado pelos educandos como características diferenciais de sua escola também contempla a afirmação de Martinez (2013) sobre a inovação educativa, compreendida como a introdução da novidade com o intuito de proporcionar mudanças que alcancem melhorias à prática da instituição escolar, assim, remete-nos à solução de questões que não possuem um funcionamento satisfatório.

Os dilemas são percebidos pelos educandos tanto nas escolas tradicionais quanto nas escolas inovadoras. Eles possuem um olhar crítico que contempla a importância da mudança para a resolução dos problemas que aparecem na escola. Assim, a atividade dos sujeitos (coletivo que participa da escola) sobre o objeto (escola) torna possível a transformação. Uma vez que objeto e sujeito se constroem a partir da relação dialética e seu movimento é dado devido à contradição, é a superação das contradições do presente que possibilitaram o movimento, as mudanças, a transformação, sendo esta possível através da atividade do sujeito. Ou seja, o movimento da dialética acontece de modo a perceber no objeto do presente a sua forma do que era no passado e o que tende a ser no futuro, é o amadurecimento interno das contradições dessa forma que ocasionam as mudanças (FURTADO e GONÇALVES, 2016). Ou, como é mencionado pelos educandos, é a desconstrução do que se está vivendo para que haja abertura para a construção do novo.

As críticas que fazem tanto para a escola tradicional quanto para a escola em que estudam estão reunidas no segundo indicador deste núcleo. Ao trazerem a percepção da escola tradicional, ou da escola que é diferente daquela que frequentam, aparecem falas carregadas de críticas em relação àquilo que não concordam que deveria acontecer nessas instituições escolares. O olhar crítico ainda é presente quando são apontadas questões que os incomodam na escola em que estudam, abordando aquilo que gostariam de mudar, sendo percebida a possibilidade de mudarem a escola de acordo com as necessidades que as pessoas que a frequentam apresentam. Sobre a importância de uma atitude crítica na tarefa educativa, Freire (2013) observa: “uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (p.33), pois é pensando criticamente sobre a prática que se consegue promover melhorias.

Enquanto na escola tradicional os educandos criticam as provas, que não olham para as peculiaridades de cada pessoa e, conseqüentemente, não consideram o que cada um precisa para aprender: “ninguém sai da mesma linha. Então avaliar as pessoas por números é uma coisa bem injusta” (grupo). Criticam também a relação entre professores e alunos, pois é permeada por interesses incongruentes ao ato pedagógico e constituída por posturas autoritárias: “os alunos são tratados como clientes e não como pessoas que estão ali para aprender” (grupo); “não criam uma relação de respeito com as pessoas, entendeu? É mais o medo” (grupo). Percebem, de modo geral, que essa escola não se

preocupa com o humano, ou seja, com o sujeito que faz parte de sua construção por meio da relação dialética na qual está inserido junto à escola:

[...] as crianças passavam por problemas sérios por causa da nota, mas o problema na verdade era familiar, só que interferia na nota e a nota piorava o problema. Então, tipo, a escola tinha 100% de relação com aquilo, só que não era a escola, era a forma que a escola lidava com a prova, entendeu? Quando chega um professor para você e fala: “nossa, você é muito idiota, porque você não está entendendo, só tira cinco, que vergonha da sua nota.” Tipo, são essas coisas. Isso é um problema, isso não está certo (grupo).

Suas críticas dizem respeito a uma escola que não acolhe a complexidade do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, a multiplicidade de fatores que constituem o seu desenvolvimento e a subjetividade que permeia um resultado objetivo como a nota das avaliações.

Já na escola em que estudam, percebem incongruências semelhantes à escola tradicional: “do mesmo jeito que as escolas enxergam as pessoas como nota, como uma nota... tipo, ah, você é um dez. A gente enxerga, tipo, como: ah, você é iniciação” (grupo). Sendo a principal crítica que fazem referente à organização dos núcleos na escola: “você falar que a pessoa está na iniciação, está no desenvolvimento, está no aprofundamento, acaba querendo ou não rotulando as pessoas. Então, tipo, a gente tem um problema aqui, parecido com o das escolas tradicionais, mas ele está mais explícito” (grupo). Ao se referirem sobre como o problema se manifesta de maneira mais explícita, dizem sobre a possibilidade de transformação em sua organização pedagógica que a escola lhes proporciona.

São as significações sobre essas mudanças que acontecem na escola que o último indicador deste núcleo busca perceber. Então, partindo da história de criação da escola, assim como das questões que gostariam de mudar no presente, este indicador reúne trechos que nos fazem compreender a constante mudança que caracteriza a construção e organização pedagógica da escola em que estudam e a abertura que os educandos sentem para fazer parte dessas mudanças.

Sobre os núcleos, alvo das principais críticas que fazem à sua escola atualmente, os educandos dizem: “teve uma época em que os núcleos faziam sentido. Não é que do nada vamos separar as pessoas em núcleos” (grupo). Compreendem que quando os núcleos foram construídos, contemplavam as necessidades das pessoas que faziam parte da escola naquele momento, entretanto, o movimento é necessário para que a escola continue a considerar o que precisam, por isso defendem:

[...] a gente está em constante construção, tudo bem também a gente não achar legal como que está os núcleos e mudar isso (grupo).

A gente atende as necessidades das pessoas que estão aqui (grupo).

Porque quando vêm críticas e vêm problemas, quer dizer que está funcionando, se não tivesse nada, a gente não estaria fazendo nada para ninguém e nem para nada. Então, tipo, eu fiquei até feliz quando os núcleos deram errado. Que bom! Porque a gente tá percebendo que deu errado e a gente vai ter a possibilidade de ter algo novo (grupo).

A constante construção, que é característica da escola em que estudam, é o que torna possível a satisfação das necessidades daqueles que fazem parte dela. Como defende Messina (2001), a diferença que interessa à inovação no campo da educação é aquela que permite aos seus agentes a possibilidade de fazer e pensar a prática escolar, de modo que não os aprisione em uma condição imutável. Ou ainda, como alerta Cavallo et al. (2016), a inovação deve surgir da participação daqueles que farão o uso das melhorias que podem ser alcançadas.

Assim, a escola considera os sujeitos em sua construção da mesma forma que é construída por eles e por isso faz parte dela o movimento. É perceptível em suas falas o uso de termos que englobam o coletivo (como “a gente”), além do senso de pertencimento à escola que é revelado nessa escolha, contam também sobre a atividade dos sujeitos da escola que permite a transformação. Sendo essas mudanças resultado da resolução dos problemas que aparecem, a superação da contradição.

Por fim, entender as significações que dizem sobre a escola inovadora pode ser sintetizado pela seguinte fala:

[...] eu vejo as escolas tradicionais como se fossem uma molécula, ela é daquele jeito e é assim, ela tipo, ela não muda e se ela mudar ela vai ser outra molécula. (...) O Pipa ele é tipo, uma célula, ele é um organismo que sofre mutação, tipo, se deu algo... sempre vai dar algo errado num ponto e quando dá errado, tipo, a gente conserta e só vira algo melhor. (...) A gente muda e evolui (grupo).

A mudança é condição fundamental à inovação. Por isso, a escola não pode sustentar práticas que carregam rótulos ou classificações e que não percebem as necessidades dos sujeitos. A construção precisa partir do coletivo para contar com o envolvimento de todas as vivências que atravessam a instituição escolar. As relações só são acolhedoras, de fato, na medida em que consideram todos da comunidade escolar e buscam melhorias das quais poderão desfrutar.

6.2 Conclusões

6.2.1 As significações da escola inovadora

Podemos, então, a partir dos quatro núcleos analisados acima, concluir a respeito das significações referentes às experiências de escolarização da escola inovadora. Buscaremos, para isso, nos dedicar à tarefa de responder o que a escola inovadora faz ou tem que permite aos educandos a elaboração dessas significações. Compreendendo que conseguimos destacar traços que são próprios da escola inovadora a partir das significações ou dos elementos da subjetividade que apreendemos nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, chamamos a atenção para a importância que os educandos atribuem aos valores que prezam pela convivência com a diversidade. Eles percebem os diferentes contextos sociais nos quais os indivíduos se constituem e acreditam que a escola precisa respeitar essas particularidades, ao mesmo tempo em que deve promover a aproximação com o diferente. Reconhecem a importância de conviver com a diversidade e acreditam que cabe à escola possibilitar essas trocas, sendo as relações que acontecem nesse lugar de grande importância para os educandos. A afetividade entre educandos e educadores ou entre os educandos permeia também os sentimentos carinhosos que nutrem pela escola, o lugar que possibilita esses encontros.

Ao mesmo tempo, a escola é lugar de aprendizagem e faz do processo de buscar o conhecimento uma busca que corresponde aos interesses de pesquisas dos educandos, enquanto o educador deixa de ser o único detentor do saber. Os educandos nos contam sobre a escola como um lugar que preza pelas suas participações, seja ao aprender os conteúdos do conhecimento curricular por meio de atividades práticas ou para tomar decisões sobre o funcionamento coletivo da escola. Apreciam poder escolher o que estudar, dizendo ser uma maneira de facilitar a aprendizagem e respeitar as diferenças e necessidades individuais.

A escola inovadora possibilita que os educandos construam as suas significações sobre a escola como um lugar onde se encontram com as pessoas e com isso se desenvolvem intelectual e humanamente. Tornando-se sensíveis às necessidades do mundo, avessos às desigualdades ou injustiças, pois valorizam o ser humano e se solidarizam com o caráter político de transformação social referente à educação. Para isso precisam se ocupar em aprender, aprender sobre o mundo e adquirir o

conhecimento que possibilita a sua inserção nele. Pois mais que um lugar, a escola é tudo.

Percebemos, então, como a principal diferença que pode ser atribuída à escola inovadora, sendo ela a responsável pelas significações de escola que os educandos constituem, a participação ativa do educando na construção da prática educativa. O educando faz a escola junto à comunidade para atender às necessidades que apresenta, conhece a organização pedagógica, porque participa de sua construção. A escola inovadora compreende que não existe escola sem os sujeitos que dela participam, por isso se preocupa em contemplar os seus interesses e as suas vivências, fazendo ser fundamental a promoção da preocupação com o coletivo. A escola é os educandos, os educadores e suas famílias.

As significações constituídas nos dizem de uma escola que abraça, que acolhe, que incentiva e tem como meta a autonomia dos educandos. Para isso, utiliza recursos pedagógicos avessos a divisões e comparações, como as séries escolares ou as avaliações por meio de provas que resumem as pessoas em números. Assim, na medida em que se distanciam da característica de passividade dentro das atividades escolares, mais demonstram gostar de ir à escola e mais se reconhecem como agentes de mudança. Percebendo na escola a possibilidade de constante mudança, o que efetivamente significa a escola como inovadora para os educandos.

6.2.2 O que os educandos dizem sobre os critérios de inovação e criatividade na educação do MEC

Os critérios mais claramente percebidos pelos educandos, ou aqueles que conseguimos identificar em suas falas ao contarem sobre as suas experiências de escolarização, são os referentes à gestão, ao currículo e aos métodos. No entanto, isso não significa que os demais critérios não estejam presentes na escola onde a pesquisa foi realizada, visto que, no capítulo em que nos dedicamos a descrever o local da pesquisa, é possível compreender os cinco critérios do MEC dentro da organização e das práticas educativas da instituição.

Os dispositivos pedagógicos dos GRs e das assembleias são mencionados pelos educandos como parte de uma construção conjunta da prática escolar. A responsabilidade de cuidar do espaço e de perceber as demandas da instituição é de todos, os grupos de responsabilidade (ou GRs) são as ferramentas que proporcionam

esse envolvimento, enquanto as assembleias possibilitam a discussão coletiva e a tomada de decisão democrática.

As pesquisas são os dispositivos pedagógicos que acompanham o processo de ensino e aprendizado dos conteúdos curriculares. As falas dos educandos nos evidenciam o caráter inovador do currículo ao englobar a preocupação com o desenvolvimento integral do estudante, uma formação escolar que atente para a experiência humana e as necessidades afetivas, sociais, éticas, intelectuais e culturais das crianças e adolescentes.

Nas falas dos educandos, não só é admirável a sua percepção da construção social das injustiças da sociedade de classes, ao falarem das diferenças entre as escolas de ricos e pobres, mas também é defendida por eles a importância da aproximação entre as classes, para a promoção de uma sociedade mais igualitária. O Movimento pela Inovação na Educação transcorre sobre a necessidade de garantir a aprendizagem de todos a partir de um desenvolvimento integral que possibilite uma educação de qualidade com o objetivo de superar as desigualdades e provocar transformação social (<http://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/>). Tal fundamento também é percebido pelos educandos que estudam em uma escola inovadora.

6.2.3 Diferenças das significações da escola inovadora em comparação às outras escolas

Interessou-nos, ainda, saber sobre as pesquisas que buscaram perceber o sentido que a escola tem para os jovens, identificando, com isso, como se distanciam ou se aproximam das significações a respeito da escola inovadora. Com essas pesquisas, conhecemos uma escola relacionada aos projetos de futuro, sendo vista como uma possibilidade de participar do mercado de trabalho. Os jovens da camada baixa consideram que os conteúdos das aulas não expressam os seus interesses e pouco servem para as suas vidas cotidianas ou para os planos que têm de futuro. Ir à escola, muitas vezes é um empecilho para a obtenção de um emprego, pois não existe uma adequação do modelo educacional ao jovem que trabalha. Esses jovens também não acreditam que a escola tem a capacidade de prepará-los para continuar na educação superior. Sendo assim, a experiência escolar se torna vazia, mesmo frequentando a escola o jovem não participa do cotidiano escolar, pois apenas espera pela obtenção de um diploma.

Na escola inovadora, o sentido de escola como preparação para o futuro também aparece, mas ganha menor importância. O principal sentido de ir à escola é encontrar as

peessoas com quem irão aprender, valoriza-se o conhecimento intelectual, mas também o desenvolvimento moral. Os educandos participam da construção da escola, são escutados quanto aos seus interesses de estudos e suas necessidades pessoais. Existe uma aproximação entre o que escolhem estudar e o que necessitam aprender para alcançar seus sonhos e objetivos e, mesmo quando isso não acontece, conseguem perceber a importância do que estudam, pois valorizam o aprendizado. Os educandos gostam de ir à escola, pois se sentem pertencentes a ela. São acolhidos, abraçados, participam ativamente da tomada de decisão e constroem a prática escolar.

7 Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo estudar a dimensão subjetiva da escola inovadora, considerando o fenômeno da inovação na educação a partir dos critérios levantados pelo MEC na construção do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica de 2015, utilizando, entretanto, o sujeito como recurso para compreender essa realidade.

O fenômeno material delimitado pela pesquisa é a escola inovadora. Consideramos as referências bibliográficas que já se mostravam dadas como conhecimento a respeito da constituição da instituição escolar, das especificidades da escola no Brasil e de como o conceito de inovação é apresentado na área da educação, para, então, chegar à pesquisa realizada pelo MEC sobre inovação e criatividade.

A escola passa a ser compreendida neste trabalho como uma instituição social que atende às demandas da sociedade na qual está inserida. No Brasil, se configura a partir de uma legislação que possibilita práticas pedagógicas plurais, mas que assume objetivos que perpetuam a distância entre as classes ricas e pobres. Já a inovação na educação é entendida como a possibilidade de construção da própria prática educativa por parte da instituição escolar, fazendo surgir a novidade de acordo com as necessidades das pessoas que participam da escola. O MEC, por outro lado, nos faz considerar cinco critérios na prática escolar que caracterizam a educação: a gestão, o currículo, o ambiente, a metodologia e a intersectorialidade. E a plataforma virtual do Movimento pela Inovação na Educação, que utilizou como ponto de partida o mapeamento feito pelo MEC, acrescenta que a inovação deve provocar a transformação social ao garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos por meio de uma educação de qualidade.

Partindo desses pressupostos materiais, buscamos dar visibilidade à dimensão subjetiva para melhor entender a escola inovadora. A dimensão subjetiva é uma categoria teórica da psicologia sócio-histórica que tem na sua constituição a missão da superação da dicotomia objetividade e subjetividade, de modo que partimos de um fenômeno da materialidade, buscamos os elementos subjetivos desse fenômeno na particularidade do sujeito, para depois voltar à compreensão do todo (AGUIAR e BOCK, 2016).

Ficam como questões relevantes constituídas pela pesquisa as significações de escola dos educandos, que revelam uma visão extremamente progressista dessa

instituição. Baseada em valores fundamentalmente humanos, por isso políticos, a escola inovadora proporciona atitudes democráticas, promove relações igualitárias, desenvolve-se a partir das relações permeadas por afetividade e possibilita a aprendizagem. Terminamos este trabalho convencidos da primorosa prática educativa desenvolvida nesta escola, que mesmo possuindo insatisfações reconhecidas pelos próprios educandos, se dispõe a constituir-se a partir do movimento e da busca constante pelo aprimoramento, pela superação.

Permanecemos nos questionando, entretanto, sobre como podemos propiciar o avanço de experiências escolares inovadoras através de uma presença mais marcante no cenário coletivo, podendo influenciar as políticas públicas, mas sem deixar de oportunizar a condição de independência que cada instituição precisa para decidir sobre as suas práticas educativas. Aproveitamos estas palavras finais para deixarmos claro o nosso repúdio à atitude antidemocrática do atual governo, que tirou do ar o site que relatava a pesquisa realizada pelo MEC em 2015, na qual a inovação parecia se aproximar de uma influência possível nas políticas públicas brasileiras, além da dádiva de poder compartilhar 178 possibilidades de inovação em instituições educacionais que tanto inspiravam. Seguimos, portanto, na luta por uma educação que se faça política, que possibilite a transformação social e que cuide do dever ético e moral de promover condições dignas a todo ser humano.

8 Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso-Brasil, OIE, MEC, 2015.

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, W. M. J. de et al. Reflexões sobre Sentido e Significado. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos.** Psicologia Ciência e Profissão, 2006.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARRERA, T. G. S.; **O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no Início do Século XXI.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2016.

BOCK, A. M. B. et al. Significações sobre a escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico.** Porto: Porto Editora, 2005.

CAMPOLINA, L. O.; MARTÍNEZ, A. M. **Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 13, n. 3, p. 325-338, 2013.

CAVALLO, D. et al. **Inovação e Criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 24, n. 2, 2016.

CHARLOT, B. A escola: libertação ou alienação? In: CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Fundação Victor Civita. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola.** 2013.

FURTADO, O.; GONÇALVES, M.G.M. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p.31-48, 2006.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368. 2012.

MACHADO, A. M. Os Psicólogos Trabalhando com a Escola: intervenção a serviço do quê? In: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. (org.) **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Manifesto pela Educação. Disponível em: <://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>. Acessado em: 18 de novembro, 2018.

MARTINEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 49 - 56, mar., 2010.

MESSINA, G. **Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, 2001.

Ministério da Educação. **Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de novembro, 2018.

Ministério da Educação. **Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em: 3 de julho, 2019.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Movimento Inovação na Educação. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 18 de novembro, 2018.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação** / tradução Marcel Aristides Ferrada Silva – São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 2005.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.** – Ed. rev., atual. e ampl. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, M. P. R., SILVA, S. M. C. A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. In: MARINHO – ARAÚJO, C. M. (org.) **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

TASSONI, E. C. M., LEITE, S. A. S. **Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar.** Comunicações, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79 – 91, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. Cap. 7. In: **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

9 Apêndices

9.1 Apêndice 1

Roteiro conversação – temas (esmiuçar os temas em subitens ou com comentários gerais sobre o que quero dizer com os temas, justificar os temas). Colocar o roteiro no texto.

1. Atividades que fazem na escola em que estudam.
 - Neste tópico se buscará ouvir dos educandos sobre as experiências que vivem atualmente na escola em que frequentam, para compreender o funcionamento e a organização pedagógica da instituição, mas também a relação que desenvolvem com as suas atividades cotidianas.
2. Diferenças entre a escola que estudam e outras escolas.
 - Buscaremos perceber estas diferenças para investigar sobre os elementos da inovação na educação e identificar quais as percepções que os educandos possuem em relação às peculiaridades da escola que frequentam. É provável que os educandos já tenham freqüentado outras escolas ou convivam com outras crianças e adolescentes que frequentam escolas diferentes, a conversa tentará recorrer a estas experiências pessoais.
3. Atividades que mais gostam na escola e atividades que não gostam.
 - Ainda buscando compreender sobre suas experiências pessoais, enquanto educandos que estudam em uma escola inovadora, procuraremos conversar sobre pontos positivos e negativos dessa vivência. Além de ouvir sobre quais atividades mais fazem sentido e são importantes para eles dentro daquilo que participam na escola, também serão evidenciadas as atividades que não gostam, para que possam explicar o porquê e refletir sobre possíveis mudanças que gostariam de fazer dentro das práticas escolares.
4. Relações com os colegas na escola, relações com os educadores, relações entre os familiares e a escola.
 - Visto que defendemos ser importante olhar para as relações interpessoais que acontecem nas escolas, pois fazem parte do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes que as frequentam, este

tópico procurará entender melhor como acontecem essas relações e como elas aparecem para os educandos.

5. Função da escola.

- Neste tópico se procurará conversar com os educando sobre a concepção que trazem de escola. Questionando-os sobre o que é escola, para que serve a escola ou a quem as escolas servem, como elas funcionam e quais seus objetivos, focando em uma visão ampla da escola na sociedade. A conversa pode trazer uma contextualização histórica da construção da instituição escolar ou se limitar a reflexão da escola na sociedade atual.

6. Como deve ser uma escola ideal.

- Tendo pensado na escola real, procuraremos dar continuidade na conversa ao contemplar as opiniões que os educandos têm sobre como a escola deveria ser. Conduziremos este tema de modo a refletir sobre o que eles querem da escola e sobre quais são os seus ideais a respeito da função da escola na sociedade.

9.2 Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Responsável,

As informações abaixo serão fornecidas para que o (a) senhor (a) possa autorizar a participação voluntária de seu (sua) filho (a) na pesquisa, cujo título é **“O que os educandos dizem da escola: as significações em uma escola inovadora”**. Essa pesquisa pretende estudar a dimensão subjetiva das experiências de escolarização em uma escola considerada inovadora, segundo os critérios levantados pelo Ministério da Educação (MEC) para caracterizar as práticas de inovação e criatividade em instituições educativas, que objetivou a construção do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica de 2015.

A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia do Programa de Psicologia: Psicologia da Educação, **Luísa Euzébio Guedes de Freitas**, sob a orientação da **Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock**, pesquisadora do programa de estudos pós- graduados em Psicologia: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, situado na Rua Ministro Godoy, 969, 4º andar – sala 4E-07, Perdizes, São Paulo/SP, Tel: (11) 3670-8527 / 3670-8624, e-mail: pedpos@pucsp.br.

É importante informar que o (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) não terão nenhum tipo de despesa, nem receberão nenhum tipo de pagamento para participar dessa pesquisa. Além disso, caso seu (sua) filho (a) se sentir desconfortável ou constrangido (a) com as perguntas realizadas, poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

Para a concretização da pesquisa, será realizado um grupo, onde seu (sua) filho (a) e outras crianças e/ou adolescentes que estudam na mesma escola que seu (sua) filho (a) conversarão com a pesquisadora. Nessa conversa, haverá a participação espontânea dele (a) a partir de temas que procurarão compreender sobre a sua experiência de escolarização, como, por exemplo, as atividades que mais gosta na escola, atividades que gostaria que fossem diferentes, sua relação com amigos e educadores, etc.

O grupo de conversa será realizado em horário marcado previamente, de acordo com a instituição de educação, para que não haja prejuízo nas atividades dele (a) e das demais crianças e adolescentes da escola. Essa conversa será gravada, mas as informações ficarão apenas com as pesquisadoras e a identidade de seu (sua) filho (a) será preservada, de forma que o seu nome, assim como os nomes dos demais participantes, não será identificado em nenhum momento do estudo, sendo garantido o sigilo.

O resultado final dessa pesquisa poderá ser divulgado em seminários, congressos e publicações locais e nacionais. Caso o (a) senhor (a) mude de ideia e não queira mais que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa, não tem problema. Isso não lhe trará nenhum prejuízo, nem a ele (a).

Havendo qualquer dúvida o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras ou diretamente com o comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, localizado no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C,

Rua Ministro Godói, 969, Perdizes, São Paulo/SP, CEP: 05015-001, Tel./FAX: (11) 3670-8466, e-mail: cometica@pucsp.br.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com as pesquisadoras.

Eu, _____, me considero informado (a) sobre o estudo e a participação de meu (minha) filho (a). Minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e após assinar este Termo de Consentimento receberei uma cópia do documento.

Assinatura do (a) Responsável pelo (a) Participante

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

São Paulo, ____/____/____.

9.3 Apêndice 3

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado (a) educando (a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa cujo título é **“O que os educandos dizem da escola: as significações em uma escola inovadora”**. Essa pesquisa pretende estudar a dimensão subjetiva das experiências de escolarização em uma escola considerada inovadora, segundo os critérios levantados pelo Ministério da Educação (MEC) para caracterizar as práticas de inovação e criatividade em instituições educativas, que objetivou a construção do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica de 2015.

Este estudo é referente à dissertação de mestrado da pesquisadora **Luísa Euzébio Guedes de Freitas**, sob a orientação da **Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock**, pesquisadora do programa de estudos pós- graduados em Psicologia: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, situado na Rua Ministro Godoy, 969, 4º andar – sala 4E-07, Perdizes, São Paulo/SP, Tel: (11) 3670-8527 / 3670-8624, e-mail: pedpos@pucsp.br.

Seu responsável está ciente e permitiu a sua participação na pesquisa. Caso aceite participar, você conversará com a pesquisadora e outros educandos que estudam na mesma escola que você, para discutir com o grupo sobre temas que procurarão compreender como é a sua experiência de escolarização, falando de maneira livre e espontânea das atividades que mais gosta na escola, atividades que gostaria que fossem diferentes, sobre suas relações com amigos e educadores, por exemplo.

Esta conversa será gravada para que posteriormente possa ser analisada com calma. O seu nome, assim como os nomes de seus colegas que também participarão do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. E o material gravado durante a conversa ficará apenas com as pesquisadoras. Embora a conversa em grupo não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhado (a) ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode se recusar a participar e se retirar da conversa ou mesmo da pesquisa. Sua vontade será respeitada.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. O resultado final dessa pesquisa poderá ser divulgado em seminários, congressos e publicações locais e nacionais

Havendo qualquer dúvida você ou seus responsáveis poderão entrar em contato com as pesquisadoras ou diretamente com o comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, localizado no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, Rua Ministro Godói, 969, Perdizes, São Paulo/ SP, CEP: 05015-001, Tel./FAX: (11) 3670-8466, e-mail: cometica@pucsp.br.

Diante do que foi exposto, solicito a sua assinatura para atestar a sua concordância em participar da pesquisa. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com as pesquisadoras.

Eu, _____, me considero informado (a) sobre o estudo e sobre a minha participação na pesquisa. Minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e após assinar este Termo de Assentimento receberei uma cópia do documento.

Assinatura do (a) Participante Voluntário (a)

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

São Paulo, ____/____/____.

9.4 Apêndice 4

Transcrição do grupo de conversa

São Paulo, 13 de dezembro de 2018.

Hora: 10h30.

Moderadora: Luísa.

Participantes: E., M., Ma., J., B., F., L., A.

Luísa: Essa é a N., gente, ela vai me ajudar a transcrever a fala de vocês. Bom, eu estou fazendo o meu mestrado... aqui no Pipa e a minha pesquisa de dissertação vai ser do Pipa, não é? Minha pesquisa de dissertação está sendo no Pipa. E aí esse grupo que vai conversar... eu vou conversar com vocês a partir de perguntas... que eu vou precisar para depois analisar estes dados. Porque o meu estudo é como que é a escola inovadora, como que funciona a escola inovadora, a escola que tem práticas diferentes, mas a partir do que vocês vivem aqui, então é a partir do que vocês me dizem que é essa experiência de escola inovadora. Para mim é importante escutar como que é para vocês estudar aqui, a gente vai conversar... Gostaria de saber o que vocês fazem no dia a dia, quais as atividades que vocês gostam de fazer e quais as que vocês não gostam, o que vocês acham que poderia ser diferente, o que vocês entendem que é uma escola, para que serve, vocês acham que tem coisas que podem mudar, como que é a escola ideal para vocês... Aí são temas, não são perguntas fixas, então, eles podem ir surgindo também de acordo com o que vocês acham que seria interessante falar sobre isso, sobre a experiência na escola de vocês, não é? E podem ir mudando, podem ir surgindo coisas novas, que antes às vezes eu nem pensei que poderia aparecer, mas aí aparece porque é dinâmico o negócio sabe... E aí acho que a gente pode ir fazendo... Vocês são acostumados a fazer grupo direto no Pipa, então acho que a gente pode seguir os combinados do Pipa para participação de cada um, mas vai assim e aí, quem quiser... não tem também assim uma sequência, então quem quiser ir participando, vai participando, sabe? Vamos só esperar um pouquinho porque está faltando a Ma. e aí acho que a gente pode começar. Vocês têm alguma dúvida?

M.: Eu acho que a gente podia já começar, porque quando a Ma. for chegando ela acrescenta, a gente passa para ela o que se tem que falar, porque a gente tem que sair um pouco mais cedo do que as outras pessoas, aí o ideal é que a gente começasse agora porque a gente participaria mais.

Luísa: Para vocês conseguirem participar... Vocês vão ter que sair que horas? Vocês já sabem?

M.: Dez e meia.

Luísa: Dez e meia?

M.: Dez e meia, onze horas.

Luísa: E já está certa essa outra reunião?

M.: Está. Se a gente começasse agora a gente participaria mais.

Luísa: E são vocês três?

B.: Quatro.

J.: Mas é que tem pouco tempo e se a gente for esperar a Ma. e não ficar até o final da reunião...

Luísa: Tá, então, a gente pode começar, aí depois se ela tiver alguma dúvida... Aí a gente pode começar cada um falando sobre a atividade que faz na escola, aí já é uma coisa mais...

M.: Já pode começar?

Luísa: É, cada um tem uma coisa diferente para falar, imagino. Então depois que a Ma. chegar ela pode acrescentar alguma coisa que ela queira. Já está gravando N.?

N. (taquígrafa): Já. Vocês podem se apresentar?

Luísa: Você quer anotar o nome deles, alguma coisa assim?

N.: É para escrever na hora que eles estiverem falando.

Luísa: O nome de vocês fica em sigilo, vocês sabem, não é?

N.: Explica sobre o sigilo que resguarda os direitos de quem participa da pesquisa.

Luísa: Eu acho que é legal vocês também falarem sobre o núcleo que vocês participam e como que funciona essa divisão do núcleo aqui dentro da escola. Certo?

M.: Tá.

Luísa: Só para saber... em nenhum momento o nome de vocês é revelado, são leis do código de ética que exige o sigilo. Então a gente pode começar a falar sobre as atividades que vocês fazem aqui na escola mais ou menos, como é o dia a dia de vocês e aí vocês podem dar destaque se tem alguma coisa que vocês gostam mais ou menos. Quem quer começar?

J.: Posso começar?

Luísa: Pode.

J.: Acho que no meu dia a dia aqui eu não pesquiso bastante, eu faço mais isso em casa, mas acho... atividade no circo eu fazia antes, agora não faço tanto, a única atividade assim que eu faço é no...

Luísa: É do que?

J.: A única atividade assim que eu faço é no núcleo.

Luísa: Você pode falar um pouco melhor como é a pesquisa ou uma pesquisa que você fez agora próximo, a última...

Conversas paralelas.

Luísa: Eu acho legal também vocês falarem sobre o núcleo que vocês participam e como funciona essa divisão de núcleo na escola, sabe?

J.: Tá.

Luísa: Porque eu sei que vocês sabem que eu entendo como funciona, mas aí na hora de fazer a análise isso vai ser importante de estar registrado.

J.: Então vou falar dos núcleos, estão divididos em autonomia, então conforme você vai tendo mais autonomia, quanto mais autônomo você vai ficando, vai entrando nesses núcleos. E também no (palavra faltando) e aí a gente vai (palavra faltando) esses núcleos. O que a gente precisa, então, a gente precisa de mais ajuda. Ajuda uns aos outros em relação às coisas que são mais presentes sempre, que isso agrega as informações das coisas, e também assim alguns pontos mais tipo, pedagógicos mesmo.

Luísa: Hum.

J.: E praticamente eu tive a decisão de ficar com nada e somarmos outros núcleos, a gente tem que fazer planejamento e outras coisas que tem para fazer(palavra faltando) para gente realizar (palavra faltando).

Luísa: Você é participante de que núcleo?

J.: Eu participo do núcleo aprofundamento.

Luísa: E como que é participar do aprofundamento?

J.: É assim, o núcleo de aprofundamento está meio em construção ainda. É bom assim... então o aprofundamento é diferente está meio em adaptação assim. Então a gente construiu diferente. Das coisas que a gente precisava realmente, como o planejamento, vou ter prazo, vou ter trabalhos de áreas fixas... que a gente vai em cima disso porque isso é a direção minha, isso faz muito sentido para mim. Então aí a gente tá decidindo isso agora. E a gente também participou de fazer os objetivos do desenvolvimento, porque é para quando as crianças que estão no desenvolvimento já terem uma noção do que precisa fazer ou precisa ser para estar no aprofundamento. Então, pegou mais nesse campo dos objetivos.

Luísa: De formar mesmo o núcleo que começou esse ano... Como você acha que foi a transição do desenvolvimento para o aprofundamento para você?

J.: Para mim foi... no começo foi um pouco estranho, porque a gente não tinha uma coisa definida. Então a gente tinha que construir, então a gente ficou meio confuso com o que a gente poderia fazer e o que a gente não poderia fazer. E aí depois de um tempo eu fui me acostumando, porque depois eu fui vendo, pegando o jeito, sabe? Tem que ter mesmo autonomia, realmente. Não precisava ficar conversando com um grupinho ou com outro pra resolver uma coisa que você simplesmente resolve por você mesmo.

Luísa: Uhum. Você quer falar um pouco?

M.: Vai assim?

Luísa: Eu acho que cada um pode, quando cada um começar a falar, fala um pouco assim...

M.: O que você tinha falado para falar? Eu esqueci.

Luísa: Sobre o núcleo do qual tu participa, como que é, quais atividades que tu faz participando desse núcleo aqui na escola, acho que também vocês podem falar um pouco sobre quanto tempo vocês estão aqui na escola...

M.: Quanto tempo o horário?

Luísa: Não. Desde que idade.

M.: Ah! O meu nome é M., estou aqui desde que... Nossa, desde a primeira série, eu estou tipo, há uns nove anos.

Luísa: Nove anos?

M.: Eu tenho quinze, eu sou do núcleo do desenvolvimento. Acho que a J. já tinha explicado, né?

Luísa: Explicou os núcleos, não é? Então não precisa...

M.: As atividades? Não entendi as atividades, o que eu faço?

F.: Pode falar da sua pesquisa.

Luísa: É... não sei, se lembrar de alguma coisa que acha que seria legal compartilhar...

M.: Ah, tipo, não... A minha pesquisa foi sobre Cuba, foi uma coisa que envolveu até que bastante o coletivo assim, na escola como um todo, porque eu participei de bastante atividade por registro mesmo. Tipo, levar um pouco mais adiante o que estava aprendendo.

Luísa: Você consegue explicar um pouco melhor, assim... como funciona essa aprendizagem por pesquisa? Esse estudo de vocês? Se alguém mais quiser falar sobre isso também, podem ficar a vontade.

F.: Para explicar como funciona?

Luísa: É.

F.: Eu sou a F.. As pesquisas elas acontecem assim: geralmente o educando sugere um tema do próprio interesse, então o meu tema... eu gosto muito de pesquisar sobre o corpo humano, então esse tem sido o tema dos meus últimos roteiros. E aí eu criei um pré-roteiro sobre o que eu quero aprender sobre aquilo. E aí com a ajuda dos educadores e do grupo, se alguém tiver sugestão, a gente cria um roteiro mais... para aprofundar, e aí a gente pede ajuda para os especialistas que estão na escola, para voluntário... E isso também envolve não só pesquisa teórica, mas a prática também. Então, por exemplo, eu fui para um laboratório de anatomia, eu fui conhecer vários lugares que tem... tipo, eu mexi no coração de boi para aprender mais sobre isso, então a gente pode ir colocando várias coisas com a ajuda das pessoas.

M.: Acho que o que conta mais acaba sendo a prática mesmo. O que a gente mais faz aqui, vai aprendendo na prática.

Luísa: Você acha que é mais... que faz mais diferença? Que é importante?

Ma.: O que mais... tipo, você estuda e quando você vai pra prática você acaba tendo uma noção melhor, sabe? Você absorve mais.

Luísa: Alguém mais gostaria de falar sobre as atividades que vocês fazem aqui, sobre o núcleo que vocês participam? Quer falar, B.?

B.: Bom! O meu nome é B., eu estou aqui desde os meus seis anos de idade. E eu sou um... eu pratico muito esporte, eu faço circo, faço... jogo bola com os meninos na hora do almoço. Eu... quando eu vou para o meu GR, que é de núcleo de responsabilidade, encontrar... jogo física com eles lá. E meus últimos roteiros foram mais baseados na parte de informática, eu fiz é... animação 3D, estudei sobre... agora estou estudando sobre design, e comecei a estudar isso por causa que é algo que eu me interesse bastante, algo que... pensando no meu futuro. E também por causa de uma proposta de emprego que eu recebi, que eu preciso saber isso, saber sobre design, saber sobre animação, está mais focado.

Luísa: Essa proposta de emprego é o que?

B.: É do curso que eu fiz na Paulista, que é de... Era bem, tipo, tinham várias coisas, tinha programação 3D... era muita coisa. E aí eles pegaram alguns alunos desse curso e... entregaram uma bolsa para eles, que também para entrar nesse serviço tem que ter... tem que saber inglês. Aí eles entregaram uma bolsa para esses estudantes, pra fazer inglês e depois quem tiver um desempenho melhor ia trabalhar com eles lá. Aí eu to tentando focar o máximo nessa parte de informática e inglês para ver se consigo.

Luísa: Entendi. Você falou sobre o GR, você quer explicar melhor o que é o GR, como é que é o seu GR?

B.: Bom, os GRs são basicamente um grupo de educandos com de um a três educadores responsáveis, para mediar coisas que acontecem aqui no Pipa. Tipo o GR de tecnologia, ele cuida da parte tecnológica do Pipa. Aí já é manutenção, sobre computação e assim vai indo.

M.: Também surge tipo de acordo com a necessidade, sabe? É, pelo menos pelo que eu lembro... tinha um grupo de celulares, surgiu uma proposta ou... e um problema também sobre os celulares, quem usaria, se todo mundo usaria... Aí foi feito um grupo na assembleia. Eu acho que também os materiais... para cuidar dos materiais, a gente viu que era necessário ter um grupo responsável para aquilo. Por mais que todo mundo tenha que cuidar e manter e tudo mais, precisava de um grupo que organizasse, tipo, guardasse, cuidasse da quantidade pra cada sala. Então eu acho que é tipo das necessidades da escola.

Luísa: E quem vai percebendo essas necessidades?

M.: Nós mesmos. Aí é falado na assembleia e a gente cria um grupo.

Luísa: Alguém quer falar sobre o GR que participa? Todos vocês aqui participam de GRs, não é?

J.: Sim.

Luísa: Vocês querem falar um pouco sobre um GR?

J.: Eu posso falar. O meu nome é J., eu participo... participava de três grupos de responsabilidade e eu acabei saindo de um porque eu não estava dando conta. Eu participava do grupo de visitas, que recebe as visitas que a gente recebe, que vem toda terça ou quarta ou quinta ou sei lá. Participava também do grupo do bullying, que mediava os conflitos que a gente tem aqui, em relação a todo tipo de preconceito, o racismo, o machismo, em relação à homofobia, vários tipos de coisas. Também participava do grupo de GR da água, que pensava na sustentabilidade melhor de água pro projeto, então a gente pensava que formas que a gente poderia trazer uma sustentabilidade para cá, porque caso houvesse a crise de novo da água, o que a gente ia fazer na escola? Então a gente pensou nisso. E aí eu participava desses três grupos.

A.: É, no GR da água a gente também surgiu de uma necessidade de ter ele, né? Foi bem na época da crise em São Paulo e também umas duas vezes acabou toda a água da caixa da água do projeto, não tava tendo água. Aí a gente acabou fazendo esse grupo, para pensar em formas de captar água.

Luísa: Você se apresenta só, rapidinho.

A.: Sou A.

Luísa: Você participa do GR da água também A.?

A.: Sim, eu participo do GR da água e também do GR do laboratório. Ah, e do GR de tabuleiro também (risos).

Luísa: Três GRs.

A.: Melhor GR, não é. A gente mais joga do que decide coisas, não é um GR.

Luísa: Por que você diz que não é um GR?

A.: Não, é um GR. Porque, assim, os jogos aqui da escola estavam acabados, tava tipo... está tudo rasgado, tudo sujo, sumiu peças. Aí a gente está primeiro restaurando os jogos e jogando os jogos que a gente restaurou, para poder ensinar os outros. Para depois a gente permitir que as pessoas joguem, entendeu? Mas aí como a gente gosta muito de jogar, para gente é só um horário de jogar.

Ma.: Faz sentido, não é? Porque para ensinar eles precisam saber. Então eles obviamente tem que jogar.

E.: O GR de tabuleiro foi outro que saiu de uma necessidade, que como esses jogos estavam meio... estavam precários, aí a gente... Surgiu na assembleia essa necessidade de ter um grupo de pessoas que estivessem mais focadas para cuidar dos jogos. Aí criou o GR de tabuleiro para as pessoas poderem ver mais os jogos e conseguir criar uma forma de mediar o uso. Uma forma que ficasse mais organizado de usar e não simplesmente, “a peguei” estou jogando e é isso aí, entendeu? Então o GR tabuleiro é responsável por isso, mas como agora a gente está no comecinho do GR tabuleiro, é praticamente recente, a gente está só focando em organizar, na organização dos jogos dele. Também a gente tá com um projeto, de tipo, a gente tá levando jogos para casinha... Então quando a gente joga, às vezes, a maioria das vezes a gente pensa, no que uma criancinha jogando isso poderia... seria sabe útil a criancinha se ela pegaria, desenvolveria algo com isso. O único exemplo que eu consigo citar aqui é tipo o Jenga, não sei se você sabe qual jogo é?

Luísa : Não.

E.: É uma torre, tipo, é uma torre de peças. É um jogo um pouco interessante para uma criancinha jogar, porque... não lembro o que era, mas tipo desenvolve o... não é equilíbrio, é...

L.: Coordenação motora?

E.: Coordenação motora, coordenação motora, tipo, fina, de puxar a peça. Então, tipo, a gente pensa nos jogos mais interessantes para levar, tanto para eles se divertirem e acabar desenvolvendo certas habilidades, sabe?

A.: Normalmente a gente leva os jogos para dar... mesmo, com números, não é? Porque... para eles correlacionarem informações, então, um jogo de cartas que eles têm que fazer pares, aí é um trabalho importante. Um jogo que eles têm que somar, tem que fazer três trios desse número aqui, tem que fazer... A gente leva sempre pensando neles.

Luísa: Entendi.

E.: Inclusive a gente tá indo para... Tentando ir pra Galápagos, e para?

A.: Então, são duas... uma é uma loja de jogos de tabuleiro e a outra é uma marca de jogos de tabuleiro, que a gente a tá tentando fazer uma parceria, a gente já escreveu um projeto pra que a gente receba alguns jogos pra escola. Em geral é isso que a gente faz.

E.: Então a gente está pensando em ir para lá, para ver, tipo, ver na forma que eles organizam os jogos para poder trazer para o Pipa esse método deles, que talvez tenha.

Luísa : E por que vocês pensam que é importante ter um grupo de responsabilidade para cuidar de jogos, para pensar em jogos dentro da escola, assim?

A.: É... eu não sei (risos). Para mim eles são muito importantes, sabe? Eu amos eles, entendeu? (risos).

M.: Eu posso falar sobre isso daí. É meio que uma decisão da assembleia, na verdade não era, tipo, o nome... é que o nome era diferente, só isso, mas era dos jogos. Porque tinha uns jogos aí, meio que espalhados pela escola, só que estavam muito zoados, e a galera jogava sempre na hora do almoço, não é? E começaram a reclamar, até que foi levado para a assembleia e foi decidido que ia ser criado um grupo e que aí a partir do que o grupo levasse para gente, a gente decidiria, quando que poderia voltar a usar, se não ia, quais iam ser, quais não... porque tinham uns jogos que, tipo, até com umas coisas assim, que não eram de acordo com os valores do Pipa, sabe?

A.: E também porque... por conta de as pessoas, tipo, não cuidarem dos jogos, acabou que a gente não podia jogar sem tutor. E para quem jogava sempre, tipo, eu e o E. a gente sempre jogava, quase todo dia. E aí pra gente complica muito arranjar um tutor para jogar, não é? Então quando chegava um voluntário na escola a gente ficava atrás dele (risos). Aí a gente fez o GR para gente poder jogar também sem tutor.

M.: E isso também garantiu que todo mundo cuidasse... e ter consciência também do que está jogando, porque algumas pessoas às vezes não se tocavam que tinha uma coisa tipo... Como eu posso dizer? Que não eram de acordo com os valores do Pipa, tipo isso.

Luísa : Quais são os valores do Pipa?

M.: Respeito... Não vou lembrar de todos, me ajudem.

J.: Respeito, afetividade, honestidade...

M.: Solidariedade...

Ma.: E responsabilidade.

Luísa : Como que esses valores... como vocês chegaram a esses valores?

Vários: Falando juntos (risos).

M.: Há muitos anos!

J.: A gente chegou e já tava.

Ma.: Desde que eu conheço.

F.: Eu acho que o seu Walter e a dona Regina, eles meio que criaram junto com a escola. Então quando a gente chegou... a gente chegou depois que a escola já tinha sei lá... uns quinze anos. Então quando a gente chegou já tinha isso, entendeu? Fortemente na escola.

J.: O que eu me lembro que falaram para mim que foi, que tipo, quando a escola foi meio que criada... tutores, as pessoas que estavam envolvidas, foram vendo quais os valores que predominavam na sociedade, para ter uma sociedade melhor. Então eles levantaram esses valores, porque para aqueles... para aquele tipo de pe... para aquele grupo de pessoas era importante ter aquilo numa sociedade para ser melhor. Então, aí a gente chegou e já tinham esses valores pré-determinados.

M.: É, mas eu lembro que quando, tipo... pelo menos a gente participava de algumas rodas que a gente... Antes no começo acho era até mais forte, pelo fato de a gente ainda estar trabalhando com esses valores, não é? Mas era conversado com a gente, tipo, então a gente viu que fazia sentido, sabe? Nas conversas que a gente tinha.

Luísa : Era conversado se os valores faziam sentido?

M.: Não, era meio que uma conversa sobre, tipo, os valores, o que eles representavam, pelo menos eu lembro disso.

Luísa : Vocês acham que esses valores fazem sentido? Vocês falaram que quando vocês chegaram eles já estavam aqui.

M.: Uhum.

Luísa : Vocês concordam que é preciso existir esses valores na escola?

A.: É porque não tem meio como discordar dos valores (risos).

M.: Respeito, é, eu acho que não (risos).

A.: Que não faz sentido para... Até agora nunca não fez sentido para alguém, todo mundo concorda que isso faz as pessoas serem melhores, entendeu?

L.: É, só que entra uma questão que tem os valores da escola, que foi criado quando a escola foi criada. Só que o Pipa já tinha valores antes, aqueles lá do começo do Pipa... que são mais que quatro, cinco ou seis. São vários valores, que envolvem valores pessoais deles, que eles atribuíram ao projeto. E quando a escola foi fundada alguns anos depois, depois atribuíram outros que eram para a formação do cidadão, tipo, o que seria melhor para a sociedade que a gente ta formando, que a gente quer que seja.

Luísa: Que são esses cinco?

Vários: Uhum.

Luísa: Mas, assim, vocês entendem que é interessante a escola pensar em valores para formação da sociedade?

J.: Eu acho que sim.

Vários: Sim.

Luísa: Por quê?

J.: Porque tem vezes, muitas vezes, que tipo, a gente não aprende isso em casa, tipo, se a gente não aprende isso em casa, aonde a gente vai aprender, sabe? Eu acho que para mim, o ideal seria que todas as escolas tivessem isso de alguma forma, porque tem muita gente aí que tem muita dificuldade em casa, que às vezes nem fica em casa... então aonde ela ia aprender isso? E isso acaba se tornando o que a gente tem hoje, a sociedade de hoje, pessoas que não pensam no próximo, pessoas que agridem as outras sem mais nem menos, não têm respeito pelas mulheres, não têm respeito com os gays, as trans, as pessoas do jeito

que elas são. Então, tipo, não tem... para mim tem que ter isso em todas as escolas, porque nem sempre a gente tem isso em casa.

M.: Tipo, às vezes também tem em casa, mas aí você chega na escola você vê outra coisa, tipo, outra realidade... Aí normalmente você passa mais tempo na escola do que na sua casa, não é? Aí você acaba meio que, tipo, não ligando para o que é falado em casa e isso fica disperso, sabe? Então eu que acho que a escola devia ressaltar isso, tipo, porque... Como eu posso dizer? Não tem como não falar que é importante você ser honesto, você respeitar o outro. Tipo, é muito óbvio.

L.: É, eu vou falar um pouco disso, tipo, na minha casa eu sempre tive isso, só que chegava na escola eu tinha que mentir para o professor me passar de ano, eu tinha que mentir para os meus colegas, tipo... porque tipo assim... Ah, deixa eu colar da sua prova? Não, não pode. Mas eu queria que a pessoa colasse, mano, passa de ano pelo amor de Deus! Então, tipo, eram coisas que você era obrigada a fazer que era contra os seus próprios valores. Então, eu acho que a escola ter valores já é um negócio importante para você entender que você está ali para você ser um ser humano, você está ali se criando, você está ali desenvolvendo quem você é. E aí a escola não tem valor nenhum, então você também não tem. Que é onde você passa a maior parte do seu tempo. Então eu acho que é uma contradição, porque na verdade a escola não tinha que ter valor, cada um tem o seu próprio. Então como a gente hoje em dia ainda não consegue fazer isso, por conta de problemas familiares, por conta de sei lá, um monte de coisas, eu acho que é importante a escola ter nesse momento... Mas para mim a escola ideal não precisa ter valor, tipo, acho que pessoas entre si, já cada um tem o seu e saber respeitar o outro.

M.: Cada um se respeitando e respeitando o outro.

Luísa: Como M.?

M.: Não! (risos).

Luísa: Você falou um pouco, L., sobre experiências em outras escolas, o que vocês vêm de diferente assim em outras escolas que vocês já estudaram? Ou se não estudaram em outras escolas... Ou se não lembram não é... de outras escolas que vocês ouvem falar, como que a escola de vocês é diferente?

L.: Eu não tenho que pedir permissão para ir ao banheiro (risos).

A.: Para mim o que fez muita diferença foi eu poder estudar o assunto que eu quero. Na outra escola eu não podia, é sempre aquilo e às vezes... tipo, ta, eu já entendi, eu consigo fazer isso e o resto do ano, porque as pessoas estão fazendo... não sei, é entediante estudar ali o dia inteiro.

Ma.: Fazendo coisa que você não queria.

A.: É.

M.: Aliás, copiando, normalmente os professores não querem saber se você aprendeu ou não, você passando na prova é o que importa. E assim, às vezes você nunca estudou você só colou na prova, tipo, você tirou dez e é tipo merecido, e aí se você nem teve tempo para estudar e aí você tira zero, tipo, fazer o que? O problema é seu, você não merece um dez, você não vai ganhar. Acho que não é assim que se avalia as pessoas, sabe?

Luísa: Como é que é que se avalia as pessoas?

M.: Acho que primeiro tem uma coisa... de pessoa, né? De entender que cada pessoa tem uma realidade diferente, então nem todo mundo está no mesmo ritmo, sabe? E aí então, acho que a gente tem que cuidar de pessoa por pessoa, não só pelo o que a gente quer estudar, porque tem vezes que a gente entende que a gente tem que estudar. Só que não só estudar, mas aprender também, sabe? E fazer isso com todo mundo, tem que entender, que sei lá, talvez eu pegue uma coisa mais rápida do que Ma., mas talvez ela pegue mais rápido do que eu, sei lá, talvez eu chegue muito cansada na escola, porque eu tive que trabalhar. Eu, tipo, estava limpando a casa, estava cuidando de sei lá, estava fazendo outras coisas, mas eu tenho que vir para escola então o meu ritmo provavelmente vai ser diferente do de outras pessoas, sabe? A gente tem que considerar isso.

Ma.: E isso não é um problema também, não é? A verdade é outra.

M.: É, nem todo mundo está ali vivendo a mesma coisa, todo mundo no mesmo ritmo. Tipo, 7h da manhã um grupinho está maior feliz e outro grupinho está maior cansado, tipo, trancou a noite toda.

F.: É, eu acho que uma das coisas que mais faz diferença para mim, é porque aqui as pessoas gostam de estar aqui. Então eu tive uma experiência há dois anos, eu acho, que eu fiz uma vivência em três escolas, duas públicas e uma particular e em nenhuma das três as pessoas gostavam de estar na escola. Então, tipo assim, tinha a minoria que gostava de estar lá e sentava na frente para aprender, mas a grande maioria estava lá por obrigação e eu acho que hoje eu não conseguiria estar em um lugar feliz assim e aprendendo, que eu percebo que as pessoas não gostam. Eu gosto daqui porque é como a M. falou, a gente respeita as pessoas e eu acho que por esse motivo as pessoas gostam de estar aqui, então eu acho que isso torna a escola diferente.

J.: É, uma coisa que eu acho também que eu notei, que eu também fiz uma vivência na escola particular aqui da região, chama Santa Cruz, e pra mim foi uma coisa muito notável, assim, que foi a questão dos números. Os números nas escolas tradicionais, assim, são muito importantes, você tira dez você é o melhor da sala, você tira cinco você é mais ou menos, você tira zero você é um lixo. Então é uma coisa que eu fui percebendo conforme, tipo, a minha vida, vendo as pessoas da minha família. Por exemplo, a minha família inteira não tá aqui, estudam no ensino médio, fazem outras coisas... Então uma coisa que eu também notei que até o final da faculdade, na colação, assim, na faculdade, no final todo mundo agradecendo porque todo mundo batalhou, porque tinha gente que trabalhava de madrugada e tinha que ia pra faculdade de manhã, chegava e tinha que trabalhar de novo, e aí no final elegeram três pessoas que são os melhores da sala, os melhores do ano. Eu falei, tipo, mano, como assim? Se todo mundo batalhou então todo mundo é melhor da sala, todo mundo deu o melhor, então por que tem que ter o melhor da sala, os três melhores da sala, os três melhores do ano?

Vários: Concordando.

J.: Então tipo, é uma coisa que eu fui vendo, que principalmente nas escolas tradicionais, isso nas escolas é muito importante e aqui no Pipa a gente não tem isso. Porque como a M. disse, cada um tem o seu ritmo, cada um tem a sua realidade, então um dez para M. pode ser um zero para ela, para mim pode ser um dez, um dez mesmo, pro E. pode ser um dez valendo cem, tipo, tem que avaliar isso de vez em quando, questionar sobre isso. É isso que eu tenho a contribuir.

M.: Posso reforçar uma coisa? Eu acho que, tipo, ficar avaliando tipo as pessoas se elas são boas, ruins, burras ou inteligentes, tipo, isso não faz sentido.

F.: Até porque tem gente que tem vantagem, então ninguém sai da mesma linha. Então avaliar as pessoas por número é uma coisa bem injusta assim. Tendo em consideração que tem gente que precisa trabalhar aos catorze anos e tem gente que tem...

M.: Dezoito e não trabalha.

F.: É, exatamente, que consegue ser sustentado pelos pais até terminar a faculdade, então, eu acho que avaliar as pessoas dessa forma é injusto na sociedade que a gente vive hoje.

M.: Que nem, no ano que vem eu e a J. e mais algumas pessoas, a gente vai estudar na parte da noite, porque a gente vai trabalhar. Acho que muito provavelmente o desempenho o ritmo na escola, tipo, vai ser diferente, não vai ser a mesma coisa.

Ma.: O que eu queria falar sobre... Você falou do que muda, assim, de uma escola para outra, de uma escola tradicional para o Pipa. Para mim é tudo, assim, mas o que mais me marca é o senso de pertencimento que a gente começa a ter dentro da escola. Então quando você acha... não é a escola que faz ter isso, mas quando você se encontra com alguma coisa que gosta de fazer, eu acredito que todo mundo está nessa busca assim, para sempre. Mas quando você vai encontrando as coisas que você gosta de fazer, você vai se descobrindo, você vai tendo um senso de pertencimento da onde é que você se encontra, pra geralmente contribuir com o que você pode contribuir com a sociedade, no seu círculo de convivência. Então isso para mim é muito importante, porque dá sentido as coisas que você está fazendo

na sua vida, por mais que você não goste, às vezes, você está fazendo aquilo por um motivo, você não está estudando para passar numa prova, que não faz sentido.

M.: Ou às vezes só decorando também.

Ma.: É.

M.: A gente precisa sair para reunião.

(Saíram M., J. e B.)

Luísa: Vocês precisam sair? Tá bom. Obrigada aí pela ajuda, pela participação.

M.: Se precisar, tipo, de mais coisas, amanhã eu vou estar na escola.

Luísa: É, então, mas é porque é importante fazer em grupo, sabe? Mas qualquer coisa eu posso entrar em contato com vocês depois também. Obrigada.

M.: Desculpa.

Luísa: Imagina. Vamos fechar então a roda, para gente se escutar melhor?

A.: É, então, eu não tive vivência nessa escola, mas eu faço um curso lá toda terça. É no Dante Alighierie...(risos) É muito difícil, porque além de ser uma escola tradicional todo mundo é rico, então tipo, piora dez vezes mais, entendeu?

Luísa: Como assim?

A.: Porque é assim, muitos deles os pais cobram muito, por exemplo, eu sou dono de uma empresa, eu faturado tanto e meu filho... Aquelas crianças são praticamente obrigadas a seguir a carreira dos pais, que já é um peso tipo enorme, entendeu? E para isso os pais acreditam que eles têm que ser os melhores, então, todo mundo tá ali naquela escola para ser o melhor. Então, eu passei mais de um ano lá, não é, e aí é praticamente dois grupos, um grupo que vai ter que substituir os pais e outro grupo que está cagando para tudo, porque os pais têm dinheiro. É isso, entendeu? Então, por exemplo, tem cenas que a gente vê lá... ah, o menino chutando o celular dele de cinco mil reais no chão como se fosse assim nada, simplesmente porque tipo, os pais tem dinheiro. E aí, tipo, tem um menino lá que ele é rico também, tem dois cartões de crédito e ele era zoado por ser pobre dentro da escola, entendeu? Vê se pode uma coisa dessas? (risos) E o outro menino não estava nem aí para notas, nem pra nada, porque os pais eram muito ricos. E esse outro menino tinha que ser esforçar, mesmo tendo muito dinheiro, porque ele era pobre, entendeu? (fez gesto entre aspas) Então isso foi uma coisa, tipo, que me marcou muito, entendeu?

Ma.: Acho que o choque de realidade é muito grande.

A.: E eles têm prova toda semana, tipo, tem escola que tem prova semestral. Eles não, eles tem prova uma vez por semana, a rotina deles é muito pesada. Eles ficam na escola das sete da manhã até umas cinco, tipo, só estudando, aula, prova toda semana. Teve uma menina que eu conheci que ela faz esse curso junto comigo e ela ainda estuda lá, daí ela tem um déficit de atenção, então tipo, enquanto as pessoas absorvem 90% ela absorve 40% das coisas que falam para ela. E ela estuda lá e aí isso meio que faz muito mal para ela, porque ela acabou virando muito ansiosa. E aí ela tá fazendo um projeto dela né, sobre química também, mas ela... enquanto eu estava tranquila porque eu ia fazer uma apresentação, ela estava acho que quase... explodindo. Tanto porque ela acha que ela não é boa o bastante, porque na sala ela tem um ritmo menor que as pessoas e tanto pela mãe dela que também cobra ela. Ela acha que se... por ela ter esse problema, se a mãe dela, por exemplo, a minha filha tem esse problema, se eu cobrar ela mais um pouco eu acho que ela vai, entendeu? E não é assim.

F.: É, mas na minha opinião isso não é bem culpa deles, assim... eu acho que são realidades e eu acho que se a gente tivesse uma escola mista, por exemplo, ter um ensino de qualidade pública para todo mundo, eu acho que isso ia ficar bem menor. Essa impressão das pessoas de que todo mundo é rico. Porque essas pessoas acham que todo mundo é rico, tipo, elas não tem conhecimento de que tem gente passando fome, tipo, muito perto delas, entendeu? Então eu acho que a culpa não é delas. Eu acho que o problema não é

elas serem ricas ou elas serem privilegiadas. Eu acho que o problema é o que elas vão fazer a partir disso, porque elas podem ajudar outras pessoas, e elas não ajudam talvez por falta de conhecimento, entendeu? De que tem gente sofrendo por isso, entendeu?

A.: Então, essas pessoas realmente elas não tem nenhum contato, elas vivem em outro mundo da gente, entendeu? Elas não sabem praticamente de nada que acontece.

F.: Não sabem o que é assim, o material...

A.: É, elas não sabem o que é isso.

Luísa: Como se fosse uma bolha.

F.: Fazer texto de lápis desse tamanho...

A.: Então, mas o problema não é nem esse, o problema é que a escola instiga eles a competição, entendeu?

Ma.: A ser mais assim.

A.: É porque, por exemplo, esse curso que eu faço tem iniciação científica, né, e aí tem a bancada que vai te avaliar, e aí a partir dessa bancada tem uma competição para ver qual foi o projeto mais votado. Não tinha necessidade de ter essa competição para ver qual o projeto mais votado, a única coisa que precisava era ter a bancada para as pessoas falarem o que você precisa melhorar. Melhorar em termos avaliadores, mas ninguém precisava saber, por exemplo, que... ah, o meu projeto teve mais pontuação do que o da L.. Não tinha necessidade, mas a escola faz isso justamente para instigar eles, achando que fazendo isso eles vão entender mais. Por exemplo, não tem necessidade de fazer prova toda semana, é absurdo. Eles não vão ter tempo de estudar, eles ficam na escola das sete as cinco, eles vão estudar de madrugada. E também tem gente lá que é bolsista, fica das sete as cinco, a família ainda é pobre, tem que estar lá com muito esforço e às vezes ainda tem que trabalhar para ajudar os pais, aí tipo, eles... é quase absurdo.

Luísa: Vocês queriam falar?

Ma.: É esse tipo de realidade que a gente vê, como a F. falou que a gente não pode julgar todo mundo pelo mesmo número. Como se, tipo, a gente... todo mundo que trabalhasse muito ou estudasse muito ia chegar no mesmo nível da faculdade e tal. Porque provavelmente são essas pessoas, que ou vão estudar fora ou vão ocupar os primeiros lugares nas faculdades federais do Brasil, e aí é muito difícil a gente julgar uma pessoa que estudou numa escola pública, que trabalha junto, que ajuda em casa, tenha... se tiver o mesmo desempenho vai chegar na faculdade pública da mesma forma, assim. É muito injusto a gente fazer isso.

Luísa: Parece que vocês estão falando de classes, das diferenças de como cada escola que atende uma determinada classe, também encara essas exigências do mundo. E a F. inclusive falou de que uma escola mista seria interessante, vocês conseguem focar um pouco mais assim... explicar melhor sobre o que é isso?

A.: Posso tentar, tem uma diferença clara entre escolas de pessoas ricas e escolas de pessoas pobres, eu pelo menos vejo isso claramente. Não só de todas as escolas, normalmente escola públicas, é tipo...

Ma.: Majoritariamente são pessoas pobres.

A.: É. Se você passou, passou se não passou ta bom, entende? Não tem essa loucura toda, entendeu? São poucas pessoas que são, tipo, eu tenho que passar, tenho que fazer uma faculdade. Porque a pessoa as vezes não tem nem o que comer e vai estar pensando numa faculdade? Tem os professores, não é, também que não são bem remunerados, tem várias coisas que complicam, coisas que não acontecem em escolas particulares. Normalmente em escolas particulares que eu convivo, normalmente, eu vejo as pessoas mais... Foi o que eu falei, ou preocupadas porque vão ter que substituir os pais, cumprir alguma meta que foi imposta para elas ou então elas simplesmente não se importam porque os pais têm dinheiro. Mas normalmente nas escolas públicas não costuma ser assim, pelo menos nas escolas públicas que eu já estudei.

L.: Eu estudei numa escola em Fortaleza... que não é que ela era uma escola mista, mas ela era cara, só que tinha muita bolsa, então acontecia essa mistura dos públicos. Principalmente porque a região, tipo, de um lado era favela e do outro lado era um condomínio rico. Então, já tinha essa mistura na própria região e dentro da escola. Então, quando eu fui estudar lá, tipo, no começo eu tinha estudado numa escola também cara aqui do Rio, eu já estava acostumada a tipo, ah... eu não tinha essa noção de diferença de classe, apesar da minha mãe não ter dinheiro, por exemplo, eu nunca tive televisão em casa, nunca tive carro, mas eu sempre estudei nas melhores escolas. Então, tipo, a gente não tinha dinheiro, mas a gente priorizava certas coisas, então, tipo, eu sempre aparentava ter dinheiro para as pessoas, só que na real não era essa, eu ficava em casa e não ia pro cinema, coisas assim. Então quando eu fui estudar nessa escola lá do Rio que era de gente rica, eu sempre sonhava, tipo... as pessoas falavam quando terminar a aula, vamos para um shopping lá quase do outro lado da cidade. Aí tipo, como é que você vai fazer isso e voltar para casa ainda tipo de tarde? Ah, não, minha mãe me leva. Minha mãe está trabalhando. Então eram umas coisas que eu achava estranho, mas eu nunca parei para pensar... tipo, caraca, eu sou diferente. Então quando eu fui para essa escola em Fortaleza, eu vi que tinham pessoas que já tinham passado pelas mesmas coisas que eu, outras tinham passado por coisas piores e outras que tipo assim, mano eu to aqui... vou sair daqui e vou morar em casa ou então o resto da vida vou ser sustentado. E tipo, não está errado isso, eu tenho amigos que não tem dinheiro e querem ser sustentados pelos pais a vida toda, tipo, ficar fazendo bico só para pagar conta de luz, sei lá, e os pais preferem assim, porque vai tá com o filho dentro de casa para sempre. E tipo, tem a minha mãe, que vai me emancipar ano que vem e fala vai tocar a vida. Beijos (risos). Então, tipo, eu acho que quando você coloca essas pessoas juntas, a gente não só evolui juntos, por exemplo, eu tenho uma dificuldade e eu vejo que tem amigos que conseguem passar por coisas mais difíceis e vejo que tem amigos que não têm essas dificuldades. Quando você consegue ver que existem pessoas diferentes e elas convivem juntas, a gente acaba criando diversidade e a diversidade sempre cria. Então, tipo assim, essa foi a melhor escola que eu já estudei, tipo para mim foi até melhor que do que o Pipa em certos sentidos por causa disso, porque tipo eu também tive os melhores professores lá e aquela escola também ela era muito prestigiada, porque ela tinha um índice de aceitação muito grande. Então tinha muita criança deficiente, tinha muita criança que era expulsa das escolas, então ali a gente meio que... eu realmente sentia ali amizade e não era amizade com o seu amigo, era tipo empatia. Era você... você vê a outra pessoa como... como uma outra pessoa e vocês conviverem. Então, tipo, a gente se ajudava muito, muito mesmo. Era um sentimento muito bom, você ia para escola querendo ir para escola, porque você já sabia que você podia ajudar o seu amigo e que seu amigo ia te ajudar. Então, tipo, essa questão de você separar em classe, você separar em cor, você separar em idade, separar em praticamente tudo, só deixa mais pobre. Por exemplo, você juntar um monte de rico em uma escola, não vai surgir nada. E você juntar um monte de gente pobre numa escola... pode até surgir alguma coisa, porque o pobre ele tem necessidade de criar, ele tem necessidade de se desenvolver, mas ainda assim não vai surgir nada, tipo, eficaz. Então... a gente acaba perdendo muito criando escola para rico e outra para pobre, quem perde no final é todo mundo. O Pipa também perde um pouco com isso, porque por mais que aqui a gente aceite todo mundo, não tem nenhum, tipo, rico aqui. Não tem. A pessoa mais rica daqui é classe média baixa.

A.: É tipo... que o pobre também às vezes costuma julgar as pessoas ricas. E, tipo, a culpa não é dela, ela foi criada assim, entendeu? Tem um menino que caga para tudo, mas os pais são ricos. Tá bom, mas os pais criaram ele para ser assim.

Ma.: Não foi só os pais, né? A família...

A.: Então, não é necessariamente culpa dele e a gente, tanto a gente que é pobre, tem que saber lidar com essas pessoas, que às vezes a gente não sabe, a gente julga... achando... Ah, a pessoa teve, tem mais prioridade do que eu. A gente precisa lidar com essas coisas e tanto as pessoas ricas precisam saber lidar com as pessoas que são pobres, entendeu? Saber que tiveram benefício, vai.

Ma.: Privilégio.

A.: É, eles tiveram um privilegio e eles aceitarem isso e tentarem entender também esse lado, então quando você não tem isso, acaba que fica tipo meio que, um falando do outro.

F.: Sobre a diferença entre as duas escolas como eu falei, fiz uma vivência em duas escolas públicas e uma particular...

Luísa: Explica melhor como é que é essa vivência, como que isso funciona. Porque alguns de vocês falaram sobre fazer vivências em outras escolas?

F.: Então, a vivência das meninas eu não sei como surgiu, mas a minha foi por interesse próprio, eu estava com vontade de sair da escola, só que aí eu não podia tipo... Tinha que ser um negócio certo, se eu fosse sair eu tinha que me adaptar lá e pronto, não podia sair do Pipa que é uma escola totalmente fora do tradicional e ir para uma escola totalmente tradicional. Então eu precisava fazer uma vivência, eu entrei em contato com algumas escolas que eu possivelmente poderia ir, então eu tentei uma escola particular aqui perto que eu ia tentar bolsa e duas públicas que eu poderia ir. E aí eles me aceitaram, junto com mais três meninas, durante uma semana, então eu fiz três semanas de vivência, uma em cada escola. E aí foi tipo assim, eu precisava ver como era antes de sair, entendeu? Para ter uma segurança maior. E aí é muito, assim, estranho quando você viver as duas realidades, porque quando eu passei pelas escolas públicas eu aprendi muito pouco, assim, quase nada. Porque eu senti que os professores, assim, a grande maioria não se interessa muito, eles estão ali para cumprir uma função, porque eles precisam do salário para sustentar a família. Então muitos dos alunos que estão ali, eles também se contentam com pouco, então a galera, tipo, está passando fome em casa, então se ela conseguir um trabalho que ganhe mil reais, ela já está, tipo, muito feliz, então ela não precisa, tipo, de faculdade. Ela consegue trabalhar em loja de roupa, e aí ela já vai ficar muito feliz se ela conseguir trabalhar numa loja de roupas. E aí se você vai para uma escola particular, por exemplo, um lanche lá na lanchonete era oito reais. E aí saía uma criança de seis anos com quatro cartões de crédito indo pagar oito reais, e tipo, a gente ficou uma semana lá e, mano, como é que eu vou comer? Oito reais. Não tem como pagar.

A.: Vai passar fome se você estudar aqui (risos).

F.: E aí, tipo, a gente vê a diferença. Tem um professor que assim, ele trabalhava como professor de artes. Ele trabalhava tanto na escola particular que eu fui, quanto na pública que eu fui. E por incrível que pareça eu senti a diferença, dele tratando as crianças da escola particular e da escola pública, então eu acho que as crianças, elas meio que estão, tipo, desapegadas assim se der certo deu por um acaso se não der também, eu...

Ma.: Se vira.

A.: E não tem como missão assim. Nossa, eu quero viver isso, porque tipo...

F.: O que vier está bom.

L.: Mesmo se você tiver o sonho de fazer uma faculdade, tipo, cara, se com doze anos você já tem que ajudar a sua mãe a sustentar seus irmãos mais novos, o seu pai não está em casa... Tipo, você está mais preocupada em alimentar os seus irmãos e eles terem um futuro do que você. Então mesmo você tendo um sonho... ah, eu quero ser médico, você não vai priorizar isso. Então tipo as escolas também entendem isso, o professor chega tipo... Várias vezes eu tava numa escola que o professor chega e fala: “que oito é esse? Essa nota não te pertence, precisa ver isso, você só tira dez”. Você sabe o que aconteceu na minha vida, você me conhece? O que você está falando, então? Tipo a escola também ela trata você como um número, literalmente, se você tira só tira dez e aí você tira um sete. Nossa, que absurdo é esse? Ela não compreende que você passou dificuldade em casa, que você tem irmãos, tem não sei o que. Então tipo, a escola não trata a gente como um ser humano, nunca tratou, tipo, a única escola que me tratou como um ser humano foi a de Fortaleza e aqui. E olha que eu estudei em muitas escolas, tipo, eu mudava... eu já cheguei a estudar só um mês numa escola, eu já estudei em quatro escolas no mesmo ano, então eu já passei por muitas escolas só duas me viam como ser humano. Então, tipo, que seres humanos a gente está formando, seres humanos que não entendem seres humanos, porque não são tratados como seres humanos.

A.: É, outra coisa que eu percebi é que é, assim, os alunos são tratados como clientes e não como pessoas que estão ali para aprender. Então, por exemplo, numa situação que eu passei, que tipo eu fui na biblioteca do Dante né, e aí estava tipo um barulho, estava muito barulho e eu reclamei que estava barulho. E aí tipo, o bibliotecário que tava lá, tipo... ah, deixa eles fazendo barulho... E aí eu fui falar com o bibliotecário né, eu e uma outra pessoa. Aí ele brigou com a gente, ainda falou que a gente não tava fazendo nada, falou: “ah se vocês estivessem fazendo alguma coisa eu até pedia, mas vocês não estão fazendo nada”. Eu tava lendo, eu tava na biblioteca lendo, eu estou fazendo alguma coisa. E eu... biblioteca serve pra isso (risos). E o cara meio que deu um esporro na gente, simplesmente porque tipo...

Aquelas crianças são vistas como, tipo, são meus patrões, eu não posso... não é tratar mal, eu não posso repreender, não posso falar que o que elas estão fazendo é errado, não posso fazer isso, porque não tenho esse direito. Então é bem assim, não criam uma relação de respeito com as pessoas, entendeu? É mais o medo sabe. E também tem outra coisa, que os professores eles tem muito medo de não saber alguma coisa lá, para eles os professores tem que saber tudo. Tipo, ah estou te pagando bem aqui você não pode não saber. Eu já passei uma situação, eu perguntei uma coisa para o professor de lá, ele meio que não sabia responder, tipo, deu uma enrolada, me explicou mais ou menos. Só para, tipo, não falar que ele não sabia, entendeu? (risos).

Ma.: Ah, gente, procura isso daí.

A.: Aqui no Pipa é tão tranqüilo, ah se... independente da área, tem um professor de matemática, tem alguma coisa que ele não sabe... Ah, eu não sei, mas a gente pode pesquisar junto ou então você pesquisa e depois você me explica. Não tem...

Ma.: É uma relação muito mais horizontal do que vertical. Do professor saber e eu precisar pegar esse conhecimento para mim, é uma relação de construção. Assim como eu acho que tem... a escola ideal deveria ser assim, a construção que a gente teria que ter com esses dois lados, tipo, pessoas muito pobres e pessoas muito ricas, é encarar essa realidade. E igual a F. falou, vamos ver o que a gente vai fazer com isso, porque a gente tem pessoas que vai no Mac todo dia e tem gente passando fome, como é que a gente pode lidar com isso? Porque... E sair das bolhas que a gente vive, porque eu mesmo tenho muita dificuldade de... por exemplo, se eu fosse no lugar da A. eu ia voltar pra casa todo dia chorando. Eu tenho muita dificuldade de aceitar que...

A.: No primeiro dia eu voltei chorando.

Ma.: É! Que tanta gente não dá valor ao que tem e ainda assim tem tanta gente que tem que trabalhar e estudar e cuidar de irmão e cuidar da casa, então, é muito difícil essa realidade que a gente vive. Mas é encarar ela, aceitar a realidade de cada um e ver o que a gente vai fazer. Por isso uma escola ideal seria com gente de todos os tipos, assim.

F.: Inclusive a gente aceitar que a gente também é privilegiado.

Ma.: Uhum!

F.: Então, por exemplo, eu sou privilegiada só pelo fato da cor da minha pele ser clara e ponto. Tipo assim, esse é um privilegio que eu tenho já tenho, eu já saí na frente por esse motivo. Então por mais que eu não seja rica, que eu não consiga voltar de Uber para casa todos os dias, tipo, eu sou privilegiada. Então tem gente aqui do meu lado e aí fala: “meu Deus do céu, olha só essa menina cheia de privilégio”. Então eu acho que a gente tem que parar pra pensar que cada um tem a sua realidade e tentar entender, e aí a partir disso a gente meio que vai fazer. Então eu sei que eu sou privilegiada, mas eu tenho duas opções, ou eu ajudo as pessoas que não são ou eu continuo na minha bolha e fala que, tipo, ta tudo bem, está bom para mim, porque eu sou privilegiada. Então, tipo, ah que pena que eles não são, mas está bom para mim, entendeu?

Luísa: Uhum.

A.: Então, me ensinou muito até... porque eu vi que eu não posso ter raiva daquelas pessoas, mas eu tenho que ter raiva é da situação, a situação é revoltante, porque...

Ma.: Que fez eles serem assim, não é?

A.: E é na Paulista, tipo, então você vira a esquina tem uma pessoa ali, um morador de rua pedindo dinheiro porque não tem o que comer, você vira a esquina tem um cara chutando o Iphone dele de cinco mil reais (risos). Como assim? Mas eu não tenho raiva dessa pessoa que chutou o Iphone, porque essa pessoa não tem culpa do que ela é, ela nem sabe o que está fazendo, ela não sabe que aquele morador de rua que esta ali, que a situação não permite que ela saiba isso. Então nem tem tanto que ela importar ou não se importar, entendeu? Ela não tem culpa. Mas eu tenho raiva dessa situação, entendeu? Então eu acho que o que dá pra gente fazer é isso, tipo, não ter raiva... Nossa aquela pessoa é rica, burguesa, não

sei o que, é privilegiada. Não... é a situação que fez a pessoa ser assim e foram as situações que me fizeram ser o que eu sou, entendeu?

Ma.: O que me irrita, eu também tinha isso... mas eu também ainda tenho dificuldade para aceitar isso, porque o que me irrita um pouco é que, ainda assim tem muita gente muito privilegiada, muito rica, tem acesso a muita informação, a muita diversidade. E ainda assim a pessoa não tem noção da realidade, isso não é culpa delas, óbvio, porque, tipo, elas vivem em uma escola aonde todo mundo é rico, e elas estão ali... Mas tanto acesso a informação deveria dá um... tipo, não vou chutar um Iphone de cinco mil reais, não é.

F.: E também tem muita gente que ainda acha que é frescura. Então, por exemplo, os negros morrem bem mais do que os brancos, ah mais todo mundo morre, é frescura. E você fica parando para pensar que não é culpa delas, mas que dá um certo... incômodo na gente, tipo, eles tem muito acesso a tudo, então eles podem comprar o livro que eles quiserem, na hora que eles quiserem, eles podem ver o vídeo que eles quiserem... Eles podem conversar com quem eles quiserem, a hora que eles quiserem, tipo, mesmo assim eles insistem em... Tudo bem que não é culpa deles, mas sabe? É isso o que a Ma. falou.

Ma.: É difícil para mim aceitar isso.

F.: É difícil.

Ma.: Muito mesmo.

Luísa: Uhum!

L.: É, eu acho que uma coisa que, tipo assim, me fez ter essa visão clara assim. Tipo, por que essas pessoas que tem dinheiro se comportam dessa forma? E aí quando eu estava estudando nessa escola lá no Rio, eu fiz amizade com algumas pessoas. E aí uma vez eu fui na casa de uma menina, a menina morava numa mansão. Tipo, os pais dela... eu nunca vi os pais dela e eu fui na casa dela, tipo, eu dormi na casa dela, passei na casa dela vários dias e tipo nunca vi os pais dela, era só a empregada. E aí, tipo, uma vez eu fui conversar, a gente estava conversando como amiga. Aí eu falei: “ah, os meus pais são separados”. E ela falou: “o que? O que é isso?” (todos rindo).

Vários: Falando simultaneamente.

Ma.: É que meu pai foi ali comprar um cigarro, a venda tava fechada (risos).

L.: E aí eu falei que os meus pais eram divorciados e expliquei o que era um divórcio. E ela: “ah, mas por que eles não se esforçam para ficar juntos?”. E eu: “porque eles não se gostam”. E tipo, ela ficou completamente perdida, porque os pais delas se odiavam, mas eles ficavam juntos por causa do dinheiro, por causa da casa e tal. Então, tipo, ela realmente não conseguia entender você viver na base da sua felicidade, ela realmente não conseguia entender aquilo. Então tipo quando ela perguntou: “ah, você tem Facebook?”. E eu falei: “não”. Ela falou: “mas como assim?”. Então, tipo, é realmente, eles vivem numa realidade que os pais não mostram, tipo você passa por um rio, literalmente você passa pela avenida e tem a favela do lado e tem um muro, você não vê a favela. Só que tem uma favela do outro lado da rua. E o muro é todo pintadinho, todo lindo e tem uma favela do outro lado. Só que, tipo assim, essas pessoas, elas não vêem. E aí quando você chega pra dialogar com uma pessoa dessas... tem gente passando fome na rua... “aonde? Eu nunca vi. Que fome que é essa?” (risos).

F.: “Eu acho que o problema é seu que ta andando em ruas estranhas, aí, hein.” (risos).

Vários: Falando juntos.

Ma.: E assim como a gente também vê essa... a realidade deles com indignação, eles provavelmente vêem a nossa também. Tipo assim: “como assim você nunca foi para fora do país?” Sabe? Não fui, parça, fazer o que?

F.: “Nossa, fui almoçar na França ontem. Você nunca foi?”

Ma.: Tipo: “nossa, eu tava num restaurante aqui 10 reais o salgado, 8 reais o salgado.”

F.: “Almocei em frente à torre Eiffel.”

Luísa: E aqui no Pipa, como que vocês vivem essa diversidade, conseguem ver essas diferenças?

A.: Então, aqui no Pipa não tem ninguém que tipo... milionário.

Ma.: Muito, muito rico.

F.: Ninguém que chute Iphone (risos).

A.: Tipo, quase não tem gente com Iphone.

Ma.: Desculpa, gente (risos).

F.: A Ma. foi a primeira com Iphone aqui.

A.: Então, eu acho que seria muito legal se o Pipa abrisse as portas para essas pessoas, entendeu? Pra gente saber lidar com isso, porque... Não é só, não são poucas pessoas que tem essa dificuldade... de conviver com pessoas, pelo que eu vejo, sabe?

F.: Mas eu acho que é porque também a gente não tem acesso a isso, então a gente quase não conversa com pessoas ricas assim, tipo, a gente conversa com a galera que... empresa para pedir apoio de jogo de tabuleiro (risos). A pessoa mais rica que a gente conversa é tipo, a C. L. que tem uma cozinha grande e é zoadá o dia todinho por conta... É a pessoa que mora na maior casa (risos em geral). E não é... a casa dela é em (palavra faltando).

Vários: Rindo e falando ao mesmo tempo.

A.: A casa dela tem três quartos, oh! (risos).

Vários: Falando juntos e rindo.

F.: Você tá rica, hein!

Ma.: A C. L. ela passou dos limites. Aqui no Pipa, realmente... (risos).

L.: Não, e outra... aqui o que eu vejo mais não é discriminação por causa de classe, até porque a gente não tem muito parâmetro para julgar isso. Só que a gente julga muito, tipo, os núcleos. Tipo, a gente tem problemas a intervir, a gente tem problema com autoridade, autonomia e, tipo, privilégio, no sentido, ah você pode almoçar mais cedo. É basicamente isso. Eu vejo muito aqui, que tem os problemas de falta de informação.

Ma.: As nossas classes são os núcleos, que não eram para ser classes.

L.: É. Não eram.

Ma.: Mas socialmente dentro do Pipa, falando, elas são... ainda é enxergado como classe, então o aprofundamento seria o Dante (gargalhadas).

F.: Ui, ui, ela é do Dante!

Ma.: Mas não era para ser assim, porque a gente não entende que os núcleos são fases, os núcleos são, assim, horizontal e as pessoas estão transitando por esse.

Vários: Falando juntos.

L.: E não tem problema você ser da iniciação, é só porque você precisa de uma ajuda diferente.

Ma.: ãham, são dispositivos que são oferecidos de uma forma diferente.

A.: Então, esse problema que... do mesmo jeito que as escolas enxergam as pessoas como nota, como uma nota... tipo, ah você é um dez. A gente enxerga , tipo, como: ah, você é iniciação.

Vários: É (em concordância).

L.: Inclusive, é uma coisa que eu não concordo com a questão do Pipa... tipo, a ajuda... porque, tipo, eu saí do nono ano pra ir pro desenvolvimento. Então eu quando vim para o Pipa, eu realmente tive essa visão... nossa, eu não vou precisar me encaixar em nada eu vou simplesmente ser eu, e eu precisei. Porque para você ser do desenvolvimento você tem que se esforçar em certas coisas, para você ser aprofundamento você tem que se esforçar em certas coisas.

Ma.: E no final, tipo, para aprofundamento. Tipo, pelo nome...

A.: É tão natural.

Ma.: Então, a construção de núcleo que a gente teve, foi... teve erros por conta disso, porque no final a gente criou nomes, a pessoa é desenvolvimento, a pessoa é aprofundamento... é igual a pessoa é rica ou a pessoa é pobre. Quando no final os núcleos são dispositivos, que são criados para atender tal tipo de pessoa, que tem tal tipo de autonomia e não tem nada de errado com isso. Mas a nossa construção que foi feita em cima disso, foi que, a gente tem níveis para subir... Que inclusive para mim, o que me incomoda ainda assim é o nome, assim, tipo iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. Você está aprofundada, nossa, você é lindão!

A.: Você está iniciando. Você está lá no começo.

Ma.: É.

L.: Tem gente que ta na iniciação há muitos anos. E, tipo, não tem problema você entrar no Pipa, sair do Pipa e estar na iniciação.

Ma.: Não.

L.: O problema é esse nome, parece que você está no começo para sempre. E você não está.

Ma: Você nunca... um lugar né...

F.: Você saiu da escola no começo.

A.: Vocês lembram que a gente falou isso no sentido das notas... ah, se você trabalha, você faz isso, faz aquilo, você tirou um sete, você está ótimo. Porque você está ali, você trabalha, você tem que ajudar em casa, você chegou na escola, você tem um ritmo diferente. Agora... tipo, ah, eu não preciso fazer nada disso, para mim sete é pouco, porque eu posso me esforçar muito mais, posso tirar um dez. Mas outra pessoa não pode, não tem tempo para se esforçar tanto, entendeu? Então eu vejo muito como isso. Tipo, ah, está bom... ah, eu estou no aprofundamento, mas eu não tenho os problemas que outras pessoas têm em casa, eu não passei por coisas que aquela pessoa passou e que fizeram ela ser assim, entendeu? Eu sempre gosto de destacar, foi assim, mas foi alguma coisa que fez ela ser assim, ela não simplesmente... nasceu assim.

Ma.: Nasceu assim.

A.: Tem coisas que sim... mas em geral não, são problemas que as pessoas tem que... Sabe, eu estou no aprofundamento, mas eu também tive um certo... privilégio. Porque tipo, por exemplo, em casa meus pais me apóiam, eu super converso com eles, eles são meus amigos, entendeu? E tem gente que não tem isso em casa, e isso me ajudou muito. Então, simplesmente você falar que a pessoa está na iniciação, está no desenvolvimento, está no aprofundamento, acaba querendo ou não, rotulando as pessoas. Então, tipo, a gente tem um problema aqui, parecido com o das escolas tradicionais, mas ele é mais explícito, assim...

Ma.: Até porque a essência dos núcleos não é essa. A essência das séries é exatamente essa, você ir e no final, no terceiro ano você completou a escola. A essência dos núcleos é dividir os níveis de autonomia,

até para ter esse desenvolvimento melhor. Então, os níveis de autonomia e os dispositivos, para atender os tipos de pessoas. Então se tem pessoas que tem o mesmo nível de autonomia, elas não precisam dos mesmos dispositivos de uma pessoa do aprofundamento, da iniciação e tá tudo bem... mas, eu esqueci o que eu ia falar...

Luísa: Não é para ter uma sequência, é isso?

F.: Então, isso na minha opinião é muito ruim, porque acontece aquilo que acontece, as pessoas elas não se encontram. Então para o desenvolvimento, a gente chega na escola, a gente entra numa sala silenciosa, a gente tem os computadores todos ali, todos certinhos, os materiais todos completos. Então para gente é muito diferente estudar aqui em cima, que tipo a gente não tem lápis, não tem caneta, não tem computador, não tem nada. Então, tipo, separando isso, isso meio que acontece, igual à classe social, as pessoas elas não tem noção dos problemas que estão acontecendo pela escola.

L.: A teoria é maravilhosa, a prática talvez nem tanto.

Várias: É.

L.: Até por separação de espaço mesmo, não era para separar espaço.

Ma.: Tipo a sala... o desenvolvimento é lá embaixo.

L.: É... a sala do nono ano, a sala primeiro ano. É a mesma coisa.

A.: Bom, é que é muito fácil... ah, está bom, todo mundo aqui é do desenvolvimento, todo mundo consegue falar baixo na sala. Se todo mundo que consegue falar baixo ficar na mesma sala, não vai ter barulho na sala. Agora se tem uma sala que muita gente tem dificuldade de não falar na sala, a sala vai ficar barulhenta. Qual é o sentido de separar essas pessoas? Eu vejo dessa maneira, eu acho que ser tutor do desenvolvimento, do aprofundamento para mim é tipo... Cara, não tem muito o que você fazer (risos). Você vai ficar fazendo o que na sala, entendeu? Não que eles não tenham o que fazer, eles tem o que fazer. Agora um tutor da iniciação tem que sair correndo atrás das crianças (risos). Entendeu? Se misturassem as diferentes autonomies, por exemplo, a o E. tem dificuldade de não falar na sala, mas eu não tenho, eu vou ajudar ao E. para que ele pare de falar, entendeu? Ao invés dele... (falando e rindo ao mesmo tempo).

Ma.: E. para de falar!

F.: De uma forma mais afetiva, talvez (risos).

A.: Ao invés dele simplesmente ficar falando aqui e eu ficar quieta aqui, entendeu? Que é muito fácil.

L.: É, mas, tipo, acho que também... uma coisa que o E. ainda tem um pouquinho de dificuldade, por exemplo, isso de você falar baixo. E se ele quiser ser uma pessoa do teatro que tem que falar alto, naturalmente falar alto, a gente está oprimindo ele. Então, tipo, tem umas coisas assim que é mais fácil para gente, tipo, a pessoa não falar alto, mas que não é mais fácil para outra pessoa. Tipo, o meu pai, por exemplo, ele tem problema de audição, ele grita, porque ele não escuta a voz dele. Então, tipo, a gente estaria... ele passaria por uma dificuldade muito grande se ele estudasse aqui, que é você não poder falar alto. E eu também lembro que na minha outra escola... gente, eu saía com dor de cabeça todo dia da aula, de tanto que o povo gritava. Eu cheguei aqui, o povo escutava esse burburinho... nossa, que absurdo (risos em geral). O que? Como assim? A pessoa não tá falando, né? Então, tipo, a gente meio que se acostumou com o silêncio, e aí, tipo, quando as pessoas já começam a murmurar um pouquinho a gente já se incomoda. Eu me incomodo em restaurante que tem muito barulho já, tipo é horrível. Mas vamos supor, a gente também tinha que rever até que ponto a gente não está só pensando na gente, tipo... ah, eu não consigo trabalhar com coisa barulhenta e até que ponto a gente tá oprimindo outra pessoa. Porque, por exemplo, eu consigo falar baixo, mas e se eu não conseguisse? Eu estaria me sentindo muito mal.

A.: É, eu vejo o E., por exemplo, o E. é uma pessoa que fala alto. Mas eu acho que com isso... meio que, não sei, eu vejo ele se libertando, sabe? Quando ele fala alto. Sei lá, eu acho que é coisa dele, assim. Tá, tem gente que se incomoda, se incomoda, mas... é ele, é o jeito dele. Por exemplo, tem pessoas aqui que não falam alto, tipo, é o jeito da pessoa, você não vai conseguir obrigar a pessoa.

E.: Eu me sinto aí.

A.: É, porque aquela pessoa é aquilo. Então, eu acho que tem coisas que dá para mudar aqui dentro. Tipo, são parecidas com a escola tradicional, mas eu acho que aqui dentro tem uma abertura...

Ma.: Desconstrução.

A.: De a gente chegar e a gente falar: “oh, não queremos ter mais núcleo”. Que é uma discussão que está acontecendo agora da gente acabar com os núcleos na prática. Teoricamente você precisa ter, para você saber qual autonomia que você tem, entendeu? Mas que não seja uma coisa...

Ma.: Rotulada.

A.: É, de que as pessoas fiquem no mesmo espaço, não ter essa separação, entendeu? E é uma coisa que a gente não tem na escola tradicional.

Ma.: É isso o que eu ia falar a... o Pipa, ele... acho que qualquer outras iniciativas inovadoras que estão aí tentando fazer diferente, passam por dilemas e paradoxos, que a gente está sempre desconstruindo. Então, por mais que... a gente tem muitos problemas, só que a diferença é sempre essa abertura que a gente vai ter para desconstruir o que a gente está vivendo. Então, diferente de uma escola, a gente não vai chegar e falar: “pronto, acabou as séries”. Eles vão falar: “tchau para você, né, porque a escola funciona assim”. Aqui a gente está construindo a escola, então a escola está em constante mudança e é isso que a gente vai...

A.: Teve uma época em que os núcleos faziam sentido. Não é que tipo do nada, vamos separar as pessoas em núcleos. Não foi uma coisa assim, teve uma época que fazia total sentido... por que discutir existência dos núcleos, entendeu? Pra mim...

Ma.: Os dispositivos eram muito mais fixados do que hoje, hoje a gente pode discutir os dispositivos muito mais individualmente. Então antes era um grupo de pessoas que tinha o mesmo nível de autonomia, para discutir os mesmos dispositivos, e isso fazia sentido, hoje não faz mais.

Luísa: Dispositivos?

Ma.: Roteiro, relatório, cronograma, planejamento...

A.: No aprofundamento, por exemplo, a Ma. tem roteiro, mas eu não tenho roteiro. Eu não fiz roteiro esse ano, entendeu? As coisas estão se abrindo mais, entendeu? É uma abertura que a gente está achando, para acabar com isso, entendeu?

L.: É, e outra coisa também é o horário, que, tipo, eu ia chorando para escola literalmente, porque eu não consigo trabalhar de manhã, não consigo, eu funciono de noite. O meu organismo funciona assim, sempre foi assim. E aí começava a tocar o despertador e eu começava a chorar, sabe?

Ma.: De desespero.

L.: De crise de pânico, tipo, ele tocava e eu chorando. Ia pra escola chorando, saía da escola chorando.

Ma.: Eu também.

L.: Aí a diretora olhou pra mim e falou assim: “você quer ser burra?”. Eu falava: “quero” (todos dão gargalhadas, respondeu como se estivesse chorando). E aí uma coisa diferente no Pipa é que mesmo eu tendo que acordar cedo de manhã, eu não choro quando o despertador toca, porque eu vejo um objetivo de fazer as coisas. Tipo, ir na reunião... ah, é um saco ir na reunião, mas é uma reunião, então é pra resolver alguma coisa. Então, tipo, eu vou puta, mas eu não vou chorando. Tem essa diferença de você ver um objetivo, isso ajuda bastante. Porque quando eu tava na escola, chegava no final do ano eu já não via mais objetivo, tipo... cara, o que eu vou fazer da minha vida?

Ma.: O que que é passar de ano, não é?

F.: Passou de ano, ta bom, acabou.

L.: Eu ia entrando numa crise existencial... e aí tá os seus amigos também pirando, no final está a sala toda querendo morrer, e aí você está naquilo... e aí o professor também está puto, porque ele vai ficar mais tempo na escola, ainda tem o povo da recuperação. Então, tipo, é um ambiente que não te ajuda, é um ambiente que realmente não te ajuda. E no Pipa como a gente tem um tempo bem diferente, não tem um suicídio coletivo (risos). E quando você está mal, tem sempre alguém bem para te ajudar.

Ma.: E de manhã... de manhã também é um dilema pra mim, porque eu odeio de manhã, odeio acordar cedo de manhã. Só que aí... é exatamente isso, por exemplo, tem uma reunião que só pode ser marcada oito horas da manhã, porque tem outras pessoas que só podem oito horas da manhã, e eu fazer o que? Aí vem a Ma. às oito horas da manhã, e está tudo bem assim, tipo... eu venho, assim: “ah, eu queria estar dormindo”? Venho! Mas, assim, eu queria estar dormindo, mas outro dia eu durmo. E a gente vai fazer reunião agora e está tudo bem. É diferente de você ir para escola para assistir aula de quarenta e cinco minutos, sendo que você não tem... vai copiar e você vai ficar chorando porque você queria estar dormindo.

F.: E eu acho que vem mais indignado... assim, quem gosta de estudar de noite, por exemplo, porque era uma coisa que dava para fazer em outro horário, e aí as pessoas falaram: “não, eu quero esse”. Só que dava, tipo assim, dava, se a gente organizar direitinho dá para estudar de tarde, de noite, tipo dá, entendeu? E aí a gente vem, tipo, pior e aí gente não rende tanto justamente por causa disso. Então, por exemplo, a M. que estava aqui, ela quase não estuda na escola, tipo, ela vem pra escola para não receber falta. Tipo é isso, ela vem aí ela dorme, daqui a pouco ela acorda, aí ela vai jogar UNO com qualquer pessoa que estiver na frente dela, porque ela prefere estudar de noite e eu também sou desse jeito. Então, eu estudo muito mais, tipo assim, dá duas horas da manhã e acabei de assistir os meus programas de velho, vou ali para mesa da cozinha estudar, e tipo assim, eu termino o meu roteiro naquele dia, porque eu estou muito... tipo, é de noite e o meu organismo está funcionando muito melhor. E de manhã eu chego, vou em qualquer sala que estiver escura e durmo a manhã inteira, só para as pessoas entenderem que eu vim, entendeu? Porque eu ainda preciso vir à escola, porque as pessoas falaram que eu tenho que vir. Então...

A.: Eu venho aqui pra fazer coisas que eu não...

Ma.: Não vou fazer em casa.

A.: É, eu não vou vir aqui para estudar, porque eu posso estudar em casa. Eu venho aqui para jogar tabuleiro, eu vou vir para jogar frisbee... É, tipo, é para isso que eu venho para escola, entendeu?

Ma.: É interessante.

A.: Eu posso fazer, tipo, outras coisas, em outros horários. Tipo, eu estudo aqui, normalmente, e fico no computador em casa. Agora eu to sem computador e tenho que vir aqui pra usar o computador. Mas normalmente eu venho aqui para... ah, um dia que eu não tenho reunião, não tenho frisbee, não tenho GR, não tenho nada... não faz sentido eu vir para cá, entendeu? Mas eu gosto de ficar aqui, por isso eu venho... eu não preciso chegar, tipo, às nove horas pra mim. Ah, acordar às nove, eu chego aqui às dez, eu prefiro assim (risos). Mas está ótimo, porque eu funciono bem assim, então está tudo bem. Agora eu cheguei e fui jogar vôlei, agora eu to aqui...

F.: Eu ia falar uma coisa tão importante que eu esqueci...

Ma.: Eu acho que...

Luísa: Acho que o E. quer falar.

Ma.: Ah, você quer falar?

E.: Eu também faço mais ou menos isso que todo mundo está falando. Que... tanto que, tipo, marquei muitas coisas, toda a minha semana, para poder fazer sentido fazer aquilo. Porque... eu sou da transição, para o desenvolvimento, eu era da iniciação ou ainda sou, não sei. Mas na iniciação vocês falaram... o

único lugar que você pode estudar é aqui em cima, na sala aqui do lado, porque para você estudar em outras salas, é um rolê muito grande... nossa, é um rolê muito grande. Você precisa ter um tutor na sala e ainda tem que ter a autorização com todo mundo do núcleo, falando assim: “não, esse cara pode”. Todos os tutores do núcleo falando assim: “esse cara pode”. Depois que você conseguir a autorização, você tem que procurar os tutores da sala, se não tiver, você estuda aqui em cima. Então... e essa sala aqui, não sei... eu não consigo estudar nessa sala. Tipo, é uma coisa pessoal mesmo, entre eu e a sala, eu odeio aquela sala, eu não consigo estudar na sala. Então, por causa disso, tipo, acabei marcando várias coisas na semana para fazer sentido, por que eu estou vindo para escola? Porque eu estudo em casa, eu estudo em casa, porque eu me sinto melhor estudando em casa. O meu quarto ele é melhor para mim estudar, eu consigo aprender melhor no meu quarto. Inclusive eu posso estudar de noite, que para mim é melhor estudar de noite. Coisa que eu não posso fazer nessa sala, que eu não consigo me concentrar naquela sala, não importa se está em silêncio, se não tem ninguém nessa sala...

A.: Aquela sala é feia.

F.: Mesmo que você acenda todas as luzes ela ainda continua escura, sei lá. Aquele teto, o chão...

Vários: Rindo e falando juntos (falando da sala).

Luísa: E o que são as coisas que fazem sentido? Você disse que marcou várias coisas durante a semana para fazer sentido vir à escola. O que é isso?

E.: Eu foquei em reuniões, porque eu gosto muito de conversar e discutir coisas. Então, eu estou em três GRs e em várias oficinas, para poder suprir a minhas necessidades... tipo, o Pipa é maravilhoso e eu quero vir para cá. Eu não posso estudar na minha sala, então vamos discutir, vamos conversar. Eu estou no GR de tabuleiro...

A.: Inclusive é isso que a gente está fazendo agora.

E.: Exato (risos). Você falou assim: “vamos fazer uma conversa?”. Bora! (risos).

F.: Pode ser qualquer coisa... vamos só sentar em roda e fazer silêncio, o E. já está aqui (risos).

E.: Exato. Desculpe, eu tinha interrompido.

Luísa: Nada.

E.: Eu estou no GR de tabuleiro, estou no GR de tecnologia, da assembleia, eu faço circo...

A.: Faz frisbee.

E.: Frisbee, basquete, desenho (risos).

Ma.: Você vive no Pipa, né? (risos).

E.: E eu acho que é isso.

A.: É porque, tipo, a gente tem a liberdade de chegar... vou dormir, ele não pode fazer isso.

Ma.: Isso que eu ia falar.

F.: Faz muito mais sentido, por exemplo, vamos imaginar o tradicional, eu venho para escola de manhã estudo... que eu não consegui, mas, enfim, eu tento estudar, e aí eu chego e, tipo, todos os meus amigos estão aqui, mas não importa, eu tenho que estudar agora. Aí eu chego em casa, que eu estou sozinha e eu fico assim... e aí tipo assim, eu perdi o meu dia. Não é muito mais fácil eu chegar aqui de manhã, com todos os meus amigos e a gente marcar de fazer alguma coisa junto. Sei lá, eu venho fazer basquete, e circo e tal, porque as pessoas estão aqui, em casa eu não vou ter essas pessoas, e aí em casa eu estudo, porque vou estar sozinha. E aí o meu dia vai ser muito mais produtivo do que simplesmente, estudar de manhã e depois dormir a tarde inteira, entendeu? E, em fim, isso é uma das coisas que eu pretendo

melhorar no próximo ano, aproveitar melhor o meu dia, porque eu acho que a gente tem a liberdade aqui, mas a gente não aproveita.

A.: Então, isso que eu vejo... é que tem uma certa cobrança do pessoal que tá na transição. Porque não pode... eu vejo isso pelo menos em algumas pessoas, a pessoa não pode errar, porque se não ela não passa para o desenvolvimento. É um negócio, eu acho muito puxado, eu acho que é uma cobrança muito grande para essa passagem de núcleo, é outra coisa que eu acho que poderia ser melhor.

Ma.: Eu queria falar que é interessante perceber também que todo mundo aqui é desenvolvimento ou aprofundamento, transição e tal. E a gente pode, não é? Vir aqui dez horas e dormir e tal e não sei o que, porque, é... a gente com todos os nossos privilégios, a gente foi ganhando nível de autonomia que permitiu que a gente fizesse isso. Provavelmente as pessoas da iniciação elas não estão... elas não tem ainda nível de autonomia, que é provavelmente menor do desenvolvimento, porque elas querem... ah, eu não... Imagina?

A.: (ironia) Acho que eu não quero ser autônoma.

Ma.: Exatamente (risos).

A.: (ironia) Eu não quero chegar na escola e dormir. Eu não quero fazer as coisas que eu gosto, né.

F.: E às vezes nem é culpa dela, por exemplo, tem o F. que é da casinha e todos os dias ele chorava, tipo assim, a gente estava aqui no desenvolvimento, ele lá na casinha e a gente escutava o choro dele aqui. E aí, tipo assim, todo mundo apelidou ele de sirene (risos). Mas só que, tipo assim, a gente achava que ele chorava porque ele era chato, mas na verdade a família dele colocava uma pressão em cima dele, muito maior do que uma criança de oitos anos precisa ter. Tipo, ele não devia se preocupar com nada e aí ele vinha para escola muito pressionado e aqui ele chorava, porque ele não conseguia fazer as coisas, porque alguém decepcionava ele, porque ele estava acostumado na casa dele, tipo, se decepcionasse apanhava, ficava de castigo, então aqui ele achava que ia ser do mesmo jeito. Então todo mundo criticava ele sem saber o que tinha por trás, e aí depois que as pessoas começaram a entender e tentaram conversar com ele. Ele, tipo, foi entendendo melhor, e aí as pessoas começaram a conversar com a família dele e com ele. Porque a gente precisa de tipo... foi aquilo que as pessoas falaram no começo da roda, de entender, a vida, a realidade de cada um. Então, por exemplo, eu achava que ele era uma pessoa chata, porque na minha casa as pessoas não ficam me cobrando, eu sei o que tenho que fazer e eu faço. Só que na casa dele é muito diferente, então para ele aquilo é o certo, ele estava fazendo o certo na opinião dele. Então, ele não estava sendo uma criança autônoma, mas para ele era o certo, tipo, era o nível de autonomia que ele conseguia naquele momento.

Ma.: É legal a gente perceber que todo mundo tem aqui... está conseguindo ou tem a sua liberdade já, mas tem gente que não tem. E é tudo bem também, porque não é culpa delas, ela está ali por um motivo.

A.: É, então, acho que a gente pode falar que uma escola ideal é uma escola que a gente traga a realidade das pessoas pra dentro da escola. Isso praticamente resolve tudo, entendeu? Trazendo a vida da pessoa para cá, para que as pessoas compreendam.

L.: Eu vejo muito isso em casa, porque tem eu, a minha irmã e o meu irmão. O meu irmão está cagando para a vida dele, tipo, ele literalmente sai do Pipa, chega em casa e dorme, joga, e volta pro Pipa e... caguei. A minha mãe fala: “o que você quer fazer da vida?”. “Quero jogar e morar com você pro resto da vida”. E aí, eu sou completamente diferente. Eu falo: “mãe, assim que eu começar a trabalhar, beijo, vou para minha casa e tchau!”. Não quero mais essa vida cuidando de irmão e tudo mais. Então tipo... e a minha ela irmã fica muito puta, porque eu estou no desenvolvimento/aprofundamento, e ela tá na iniciação e ela não consegue sair da iniciação. Porque, tipo, ela fala: “não, mas para eu sair um tutor tem que me avaliar. Eu pergunto para o tutor e ele fala que eu estou com um problema, eu resolvo, eu chego lá e não tem tutor, aí não sei o que”. Ela tá há quase um ano nisso, mas ela quer muito passar. Mas ela... ela não enxerga os problemas, tipo assim, você fala alto. “Não, eu não falo alto” (risos, obs: negando que fala alto, falando alto). Você não admite quando você está errada. E aí eu vejo essas questões, e eu também percebo que foi um privilégio ter passado para o desenvolvimento, porque quando eu entrei no Pipa, eu era iniciação, só que era a iniciação do desenvolvimento.

E.: Tinha na transição, entrou na transição.

L.: Pois é. Então, tipo, se eu fosse para iniciação, iniciação mesmo, eu estaria lá até agora. Eu tenho quase certeza.

Luísa: Por quê?

L.: Cara, eu não sei, porque é um negocio que eu sinto, eu tenho dificuldade... que as pessoas dizem, de ser grossa.

F.: Você acha? (risos).

Ma.: Eu nunca nem notei.

F.: Eu acho você tão delicada.

Ma.: Tão fofa! (risos).

L.: E, então, tipo, as pessoas me falam: “você não é afetiva em certas falas, você não sei o que”.

Ma.: “Como assim eu não sou afetiva?” (falando com raiva) (risos).

F.: “Eu falei do jeito mais afetivo que eu consigo, não foi afetivo?”

L.: Mesmo se você tivesse na iniciação. Na real é que eu ia entrar naquela sala ali e eu gritaria com todo mundo.

Ma.: Você não teria contato com pessoas que saberiam falar de uma forma melhor ou era pior do que você, assim, falava pior... pior na agressividade. Porque tem gente ali que não sabe falar, e está tudo bem também, mas quando a gente entra em contato é nítido assim... Quando a gente está com a iniciação e os tutores falam, assim, que a gente precisa se enturmar mais justamente por isso. Porque é outra convivência, as pessoas vão percebendo que não tem necessidade, assim, delas serem tão agressivas ou deles terem tal atitude, e muda bastante essa convivência.

A.: Então, mas é porque ela conviveu com pessoas que falavam de uma maneira mais afetiva, portanto, isso fez que ela fosse... pelo menos tentasse ser mais afetiva. Tudo bem, ela podia chegar, tipo, gritar comigo, não ser afetiva, mas eu não ia devolver.

Ma.: Exatamente.

A.: Agora se, por exemplo, chegasse para algumas pessoas da iniciação e ela falasse o que ela tinha dito, a pessoa ia revidar.

Ma.: Ia dar uma bolsada!

F.: E aí ia entrar um educador pra separar, a pessoa ia chutar o educador (risos).

L.: A iniciação ela parece um círculo sem fim, sabe? Você não consegue sair e os que saem, tipo: socorro! A pessoa sai e chega, tipo, acabada no desenvolvimento.

Luísa: Por que tem essa vontade de sair da iniciação para ir para outros núcleos?

A.: Então, tem gente que caga pra tudo.

Ma.: “Não quero”.

A.: Eu to aqui e meus amiguinhos estão aqui, vou ficar aqui. Agora tem gente que, tipo, quero ter mais liberdade, eu não consigo estudar ali...

L.: Não dá, tipo, tem coisas que realmente não conseguem lidar. É tipo, por exemplo, eu chego num ponto... eu como desenvolvimento, não aguento vir pra escola, pelo amor de Deus, quero sair dessa sala.

Eu pra falei C.: “C., eu não sou desenvolvimento, não é possível, eu não consigo lidar com isso. Eu não consigo fazer essas coisas, eu não consigo lidar com certas coisas”. Aí ela falou: “ah, tem o aprofundamento...”. Aí começou a me apresentar. Mas eu não estou mais me identificando com o desenvolvimento, nem com a iniciação e nem com aprofundamento do jeito que eu sabia que ele era. Então, tipo, também tem questão de você não saber de que grupo você é, e você não se identificar com nenhum, isso também eu acho que é um negócio que a gente falha com certas pessoas. Tipo, a gente tem três grupos, mas e quem não faz parte de nenhum dos três.

Ma.: Tem coisa da iniciação, do desenvolvimento e do aprofundamento.

L.: Pois é. Ou não tem coisa de nenhum deles três.

A.: Tipo, a A. eu vejo como esse caso.

L.: É, eu também.

A.: Ela estuda, faz as coisas dela de boa, assim, mas ela tem aquela dificuldade. Que ela podia melhorar essa dificuldade, talvez lidando com outro tipo de pessoa.

Ma.: Sim. Por isso que... eu acho que acabar com os núcleos, eu acho que seria muito radical, porque a essência deles é boa, mas flexibilizar isso... Aquela coisa que a gente falou na assembleia seria muito boa. A gente teve essa proposta, o E. escreveu um texto lindo, adorei o texto! Aí... sobre essa flexibilização dos núcleos, da gente... principalmente... não é tanto na teoria, mudar a teoria, mas é na prática. As pessoas virem pra cá, o desenvolvimento vir aqui pra cima e eles também perceberem que a gente também não é uns monstros que vão falar para eles fazerem roda toda hora...

A.: É que foi... mas é porque é tipo... mas é porque não julgar a pessoa, mas ajudar a situação. Porque a gente era meio julgado... eles tinham raiva da gente em vez de ter daquela situação, sendo que a gente não criou os núcleos, a gente não escolheu.

L.: Não foi a gente que decidiu que a gente ia almoçar onze horas e eles meio dia.

F.: Nossa, gente, eu estou me sentindo o Dante (risos).

Ma.: Eu também, estou me sentindo a privilegiada.

Luísa: Você quer falar E.?

A.: O E. quer falar.

E.: É, uma coisa que eu não faço... que eu não vejo que faça sentido na educação dos núcleos, é que a gente não usa a questão da convivência ao nosso favor, sabe? Por exemplo, eu tenho dificuldade de falar baixo, no desenvolvimento que tem as pessoas que falam baixo. Eu estou na iniciação, que tem as pessoas que falam alto (risos). Aí eu aprendo a falar alto, entendeu? Eu estou aprendendo ao contrário, estou regredindo na situação que as pessoas falam... tipo, você tem que melhorar nisso e me colocam no meio de pessoas que não fazem isso. Não faz sentido, eu acho que tipo... Me falaram várias vezes isso quando eu fiz a roda de transição, pautaram mais ainda isso... falaram que os núcleos, eles não são grupos de pessoas. Fizeram, tipo, uma analogia falando que é uma roupa, se está frio você coloca uma roupa de frio, se está calor você coloca uma roupa de calor, para você se sentir mais confortável. Então, os núcleos são os lugares em que você está com suas necessidades. E não é, tipo, iniciação você está iniciando, desenvolvimento... Não, é tipo, na iniciação atende certas coisas que o desenvolvimento não atende. Então se você precisa das coisas da iniciação, você vai para iniciação para aprender essas coisas e vai para outro núcleo que atende outras necessidades suas.

A.: Não é ruim estar lá, e tem essa visão ainda.

E.: Exato. Só que tipo, eu entrei no Pipa em transição. Então, inclusive uma coisa que a L. disse de...

Luísa: Como assim entrou no Pipa em transição?

E.: Porque eu entrei na iniciação. Normal, todo mundo entra na iniciação, só que eu entrei na iniciação no desenvolvimento. Então entrei na iniciação convivendo com pessoas que estavam no desenvolvimento.

L.: É, tipo, você é iniciação, mas você vai ficar aqui.

E.: Exato.

Luísa: É só o lugar?

L.: É o lugar. Tipo, a sala, entendeu?

Luísa: Uhum.

E.: E, tipo, eu acho que se eu tivesse entrado na iniciação aqui em cima, eu não teria... a mesma visão que a L. disse numa fala dela que, tipo, aqui você tem a vontade de vir pra escola, sabe? Aqui é: nossa! Aqui vou fazer coisas, tipo, de verdade, na prática. Porque tudo mundo fala na teoria, mas às vezes você vê na prática, mas aqui você sente isso. É como se aquilo estivesse te abraçando sabe, hum! (risos). É uma situação, tipo, você vai para escola e está te abraçando, sabe? É uma coisa muito legal. Eu acho que se eu tivesse vindo para iniciação eu não teria sentido isso. Tanto é que a minha necessidade de ir para o desenvolvimento... eu fiquei muito, muito bravo de ir pra iniciação, porque me mostraram, ah, você é livre, um mar de rosas e aí me colocaram numa cela (risos). Aí abriram um valão e falaram: “agora você vai ficar aí, rá, rá, rá”. Foi muito sacana isso, tipo, você é livre aqui e depois me prende, não faz sentido (risos).

Luísa: Vocês têm essa necessidade de ter mais liberdade?

E.: Exato. Tipo, eu tenho, porque...

A.: Porque a gente gosta de vir para escola, a gente vem nas férias.

E.: Eu vim... eu venho nas férias.

Ma.: Eu estou aqui e eu estou de férias.

E.: Eu nunca tirei férias. Tipo, no Pipa você consegue agendar férias, eu nunca tirei férias, porque eu quero estar aqui. De verdade, eu quero muito estar aqui. Eu queria abandonar a minha casa, e falar, assim: “oh, eu vou morar no Pipa” (risos). Porque aqui tipo... sei lá, eu gosto muito daqui. E eu acho que se as pessoas... dependendo da necessidade, se isso existe, essa coisa de roupa, porque, por exemplo, no desenvolvimento teoricamente já cumpriu todos os oito objetivos. Que a iniciação tem outros objetivos, quando você atingir você faz a transição pro desenvolvimento. Então, ao invés de tipo, quando a pessoa atingiu os outros objetivos, porque quando ela está com dificuldade não vai com as pessoas que atingiram os outros objetivos. O desenvolvimento são as pessoas que atingiram os oito objetivos que a iniciação está correndo atrás.

Ma.: Aí junta as pessoas que não desenvolveram os objetivos e aí pronto...

E.: Entendeu? Tipo, quando coloca a pessoa que não sabe isso no meio de pessoas que sabe, ela vai aprender naturalmente porque ela vai observar as pessoas. A minha mãe está fazendo pós-graduação Montessori, que é um método que, tipo, nesse método pauta que tipo, as crianças... principalmente para as criancinhas menores, menos de cinco anos... mas só que isso é para todo mundo, inclusive para adultos, as pessoas elas aprendem mais observando. Então não existe essa coisa para criança, tipo, faça o que eu falo e não faça o que eu faço. E a pessoa aprende muito mais com crianças do que com adultos, porque os adultos, quando alguém olha para um adulto fala assim... ah, não, ele teve tempo e ele já atingiu os objetivos porque ele é mais velho, mais experiente, então, ele teve tempo para atingir, eu vou ter tempo de atingir. A pessoa vai começar a se preocupar quando ela tiver a mesma idade que o adulto e não atingir, ela vai falar assim: “putz, o que eu estou fazendo da minha vida?”. Tipo, mas quando ela vê alguém da mesma idade que já atingiu isso, fala assim: “por que eu não tenho?”. E começa a correr atrás, tipo, é inconsciente... se faz isso. Então porque não colocar as pessoas que estão com dificuldade junto com as pessoas que já fizeram, tipo, usa essa roupa que você está precisando. Entendeu? E também eu acho que tipo, deveria colocar mais como... a minoria, por exemplo, uma pessoa de três e que as três elas vão

ganhar força, entendeu? Vão dar rebeldia no meio, daria ruim. Mas se fosse só um, exemplo, vamos fazer um evento que em cada mês coloca uma pessoa da iniciação lá, acho que ia ficar muito... a iniciação ia zerar, acabou a iniciação.

A.: Tinha uma pessoa aqui do Pipa que ela tinha muita dificuldade com algumas coisas, mas normalmente quando eu conversava com ela eu conseguia falar: “calma, não faça isso...”. Mas essa pessoa tinha muita dificuldade e eu conseguia lidar com ela, por essa pessoa estar comigo, ela, tipo... ta, eu vou ficar calma, não vou estourar com os meus sentimentos. Entendeu? Mas talvez se ela estivesse com outra pessoa, que ainda tivesse essa dificuldade, ela ia explodir, a do lado ia explodir junto e ia dar... ia dar muito errado.

Ma.: Mas eu acredito que os tutores e tal... a gente que criou os núcleos mesmo... a gente quer isso agora, principalmente, agora que a gente percebe isso, que a gente consegue aprender muito mais com pessoas que já conseguiram fazer coisas que a gente precisa... é simples a gente mudar isso, acho que vai ser difícil a gente se acostumar, principalmente. Mas é simples a gente fazer isso. Então, como eu falei, a gente está em constante construção, tudo bem também a gente não achar legal como que está os núcleos, e mudar isso.

L.: Eu acho que uma coisa também que é importante para falar... É que o Pipa por ele ser uma escola inovadora, não tem parâmetro. Então, tipo, deu errado, não tem outra que também deu errado para você ver o que fazer para resolver. Então, tipo a gente... por exemplo, o núcleo, já não tem escola com núcleo, e aí os nossos dão errados e o que a gente faz? A gente não tem outra coisa para fazer... a gente vai ter que inventar! E a gente não tem um índice, ah não, noventa por cento então dá certo... não tem.

F.: Isso é saudável... porque a escola é muito nova.

Luísa: E você considera... é, isso que eu ia perguntar, você considera isso positivo, negativo?

L.: Então... Eu considero isso... porque em algum momento vai ter que fazer, né? Em algum momento vai ter que partir do zero e alguma coisa, porque o que já existe já extrapolou.

Ma.: Eu considero isso positivo, até porque o Pipa, ele é único. Pelas pessoas que estão aqui e pela... não só pelo... A gente não desenvolveu um método, porque a gente está em constante construção, mas pelas pessoas que estão aqui. A gente atende as necessidades das pessoas que estão aqui. Então, a gente colocar um parâmetro, principalmente de uma outra escola que está em outro lugar com outras pessoas, eu acho até injusto. Porque são outras pessoas, elas saíram daquele problema de uma forma e a gente vai sair de outra, porque são convivências, e um mundo diferente, uma realidade diferente.

L.: Até a Escola da Ponte, a Escola da Ponte está em crise agora porque não teve uma comunidade e a comunidade não está mais aceitando a escola, porque a escola vai contra certos valores da comunidade em volta. Então, tipo, foi criado com a visão de uma pessoa, um casal, sei lá... e que não faz parte da comunidade, não faz parte daquele lugar, então ela não vai ser aceita... é tipo, quando você tem uma espinha, a espinha não é aceita pelo seu corpo, em algum momento ela sai. Então, tipo, está acontecendo com a Escola da Ponte, e aí eles estão tendo que passar por reformas, estão tendo que fazer tudo de novo, porque não deu certo. Então, tipo, isso acontece, principalmente quando você faz algo que não existe ou que já existe, mas diferente. Isso é normal e eu acho que é até esse o ponto, porque quer dizer que está funcionando. Porque quando vêm críticas e vêm problemas, quer dizer que está funcionando, se não tivesse nada, a gente não estaria fazendo nada para ninguém nem para nada. Então, tipo, eu fiquei até feliz quando os núcleos deram errado, que bom. Porque a gente ta percebendo que deu errado e a gente vai ter a possibilidade de ter algo novo. Só que tipo... é muito mais difícil, é bem mais fácil você falar, ah o oitavo ano não está aprendendo com o nono, bota... separa, bota uma sala lá no começo e uma lá no final, pronto. Não dá pra gente fazer isso aqui e a gente nem quer fazer isso. Então, tipo, vai ser bem mais complicado, porque envolve pessoas, não é só tipo o espaço... envolve o espaço, mas também envolve pessoas, que tem coisas a resolver... até com funcionários e os tutores, mas, sei lá, eu vejo como algo positivo, até para o próprio Pipa e para cada pessoa também. Tipo, é algo positivo porque se está aprendendo, então, quando eu for, sei lá, numa empresa, quando eu for trabalhar... que estiver com um grupo de amigos e tiver algum problema, eu já vou saber que dá para resolver. Então eu vejo como positivo.

E.: Eu também vejo isso como algo muito positivo, inclusive muito maravilhoso, inclusive uma coisa tipo, uma comparação que eu vejo... quando eu explico para os meus pais, que eles não vivem tipo, não

convivem, não fazem a vivência todos os dias como eu faço, então, para explicar o projeto para eles, eu gosto muito de fazer essa comparação. Tipo, eu vejo as escolas tradicionais como se fossem uma molécula, ela é daquele jeito e é assim, ela tipo, ela não muda e se ela mudar ela vai ser outra molécula. Ela não vai ser tipo, uma molécula diferente, diferente de tudo, não, ela vai ser uma molécula, só simplesmente mudou e se tornou outra molécula, são moléculas e é isso. O Pipa ele é tipo, uma célula, ele é um organismo que sofre mutação, tipo, se deu algo... sempre vai dar algo errado num ponto e quando dá errado, tipo, a gente conserta e só vira algo melhor. Tipo, os seres vivos que tem células... seres vivos, não é? (risos). Quando, tipo, tem na teoria de Darwin, por exemplo, quando... tem uma espécie tem mais vantagens, ou alguma coisa assim, por exemplo, uma borboleta que ela tem... que ela consegue se camuflar melhor do que outras borboletas, ela sobrevive mais, as outras borboletas são extintas, porque elas conseguem... as outras borboletas conseguem sobreviver melhor. A gente consegue, tipo, ver no que mudar, no que consertar não é só tipo... entendeu? A gente muda e evolui, a gente sempre dá errado, tipo, a mesma célula nunca vai ser a mesma célula sempre. Entendeu?

A.: Ela vai evoluir, ela não vai acabar.

E.: Exato.

A.: Por exemplo, essa mudança, que a gente não quer... tipo, eu acho que o Pipa não vai se descaracterizar, não sei como explicar... A gente só quer... evoluir, acho que evoluir mesmo é a palavra. Eu acho que seria uma evolução. É melhor pra escola.

L.: É tipo uma pessoa, não tem como ela ir para escola com um corpo de bebê, não tem como ela trabalhar com o corpo de uma criança. Então tipo, a gente tem que mudar fisicamente e internamente também, para poder evoluir até pro... próprio país, pro próprio planeta, tipo, tem coisas que mudam. Então, por exemplo, antes o Pipa não tinha uma escola, ele precisou ter uma escola por conta da necessidade e, tipo, agora daqui a pouco vai precisar ter faculdade, daqui a pouco vai precisar ter curso profissionalizante. Um monte de coisa... que a gente tem que se adaptar ao ambiente, se a gente não se adaptar, a gente morre. Então é isso, tipo, toda mudança que a gente tem aqui, é uma mudança tipo seleção natural, é uma mudança que a gente precisa ter se a gente quiser continuar sendo quem a gente é. Não é uma crise de identidade, porque, por exemplo, eu não sou a mesma de dez anos atrás e eu não vou ser a mesma dez anos daqui pra frente. Eu preciso mudar, porque a minha vida muda, os meus amigos mudam, tudo muda. Então, tipo, o Pipa também muda.

Luísa: E quais são essas necessidades do mundo que você falou?

A.: Então, é que pelo o que eu vejo, assim... por exemplo, a Escola da Ponte está nessa crise e aí chegou num ponto que as pessoas da comunidade não se enxergavam ali, as pessoas da comunidade talvez mudaram ou a escola mudou e não acompanhou o ritmo. Então não tem como, por exemplo, o Pipa se você tivesse vindo aqui no Pipa há cinco anos atrás, o Pipa era outra coisa, era outra coisa. Entendeu? É tanto que se tem pessoas que vieram aqui no começo da escola e vierem agora elas vão...

Ma.: Mas tem pessoas que vieram aqui no começo do ano e vieram agora, e mudou...

A.: Então, o que aconteceu com a escola, é a mesma escola? Sim. Mas as pessoas cresceram, as pessoas mudaram, tipo... pessoas saíram, pessoas entraram.

F.: Eu tenho um exemplo muito claro disso, o V. ele era um educando que estudava aqui e aí ele saiu, só que na época que ele estudava aqui, todo mundo desrespeitava todo mundo. Então o bullying, tipo, acontecia com muita frequência. Foi na época que a A. e a J. sofriram muito bullying. E aí ele voltou agora e aí ele começou a desrespeitar uma galera igual antes. E aí eu tive que chegar nele e falar, olha você está, tipo, desrespeitando uma galera. E aí ele falou assim: “nossa, mano, mas o Pipa agora está com a maior burocracia”. Justamente porque a gente está se respeitando mais, tipo... a relação das pessoas, então, vira e mexe falam pro T.: “nossa, T. você pegou a fase boa do Pipa.”

Luísa: Sim, mas sobre as necessidades do mundo, eu não sei se eu deixei claro... porque a L. falou, porque tem as necessidades daqui que a gente vai se adaptando, vai mudando. E também tem as necessidades do mundo, que precisamos mudar, por conta delas. Vocês conseguem pensar, assim, quais seriam as necessidades do mundo a qual a escola tem que se adaptar e mudar?

Ma.: Acho que as necessidades... a gente cada vez mais está descobrindo quais são as necessidades de cada um... E isso não é a necessidade do mundo, acho que o mundo não tem uma necessidade, mas todo mundo tem necessidades diferentes, mas que no final elas acabam se encontrando. Acho que principalmente essa coisa do respeito e aceitar as pessoas como elas são. Mas quando a gente cria uma escola que olha para cada pessoa, entendendo quais são as necessidades dela, a gente cria um mundo com necessidades de aceitação e respeito só. Então quando a gente respeita cada um e tal, a gente automaticamente vai respeitar, vai colocar isso... a gente não vai aceitar menos que isso lá fora, então a gente vai exigir que as pessoas também... como a gente trata elas com respeito a gente também vai querer ter respeito de volta. Então as pessoas estão descobrindo como elas querem ser tratadas e como seria o ideal das pessoas serem tratadas, para gente ter convivências melhores.

L.: Eu acho, que tipo, a questão do mundo, por exemplo, o mercado financeiro está mudando isso é um fato. Tem profissões que já vão deixar de existir e outras novas estão surgindo, as escolas não estão se adaptando a isso. Ainda estão criando médicos e advogados, pessoas que trabalham com informática pra certas áreas, certas áreas daqui a cinco anos não vão ter mais. E essas crianças estão sendo formadas para trabalhar com isso, então tipo é um tiro no pé. Uma coisa que, tipo, o Pipa ele muda um pouco, porque você faz o que você quer, então, independente se essa profissão vai existir ou não... por exemplo, daqui a um tempo não vai mais precisar de advogado, porque o próprio sistema vai poder ver. Ver o seu caso, ver a lei tal e associa e manda pra um juiz. Só que é assim, se você gosta de ser uma pessoa justa, se você gosta de defender pessoas, tem outras profissões, que não é advocacia, para isso. E você estudou o que você gosta e não estudou advocacia, você já consegue se virar com isso. Então, tipo, eu acho que é essa a questão, o mundo, ele está passando por um momento de rever os conceitos mesmo, tipo, naturalmente isso acontece. É uma coisa que o próprio capitalismo tem, chega um momento que ele não é mais auto sustentável, a gente está chegando em coisas que não são mais auto sustentáveis. Só que a gente tá meio que ignorando.

Ma.: Ele sobrevive nas crises, não é.

L.: Pois é.

Ma.: Quando a gente tem crises de conceito, a gente tem crise ambiental, a gente tem crise... O sistema que a gente vive ele se renova justamente por essas crises, então, ele nunca vai ser uma coisa só, um conceito definido.

A.: E a gente também tem que julgar se a gente quer se adaptar ao antigo e lutar pra que ele sobreviva ou se a gente quer o novo. Então, tipo, eu acho... por exemplo, as universidades, acho que a maioria das públicas estão falindo por falta de verba, as particulares, tipo, estão cagando, porque as professores não querem, recebem mal. Então, tipo assim, o que vai ser as faculdades daqui a dez anos? Então são coisas assim, que eu acho que no Pipa tem muita capacidade de pensar e formar. Porque tipo, a gente não precisa de mercado de trabalho para trabalhar, realmente a gente não precisa. Então é mais nesse sentido de ver como está o mundo agora e como ele vai estar quando você for trabalhar, como ele vai estar quando você for adulto. Você vê o que você quer para você. Então, por exemplo, tem muita criança aqui, que quer trabalhar para uma empresa, tem muita criança aqui que quer ter uma empresa e tem criança que quer trabalhar independente, quer ser ator, quer ser desenhista, quer ser skatista. É nesse sentido, nenhuma escola te dá a opção de você ser skatista, não te dá. Fala: "Você quer se skatista? Vai morar com os teus pais pro resto da vida". Não, isso é uma profissão". Então é a mais nesse sentido, porque não tem como você classificar o mundo, é muito grande, mas o Brasil por ele ter um pedacinho do mundo inteiro. O Brasil é muito maior do que outros países. Então, tipo, a gente também tem que lidar com a nossa própria diversidade.

Luísa: Você levantou a mão?

E.: Não.

Luísa: É, acho que quando vocês falaram de escola, vocês falaram em muitos momentos de diferentes formas, sobre essa diversidade, não é? Sobre essa necessidade de lidar com o diferente, como se aprende com o diferente. É... como existem essas divisões aí, que dificultam, não é? A lidar com o diferente, e acho que das relações até as questões sociais. E aí eu acho que seria legal, a gente ir tentando pensar, assim... para finalizar a conversa, no que seria o ideal de escola para vocês? Vocês inclusive foram

colocando várias questões, dentro do Pipa que vocês gostariam de mudar, falaram um pouco sobre como mudar, mas aí como a gente pensa numa escola ideal? O que precisa ter para vocês na escola?

Ma.: Para mim, primeiro precisa ter essa predisposição a mudança. Então a minha escola ideal hoje pode ser uma coisa e daqui há um mês pode ser outra coisa. Então a predisposição para mudança pra mim é o ideal, eu acho que... com dificuldade, a gente também, o Pipa é um bebê, mas a gente presa por isso, não é? Por essa mudança, pela aceitação da mudança, então eu acho que isso já é um pressuposto para gente construir o que a gente necessita. Para mim isso já é uma coisa a ser pensada, assim, o primeiro pressuposto, e as outras coisas a gente vai construindo, assim, como a gente já tem. Assim, tipo, em relação aos estudos, o que a gente quer estudar? A gente vai estudar em grupo, a gente vai estudar individualmente. Então, a necessidade de pensar sobre isso para mim já é uma escola boa sim.

F.: É, eu acho que numa escola, assim, dos meus sonhos, eu acho que a gente deveria ter muita variedade, variedade de cultura, de raça, de classe, eu acho que isso traz riqueza para as pessoas. Então é uma das coisas que eu gostaria de ter muito mais no meu dia a dia.

L.: Para mim, tipo, pelo fato de não ser um lugar já muda muito, porque eu enjôo muito dos lugares... eu sou uma pessoa que eu não consigo ficar parada num lugar, tipo, eu quero ir embora do Brasil, eu não agüento mais. Então, tipo, é uma questão pessoal. Então, para mim, se eu passasse a vida viajando, já seria a melhor coisa que eu fiz na minha vida inteira, você... em cada lugar que você for você aprender um pouco da cultura dali, da língua, do que eles fazem, daquela cultura local, das profissões locais e você vivenciar e tipo... no final você vai literalmente saber sobre o mundo todo, de uma forma bem mais simples. Você não precisa da matemática avançada da Índia, você só tem que saber o que eles realmente fazem no dia a dia. Então, sei lá, para mim aonde você for, você ter a sua escola dentro de você. Para mim isso é, tipo, incrível! Tudo bem que eu sei que nenhuma criança... tipo, você tem cinco anos, você vai pra outro país e você vai aprender tudo o que você quer... não é assim. Mas eu acho que a gente ir desconstruindo isso, tipo... ah, você tem que acordar sete horas da manhã e ir para um lugar, que nesse lugar você vai aprender tudo o que você precisa. Não é assim. A sua escola é aonde você quer, aonde você vai. Então, tipo, a gente tem muita essa visão de que você não aprende nada em casa. Mentira (risos), que na minha casa é o lugar que eu mais aprendo sobre tolerância, respeito, tipo... Então é isso, a gente tentar desconstruir essa questão de escola é um lugar só e você só aprende ali.

Luísa: Escola então não é o lugar físico?

L.: Não.

Luísa: Escola é o que?

L.: É você. Porque, por exemplo, é uma coisa que eu até já conversei com a minha mãe, mesmo que você só tenha passado uma semana no Pipa ou dez anos, você sempre vai levar alguma coisa do Pipa com você. Mesmo eu tendo estudando em todas aquelas outras escolas que eu estudei, eu levo um pouco delas em mim. Todo lugar tem alguma coisa boa. Até, tipo, no Salesiano que eu estudei lá no Rio, que era aquela escola de rico, tinham coisas boas, porque eu realmente via crianças ali que passavam por situações que elas queriam mudar o mundo. Por elas passarem por, tipo, cara minha mãe é rica, mas ela odeia o meu pai e eles não se separam por causa do dinheiro, mas eu não quero isso para mim, como é que eu posso fazer para que os meus amigos, que também passam por isso, não passem por isso. Então, tipo, você sempre leva um pouco de cada lugar que você vai. Então, por eu já ter morado em vários estados, em várias cidades, em várias escolas, eu me adapto muito fácil e eu tenho essa necessidade de ter coisas novas. Então, quando você passa muito tempo no mesmo lugar, você também se restringe aquilo. Então, por exemplo, a nossa cultura... para uma escola estar sempre evoluindo, a gente também tem que saber o que a gente não gosta na nossa cultura. Por exemplo, o machismo, a homofobia, o preconceito racial, isso é da nossa cultura, o brasileiro é assim, a gente tem esses defeitos. Só que chegou a um ponto que a gente viu culturas melhores, culturas que a gente julgava melhores do que a nossa e a gente viu... ah, não, nós somos homofóbicos, nós somos machistas. Então, tipo, pelo fato de você ver outros lugares, de você conviver com outras pessoas do mundo inteiro, você consegue avaliar melhor a sua cultura. Então, por exemplo, eu odeio... eu sou carioca, a gente se atrasa, isso é um fato, o nosso tempo é diferente. Eu não gosto de gente apressada, só que os paulistas são apressados. E quando eu comecei a conviver com isso, eu parei para pensar, caraca, quanta gente eu deixei na mão por ter chegado atrasada, por ter desmarcado compromisso. Então, tipo, você olhar para as coisas diferentes, você acaba vendo muito do que você faz mesmo. Então, tipo, além de eu ser brasileira, eu sou carioca (risos). Então, tipo,

you analyze these things. Tipo, a melhor escola que eu já estudei não foi uma escola, foram os lugares em que eu estava. Tipo, a Índia, caraca... foi uma escola de uma semana que, meu Deus! Eu voltei outra pessoa, porque não tem como você não voltar outra pessoa. Porque você vê coisas, você sente cheiro de coisas, você ouve coisas que você nunca ouviria na vida, e você escuta em uma semana... Então, tipo, é um negócio muito louco!

Ma.: Nossa, eu entrei numa crise existencial, porque no final a gente não tem resposta para nada.

L.: É.

Ma.: Tipo, assim, o que é escola?

F.: É tudo!

L.: Pra você é uma coisa e pra mim é outra...

Ma.: Nossa! E aí, nossa, isso vai muito além. Porque, tipo, no final você começa a perceber o que é você, não é? Se a cada dia você é uma pessoa nova... o que é você?

L.: E você tem essa visão de que... cara, quando eu acabar a escola eu vou parar de estudar (risos).

Vários: Falando simultaneamente.

L.: Porque, se a gente também desconstruir isso de que a escola é o único lugar que se aprende, e é só ali, tipo, que você vai ser uma velhinha de trinta, de trinta não... (risos em geral). Uma velhinha de sessenta anos, e realmente, eu já conversei com muitos idosos... (riso em geral). Eu quero muito ser velhinha!

N.: Só um minuto que eu vou me atirar ali pela janela e já volto (risos).

L.: Porque realmente você às vezes chega numa idade que você fala: não tenho mais nada para fazer. Cara, não é assim, você está sempre aprendendo. E, tipo, o meu sonho é ser tipo avó, e ser aquela avó que já viveu tanta coisa, sabe?

Ma.: Tem tanta história pra contar.

L.: Que o seu filho chega com o seu neto e fala: olha quanta coisa que já passou. Aí você fala, nossa, eu não sei como é passar por isso. Tipo, você realmente viver coisas, não é só tipo, estudar, não é só a parte teórica, mas a prática também, a gente esquece isso na escola. E é uma coisa também que eu gostei bastante no Pipa, porque o Pipa ele tenta também puxar sempre a parte teórica... é, a parte prática... tudo bem que falha as vezes, mas tem essa iniciativa.

A.: Para mim foi... o que eu falei, a escola ideal é aonde as pessoas tragam as realidades delas pra dentro da escola. E aonde isso seja levado em conta, porque quando a gente tenta compreender a vida da pessoa e porque aquela pessoa é daquele jeito, eu acho que é muito mais fácil, da gente lidar. Acho que é isso.

E.: A minha escola ideal, parte um pouquinho desses princípios da escola da L., que seria tipo... a minha escola não é uma escola, seria mais uma plataforma. Seria um lugar onde você consegue achar pessoas que estudaram aquilo, então a escola seria você estudar onde você quiser, quando quiser. E se você precisar de ajuda conversar com alguém, teria a plataforma, que seria a escola e teria as pessoas que sabem aquilo, então você chama e marca uma conversa. Conversa com aquela pessoa e aprende aquilo com aquela pessoa que ela já aprendeu. Ela pode explicar de uma forma melhor para você, então a escola seria essa plataforma. Entendeu?

L.: Tipo uma rede.

E.: Exato.

Luísa: Uma rede que permite encontros?

E.: Exato.

L.: Porque a gente aprende com pessoas, não é com livro. A gente aprende com pessoas, foi uma pessoa que escreveu esse livro, foi uma pessoa que fez isso. Então, tipo, você conversar com a pessoa é melhor.

E.: Muito melhor que vê o que ela fez, o livro que vende...

L.: É, e tipo o livro é a linha de raciocínio daquela pessoa e às vezes não é o seu, e aí você não entende o livro porque você não é aquela pessoa. Então, tipo, não é... por exemplo, a minha mãe ela já escreveu várias coisas e me passou e eu não entendi nada, aí quando eu fui conversar com ela, eu entendi. E não só entendi, como me abriu a mente para a forma como ela pensava, então foi bem melhor.

Luísa: Vocês acham que vocês tem isso de alguma forma aqui, no Pipa?

A. Eu acho que a gente tem. É...

E.: É.

A.: Não tem que mudar tudo no Pipa, não tem como ser perfeito. Eu acho que o Pipa tem essa iniciativa, no momento ele não é 100%. Eu acho que com essa mudança que a gente está fazendo dos núcleos, por exemplo, eu acho que vai ser conquista. Eu acho que a gente está caminhando para isso.

L.: É porque o Pipa, ele meio que te dá possibilidades de você sonhar, de você querer as coisas. Então, por exemplo, se eu quero uma escola assim, eu vou fazer algo melhor para o lugar em que eu more, que eu conviva seja daquela forma. Então, por exemplo, eu sou uma pessoa que eu não consigo lidar com classificação, então o núcleo foi muito pesado para mim quando eu entrei. Já era pesado na escola e aí, tipo, o Pipa foi meio que a minha última esperança, e aí eu cheguei aqui e tinha núcleo. Ah, bosta... Então, tipo, foi algo que... mas só que mesmo tendo núcleo eu tive a possibilidade de não pertencer a nenhum, mesmo eu sendo do desenvolvimento eu não precisava participar das rodas, eu não precisava fazer certas coisas. E aí quando você não se ausenta das coisas, você para pra pensar para você, você vê o que vale a pena você continuar fazendo. Então é mais essa possibilidade de fazer o que você quer.

Ma.: Uhum. Como eu falei essa pré-disposição de se inventar com as coisas que as pessoas necessitam é importante por isso, não é? Tipo, se a gente não está sentindo necessidade... O aprofundamento tem bastante disso, assim, eu não tenho necessidade de vir para escola, o que é a escola? A gente precisa estar lá? Não vem, pronto. E aí é bom a gente ter isso, mas se a gente pensar nisso de uma forma mais ampla, para as outras pessoas, é importante e a gente tem essa abertura para pensar sobre isso também.

Luísa: Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar, que vocês acham que a gente não falou e que seria importante falar.

L.: Eu acho que a parte, tipo... emocional. Porque, tipo, eu sei que você é psicóloga. Então, em relação a isso, eu acho muito importante ter abertura para conversa. Porque, tipo, eu lembro uma vez que... eu tenho uma amiga que ela estava passando por poucas e boas na casa dela, e aí uma vez ela me ligou onze horas da noite chorando e eu passei a madrugada inteira falando com ela no telefone para ela conseguir dormir e tal. E aí eu cheguei no Pipa acabada, com a orelha até aqui, descabelada, toda coisada... aí o A. (educador) chegou e, tipo: “você está bem?”. E eu: “não”. Aí a gente foi, tipo, lá pra casinha para conversar e foi importante, porque eu não podia desabafar aquilo com a minha mãe. Tipo, eu só falei: “mãe, eu estou fazendo algo importante e eu não vou dormir, vou ficar aqui no telefone”. Só que, tipo, eu não podia falar certas coisas para minha mãe, também não podia falar para minha amiga, porque era ela. Então você se vê nessa coisa de que eu não tenho com quem, não tem, tipo, um adulto com quem falar, aí você fala com o seu tutor. Então se tivesse uma psicóloga seria melhor, pra ter alguém com quem conversar. Mas sei lá, é você ter essa abertura de... cara, eu não estou bem e eu não vou ou eu então de eu não estou bem, eu vou, mas eu vou ficar aqui no meu canto. Eu não quero participar da roda, eu não quero falar sobre esse assunto. Então, tipo, eu acho que isso fortalece. Porque a gente tem essa impressão de que se a pessoa está chorando ela é fraca, tipo, quando eu passei por certas coisas emocionais aqui no Pipa, tipo, quando a minha avó morreu, coisas assim, que eu chorei muito aqui... Tipo, hoje eu consigo lembrar de uma forma muito melhor do que se eu não tivesse chorado, não tivesse falado com alguém, se eu tivesse ido pra escola como se nada tivesse acontecido. Sei lá, eu acho que você ter essa liberdade parece que você é mais fraco, mas você se fortalece mais por dentro. É uma coisa que eu vejo bastante aqui. Tipo, tem muita menina aqui, que se estivesse numa escola normal, estaria sofrendo muito mais por ser

vista, tipo... cara, eu quero tirar a blusa e eu estou com um top por baixo, eu vou tirar. Então, tipo, esse... não só o empoderamento feminino, o empoderamento do ser humano mesmo, de tipo, cara, eu poso fazer o que eu quero. Tem as conseqüências? Tem as conseqüências, mas eu posso. Então, tipo, sei lá, foi... é um lugar onde você se sente realmente livre, mesmo você tendo uma certa porcentagem de liberdade, por você estar numa escola, por você estar no Brasil, por você... em fim. Mas você se sente assim, cara, se eu quiser fazer se o que eu quiser quando eu sair dali eu posso.

Luísa: Você acha que é um lugar que se preocupa com essas questões emocionais, de sentimentos, que também olha para isso, para essas necessidades de vocês, assim?

L.: Tipo, um negócio muito louco quando eu cheguei aqui no Pipa, porque o Pipa pode ser o que for, mas as pessoas que estão aqui dentro já são dessa forma, teve uma construção. Mas esse aqui é o único lugar que realmente a pessoa chega pra você e fala: “cara, você está bem?”. Realmente preocupado. Porque até na outra escola, o povo chegava e perguntava, mas era só uma questão de educação. Então, sei lá, as pessoas realmente tem essa preocupação com o coletivo na maioria das vezes. Então, tipo, várias vezes pessoas tiveram que sair da nossa roda porque não estavam bem...

Ma.: E tudo bem. A construção que a gente tem de confiança aqui e estes laços que a gente cria é muito importante para mim, eu estou aqui no Pipa vai fazer sete, oito anos. Eu não seria a Ma. que eu sou hoje, se eu não estivesse aqui, emocionalmente falando. Então essa construção emocional que a gente tem aqui é muito importante sim, a gente cria laços e não é uma relação de quem é superior ou quem é inferior. Porque tem muita gente que chega para os tutores falando os problemas pessoais da vida e tudo bem, assim, é como se fosse... é um amigo mesmo, não é como se fosse, é um amigo. E isso é muito importante acho que para... porque ainda assim, a maioria eu acredito que não tem 100% de confiança na família para falar o que deveria ou o que queria falar. E isso faz tudo parte de uma construção social que a gente tem em cima da família e conservadorismo e tal. Mas é importante, além da gente entender isso, no momento que a gente precisa, a gente ter pessoas para quem recorrer. Porque a gente é uma parcela mínima da mínima da população jovem do Brasil e essa maioria não tem com quem conversar. E aí a gente vê casos muito extremos, assim, então é muito importante isso para, acho que principalmente para quem está entrando na adolescência.

L.: É, e tipo, as escolas tem muito essa visão, de que se essa criança está passando por dificuldade o problema é da família. Cara, a gente passa a maior parte do tempo na escola, é na escola que você chora, é na escola que você tem crise. Então... E a escola sempre trata você com, não, os seus pais que tem que resolver isso, você tem que ir no psicólogo e, tipo, a escola não tem que resolver isso. Então... e você está ali no dia a dia, você está ali a maior parte do seu tempo, então você acaba se vendo sem um lugar. Tipo, em casa você não pode falar disso, na escola você não pode falar disso, seu pai vai te botar em um psicólogo, seus amigos estão piores do que você, é um buraco negro que você não sai. Então, eu acho que essa questão de a escola ser um lugar e não, tipo, uma caixa que você está ali dentro presa, você vê tipo... cara, vou sair correndo, chorando, a qualquer momento que... eu vou pra diretoria. Então, sei lá, quando você é livre as suas emoções também são livres e você não tem que guardar, quando você guarda que fica pior. Então... Tipo, várias vezes eu já sentei para conversar com amigas minhas que tipo: “ah, eu tirei dois em matemática e eu vou reprovar, a minha mãe vai me matar, não sei o que”. O que eu falo para uma pessoa dessas? O que eu vou falar? Que para mim papel é só papel ou caneta é só caneta, que o número não quer dizer nada. Porque aquela pessoa não está passando pela mesma coisa que eu. Só que eu tenho essa sensação de, tipo, eu vou falar a melhor coisa que eu posso falar para ela nesse momento. Eu não vou falar, nossa, mas você é muito burra, porque você não estuda aula particular, não sei o que. Não é isso. Então, sei lá, eu acho que quando eu entrei no Pipa, eu tive muito mais base para ajudar certas pessoas, no caso, porque eu já estava melhor comigo mesma. Se fosse há alguns anos atrás eu estaria chorando junto com a minha amiga por causa disso, tipo: “nossa, você tirou dois! Vamos morrer!” (falou em tom de choro). Então, sei lá, eu tenho certeza que se eu tiver, tipo, problemas profissionais de relação com meu chefe ou com o meu empregado, sei lá, qualquer situação que for, eu já vou saber lidar com a situação, eu não vou sair chorando, tenho que me... surtar.

Ma.: A meta não é ser forte a todo momento, né. Você não chorar ou você ter que resolver tudo. É você saber como você lidar com cada pessoa. Porque não vai ter mágica para você lidar com pessoas, não é? Cada um é cada um. Tem gêmeos... que uma pessoa é uma pessoa e a outra pessoa é outra pessoa. Então você tendo a possibilidade de você descobrir e expressar as suas emoções do jeito que você quer expressar, também te dá uma porta muito grande para você saber como lidar com outras pessoas. Para

mim o autoconhecimento é muito, muito importante. Quando você tem essa abertura, você sabe do que você não gosta, do que você gosta e como você pode auxiliar as pessoas ao seu redor com isso.

L.: E até para citar um exemplo... eu sei quais situações eu consigo lidar.

Ma.: O seu limite.

L.: Eu sei quais situações me fazem sentir mal, quais situações que, tipo, acabam comigo. Então eu sei quais são essas situações. Eu tenho muitas amigas que não sabem, e aí tipo, sei lá, tem um relacionamento péssimo com a mãe, mas continua fazendo coisas que irrita a mãe e só faz realmente para irritar, é algo consciente. A pessoa nem gosta de fazer aquilo, mas ela faz só para irritar a mãe e piora a relação, porque a pessoa não tem essa consciência de que ela tem um problema com a mãe, que tem como ela resolver e que se ela fizer certas coisas vai piorar nesse momento. Então, sei lá, tipo, sempre que eu já facilmente consigo achar a raiz daquele problema. E mesmo quando eu acho que eu não consigo resolver, pelo menos eu sei qual é o problema. E aí eu vou e evito fazer situações parecidas ou piorar a situação. Então, sei lá, é você... todo mundo tem aquele momento da vida de se lascar no chão... eu... que o Pipa, por tipo, fazer você ver isso...

F.: Eu to nesse momento.

Ma.: Todo mundo está.

L.: Sei lá, você consegue lidar com certas coisas.

Luísa: Então ajuda a ter consciência, a ir adquirindo consciência dessas questões de sentimentos... ter mais liberdade? É isso?

L.: É você se sentir... porque, as vezes, a gente não tem muita liberdade aqui dentro, a gente tem bem mais do que as pessoas normalmente tem, mas a gente não tem tudo o que a gente queria. Mas o fato da gente sentir que a gente tem um pouco, que a gente pode ter, que a gente está em construção. Sei lá, é tipo assim, na minha escola antiga, eu sentia como se os meus sentimentos estivessem presos e aqui eu não sinto isso, é realmente uma sensação, você realmente sente isso. Eu entro aqui e eu não sinto que eu tenho que esconder nada, eu não sinto que eu tenho que mentir do que eu estou sentindo, então... nos outros lugares eu sentia que eu precisava fazer isso. Porque se não eu ia estar, tipo, levando problema de casa para escola, eu ia estar errada na situação. E também a questão de você poder associar o seu estudo com você. Várias vezes eu surtava, porque não conseguia entender alguma coisa, assim, sendo que o problema não era aquela coisa, é porque eu não estava no meu momento de entender aquela coisa. E eu acabo botando muita pressão, eu acabo tipo piorando uma situação, quando não tinha nada a ver com nada. Então a gente acaba desassociando a escola da nossa vida, só que a escola faz parte da nossa vida, a gente querendo ou não. E aí, tipo, a escola desassocia os alunos e a gente também faz isso com a escola, então era, tipo, uma coisa que eu via acontecer muito. Tipo, as crianças passavam por problemas sérios por causa da nota, mas o problema na verdade era familiar, só que interferia na nota e a nota piorava o problema. Então, tipo, a escola tinha 100% de relação com aquilo, só que não era a escola, era a forma com que a escola lhe dava com a prova, entendeu? Quando chega um professor para você e fala: “nossa, você é muito idiota porque você não está entendendo, só tira cinco, que vergonha da sua nota”. Tipo, são essas coisas. Isso é um problema, isso não está certo. E o pior, porque quando um professor repete muito isso para você, você acaba repetindo isso pro seu amigo. Então, tipo, é pior ainda do que o professor te julgar, o seu amigo te julgar. Então, tipo, é esse ambiente. É o ambiente que não ajuda.

Ma.: Você acaba tendo convicção daquilo.

L.: Eu sinto muito que o ambiente é horrível.

Luísa: Você falou também, de procurar o tutor em uma situação que você não estava bem. Como que é essa relação de vocês com tutores, com os educadores? Acho que a gente conversou pouco sobre isso.

L.: Assim, tipo, a minha relação com os educadores é meio que assim, o tutor e eu. Só que tem momentos que a vezes passa... porque tipo, sei lá, você sabe que o seu tutor já passou por aquilo ou você sabe que ele pode te ajudar com aquilo e... Sei lá, você procura a ajuda dele, porque ele está ali no seu dia a dia. Ele é tipo um primo, sei lá, é meio que o meu relacionamento. Cada um tem a seu, tem gente que vê os

tutores como um irmão, um familiar ou só como tutor mesmo. Varia bastante de pessoa para pessoa, tipo, do que ela passa e tal. Mas é que eu nos momentos em que eu fui procurar, fui procurar os meus tutores para aquele auxílio pedagógico mesmo, tipo... Como eu posso ajudar a minha amiga? Eram coisas mais nesse sentido. E também às vezes acontece de você estourar e ser a primeira coisa que você vê. Então, tipo, se eu to aqui e aparece a C. (educadora): “C.!”.

F.: A minha relação com os tutores, eu acho que é bem diferente da relação que a L. tem com eles, assim, eu não vou dizer que eu converso com todos eles, mas tem alguns tutores que eu me sinto mais confortável. Nesse momento eu acho que talvez eles até me entendam e me conheçam mais até que pessoas da minha família, eu acho isso normal, porque eu passo mais tempo com eles mesmo. Então, tipo assim, as minhas maiores crises assim, os meus maiores problemas sérios ou, então, uma vez que eu surtei e eu cheguei... apesar de eu ser uma pessoa, assim, que guarda bastante, em todos os momentos que eu precisei eu sempre cheguei, eu sempre tive isso. Então eu sempre marcava um visto e falava assim... ah, mas na minha casa está acontecendo isso, e aí eles sempre tentavam me ajudar da melhor forma possível. Assim, tipo, eu nunca tive vergonha de falar ou medo de que alguma coisa acontecesse. Para mim essa é uma relação que é uma coisa normal. Então, tipo assim, tem gente que não conversa com os professores, assim, não pode conversar. Tem escolas que os professores não podem ter esse tipo de conversa com os alunos, isso para mim é muito... sei lá, estranho, cara, porque eles passam de tudo com a gente, então eu gostaria de poder conversar. Então aqui no Pipa eu gosto disso, tipo, eu tenho essa relação com eles boa, assim, quando acontece uma coisa muito legal eu preciso contar para eles e quando acontecer alguma coisa tipo muito... tipo, eu to muito na merda também eu preciso contar para eles, entendeu? Tipo, uma amizade.

Ma.: A minha relação é bem parecida com a da F., assim, amigo mesmo. Eu tenho a maioria deles... tem uns que eu tenho mais afinidade e outros não, mas todos eles eu considero bastante como amigos e essa relação de confiança a gente foi construindo ao longo do tempo. Ela permanece e acho que vai se construindo cada vez mais, então da mesma forma eu... quando eu estou... as pessoas que mais me ajudaram foram os tutores, quando eu estava muito ruim e até hoje também. Assim como quando eu conquistei várias coisas e tal, eu sempre quis e tomei liberdade para falar sobre isso. Eu acho que isso é recíproco, assim, eles sempre estão contando com a gente ali e é isso, eles são amigos. Além da questão pedagógica, né, porque eles são formados, eles estão aqui para exercer o papel deles e eles exercem isso de uma maneira bem legal. Assim, a gente conversa sobre os assuntos do roteiro e tal, mas, além disso, tem essa questão de que eles são amigos próximos também.

Luísa: Você querem falar alguma coisa sobre isso?

A.: Então, a minha relação com os tutores, acho que tem um tutor que eu considero meu amigo e a minha família também gosta muito dele. Então ele é, tipo, da família assim mesmo. Vai lá em casa jogar vídeo game, entendeu? Tipo, eu nunca... eu não vou falar que os tutores me conhecem mais do que a minha família, porque eu não acho que isso seja verdade. Acho que a minha família... quem me conhece melhor, assim, é minha família, depois disso eu acho que é esse tutor. O resto dos tutores (rindo) eu tenho uma relação, acho que... eu tenho uma boa relação, mas eu não falaria meus problemas pessoais para eles. Porque eu construí, foi uma construção de uma relação com essa pessoa, entendeu? Foi uma construção, com os outros eu não tive essa coisa, sabe? Essa afinidade assim. Mas é isso, eu acho que sempre tem uma pessoa que você vai falar mais, e tudo bem também. E pessoas também que você já não...

Ma.: Não tem muita afinidade.

Luísa: Você quer falar E.?

E.: Eu não tenho uma relação com os tutores.

Luísa: Não?

E.: É só pedagógica. A única relação que tipo, fugiu do pedagógico não fui eu que procurei o tutor, foi o tutor que me procurou (risos).

Luísa: Mas como que foi isso de o tutor te procurar?

E.: É, tipo, foram em poucas conversas que o tutor se identificou muito comigo, tipo, nas minhas falas. Aí ele... quando eu fui conversar com ele um pouquinho mais sobre filosofia, porque filosofia é muito legal... Ele acabou falando tipo que ele se identificava muito e que ele via que algum dia eu ia passar por certos problemas, começou a falar um monte de coisa, foi muito da hora. Que, tipo, foi o primeiro momento que eu me senti... que eu tinha um vínculo com outra pessoa. Tipo, porque eu nunca tive um vínculo maior com pessoas, nem com meus pais, com os meus irmãos, amigos, primos, eu nunca tinha. Era tipo, ele é meu pai, meu pai, tutor e tutor, são pessoas que estão ao meu redor e eu não compartilho coisas com ele. E ele compartilhou coisas comigo, então aquilo foi um momento especial. Tipo, olha só, isso realmente existe, pessoas compartilham coisas com você (risos). Entendeu?

A.: É, tipo, foi a mesma coisa, eu costumo guardar, eu não falo assim, eu não costumo ter vínculos com pessoas. E aí eu acho muito legal ter isso com o tutor mesmo, sabe? E fazer essa ligação com a família, eu acho uma coisa muito importante, porque acaba sendo um trabalho em conjunto.

Luísa: Eu acho que seria legal a gente conversar um pouco também, sobre como é essa relação de família... da família com vocês e a escola.

A.: Que horas são?

Luísa: Meio dia e vinte e cinco.

E.: Desculpa, mas eu preciso sair.

A.: Eu posso dar uma saída daqui a pouco?

Luísa: Tudo bem. Eu acho que a gente está finalizando, mas como você falou de família e foi um assunto que a gente também não falou antes... vocês acham que seria interessante conversar um pouco sobre isso?

L.: Ah tipo... Eu vou falar, porque eu também preciso sair, então eu vou falar bem rápido. Tipo, a minha mãe agora é diretora da ONG. Minha mãe meio que pulou dentro, mais do que eu. Acho que ela gosta mais do Pipa do que eu (risos). Só que, tipo, o meu pai ele nem sabe direito o que é o Pipa. Só que sempre, toda hora ele pergunta: “você está estudando?”. Estou. “Ah, você está gostando?”. Estou. É basicamente essa a relação do meu pai. Agora com a minha mãe, todo dia praticamente a gente senta para conversar, tipo, sobre... a forma que a gente está se sentindo. Porque ela também passa por certas coisas, por ela está na diretoria agora que... que, tipo, ela meio que guarda para ela, um posicionamento, porque tipo ela não pode sair xingando as pessoas e aí a gente conversa em casa. E eu também falo certas coisas, então, tipo, a gente tem essa relação. Por ela conhecer bem o Pipa, tudo o que eu falar ela entende o que eu estou falando, então é melhor, do que tipo, se ela não estivesse aqui. Eu lembro que tinham certas coisas que eu falava e ela ficava tipo: “o que?”. Então assim, agora ficou mais fácil. Sei lá, ajuda, é bom ter essa conversa e vocês estarem falando a mesma língua. É bom os pais estarem aqui dentro, vivenciando ou pelo menos tentando entender. Que é difícil de você entender... a parte teórica do Pipa é muito louca, se você for ler você não entende nada, mas tipo, a parte prática é bem mais simples do que isso.

A.: É, o meu pai passou semanas aqui, ele passou quase um mês aqui na escola. Porque, tipo, estava sem ninguém aqui na portaria e ele se dispôs a ficar lá na portaria durante um mês de voluntariado. E aí ele, tipo, foi vendo como que era o dia a dia, tipo, ele sempre compreendeu assim... os meus pais sempre apoiaram, mas nunca tinha ficado tanto tempo assim. Era, ah, eu venho nas reuniões, frequento, mas nunca fez uma vivência. E aí ele passou esse tempo aqui e para ele foi, tipo, esclarecedor, entendeu? Ele viu que realmente fazia sentido eu estar aqui, entendeu? Se tinha alguma dúvida, por exemplo, se eu estava aprendendo, se aqui estava sendo bom para mim... sanou todas as dúvidas passando esse tempo aqui. Eu acho importante que as famílias tenham isso. Não passar... tipo, ah, igual o meu pai passar um mês aqui, porque ele ficou de voluntariado, né. Mas eu acho que pelo menos... acho que já ser frequente aqui na escola, já é um grande avanço. Eu acho que o próximo, é eles se sentirem tanto pertencentes, por serem comunidade, quanto a gente se sente.

F.: Eu acho que a relação das famílias são bem diferentes, assim, tem famílias que como a família da L. que entrou mesmo. E tem famílias que só colocaram os filhos para vê no que dá, assim, porque cansaram do tradicional. A minha família foi um caso desse, então tipo, a minha mãe e o meu padrasto, agora que a minha irmã está na escola, eles estão... assim, eu estou há nove anos na escola e eles estão querendo saber

mais agora. Então, sei lá, durante sete anos e meio assim por conta própria. Então tinha reunião eles vinham, quando não tinha, não tinha. Mas eles não entendiam muito, tanto é que eles até tinham dúvidas, se eu estava aprendendo, se ia dar certo. Porque se ninguém da minha família passou por aqui antes, eu estou sendo a primeira, então se der errado, deu errado comigo, entendeu? Então eles tinham essa preocupação. E aí eles não fizeram nenhuma vivência, mas hoje em dia a gente conversa muito sobre isso. Então quando a gente sai de reunião eles perguntam a minha opinião sobre os assuntos ou então eles tentam entender como eu estou aprendendo. Isso é uma coisa que a gente está melhorando um pouco, aos poucos, minha família está trabalhando mais nisso agora. Assim, não era uma coisa... antes a gente vinha para reunião, voltava para casa e nada aconteceu. Assim, não era uma coisa que importava muito para eles, agora que isso está vindo mais.

Ma.: O meu pai até hoje ele acha que estou no afundamento, (risos). Então para ele é, tipo, ele nunca veio atrás de entender a escola, mas para ele é cômodo assim, tipo, é igual o seu pai. “Está estudando?”. Estou. “É legal?”. É. Pronto. E aí só... a minha mãe ela é mais diferente, assim, ela sempre tentou muito entender a escola. No começo a gente teve bastante dificuldade para se adaptar e ela estava aqui toda semana para tentar entender. E hoje ela trabalha, em fim, mas ela está querendo sempre estar junto com a escola, entendendo quais são as mudanças que a escola... vão ter ao longo do tempo. Então ela é uma pessoa... Ela não está tão presente fisicamente aqui, mas ela sempre está entendendo o que a escola está trazendo. E em casa também a gente conversa bastante sobre isso, então, ela é uma pessoa que junto com o Pipa, entende isso, assim, como que a escola funciona.

Luísa: Bom gente, se vocês não quiserem mais acrescentar nada, acho que a gente pode encerrar. Alguém quer acrescentar?

N. pergunta sobre os nomes.

Luísa: Ah, eu queria agradecer muito vocês, porque vocês são maravilhosos. A conversa foi incrível, assim, eu gostei muito. E é muito legal ouvir de vocês, sabe? O que é o Pipa. Acho que faz total diferença, ouvir realmente como vocês estão vivendo o dia a dia aqui, o que faz sentido. Porque a escola tem que ser construída pensando nas crianças que vão fazer parte dela. E vocês estão me ajudando muito participando desse grupo. Eu sei que já está em final de ano e ninguém está muito mais vindo pra escola ou querendo fazer as atividades da escola assim.

E.: Eu estou (risos).

Ma.: O E. não quer férias.

F.: O E. dia 25 vai estar no portão.

E.: Eu vou (risos).