

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA**

NATASHA DUEK

**UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL
SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR UMA JOVEM
QUE REALIZOU A TRANSIÇÃO DA ESCOLA
DEMOCRÁTICA PARA A ESCOLA TRADICIONAL**

SÃO PAULO

2018

NATASHA DUEK

UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL SOBRE OS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS POR UMA JOVEM QUE REALIZOU A TRANSIÇÃO DA
ESCOLA DEMOCRÁTICA PARA A ESCOLA TRADICIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso
como requisito para a Graduação em
Psicologia da Faculdade de Ciências
Humanas e da Saúde, da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Prof. Marcos Orestes
Colpo

SÃO PAULO

2018

AGRADECIMENTOS

Gostaria de, primeiramente, agradecer a minha família – meus pais, Deborah e Rubem e meu irmão, Ilan – que sempre estiveram ao meu lado me apoiando até nos momentos mais delicados e complexos do Curso de graduação em Psicologia. Sem o incentivo e acolhimento que recebi, com certeza, não teria chegado até aqui.

Quero agradecer ao meu professor-orientador, Marcos Colpo, pelo auxílio no processo de produção deste trabalho e por aceitar entrar no mundo das escolas democráticas a partir da pesquisa em fenomenologia. Às professoras Fabíola Freire e Luciana Szymanski por serem as minhas inspirações dentro da abordagem fenomenológica-existencial, assim como na atuação e a reflexão sobre o papel da psicologia na educação, demonstrando que existe a possibilidade da criação de espaços onde a fenomenologia seja engajada socialmente e que dialogue com a realidade brasileira. À minha psicóloga, Laiz Chohfi, pelo cuidado e ajuda incomparáveis com minhas questões e angústias durante a elaboração deste tão idealizado e pensado Trabalho de Conclusão de Curso.

Também gostaria de agradecer aos amigos e colegas de dentro e fora da universidade que estiveram ao meu lado, acreditando no meu potencial e na realização deste trabalho. Não foram poucas as vezes que uma palavra de carinho e cuidado destas pessoas que resgatou o meu empenho para produzir e finalizar o presente trabalho. Destaco ainda algumas mulheres excepcionais a minha volta que merecessem todo o agradecimento e que tenho privilégio de ter como amigas: Adriana Timoner, Bruna Zolfan e Rafaela Cukierkorn - minhas amigas-irmãs de infância – Gabriela Alvim, como um grande presente dos últimos anos da graduação e em quem me inspiro diariamente na sua força e militância dentro e fora da universidade e Carolina Lanzoni, a *minha pessoa* neste mundo e “fiel escudeira”.

Não poderia deixar de agradecer à minha entrevistada (I.) desta pesquisa, pois sem sua abertura, sinceridade e tempo para conversar comigo, este trabalho não seria possível.

“Ao Leitor Adulto

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados;

- Não é isto que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.”

(Janusz Korczak)

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi compreender, a partir da perspectiva fenomenológica-existencial, os sentidos atribuídos por uma jovem que realizou a transição de Ensino Fundamental II, em um modelo de escola democrática, para o Ensino Médio em uma escola tradicional. O trabalho, em um primeiro momento, ocupa-se de situar o leitor em três aspectos: O que são escolas democráticas; o que a literatura aborda a respeito da transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio e possíveis interlocuções entre a fenomenologia existencial e posicionamentos de uma escola democrática. Após isto, realizou-se uma pesquisa qualitativa orientada pelo método fenomenológico de investigação, mais especificamente pela Fenomenologia Hermenêutica apresentada por Martin Heidegger (1889-1976) na sua ontologia fundamental – *Ser e tempo* (1927). Tal método foi utilizado durante a entrevista semi-dirigida reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010) em dois encontros na Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic”, garantindo assim um espaço que predispõe o sigilo e a ausência de interrupções. As entrevistas serviram como uma base possível para compreensão das tramas de sentido vivenciadas pela jovem, a partir de sua experiência na escola democrática e sua posterior transição de escolas. Para fins de análise, a entrevista foi subdividida em Indicadores de Sentido, partindo-se das respostas da entrevistada, e, posteriormente, foram realocadas em Constelações que se desvelaram a partir do material coletado.

Palavras-chave:

Escolas democráticas; Educação; Fenomenologia-existencial; Práticas educativas;

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	7
II. AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS	10
2.1 - Origens da escola democrática.....	10
2.2 - Como se configuram escolas democráticas na atualidade	13
2.3 - Exemplos de escolas democráticas na cidade de São Paulo	16
III. A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA O ENSINO MÉDIO	17
IV. INTERLOCUÇÕES ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA	19
EXISTENCIAL E OS POSICIONAMENTOS DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	19
4.1 - O sentido de educar.....	19
4.2 - A tradição e a autoridade em Hannah Arendt	23
V. METODOLOGIA E PROCEDIMENTO	27
5.1 - Participantes	29
5.2 - Procedimentos	30
5.3 - Local e/ou situação da coleta de dados	31
5.4 - Instrumentos	32
5.5 - Cuidados Éticos	32
VI. ENTREVISTA E INDICADORES DE SENTIDO	33
VII. CONSTELAÇÕES.....	71
<i>Constelação 1 - Atmosfera familiar</i>	<i>71</i>
<i>Constelação 2 - Angústia: Esvaziamento do Sentido.....</i>	<i>72</i>
<i>Constelação 3 - O Acolhimento / Pertencimento</i>	<i>73</i>
<i>Constelação 4 - A Escola Democrática e os significados que se abriram....</i>	<i>74</i>
<i>Constelação 5 - Saída da escola democrática</i>	<i>74</i>
<i>Constelação 6 - Entrada na escola tradicional</i>	<i>75</i>
<i>Constelação 7 - Condição atual: retorno à escola democrática</i>	<i>77</i>
VIII. ANÁLISE	80
IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE.....	91
APÊNDICE A - Questões norteadoras da entrevista	91
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
ANEXO	94
ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP	94

I. INTRODUÇÃO

“(...) a questão que brota como crucial para um pesquisador, em determinado momento, tem um caráter próprio, que se relaciona com aquela pessoa em particular.” Henriette Morato

A área da educação é algo que faz parte de quem sou desde muito jovem, já que participei de um movimento juvenil da comunidade judaica durante minha infância e adolescência. Por tratar-se de um espaço educativo, diversos temas relacionados à pedagogia e a psicologia eram constantemente debatidos e colocados em prática durante nossas atividades com as crianças participantes do movimento. Estudávamos autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e Janusz Korczak a fim de adquirirmos ferramentas para sermos bons educadores. Alguns destes referem-se em suas obras a aspectos importantes a respeito de práticas dialógicas e democráticas de educação. E é a partir do meu engajamento pessoal com o movimento é que surge um interesse próprio de investigar mais a respeito de questões educativas.

Durante minha trajetória na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo busquei sempre me manter próxima aos assuntos que envolvessem o tema da educação através de aulas eletivas, cursos de extensão e projeto de iniciação científica a respeito de literatura juvenil e também estágios na área. No estágio interventivo do quarto ano do curso na área de educação atuei em uma escola pública em Carapicuíba, São Paulo – sob supervisão da professora Dra. Fabíola Freire – com o objetivo de instalar nesta escola tradicional, um dispositivo dialógico das escolas democráticas: as assembleias de classe.

As escolas democráticas tem como grande marco a presença de uma gestão participativa em processos decisórios que incluem pais de alunos, funcionários, corpo discente e docente. A partir de decisões coletivas, geralmente no modelo de assembleias, decide-se as trajetórias pedagógicas dos educandos, sem grades curriculares ou disciplinas

independentes, como também a respeito do dia-a-dia escolar (SINGER, 2010).

Ao longo do semestre passei a debruçar-me mais sobre a temática das escolas democráticas e ler a seu respeito, quando uma questão específica passou a orbitar em mim: como será a experiência de um jovem que cresceu em uma escola democrática após sua saída dela?

Após um período, conclui que seria interessante realizar uma pesquisa que comparasse a experiência de um jovem que precisou sair de uma escola democrática e migrou para uma escola tradicional na entrada do Ensino Médio, partindo da premissa que seus pressupostos e recursos pedagógicos essencialmente diferenciam-se.

Atualmente, no Brasil, não existem escolas democráticas que possuem o ciclo educativo até o final do Ensino Médio oficialmente. Por isso, a maior parte destes jovens é compelido a mudar de escola quando atinge determinada idade – entre catorze e quinze anos. A iniciativa da presente pesquisa, portanto, é tentar dar um primeiro passo na compreensão da vivência desses jovens, que, durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio precisam lidar com uma modificação ainda maior: adaptar-se – ou não – a uma nova escola que possui diretrizes metodológicas diferentes daquela que estudou outrora.

Na presente pesquisa qualitativa é utilizado o método fenomenológico existencial proposto por Martin Heidegger (1927) através de entrevistas reflexivas (SZYAMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004), pois busca-se revelar os sentidos dessa experiência de transição a fim de compreender quais são as possibilidades que uma escola democrática abre para seus educandos, para pensar-se a respeito de seus *projetos de vida*, comparativamente às escolas tradicionais.

Dito isto, clareia-se como o principal objetivo desta pesquisa é compreender - a partir da perspectiva fenomenológica-existencial - os sentidos atribuídos por jovens que realizaram a transição de Ensino Fundamental II em modelos escolares democráticos para o Ensino Médio

em escolas tradicionais. E como objetivos integrantes do desenvolvimento da pesquisa busca-se, a partir de uma revisão bibliográfica, delinear o que são escolas democráticas e qual a sua origem aparente; reunir em indicadores de sentido aspectos trazidos na entrevista com o jovem, como também compreender quais as possíveis aproximações entre as concepções de ser humano para a fenomenologia existencial e as práticas das escolas democráticas.

O capítulo II desta pesquisa apresentará mais profundamente a trajetória histórica das escolas democráticas, assim como, o que elas são e como atuam. No capítulo III falaremos a respeito da transição do jovem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e quais são os desafios que envolvem tais mudanças. Então no capítulo IV, serão trazidas possíveis interlocuções entre as contribuições da abordagem da fenomenologia existencial e a prática das escolas democráticas, pensando a partir do sentido de educar e dos conceitos de autoridade e tradição pensados por Hannah Arendt. O capítulo V é dedicado à explicar em detalhes o método e os procedimentos da pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica, a descrição da aplicação das entrevistas e processo de análise. O capítulo VI conta com as entrevistas com a jovem voluntária, transcritas e já subdivididas em Indicadores de Sentido. Assim, o capítulo VI é destinado as Constelações de Sentido encontradas pela pesquisadora nas entrevistas. O capítulo VII conta com as análises destas entrevistas, a partir das Constelações configuradas e, então, finaliza-se com as considerações finais a respeito do que foi encontrado durante o processo da pesquisa.

II. AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

As intituladas “Escolas Democráticas” são escolas que vem ganhando maior visibilidade nos últimos anos. Elas possuem como característica fundante a gestão participativa em processos decisórios que incluem pais de alunos, funcionários, corpo discente e docente. Esta forma de gestão abarca a participação dos alunos em suas trajetórias pedagógicas, podendo decidir o que se deseja aprender, sem currículos considerados compulsórios. Além disso, tais escolas, propõem ao professor um modo diferente de atuar em relação ao saber que será construído com seus alunos (APPLE; BEANE, 1997).

Este modelo democrático de educação contrapõe-se às escolas de modelo hegemônico que são aquelas que adotam como metodologia de ensino a “educação bancária”, assim batizada por Paulo Freire (1996). A Educação Bancária pressupõe que o aluno nada sabe – considerado como uma página em branco - e cabe ao professor transmitir à ele a maior quantidade possível de conteúdo, sendo este, o detentor do saber. É uma metodologia que aloca o educando em um papel passivo e, muitas vezes, acomodado do saber: o papel de mero receptor.

Para melhor compreender a proposta de atuação das escolas democráticas na atualidade é de extrema importância conhecer suas origens e propostas pioneiras para poder situar o leitor do tema apresentado nesse trabalho. Algumas propostas ganham destaque na literatura como a escola “Yasnia-Poliana” fundada por Leon Tolstoi - na Rússia em 1857 - e o orfanato “Lar das Crianças” fundado por Janusz Korczak e Stefa Wilszinska – na Polônia em 1912 (SINGER, 2010).

2.1 - Origens da escola democrática

A primeira escola democrática que se tem registro foi criada na Rússia pelo escritor Leon Tolstoi - entre os anos de 1857 e 1862 - e foi batizada de “Yásnia-Poliana” (INCONTRI, 1991). Tolstoi, inspirado pelos ideais libertários de Rousseau, funda a escola na mesma cidade onde nasceu. A escola “Yásnia-Poliana” era gratuita e seus estudantes, em sua maioria, vindos de famílias

pobres – o total de estudantes permanecia em torno de quarenta jovens. Era conhecido como um local onde os educandos eram verdadeiramente livres para frequentá-lo quando assim o quisessem e, mesmo quando lá estavam, não eram obrigados a participar das atividades. Não havia castigos ou punições caso não se dispusessem a participar da tarefa proposta.

Outro aspecto interessante da escola “Yásnia-Poliana” eram os passeios pelos bosques das redondezas que faziam parte da vida escolar. Nas palavras de Singer (2010):

Tais passeios suscitavam conversas mais pessoais e divagações perturbadoras entre educador e seus estudantes. Desde Tolstoi, a exploração e vivência dos espaços externos à escola permanecerão como elemento estruturante da educação democrática. Esta vivência incluí a integração da escola com a sua comunidade, a inclusão dos equipamentos e recursos públicos nos planos de estudos visando à sua apropriação, as pesquisas in loco nos espaços públicos e privados, a participação em comunidades de aprendizagem da comunidade. (p.68)

A principal diretriz norteadora da escola de Tolstoi era a liberdade. De acordo com Singer (2010): “Tolstoi acredita que a liberdade é a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo”, pois é a partir dela que os sujeitos tornam-se responsáveis por suas experiências, sendo estas imprescindíveis para um desenvolvimento global. Singer (2010) ainda acrescenta, traduzindo as palavras de Tolstoi, que qualquer ataque a esta suposta liberdade de aprendizado seria configurado como uma forma de violência e assim, destruiria o real sentido de autoridade do educador.

Já o “Lar das Crianças” foi fundado pelo médico Janusz Korczak¹ e pela educadora Stefa Wilszinska em 1912, em Varsóvia, Polônia. O público do orfanato eram as crianças judias em situação de vulnerabilidade – provindos de

¹ LEWOWICKI, 1988, p. 121. “Janusz Korczak, cujo nome real era Henryk Goldszmit, (...) possuía uma personalidade multifacetada, com amplos interesses e extensos conhecimentos, grande empatia para com as crianças e genuína preocupação com todos os problemas sociais. Médico por formação e educador por predileção, sua paixão pelo melhoramento da realidade a seu redor levou-o às atividades de escritor e jornalista”.

lares destruídos mas que mantinham contato com seus pais ou órfãos moradores de rua - e os fundos levantados para a construção deste orfanato eram provenientes de judeus poloneses ricos e influentes (SINGER, 2010). As crianças poderiam permanecer vivendo no orfanato até seus 14 anos de idade.

O orfanato, primeiramente, estava localizado no bairro judaico de Varsóvia e possuía uma estrutura ampla e adequada ao número de alunos. Porém, com a invasão do exército nazista à Polônia, o orfanato foi obrigado a transferir sua localidade para uma casa pequena e suja no gueto de Varsóvia. Neste período, Korczak utilizou toda sua influência enquanto médico para conseguir materiais, medicamentos e alimentos para manter o orfanato funcionando da melhor maneira possível.

Apesar do período de privações, Korczak e Wilszinska mantinham altos esforços para que o orfanato fosse uma verdadeira república de crianças, pois elas realizavam os principais trabalhos e assumiam o governo através de três instituições básicas: o Tribunal, o Parlamento e a Constituição. De acordo com Singer (2010) o Tribunal:

(...) objetivava proteger todo habitante do orfanato e seus direitos, principalmente os mais fracos e os menos espertos. Visava também preservar a ordem e a higiene, cuidando dos pertences da propriedade. Priorizava o perdão ao infrator mas previa o reconhecimento da culpa e da penalidade que graduava da publicidade da infração à expulsão do orfanato. Para chegar a alguma conclusão sobre um caso, o Tribunal valia-se de investigações, interrogatórios e pesquisas. A escolha dos juízes (todas crianças) era feita por sorteio e o cargo era provisório. (p. 80)

Ainda, pela descrição de Singer (2010), o Parlamento e a Constituição:

(...) compunha-se de vinte deputados eleitos entre todos os membros do orfanato, Korczak como presidente honorário e um secretário. Estes escolhiam entre si uma Comissão Legislativa de cinco membros e um vice-presidente para compor o Senado. O parlamento decidia sobre todas as normas da instituição, que eram regularizadas através da Constituição. (p. 80)

2.2 - Como se configuram escolas democráticas na atualidade

Atualmente, muitas escolas democráticas inspiram-se em projetos como a Escola da Ponte². Esta escola apresenta-se como um modelo de atuação na proposta de uma educação democrática e não opressora, promovendo um modo diferenciado de relacionamento entre os próprios alunos e também com os professores – muito distante do que é possível ser encontrado em propostas hegemônicas de educação (OLIVEIRA, 2016). Durante o processo de escolarização, os educandos são incentivados a apresentar suas sugestões, ideias, opiniões e percepções acerca do cotidiano que vivenciam na escola.

Tais escolas diferenciam-se extremamente de escolas com propostas tradicionais de educação. Uma das características mais importante que as diferencia é a realização periódica e sistemática das assembleias: um espaço no qual os integrantes da escola – funcionários, alunos e professores - se reúnem para debater e discutir aspectos do funcionamento desta, questões a respeito do relacionamento grupal entre os membros da comunidade escolar, e até mesmo, elaborar coletivamente regras e sanções que devem prevalecer no interior do contexto escolar. De acordo com Singer (2010),

Não se trata, portanto, de simplesmente inverter os polos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. (p. 17)

Existem diferentes modelos de realização destas assembleias, cada escola organiza-as de acordo com suas necessidades. Se a escola possui poucos alunos, é possível realizar uma assembleia que envolva toda a comunidade escolar, mas se já é mais numerosa, em muitos casos, opta-se por realizar assembleias que contenham mais alunos com uma menor regularidade.

² PACHECO, 2008, p. 7. Reformulada pelo educador José Pacheco em Portugal no final da década de 1970. (PACHECO, 2008)

Cada escola organiza-se de acordo com suas especificidades como: tamanho, número de alunos e projeto pedagógico. De acordo com Felipe Oliveira (2016):

As chamadas Escolas Democráticas mais do que apenas buscar saber o que pensam as crianças, procuram modificar de fato o funcionamento escolar a partir de suas contribuições, criando um espaço de participação efetiva e não meramente formal (p. 23)

Outra característica importante das escolas democráticas é a liberdade que os educandos possuem para determinar quais serão os conteúdos a serem estudados de acordo com seus próprios interesses. Tal particularidade possui repercussões na própria estrutura escolar: não se utiliza, por exemplo, o modelo seriado, no qual as crianças são divididas em salas de acordo com suas idades e todos os alunos recebem um professor que ministra a mesma temática (matemática, português, ciências, entre outras), com carteiras enfileiradas e onde o contato entre os educando é restrito (OLIVEIRA, 2016). A premissa é que este modelo de sala de aula, presente nas escolas hegemônicas, não é coerente com a concepção das escolas democráticas, pois estas tratariam os educandos como *tábulas rasas* e, portanto, caberia ao professor, e somente a ele, a transmissão do conhecimento – modelo de educação bancária (FREIRE, 1996), que anula a contribuição do educando e tornando-o um memorizador de conteúdo.

O sentido procurado nestes espaços é a busca do respeito dos diferentes ritmos e interesses de cada criança, privilegiando sua iniciativa da busca pelo saber como também dando importância ao seu conhecimento previamente adquirido – dentro ou fora dos limites da escola. Freire (2002) considera que

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à 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, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (p.15)

Além disso, este modelo de educação rompe com a lógica de ordenação do conhecimento por ordem de importância, pois entendem que não há uma área do conhecimento *mais importante* na qual a criança deva priorizar perante os outros. O que conduzirá o aluno em seu processo educativo será seu interesse ou curiosidade a respeito de determinado objeto de estudo.

A alternativa encontrada ao modelo hegemônico da sala de aula é a proposta de que as crianças trabalhem em pequenos grupos heterogêneos, por meio de projetos de investigação. Assim, crianças de idades variadas e em distintos momentos do processo de aprendizagem elaboram conjuntamente a respeito de sua investigação atual, enquanto o professor circula entre os grupos auxiliando os mesmos em suas pesquisas e no desenvolvimento de seus projetos. Ou seja, o papel do professor é completamente modificado, sendo este uma ferramenta de auxílio e não mais o detentor da transmissão do conhecimento. A respeito da posição que o professor deve atuar perante seus alunos, Paulo Freire (2002) escreve:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (p. 24)

As denominadas Escolas Democráticas buscam, assim, romper com a lógica hierárquica e autoritária nas relações entre adultos e crianças, professores e alunos (OLIVEIRA, 2016), tão presente em outras escolas com modelos hegemônicos ou em outros locais de convívio dessas crianças, no qual as

crianças comumente ocupam um espaço que as desprivilegia e as mantém sem voz.

2.3 - Exemplos de escolas democráticas na cidade de São Paulo

Na cidade de São Paulo, existem Escolas Democráticas públicas - como a EMEF Desembargador Amorim Lima ³- e particulares – Projeto Âncora⁴, Politéia Escola Democrática⁵, Colégio Viver⁶, Escolas Lumiar⁷, entre outras. Entretanto, atualmente nenhuma delas se estendem até o período do Ensino Médio formalmente (considerando a perspectiva nacional de divisão seriada dos educandos por idades).

Por isso, após a finalização do Ensino Fundamental II – que ocorre por volta dos 14/15 anos de idade – grande parte de educandos provenientes de tais escolas democráticas (ou outras Escolas Transformadoras⁸) são submetidos a uma mudança de escola para dar continuidade a seu processo dentro do aparelho educacional. Além da mudança de escola, tais educandos precisam lidar com a mudança de ciclo - do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio - que já ocorre nas escolas tradicionais e a mudança, muitas vezes radical, de diretrizes ideológicas entre as esco

³ Mais informações disponíveis em <https://amorimlima.org.br/>. Acesso em: 05/06/18

⁴ Mais informações disponíveis em <<https://www.projetoancora.org.br/>>. Acesso em: 05/06/18

⁵ Mais informações disponíveis em: <<http://escolapoliteia.com.br/>>. Acesso em: 05/06/18

⁶ Mais informações disponíveis em: <<http://www.colegioviver.com.br/>>. Acesso em 05/06/18

⁷ Mais informações disponíveis em: <<https://www.lumiar.co/escolas-lumiar/>>. Acesso em 05/06/18

⁸ “O programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa da Ashoka, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo: crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo. O programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e de lá para cá espalhou-se por 34 países. Hoje conta com uma rede formada por mais de 280 escolas, sendo 18 brasileiras. No Brasil, a iniciativa foi lançada em setembro de 2015 em uma correalização com o Alana, organização sem fins lucrativos que aposta em projetos que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância.” Disponível em:<<http://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/>>. Acesso em 05/06/18

III. A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA O ENSINO MÉDIO

A transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio é usualmente considerada por muitos educandos e educadores como uma mudança importante dentro do contexto escolar. A entrada no Ensino Médio, no contexto brasileiro, significa a aproximação dos vestibulares e consequentemente da escolha profissional do jovem. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Ensino Médio além de preparar para o exame do vestibular, deve preparar o jovem para a vida adulta, formando assim, cidadãos capazes de enfrentar os diferentes desafios que encontrarão adiante. Porém, segundo Teixeira e Gomes (2004) o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não parecem estar cumprindo o papel básico de formar estes jovens para que estes construam sua identidade enquanto cidadãos atuantes na sociedade - para além da preparação da execução de vestibulares e para orientação de seus planos profissionais.

Aguiar e Conceição (2009), a partir de estudos, afirmam que esta passagem pode carregar diversas expectativas positivas entre os adolescentes que estão finalizando o Ensino Fundamental II (9º ano), entre elas: perspectivas positivas em relação a autonomia e ganho de maturidade; melhor preparo, psicológico e acadêmico, para o futuro profissional; desejo de maior liberdade afetiva e erotização. Por outro lado, também aparece como nítido o desprazer que o processo educacional representa nesta mudança, podendo ser reconhecido como um peso para o jovem que passará a ter sua carga de estudos significativamente aumentada e que possivelmente será repetidamente lembrado que o ensino médio é somente uma etapa de preparação para o vestibular; em outras palavras, para seu futuro. Ainda, relacionando a tal estudo, Aguiar e Conceição (2009) relatam: “Nas palavras dos jovens, crescer (seja indo para o ensino médio, para a faculdade ou para vida adulta) é um misto de preocupação e excitação, insegurança e otimismo, vontade de crescer e de brincar”.

A pesquisa de Aguiar e Conceição (2009) ainda indica a necessidade de se empreender estratégias educacionais que almejem uma melhor preparação para os momentos de transição de uma maneira geral, para o Ensino Médio, para o mundo do trabalho e para a vida adulta. Sendo assim, a transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio é uma das transformações, entre tantas, que ocorrem na vida do adolescente que merece mais atenção e preparação, pois há “a necessidade de converter a escola em um lugar prazeroso, afetivo, que realmente ofereça ao jovem o que ele precisa e o que faça sentido, estimulando assim o desejo de crescimento dos adolescentes”.

Foram escassos os trabalhos científicos encontrados na literatura que se propõem a aprofundar na questão da transição de educandos do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Tal fato evidencia a imprescindibilidade da realização de mais pesquisas que utilizem esta transição como foco e não somente como um tópico auxiliar.

Apesar da carência de artigos científicos, ao procurar na internet é possível encontrar diversos artigos e sites que se propõem a explicitar os desafios e angústias envolvidas nesta importante transição. Inclusive, muitos deles convocam psicólogos para “esclarecer” possíveis maneiras de *facilitar* este processo. Porém, observa-se a clara ausência de artigos científicos que abordem este momento de transição.

Além disso, as práticas das escolas democráticas, como as assembleias, poderiam, inclusive, auxiliar neste processo, por tratarem-se de escolas que dialogam constantemente com seus educandos. São práticas que poderiam ser adotadas em escolas que não se consideram democráticas, na tentativa de transformar tal processo de transição como um fenômeno construtivo.

É possível que a presente pesquisa seja pioneira na compreensão dos sentidos desta transição, acrescida pela mudança de uma escola democrática para uma escola tradicional. Isto reitera a importância do prosseguimento desta iniciativa, à medida que ela visa compreender quais os impactos desta mudança na vida de um jovem para além da perspectiva do pré-vestibular

IV. INTERLOCUÇÕES ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E OS POSICIONAMENTOS DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A fenomenologia existencial tem um corpo de contribuições que estão em consonância com alguns dos posicionamentos trazidos na iniciativa das escolas democráticas. Este capítulo será dedicado a trazer à luz estas aproximações.

4.1 - O sentido de educar

As escolas democráticas têm um norte claro a respeito da busca de sentido⁹ de seus educandos, em outras palavras, impulsionar o movimento existencial em direção à busca de si mesmo – enquanto indivíduo e coletivo. A fenomenologia também compreende que a educação só é possível se nela houver um sentido, e, o sentido da educação pode ser aproximado a partir da etimologia da palavra educação do latim: *ex-ducere*¹⁰. Trata-se, portanto, de um conduzir para além de, para além do lugar em que nos encontramos. O perigo de olharmos para essa compreensão é que a educação seria, nesse sentido, uma prática prescritiva. Mas para a fenomenologia existencial esse âmbito deverá ser observado com reservas, pois como vemos na educação democrática - em consonância com a fenomenologia - essa “condução” deverá ser orientada por processos dialógicos.

Cabe também à educação zelar pelo modo-de-ser autêntico¹¹ e que busca um sentido, para que este possa orientar a trajetória dos educandos. Segundo Heidegger (2005) “sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da

⁹ SODELLI, 2008, p 212. “Sentido representa, por um lado, uma direção para a qual estamos nos dirigindo, um ponto no qual queremos chegar, um destino, um rumo e, por outro, o modo como nos direcionamos para este horizonte, o modo como nos sentimos nesta direção. Por estas duas particularidades sempre presentes, sentido pode ser traduzido, numa linguagem fenomenológica, como o modo de cuidar das coisas do mundo (objetos), dos outros (pessoas) e de mim mesmo (minha existência), ou seja, o ser-no-mundo de cada homem.”

¹⁰ 'Educar' vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-hist.html>> Acesso em: 23 de maio de 2018.

¹¹ SODELLI, 2008 apud INWOOD, 2002. “O modo de ser autêntico revela uma apropriação das possibilidades, um apoderamento de si mesmo (...)”

compreensão”. Ou seja, podemos entender sentido também como o contexto no qual se mantém a possibilidade de compreensão de alguma coisa, a busca por um projeto de mundo.

O movimento existencial está intimamente ligado pela busca de um projeto de vida ou projeto de existência, pois o Dasein¹² (ser-aí) está para além de seu presente, numa constante ressignificação de seu passado e planejamento de seu futuro (POMPEIA; SAPIENZA, 2011) . Nas escolas democráticas, tal projeto tem como clara a meta de tornar a infância uma fase de felicidade (SINGER, 2010). A felicidade proposta é conquistada através da liberdade que é dada às crianças para que estas escolham e, que, então, as mesmas possam compreender as implicações destas escolhas. Segundo Singer (2010):

A opção por oferecer às crianças liberdade absoluta no que se refere às suas escolhas individuais, por apoiá-las em suas atitudes cotidianas e respeitá-las proporcionou-lhes de fato uma infância mais alegre, mesmo quando seu histórico familiar era desestruturado e problemático. (p. 156)

A liberdade que é valorizada e apresentada nestas escolas, possui a intenção de que os educandos, a partir dela, questionem-se a respeito dos mais diversos temas. O questionar está profundamente ligado à busca de quem se é no mundo - *ser-no-mundo*¹³ - e pela busca de sentido. Singer (2010) complementa que as escolas democráticas tem uma atitude de resistência, pois referem-se a uma ontologia do presente: “(...) uma atitude definida pela escolha

¹² Heidegger ao utilizar a expressão Dasein (ser-aí), um termo alemão corrente - que significa existência - procurou enfatizar a correspondência entre homem e ser. O “Da” (aí), embora seja um advérbio, não tem a preocupação de fixar algo em algum lugar, mas para mostrar o estado de aberto, que coloca “homem e ser” na correspondência de uma unidade.

¹³ MICHELAZZO, 1999, p. 43. “O modo do homem constantemente fazer, desfazer e refazer vínculos com aquilo que lhe é significativo, é o que constitui essencialmente o “como” do seu estado aberto (o seu Da). A este “como”, Heidegger dá o nome composto de ser-no-mundo” (*In-der-Welt-sein*). (...) Para compreender a expressão ser-no-mundo, é preciso romper com todas essas representações metafísicas – que tomam o homem e o mundo como duas entidades separadas e que, vez por outra, se encontram – para, em seu lugar ser colocada a imediata e obstinada incerteza do mundo, a que o sujeito se encontra aderido antes mesmo de descobri-la reflexivamente.” (MICHELAZZO, 1999)

voluntária por um modo de pensar e agir que se apresenta como uma tarefa crítica e busca indefinida da liberdade.”

As Escolas Democráticas, a partir do exercício da liberdade e da democracia, perguntam-se constantemente sobre o “sentido das coisas” e para onde este sentido aponta. Sodelli (2008) explica a importância do constante questionamento:

(...) não estamos somente questionando para qual direção a educação está indo, mas também, de que modo está indo para esta direção. Ao perguntarmos sobre o sentido, indicamos a preocupação tanto com o **como** fazer, como também com o **para que** fazer. (p. 215)

A proposta de escolas democráticas, geralmente, alinham-se a estas duas preocupações citadas por Sodelli (2008): como fazer e para que fazer. Na prática, este questionamento traduz-se na crítica à prática docente que se capacita para puro uso da técnica. Técnica pode ser definida enquanto conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência. Em outras palavras, abdica-se da compreensão do sentido e da compreensão da individualidade de Dasein (Ser-Aí) para reproduzir e perpetuar um ensino meramente transmissor de informações. A fim de buscar uma alternativa para este modo de educar, Singer (2010) afirma que as escolas democráticas questionam profundamente a primazia do saber que advoga a técnica e a disciplina como elementos básicos da educação, trazendo o ensino de diferentes tipos de artes – plásticas, visuais e cênicas - como prioritários dentro de seus currículos. Nessa direção, o que está em jogo não é a estética, mas o espaço que é possibilitado ao educando diferentes modos de expressão da singularidade, abdicando do juízo de certo ou errado.

O questionamento sobre o sentido de educar, comumente, não é colocado como prioridade pelo educador – possivelmente devido ao grande e excessivo período que o mesmo dedica-se à transmissão do conteúdo. Da mesma forma, o sentido do aprendizado não costuma ser questionado pelos educandos, pois

nestes espaços há a prevalência da impessoalidade¹⁴. Desde muito cedo são direcionados a absterem-se de seu potencial criativo e indagatório, para assumir um modo-de-ser inautêntico que evidencia uma tentativa de um modo-de-ser impróprio¹⁵ que responde pelo conjunto e não por si mesmo (SODELLI, 2008). Nas escolas democráticas, Segundo Singer (2010), o modo-de-ser inautêntico é questionado constantemente a partir da possibilidade de liberdade que é dada à seus educandos:

A prática apresenta-se como busca indefinida da liberdade no campo da educação porque recusa o estatuto de verdade da pedagogia que, em nome da supremacia do conhecimento, desenvolve técnicas de aprendizado(...). (p. 160)

É construído junto aos educandos condições para criação de sentidos próprios de existência, uma busca de si mesmo e, também, a possibilidade de colocar em xeque este modo-de-ser inautêntico. Esta busca dá-se através de diferentes dispositivos, como por exemplo as assembleias, representantes de um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de educadores e educandos. Abre-se a possibilidade do ser-aí se posicionar, em um exercício de preocupação do seu futuro e sua história (ser-si-mesmo-próprio¹⁶).

¹⁴ INWOOD, 2002, p.96. Impessoal (*das man*): “Heidegger inicia sua explicação de *das Man* com a noção de *Abständigkeit*, distancialidade: Dasein mede-se constantemente com os outros, tentando acompanhá-los, igualar-se a eles ou sobrepujá-los. Sempre percebemos o que os outros estão fazendo e como eles o estão fazendo. Por isso o que fazemos e como o fazemos determina-se principalmente pelos outros – não outros definidos, mas outros anônimos :Sentimos prazer e nos divertimos à medida que o impessoal sente prazer; lemos, vemos e julgamos a arte e a literatura como o impessoal vê e julga”.

¹⁵ HEIDEGGER, 2009, p. 171. Sobre a impropriedade: No capítulo quarto de *Ser e tempo* (1927) – O ser-no-mundo como ser-si mesmo (O impessoal). Heidegger indaga-se sobre o quem é o ser-aí na cotidianidade. Sua indagação que será posteriormente testemunhada é que “Pode ser que o quem da presença (ser-aí) cotidiano justamente *não* seja sempre eu mesmo. Nesse sentido vê-se que o ser-aí na cotidianidade enreda-se em contextos já dados, portanto move-se segundo as regras de lida e manuseio em relação às coisa como são previstas, do mesmo modo como ele se relaciona em relação a entendimentos que são comuns a todos sem o devido aprofundamento, ou seja, o ser-aí sujeita-se, conforma-se ao público, ao agente.

¹⁶ OLIVERIA DIAS, 1984, p. 178. Ser-si-mesmo-próprio: alude à possibilidade do ser-aí recortar um sentido próprio para sua existência. Nesse sentido o ser-aí apropria-se de uma escolha, responsabiliza-se por ela. “A expressão realmente empunhado: em alemão – *eigens ergriffen*, foi traduzida por “realmente empunhado”, por familiaridade com de uso e pelo que sugere no sentido de um agir próprio, com garra como nas expressões: empunhar a bandeira ou de agir de

4.2 - A tradição e a autoridade em Hannah Arendt

“Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e procurar novas respostas para os velhos problemas.” Hannah Arendt

A filósofa alemã, Hannah Arendt (1906 – 1975) traz alguns conceitos importantes para pensarmos a Educação e como as Escolas Democráticas entendem tais concepções. Em seu pensamento, a educação é trazida como responsabilidade que ultrapassa a escola, já que educar uma criança é ensiná-la a fazer parte do mundo com os outros e, portanto, habitar o mundo enquanto espaço público (ARENDT, 2016). Apesar de não trazer críticas direcionadas especificamente para a escola é possível que suas ideias auxiliem na caminhada de pensar-se outro caminho para a educação escolar.

Arendt (2016), entende o nascimento de uma criança, não apenas no seu âmbito biológico mas como um ser novo no mundo que é recebido por uma comunidade e chama este ato de *natalidade*. Segundo Almeida (2013):

A natalidade diz respeito à vinda de seres humanos novos para um mundo mais velho. Nascemos como estrangeiros, nesse lugar, e podemos ou não nos tornar habitantes dele. O mundo, por sua vez, tanto pode acolher os novos, como não recebê-los. Assim, a natalidade, além do mero fato biológico do nascimento, diz respeito à relação entre os que nascem e o mundo já existente. (p. 223)

Nesta perspectiva, educar uma criança, significa escolher acolhê-la em um mundo que lhe é estranho. Por isso, é possível dizer que a criança se encontra em processo de formação, em outras palavras, em um estado constante de vir-a-ser, ela *sendo* também está em processo. A criança, assim, é nova em relação a um mundo que existia antes dela e que, de alguma forma, continuará existindo após sua morte. Dessa maneira, quando uma nova criança nasce, ela é inserida em um mundo já posto e assim é educada a respeito dele.

próprio punho, que implica em responsabilidade, autoria, e comoção. Em alemão *griffen* (ou *ergriffen*) no sentido literal tanto agarrar, segurar, empunhar, como de estar envolvido tocado”

Arendt (2016), em seus escritos aponta que vivemos em uma crise na Educação – a partir do final do século XX. Essa é uma crise que, segundo a autora, transcende os muros da escola. Descreve a crise a partir da maneira como as novas gerações são recebidas pelos adultos no mundo moderno e onde antigos referenciais perderam o sentido e por isso, não explicam mais a realidade que se apresenta, deixando as crianças abandonadas à própria sorte.

A autora compreende que educar é diferente de aprender. O aprendizado está relacionado a aquisição de habilidades cognitivas e técnicas, enquanto educar é preservar e renovar. (ARENDR, 2016) Em vista disso, educar não é condicionar, reproduzir ou transmitir informação. É preciso estabelecer uma relação de sentido com aquilo que se faz.

Arendt (2016) aponta que a Educação deveria ser composta pelas ideias de *tradição* e *autoridade*. Por *tradição*, ela traduz como a forma que o mundo está e como se apresenta para uma criança quando ela nasce e, assim como, o que uma sociedade escolhe transmitir a ela. É a transmissibilidade do passado dotado de autoridade, ou seja, um certo modo de organizar os conteúdos que merecem ser lembrados e perpetuados.

A *autoridade* é entendida como a capacidade de algum *ser-aí* (Dasein) compartilhar com o outro suas experiências e que estas sejam entendidas a partir do olhar de uma assimetria provisória, onde aquele que possui autoridade é reconhecido no lugar de estar neste mundo há mais tempo. Segundo Arendt (1961), conforme citado por Carvalho (2015), a *autoridade*:

(...) transcorre sempre em um contexto de assimetria entre educador e educando, derivada inicialmente do simples fato de que o mundo no qual este será iniciado precede-o no tempo e transcende o escopo de sua existência individual. Mas trata-se de uma assimetria temporária, cuja legitimidade funda-se no reconhecimento de que o objetivo último do trabalho cotidiano do educador é a abolição, em um futuro predeterminado, da distância hierárquica que o separa daquele a quem ele educa. (p. 978)

É justamente na ausência de *autoridade* e/ou *tradição* que se dá o fracasso, ou seja, configura-se a crise na educação no mundo atual.

Concomitantemente opera-se uma desresponsabilização pelas novas crianças que entram neste, ou seja, há uma constante recusa do adulto de sua autoridade perante a criança. Carvalho (2015) esclarece:

(...) a relação de autoridade entre educador e educando jamais pode ser um elemento acessório ou um recurso eventual enquanto perdura esse processo. Não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade; a autoridade é consubstancial à educação. (p. 978)

É importante ressaltar, nesta direção que, a proposta de uma educação democrática não implica em extinguir a noção de *autoridade* e/ou *tradição* em seus espaços. Inclusive, a figura do educador permanece – ou se esforça em permanecer - enquanto uma referência para os educandos dotada de tradição e autoridade (e não autoritarismo). Tais escolas justamente buscam resgatar as fronteiras entre o público e o privado, o particular e o comum, criando dispositivos de construção coletiva e resoluções de conflito como as assembleias ou fóruns (ARAÚJO, 2008). Ainda, de acordo com Arendt (2016), esta deveria ser a finalidade de educar seres novos no mundo. Educar para compartilharem daquilo que é de caráter público e não simplesmente responderem a interesses privados e de ascensão social.

A partir desta concepção trazida é possível realizar um salto reflexivo na direção de questionar a finalidade do sistema escolar tradicional brasileiro do século XXI. As escolas tradicionais hegemônicas e o sistema de vestibular, geralmente, se posicionam enquanto um espaço majoritário de formação cognitiva e técnica que responde aos valores de mercado impostos pela sociedade capitalista. Uma instituição que visa desenvolver competências com o objetivo de promoção de ascensão social ou manutenção de privilégios privados. Portanto, é um modelo educativo que não preocupa-se com as finalidades colocadas como prioridade para Arendt.

Hannah Arendt (2016), propõe o entendimento da Educação como processual e cíclica em um movimento que se completa. A escola tradicional hegemônica tende a abandonar a importância de um ou dois princípios,

enquanto a Educação Democrática esforça-se para atuar na contramão desta tendência na medida que se propõe espaços em que preservar e renovar convivem mutualmente, sendo este processo uma construção diária e dialógica entre educadores e educandos.

A partir das perspectivas apresentadas, torna-se claro então a relevância da abordagem fenomenológica existencial no embasamento metodológico da pesquisa, pois ao propor uma visão de mundo que considera o ser humano enquanto indissociável daquilo que o cerca (ser-com-os-outros) possibilita uma aproximação mais rigorosa ao fenômeno como ele se dá, desconstruindo uma possível relação de causa e efeito. O fenômeno que se quer estudar é o momento muito específico e complexo, particular ao jovens inseridos na trama impessoal do nosso mundo atual que supervaloriza o conhecimento técnico-científico e negligencia outras experiências e formas de compressão da existência.

V. METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

Com o objetivo de responder a principal problemática deste projeto (“Quais os sentidos atribuídos por uma jovem que realizou a transição de escolas democráticas para escolas tradicionais?”) será realizada uma pesquisa qualitativa orientada pelo método fenomenológico de investigação, mais especificamente nos guiaremos pela Fenomenologia Hermenêutica apresentada por Martin Heidegger (1889-1976) na sua ontologia fundamental – *Ser e tempo* (1927).

A fenomenologia teve como seu fundador Edmund Husserl e este possuía uma vocação eminentemente epistemológica. Nesse sentido, a fenomenologia é um método de investigação dos atos intencionais da consciência, uma vez que Husserl parte da evidência demonstrável de que a consciência é compreendida como intencionalidade, ou seja, não há consciência sem objeto, consciência é sempre consciência de algo. Tal noção rompe com a clássica dicotomia entre “sujeito (consciência) e objeto”, características das epistemologias da filosofia moderna - iniciadas com o subjetivismo idealista de Descartes (*cógitio*) e o realismo da escola inglesa, cujo assento para o conhecimento do real era dado ao objeto (empirismo). Husserl, com o conceito de consciência intencional, abre um novo campo para o conhecimento, sem a ilusão da dicotomia existente nestas epistemologias.

Além disso, Husserl propõe dois passos metodológicos para a investigação: a redução fenomenológica, caracterizada pela suspensão dos apriórís e a redução eidética, a busca às essências dos fenômenos, um recurso realizado por um processo imaginário, onde se procura retirar do fenômeno tudo aquilo que não é essencial para fazer aparecer sua essência, seu caráter invariável, atemporal, fixo. Como se vê Husserl na sua fenomenologia eidética ainda é um metafísico, pois entende o ser de um ente como sendo sua essência.

Heidegger no parágrafo sétimo de *Ser e tempo* (2005), reflete sobre o método de investigação fenomenológico e de modo mais radical do que Husserl. Embora contemple a necessidade da redução fenomenológica, considera como

horizonte do método o desvelamento do ‘sentido do ser’ (uma ontologia), ou seja, o sentido de tudo aquilo que se mostra para o ser-aí (Dasein). Sentido é distinto de uma essência, pois o sentido é polissêmico, variável e sempre está ligado a um contexto. Para se acessar o sentido de algo, por exemplo, um sintoma, deve-se considerar o âmbito, o enredo, o contexto em que ele aparece – histórico e pessoal. Cabe ressaltar que Ser para Heidegger é compreendido como um evento, um acontecimento apropriativo e não como interpretou a tradição metafísica que considerou o ser de um ente como uma essência, um conceito, uma definição.

Os fundamentos sobre método fenomenológico em Heidegger, ou seja, sobre uma Fenomenologia Hermenêutica, distinta de uma Fenomenologia Eidética (das essências) em Husserl, estão alicerçados no parágrafo sétimo de *Ser e tempo*, onde o autor, a partir da análise semântica da expressão fenomenologia constituída por fenômeno + logos, discute a procedência do método. Fenômeno significa: “o que se revela, o que se mostra em si mesmo”, o que os gregos identificavam como os entes. Mas os entes podem se mostrar de várias maneiras, até mesmo como aquilo que ele não é. Neste modo de mostrar-se, de acordo com Heidegger (2005): “(...) o ente se faz ver assim como (...) Chamamos de aparecer, parecer e aparência (*Scheinen*) a esse modo de mostrar-se”.

Critelli (2006), refere-se ao *parecer ser, aparência e mera aparência* que melhor elucida tais modos dos entes se mostrarem. Tais modos, Heidegger entenderá por modos privativos dos fenômenos se mostrarem, portanto, são *manifestações* e não o fenômeno propriamente dito.

Heidegger (2005) reserva o termo *fenômeno* para a revelação, ou seja, para o ser dos entes, seu sentido: “O conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como o que se mostra, o ser dos entes, o seu sentido, suas modificações e derivados”. O método fenomenológico é necessário porque em uma primeira aproximação destes fenômenos, na maioria das vezes, eles não estão dados, estão encobertos (HEIDEGGER, 2010).

As aparências seriam indicativos de sentido, anúncios, consideramos como aparências: os símbolos; os ícones; fetiches; sintomas e o mundo onírico (sonhos). O parecer refere-se ao equívoco, ao engano, ou seja, podemos nos equivocar a respeito do sentido daquilo que se apresenta a nós (CRITELLI, 2006). O exercício hermenêutico se debruça sobre a existência fática do ser-aí, ou seja, facticidade e liberdade pressupõe uma redução. Ao aduzir o fenômeno este deve ser aduzido de modo devido, no sentido de oportunizar condições para que o sentido se revele. O ponto de partida é o que se apresenta, no caso a fala, o discurso (logos) da entrevistada. O segundo termo da expressão fenomenologia é o logos que será compreendido a partir do seu sentido originário grego antigo, como fala, discurso e não como: "...razão, juízo, conceito, definição, fundamento, relação, proporção" (HEIDEGGER, 2010).

A hermenêutica, como ofício de interpretar, visa desvelar o sentido (Sinn=rumo, direção do existir) de algo, sendo que o mesmo está inscrito num dado contexto: "...quem disse o enunciado, em que circunstância, com que objetivo". Na presente pesquisa, com caráter de entrevista reflexiva, parte-se da posição prévia de estudar o fenômeno da migração da escola democrática para uma escola tradicional e quais os impactos que essa mudança trouxe para a vida e situação escolar da entrevistada.

5.1 - Participantes

Foi escolhido uma educanda – por uma questão de viabilidade do projeto, já que é necessário tempo para a realização da análise das entrevistas. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa o que nos interessa é a profundidade obtida das entrevistas em si e não a quantidade de entrevistados.

Não houve critério de gênero ou alguma idade fixa. O critério de participação foi a permanência em uma escola democrática até o equivalente ao último ano do Ensino Fundamental II e, após este período, a transferência para escolas tradicionais para o ingresso no Ensino Médio.

5.2 - Procedimentos

A entrevistada foi previamente contatada através da docência da escola democrática – determinadas a partir de um critério de facilidade de acesso - que os convidará para a presente pesquisa.

Com a autorização do participante ou de seus responsáveis, houve o contato com a educanda para marcar os encontros na clínica. No primeiro encontro foi assinado o termo de “Consentimento Livre e Esclarecido” (em anexo) para o prosseguimento da pesquisa. Foi informada de que sua identidade seria mantida em sigilo durante todo o processo de análise e possível publicação da pesquisa. Além disso, o termo de “Consentimento Livre e Esclarecido” conta com o nome e contato do supervisor da pesquisa que está à disposição caso o entrevistado considere necessário.

Esta pesquisa, portanto, visou desvelar os sentidos que marcam a experiência humana no processo de transição de uma jovem de uma escola democrática para uma escola tradicional. Tais sentidos buscaram ser desvelados a partir do método da entrevista semi-dirigida reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010), pois esta abre espaço para que o próprio Dasein possa construir um discurso de acordo com a sua trama significativa e assim, mantém-se a abertura para aquilo que aparece em sua fala. Esta forma de entrevista é baseada num processo dialógico reflexivo porque, de acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2010): “ela leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade”. O participante realizou duas entrevistas – conforme a sugestão de Szymanski, Almeida e Prandini (2010).

Após a transcrição, as respostas das entrevistas foram sintetizadas em “Indicadores de Sentido”, sendo estes trazidos como possíveis indicadores para quais direções o discurso da entrevistada aponta, a partir de sua trama trazida. O uso de tal método de pré-análise é justificado a partir de Heidegger (2005), cujo autor traz que em uma “(...) primeira aproximação e na maioria das vezes, os fenômenos não estão dados. O conceito oposto de fenômeno é o conceito de

encobrimento”. Portanto, tal método busca uma primeira aproximação daquilo que se mostra e configura-se a partir destes indicativos encontrados.

Realizou-se, então, leituras sucessivas do discurso até inteirar-se do seu contexto, mantendo o olhar sensível para aquilo que possa conter significações existenciais do fenômeno que procura compreender. Aos poucos, foi-se identificando partes que, na relação com o todo, desvelaram sentidos que relacionam-se ao seu mundo; surgindo daí as Constelações que revelam o pensar da pessoa pesquisada sobre a experiência vivida. Começa-se, então, a tarefa hermenêutica, tendo sempre como referencial a questão norteadora da investigação. Os índices de sentido selecionados, ainda na linguagem coloquial do sujeito, às vezes, requerem transformações, com objetivo de tornar claro o seu conteúdo e até mostrar as estruturas que, à primeira vista, pareciam ocultas. Elas podem também ser agrupadas, de acordo com as semelhanças de seus temas, interpretadas e, se necessário, sintetizadas (GRAÇAS, 2000).

A partir dos indicadores de sentido que se abrirem serão construídas constelações de sentido (SZYMANSKI, 2004), para que assim, com tais constelações formadas, seja possível extrair-se uma análise com os sentidos da transição entre escolas encontrados durante as entrevistas. A ideia das constelações corrobora com a fenomenologia hermenêutica de Heidegger, pois tais constelações se configurarão a partir dos indicativos assinalados previamente.

As entrevistas serão gravadas e após a transcrição das mesmas, a gravação será deletada preventivamente.

5.3 - Local e/ou situação da coleta de dados

As entrevistas foram realizadas na Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic” do Curso de Psicologia PUC-SP com o objetivo de garantir um espaço sem interrupções ou distrações. Além disso, a intencionalidade do entrevistador vai além da busca de informações, já que este pretende propiciar a criação de um espaço de confiança onde o entrevistado se expresse (SZYMANSKI; ALMEIDA;

PRANDINI, 2010), por isto, o ambiente em que a entrevista ocorre é fundamental para este encontro interpessoal entre entrevistador e entrevistado.

5.4 - Instrumentos

O instrumento utilizado foi a entrevista semi-dirigida reflexiva como sugerido por Szymanski (2010) – as questões norteadoras podem ser encontradas no Apêndice A . Importante ressaltar que não há um roteiro fechado – deve basear-se na fala do entrevistado – porém, os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como as informações que procura-se obter (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010).

5.5 - Cuidados Éticos

O rigor nos procedimentos metodológicos foram garantidos ao longo do estudo, garantindo o cumprimento integral da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética (Número do Parecer: 2.388.595) – disponível no Anexo I. O primeiro contato com a entrevistada deu-se através de uma docente da Escolas Democráticas e mesma estabeleceu um contato com a educanda e posteriormente com sua cuidadora. O contato posterior com os participantes foi estabelecido via telefone e no primeiro encontro foi entregue o termo de “Consentimento Livre e Esclarecido” (disponível no Apêndice B) a ser assinado pelo seu responsável. Somente após a assinatura do termo, que demos início ao procedimento das entrevistas.

Caso a entrevista desencadeie uma situação de crise ou de sofrimento psicológico nos próximos meses, os participantes poderão ser referenciados para o atendimento na Clínica de Psicologia Ana Maria Poppovic, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados para os participantes em seu e-mail pessoal.

VI. ENTREVISTA E INDICADORES DE SENTIDO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a transcrição da entrevista com uma ex-aluna da Escola Democrática Politéia e os Indicativos de Sentido retirados de suas falas em sequência, a fim de manter maior fidedignidade ao seu discurso e localizar ao leitor de onde cada núcleo de sentido foi retirado.

A entrevista foi realizada presencialmente, de maneira privada e sigilosa na Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic” do Curso de Psicologia PUC-SP nas datas de 03/04/18 e 10/04/18.

Legenda explicativa:

- **Entrevistadora: N.**
- Entrevistada: I.
- IS: Indicativo de Sentido

N.: Eu me chamo Natasha e, na verdade, eu cheguei até você pela R., sua professora da Politéia...

I.: Eu sei, ela falou comigo ano passado, na verdade...

N.: Isso...Falei com ela ano passado mesmo, mas achei que seria mais proveitoso fazermos esta entrevista durante este ano. E.. não sei o quanto ela te introduziu ao meu trabalho, mas vou fazer isso de novo.

I.: Ok.

N.: A minha pesquisa, justamente busca contar um pouco das escolas democráticas: como elas funcionam, quando elas surgiram e, além disso, compreender como é para as pessoas que saem das escolas democráticas e vão para as escolas, ditas, tradicionais. O meu problema de pesquisa é justamente tentar entender o processo dessa mudança.

I.: Uhum...

N.: Então é isso. Eu trouxe algumas perguntas aqui, mas elas são mais pra guiar a nossa conversa, mas a conversa é livre para você falar o que desejar. E saiba que vai ficar entre a gente tudo o que for dito aqui.

I.: Sim, eu sei... é porque na Politéia, quando eu estudava lá, eu já fiz outras pesquisas e as pessoas já me entrevistaram também para fazer trabalhos.

N.: Ah! Então você já está acostumada!

I.: Não é bem isso! (risos) Não é que eu vou “tirar de letra”, que eu sei tudo, cada experiência é diferente.

N.: Antes de começarmos com os tópicos das perguntas, gostaria que você me falasse seu nome completo, sua idade, o nome da escola democrática que você estudou e a escola que você estuda atualmente.

I.: Bom, o nome inteiro? Meu nome é I. A. F. de A., tenho 17 anos, a escola democrática era a “Politéia” – que é a mesma que eu trabalho hoje em dia – que fica na Água Branca e hoje eu sou estudante do Colégio C. de C.

N.: Bom, você poderia me contar um pouco como era sua vida antes de chegar na “Politéia”?

I.: Nossa...Então, antes de eu chegar na “Politéia”, foi um período meio difícil para mim porque eu estava em uma fase de depressão e tal. Não estava estudando, tinha abandonado a escola... mas meu nome, por causa da Secretaria de Educação, ainda estava na escola...correndo como se eu ainda fosse estudante lá... meu nome ainda estava na chamada da sala...

Indicativo de Sentido 1: Antes de estudar na Politéia experienciou a depressão e estava afastada da escola, uma situação especial.

N.: Tá...

I.: Não sei se você já estudou em escola pública...

N.: Aqui também na universidade acontece muito isso.

I.: Então, eu era esses fantasmas e por conta desses três anos que fiquei sem ir para a escola, eu repeti duas vezes a sexta série.

IS 2: “Eu era um fantasma”, três anos sem escola tendo sido reprovada duas vezes. Ser fantasma é tornar-se invisível, não ser notada e também não se fazer presente de carne e osso, sem rastro, sem pegada (sem gravidade), não tecia sua própria história.

N: Entendi.

I.: Aí eu tava nesse lance...Aí eu encontrei...eu sou membro de uma igreja, que fica por aqui e venho aqui as vezes pra fazer seminário. E eu encontrei essa igreja e me batizei. Um dos membros dessa igreja tinha filhos que tinha filhos - que eu sou amiga dos dois, muito amiga da filha e do filho mais ou menos...enfim. Eles estudavam na “Politéia” e a T. – que é a mãe dos dois – ficou sabendo da minha situação e que o Conselho Tutelar estava começando a me procurar para saber o que estava acontecendo...Aí eu estava sem escola e ela ficou sabendo. E ela disse que de repente a gente conseguia uma bolsa na “Politéia”... que é particular, né?

IS 3:Foi acolhida pela igreja e se tornou amiga de membros que estudavam na Politéia, conseguiu uma bolsa. Acolhimento, pertencimento junto a igreja e ao grupo. Podemos entender o batismo como uma inserção a um pertencimento.

N.: Sim.

I.: E eu com a *sola gastando* né...E aí eu falei “pode ser”, mas falei, tipo, nem considerando a possibilidade de verdade e queria parar de falar nesse assunto...E aí eu achei que ela ia deixar de lado por causa do meu desinteresse nítido, mas não, ela falou com O. – que é responsável por receber essas pessoas – e então marcaram uma entrevista na outra semana. Tá bom...aí eu continuei com esse desinteresse, mas eu fui na entrevista. Eles apresentaram a escola, apresentaram a proposta...tava eu, minha mãe, minha avó...Mas eu ainda não estava *botando fé*...do nada apareceu a bolsa de 100% para mim, fui aprovada lá e comecei a estudar na “Politéia” em 2015, na metade de 2015.

IS 4: Desinteresse no início, não botava fé, mas ganhou bolsa de 100%. Pessoas a estimularam a seguir adiante.

N.: Só uma pergunta sobre uma parte anterior do que você me contou: Mas você não ia para escola que você estava registrada porquê?

I.: Por causa da depressão...eu não saía de casa durante esses dois anos e meio, três anos.

IS 5: O afastamento da escola foi por conta da depressão – podemos traduzir esse sintoma como não vendo sentido em estudar – futuro sem perspectiva, sem crença.

N.: Tá, entendi. E você consegue pensar ao que você atribuía a depressão que você estava sentindo?

I.: Sim. Eu até tive que procurar tratamento, mas acabei nem dando início... porque a minha mãe é usuária de crack, usuária de drogas. E nesse período, também tem meu irmão que é doente, ele estava internado e...muitas pessoas da minha família atribuía essas coisas à mim. Então, meu irmão ficou doente é porque eu brigava muito com ele e aí ele teve um ataque...ele tem anemia falciforme...e ele ficou internado durante muito, muito, muito tempo e também pela questão da escola. Porque eu estudava numa escola e em um instituto e nesse instituto eu acabei ficando muito sobrecarregada, eu percebi depois...porque lá tinha várias oficinas e as tutorias – não lembro se era assim que chamava. E na maioria das oficinas eu tinha muita coisa para fazer, eu meio que encabeçava as coisas, e aí nisso eu acabei vendo que que não conseguia dar conta de tudo...e muita cobrança também, do tipo, “ah! Você tem que ser assim”, na minha família eu sempre me destaquei...aí ficou sobrecarregando, sobrecarregando e isso deu errado...E tava tirando minha liberdade também né? Eu tinha 12 anos nessa época...

IS 6: Família com questões relacionais - mãe dependente química e irmão doente. Sentia culpabilidade e sobrecarga. O instituto que frequentava no contra turno tinha muitas atividades, oficinas, tutorias, mas alega que não dava conta.

N.: Ah, você tinha 12 anos nessa época.

I.: É! Quando eu fiz 12 anos é que eu fui para depressão.

IS 7: Depressão aos doze anos. Lê-se aqui falta de motivação, não vê sentido em continuar, sofrimento e responsabilização dentro da família.

N.: Não entendi, me desculpa, qual era o nome desse instituto que você comentou?

I.: Instituto Dom Bosco. Fica lá no Bom Retiro.

IS 8: Frequentava o Instituto Dom Bosco.

N.: E o que exatamente você fazia lá?

I.: É como um CCA... É no contra turno da escola.

IS 9: O *instituto* funciona no contra turno da escola. Para I. parecia ser muito bom pelas atividades descritas, mas a entrevistada estava em sofrimento por conta provavelmente das dificuldades vividas com a família, sem apoio e sem garantia de direitos básicos. A *Igreja*, uma família da comunidade da igreja e amigos acolheram esse sofrimento. Um possível sentido para a vida começa a ser gestado a partir desse pertencimento e acolhimento. Talvez a atmosfera afetiva da casa não lhe dava permissão. É possível pensar que ela mesma não se dava permissão para crescer (culpabilização).

N.: Ah, entendi.

I.: Normalmente lá é um lugar para os pais que trabalham deixar os filhos. Mas minha avó, que é quem me cria, não necessariamente trabalhava nessa época, mas eu fazia o instituto porque lá era um lugar que tinha várias coisas que eu poderia atribuir ao meu currículo.

IS 10: Criada pela avó. O instituto oferecia contribuições importantes.

N.: Entendi. Bom, e como foi a sua vivência quando você entrou na “Politéia”? Você consegue recordar?

I.: Nossa...muito bem! (risadas).

N.: É?!

I.: Eu entrei na escola e no primeiro dia, como sempre, eu estava muito apreensiva e eu lembro que...foi muito esquisito porque tinha só gente esquisita. Eu já tinha visitado a “Politéia” antes como não aluna. Essa minha amiga tinha muita dificuldade para fazer amigos...

IS 11: Entrada na Escola Politéia: no início apreensiva, descreve os alunos como “gente esquisita”. Lê-se aqui, que as pessoas se apresentaram a ela de modo a não pertencerem a uma rede de relações reconhecidas por ela, elas eram estranhas, estrangeiras à sua familiaridade.

N.: Desculpa te interromper, mas que amiga?

I.: A amiga que me apresentou a escola.

N.: Ah, tá bom!

I.: E ela tinha dificuldades para se relacionar com outras pessoas...e ela era mais nova que eu também. Mas enfim, eu acabei conseguindo ser amiga dela, tipo a única amiga, eu acho, não sei...e aí nisso...deixa eu lembrar onde que eu tava que sou muito esquecida...

IS 12: Estabeleceu vínculo com uma pessoa difícil – ela passou a ser a sua única amiga.

N.: Na sua história? Você estava me contando como foi entrar na “Politéia”.

I.: Eu lembro que foi muito estranho porque a primeira coisa que eu fui fazer foi a tutoria, ¹⁷que é o encontro das pessoas da minha idade, que estão na minha série, e eu lembro que todo mundo era estranho...Eu tinha ido na escola antes e

¹⁷ Durante a entrevista, algumas palavras aparecem sublinhadas, pois são alguns dos dispositivos presentes nos processos desenvolvidos na escola democrática que I. frequentava.

eu já tinha visto que todo mundo era estranho, mas eu ficava pensando: “Mano, como é que eu vou ficar no meio dessa gente muito estranha?”

IS 13: Gente muito estranha, isso se repete, mas não se esclarece na entrevista até agora. “Estranho” alude à condição do eu não se reconhecer nos outros.

N.: Mas o que você quer dizer com estranho?

I.: Eu não sei! As pessoas lá eram diferentes...eu não sabia atribuir...

IS 14: Não sabe nomear essa diferença – estranhos é o que lhe vem.

N.: Tá bom.

I.: Tanto que eu já levei outra amiga lá uma vez e ela olhou e falou: “gente, todo mundo aqui é estranho!”. Aí eu falei assim: “Cara, eles são estranhos mas são demais!”. Enfim...aí todo mundo era *muito na deles* e eu ficava esperando também aquele negócio de *gente riquinha, chata* e também não era muito assim. Hum...eu lembro que teve um encontro que as pessoas tinham que falar um do outro e como eu não conhecia ninguém, eu falei dessa minha amiga. Deixa eu ver...aí depois eu fiquei de *saco cheio* um pouco, porque eu falei: “Mano, essa gente é chata, não tem nada a ver comigo”. Eu pensei que não ia *durar muito* na escola. E eu tinha muito conflito também com esse irmão da minha amiga da igreja, já até briguei com ele, tipo, de *porrada* mesmo. Pensei que ia ser expulsa da escola...enfim, achei que não era *minha praia* aquela escola não. E toda era “democracia”, “política” e eu nunca fui de “aí, política”, nunca gostei. Eu achava um desperdício. Eu era burra né? Mas enfim...

IS 15: “São estranhos, mas são demais”. “Eles eram muito na deles”. “Num dos encontros nós falamos um do outro, eu falei da minha amiga”. “Fiquei de *saco cheio*” e “pensei que não ia durar muito na escola”. Conflito com o irmão da amiga da igreja saiu na *porrada*. “Toda essa democracia, política e eu nunca fui política nunca gostei”. Talvez começa aqui a se esboçar o sentido do estranho, as pessoas eram muito na delas, ela faz alusão também ao político, ao se fazer política.

N.: Mas essa sua visão da escola e das pessoas foi mudando? Porque me parece que é isso que você está me contando, certo? Que você entrou lá pensando “essas pessoas são estranhas” mas ao longo você passou olhar aquele espaço e as pessoas de maneira diferente. Ou não?

I.: Sim. Por mais que eu achava todo mundo estranho, eu botei na minha cabeça que eu ia tirar tudo o que eu pudesse de lá. Porque eu ganhei uma bolsa e então eu tinha que aproveitar tudo ao máximo. Vou fazer tudo, vou me esforçar pra *mim* permanecer nessa bolsa e tirar tudo o que eu puder...aí eu peguei e fui introduzindo todo mundo lá, porque alguns era assim: “ah! Não quero fazer!”, “*to com preguiça*”...Mas eu queria fazer! Eu *tava* ali para entrar de cabeça naquilo...aí eu fui conhecendo as pessoas, as pessoas foram me conhecendo...Vi que política é interessante. Eu lembro que a primeira coisa que eu percebi que política e democracia era muito importante na minha vida...eu viajei muito naquilo. É...eu também fui conhecendo pessoas que só tinham aparências estranhas, mas por mais que não fossem iguais a mim, porque a maior parte das pessoas lá são ateus e ateias...ninguém acredita em deus. Tem muita coisa, tipo...eu sou *corinthiana*, *corinthiana*...lá tudo a maioria é palmeirense...então assim, eram pessoas muito diferentes de mim, só que ao mesmo tempo, eu conseguia me conectar com essas pessoas...

IS 16: Por ter ganho uma bolsa, sentia que precisava aproveitar o máximo. Passou a conhecer melhor as pessoas e se interessar por política e democracia. Esclarece que algumas pessoas estranhas, só eram “estranhas” porque tinham uma aparência diferente dela. Pessoas diferentes eram estranhas (time de futebol, crença em deus). Pode-se ver uma abertura dela frente a tudo que ela achou inicialmente como estranho, foi se interessando.

N.: Sei. E o que você consegue me destacar de atividades importantes para você que você fez na “Politéia”?

(Logo antes de conseguir terminar a frase, I. responde)

I.: Assembleia.

N.: Assembleia...

I.: Com certeza. Um dia a gente teve problemas com a assembleia porque alguns estudantes não davam valor pra assembleia...tipo, é chato, porque tem criança que não quer sentar para ficar discutindo regra...

IS 17: Ela reconhece o valor das assembleias e não entende porque alguns alunos não valorizam essa prática. A chateia ter alunos que não valorizam as assembleias.

N.: Desculpa te interromper, mas você consegue me explicar como funcionam as assembleias na “Politéia”?

I.: A assembleia é um momento para a gente discutir regras (que regra que tem, que regra que não tem). Então, discutir coisas sobre a escola. No começo eu lembro que eu tive até dificuldade de discernir o que era assembleia e fórum. Fórum é outra coisa, é tipo assim: eu tive um conflito com você e eu vou pro fórum e aí a gente discute isso no fórum. Na assembleia é mais pra regra mesmo. E na minha época elas funcionavam uma vez por semana...

IS 18: Ela passou a entender e a reconhecer o valor das assembleias e discernir as diferenças entre assembleia e fórum. Funcionalidade dos espaços (assembleia e fórum) lhe é bem clara.

N.: As assembleias?

I.: Sim. E era isso...você botava num mural bem grande na escola com todas as coisas. E tem um canto da assembleia e lá você pode colocar o assunto que você quer discutir ou uma regra que você acha que não está legal...tipo, uma regra que por um momento funcionou, mas hoje não funciona mais. Aí você pode colocar lá seu assunto e na hora da assembleia você pode defender ou então querer tirar aquela regra, argumentar que aquela regra não é boa, não é justa. E...muita gente naquela época não...ficava com...é que a maioria é de gente pequena...se bem que muitos grandes também não dão muito valor...Mas aí tivemos uma discussão se a assembleia deveria ser obrigatória ou não. Porque

quando eu entrei não era, mas quando eu entrei passou a ser por causa dessa discussão. Porque quando não era obrigatória, ficavam somente os educadores e depois vinham reclamar que “essa regra não é justa” e geralmente as pessoas que reclamavam não estavam nas assembleias. Eu lembro até que teve uma frase em uma das atividades que fala “Porque você acha que a assembleia é importante” e aí eu coloquei que sem a assembleia a escola não ia ser democrática, não ia ser a mesma coisa. Tipo assim, como...é, é isso. Não vou conseguir desenvolver mais...

N.: Mas eu entendi o que você quis dizer, fica tranquila.

I.: É, a assembleia é o centro. Não tem como ela ser democrática, sem esse momento de assembleia.

IS 19: Descreve o funcionamento na prática das assembleias. Entende que a escola é democrática pela presença das assembleias. Pelo seu discurso, dá muito valor a este espaço. Ela adere a cultura da escola, se vincula a esse projeto porque vê nele a sua importância.

N.: E você sentia que vocês realmente tinham voz nas coisas que vocês decidiam nas assembleias?

I.: Sim, sim.

N.: O que era decidido realmente acontecia?

I.: Sim. A não ser por negligência de outros alunos que quebravam a regra, mas ela realmente era colocada na escola. Tipo assim, já aconteceu de a gente se juntar para uma regra, por exemplo, do celular, que os educadores tinham colocado. Eles tinham reclamado do uso do celular...e tipo assim todo mundo se juntou para defender manter a regra que estava anteriormente. A gente em assembleia entrou em um consenso, permanecer a regra, mas com alguns adendos no uso do celular. Então não é só porque “eu sou o educador e meu voto vale cinco, meu voto vale muito mais do que vocês”, todo mundo tinha um voto igual e a assembleia não era feita só pelos educadores, então assim, tinha que ter um educador na mesa. Ah, é que tem uma mesa com um lugar para

inscrição de fala, um lugar para pautas e outro vai coordenando...então geralmente era um educador na mesa, mas tinham outros dois ou três alunos na mesa, entendeu?

IS 20: Descreve um pouco mais o funcionamento das decisões das assembleias. “Não é só porque sou educador que meu voto vale muito mais do que vocês”, valoriza a horizontalidade entre educador e educando produzida na escola. Mais uma vez fica claro o seu pertencimento, ela autentica o sentido das assembleias e a ideia de uma horizontalidade das relações.

N.: Auxiliando?

I.: É, auxiliando. Porque, por exemplo, eu levantei a mão para falar para fazer a inscrição de fala.. aí o aluno ajuda a olhar qual foi a ordem das mãos levantadas...

N.: E a partir de que idade participa da assembleia?

I.: Todo mundo.

N.: A escola inteira?

I.: Sim, todos participam.

IS 21: Participação coletiva – toda escola – nas funções da assembleia.

N.: E como você via os pequenos nas assembleias? Você acha que era relevante eles estarem lá?

I.: Era relevante, muito relevante. Porque a regra afeta eles de um jeito ou de outro, a regra é para todos, então eles tinham que estar lá. Não adianta fazer uma regra e impor para eles um negócio que eles nem votaram, nem decidiram. Eu só achava, as vezes, que eles botavam assuntos meio nada a ver...tipo assim, “eu quero baixar o minecraft no computador da escola para a gente jogar na hora do intervalo”. E pra mim, isso não me afetava e isso me incomodava. E aí quando [a assembleia] ficou obrigatória, eu tinha que ficar lá e escutar...mas

de qualquer jeito aquela regra ia me afetar se um dia, por acaso, eu decidisse jogar minecraft...

IS 22: Apesar de considerar alguns tópicos levantados irrelevantes, compreende a importância do espaço coletivo.

N: Entendi. Então você acha que o mais importante que a escola te trazia era o momento das assembleias?

I.: Era um dos mais importantes. Eu não sei falar o que era mais importante, o top do top do top...mas eu sei que um dos mais importantes era a assembleia.

IS 23: Assembleia como um dos pontos nevrálgicos de sua experiência na escola. Reconhece o valor do diálogo, da participação coletiva.

N.: E os fóruns que você comentou antes?

I.: Eu amava os fóruns!

N.: Como eles eram?

I.: Existem várias comissões na escola: comissão de horta, comissão de alimentação, comissão de biblioteca...que é para cuidar realmente da escola. Porque quem cuida da escola é a gente...tipo, no final do dia que faz a arrumação somos nós...não tem nenhum empregado que vai lá e limpa e arruma toda a bagunça que a gente fez...a gente vai lá e arruma a nossa própria bagunça, arruma o espaço, porque a escola é de todo mundo, é uma comunidade. E...uma das comissões é o fórum, para resolver conflitos.

IS 24: Descrição das comissões: espaços de responsabilização coletiva pela escola. Comissão de Fórum é o espaço para a resolução de conflitos.

N.: Então os conflitos que aconteciam não eram levados para as assembleias e sim para os fóruns?

I.: Isso, são coisas diferentes.

N.: E como aconteciam os fóruns?

I.: O fórum tem um dia de comissão. Tipo assim, eu lembro que era terça o dia de comissão. Aí toda terça, durante esse horário, as pessoas que eram da comissão do fórum, eram três, um educador e dois estudantes, mediavam o fórum. Aí vamos supor, assim, que eu tive um problema com você, eu vou lá e te escrevo no fórum, naquele mesmo mural que te falei antes, tinha um espaço para o fórum. Aí você podia escrever lá: “eu tive conflito com a Natasha por causa disso, disso e disso”, tal dia e quem está pedindo. Depois de um tempo, quando eu estava na comissão, isso [os pedidos] foram para uma caixa secreta. Muitas vezes, as pessoas viam, passavam por ali e viam seu nome no fórum e iam debater fora do horário do fórum. Tipo assim, eu via meu nome lá e ficava perguntando “quem é que colocou? Tá maluca?!”, aí eu começo a discutir em um momento que isso não é para acontecer. Também aconteciam fóruns extraordinários...que nem no dia que eu sai na *pancada* com um menino, a gente teve um fórum extraordinário e a gente conversou...

IS 25: Conta sobre o funcionamentos dos fóruns e como os processos de mediação de conflitos passam a mudar de acordo com as necessidades que surgem no dia-a-dia da escola.

N.: Me conta, se você estiver à vontade, como foi esse fórum extraordinário em relação a esse colega que você brigou? Acontece que nem as assembleias? Todo mundo participa?

I.: Não, fórum é um negócio entre os mediadores do fórum e entre você e a pessoa que teve o conflito. Porque é até desnecessário reunir toda a escola porque duas pessoas brigaram...é um conflito particular entre eles, não tem porque chamar todo mundo.

IS 26: Resolução de conflitos como assunto privado e que não concerne à toda comunidade escolar: “até desnecessário reunir toda a escola porque duas pessoas brigaram”.

N.: Entendi.

I.: E...nesse dia, foi por uma coisa muito besta, mas ele sabia que estava me irritando. Eu estava estressada, estava no ateliê de artes e queria colocar umas fitas no ventilador (...) fui lá de boa. E ele é atentado também né? E ele foi atrás de mim...ele estava me irritando o dia inteiro e nisso, eu lembro que ele ficava mexendo com as fitas. E eu falava: “M. para! M. para!”. E nisso ele continuava e dava risada da minha cara. Eu ficava “M. para!” e ele não parava. Ele é alto e eu lembro que estava em cima de uma cadeira, tipo, pendurando ali e nisso, eu olhei assim para a cara dele e voei, literalmente no menino. Aí eu já fui dando tapa, arranhando, dando soco. E eu lembro que ele tentou me segurar assim, pra me controlar e eu lembro que rasguei toda a roupa dele...ele voltou sem camisa para casa, porque eu acabei [com a camiseta]...e nisso, eu lembro que ele me segurou assim, e quando eu *tava* rasgando ele, ele foi lá me botou no chão. E nisso, a Ma. [outra colega que estava presente] gritou pelo nome de uma educadora e ela veio, separou a briga em silêncio. Me botou em um canto, me deu uma blusa, porque ele também rasgou a minha e botou ele em outro canto e deu uma toalha para ele. E aí depois de um tempo, colocaram ele em uma sala e perguntou o que tinha acontecido e fizeram a mesma coisa comigo. Depois falaram que a nossa relação não poderia continuar daquele jeito e que precisávamos fazer outro fórum extraordinário para resolver a questão e vocês entenderem como a relação de vocês pode ficar melhor. A gente era da mesma tutoria, a gente convivia muito junto...ele também ia na mesma igreja que eu...então todo santo dia a gente se via. Hoje em dia a minha relação com ele é mais *suave*, porque ele já começou a tomar os remédios dele, ele tinha uns probleminha e...eu não vejo mais ele todo dia.

IS 27: Conta como brigou na *porrada* com um colega. Diz que foi “uma coisa muito besta” mas que o menino com quem brigou, sabia que a estava irritando. Descreve como os educadores mediarão o conflito. I. acredita que a situação se resolveu porque não se veem mais todos os dias.

N.: Mas depois desse fórum que vocês puderam conversar, você sente que a relação de vocês melhorou?

I.: A gente *num* conversou muito bem né? A gente, tipo...cada um só respondeu as perguntas que eles nos faziam...mas a gente não se falou diretamente...

IS 28: Situação não parece ter sido verdadeiramente resolvida. “A gente não conversou muito bem”.

N.: Mas você presenciou outras situações em que os fóruns foram muito importantes para as relações? Que mudaram algo?

I.: Eu participei da comissão do fórum, que eu sempre quis participar, só que eu nunca vinha no dia de decidir, então eu ficava com o que sobrava. E aí...eu lembro que quando eu participei era muito bom, era muito bom. Eu lembro que eu gostava demais! Eu quero fazer psicologia...

IS 29: Não entrava nas comissões que queria, ficava com as “sobras” (Podemos levantar a hipótese: Ela mesma se sentia sobra?). Atribui o papel do psicólogo como mediador de conflitos.

N.: Ah! Você quer fazer psicologia!

I.: Eu descobri isso na “Politéia” também. E eu lembro que, não sei, sabe quando você se sente útil? Eu amava o fórum, tanto que quando eu saí eu quase chorei. Mas eu lembro que tinha muito conflito...tinha muita *coisa besta* também, eu lembro de um menino, F., que ele tinha acabado de entrar nessa época. Eu lembro que ele botava todo mundo por qualquer coisa no fórum. E quem não fica em comissão, ficava na arrumação – arrumando a escola no final do dia. Alternava quem ficava em um ou no outro. Para quem é de arrumação, fica de laboratório, que é o tempo livre. Entendeu?

IS 30: Sentia-se “útil” (em decorrência do nosso mundo onde somos colocados como ferramentas, na Era da Técnica, sentir-se útil é valorizado).

N.: Sim.

I.: E eu lembro que ele ficava reclamando, assim...eu ia chamar ele no pátio, falando que era o horário do fórum e ele dizia: “como assim? Eu *to* de laboratório, quem que me colocou?!” e aí eu respondia que era ele mesmo que tinha

colocado o nome de outras pessoas...às vezes demorava muito para resolver algum assunto que era para ser simples. Aí ele descia, chamava outra pessoa e depois vinha outro papel da caixa com o nome dele. Então voltava a chamar ele e ficava “mas eu acabei de subir” e aí tinha que explicar que ele mesmo tinha escrito mais de um papel. Aí mostrei o papel pra ele e ele reconheceu que era a letra dele mesmo.

IS 31: Reconhece que o processo de resolução de conflitos tem seus impasses: “às vezes demorava muito para resolver algum assunto que era para ser simples”.

N.: Então você acha que ele estava entendendo ainda a função do fórum?

I.: Eu entendo que o F., pelo o que eu conheço ele desde que ele entrou, ele é uma criança muito dramática e tudo para ele é uma tempestade ou então, ele também é muito orgulhoso, enfim, ele tem esse problema. E aí quando ele via que ele estava exagerando...ele parou de subir tanto como antes. Mas tinham fóruns importantes também de *tretas* muito feias. Muitas das *tretas* muito feias envolvia eu, mas tudo bem...não que eu saía batendo em todo mundo..tinha umas meninas que não gostavam de mim. Mas não gostavam, porque não gostavam mesmo, tipo, eu nem falava direito com elas...e aí elas ficavam fazendo muito drama, tal...eu presenciei uma menina que estava no limite com outro menino porque ele *tava* tendo atitudes muito machistas e ela não gostou desta postura. Também já presenciei meninas que foram colocadas no fórum por um menino, que elas estavam naquela brincadeira de “ele vai ser meu namorado” e aí quando ele percebeu o que estava acontecendo, ele ficou muito de saco cheio e botou elas [no fórum] para elas entenderem a gravidade que era isso para ele. Era muito gostoso *tocar* o fórum...

IS 32: Reconhece a mudança gradual do colega (“ele parou de subir tanto quanto antes”). “Tinham fóruns com brigas” e conta que ela estava envolvida na maioria delas (uma forma de ser notada?). Conta algumas histórias de fóruns que ajudou a coordenar.

N.: Você falou que tem o momento da tutoria, não? O que é a tutoria?

I.: Elas são divididas por ciclos. Têm o ciclo 1, ciclo 2 e ciclo 3. O ciclo 1 é da primeira série até a terceira, ciclo 2 é da quarta até a sexta e do [ciclo] 3 tem gente da sexta também, mas é mais da sétima e da oitava série. Eu entrei já no 3, e nessas tutorias a gente dá nome pra tutoria, a gente discute com o grupo...tipo assim, as tutorias fazem os ateliês juntos de matemática, de português, essas coisas...

IS 33: Descreve a divisão de turmas da Politéia que acontece por ciclos (três em três séries escolares tradicionais). Tutoria é o nome do grupo que se forma e que tem um espaço semanal para discussões. Os ateliês são os momentos de construção do conteúdo com os educandos.

N.: Tá.

I.: Tipo assim, teve uma época que eu lembro que ninguém estava trazendo as fichas que a gente tinha que fazer pros ateliês, precisa devolver pra quem dá os ateliês...

N.: Que fichas, desculpa?

I.: ficha tipo lição, que a gente tinha que dar esse retorno...

IS 34: Conflito da turma com as fichas (lição de casa)

N.: Ah, tá!

I.: Mas a gente não dava...eu também não dava, não vou mentir. E aí a gente sentou na tutoria e falou assim: “ó, a gente tem que fazer isso como meta do grupo” e aí, a gente fez todo um *esquema*...fizemos um cartaz também porque a gente montou vários esquemas que deram errado! (risadas) Mas aí o ultimo eu lembro que foi um cartaz bem grande, foi tipo nos mínimos detalhes...tinha escrito matemática, português, não sei o que...precisa entregar até tal data e os nomes de todas as pessoas...aí tinha entregou ou não entregou, não sei o que lá...

IS 35: Reconhece-se como parte do problema, portanto parte do grupo e atuante no mesmo. Construção coletiva para a resolução da problemática com as fichas.

N.: E vocês que vieram com essas ideias?

I.: Sim. E também ficou quem não entregasse na hora, veria no cartaz que não entregou e fariam as fichas no horário de laboratório [horário livre], porque é indispensável, a gente não pode deixar isso de lado...

IS 36: Solução alternativa para que não pudesse realizar a tarefa em casa: abdicar do seu tempo livre para completar as fichas.

N.: Mas vocês, do ciclo 3, que chegaram à conclusão que era indispensável apresentar essas fichas pros educadores?

I.: Sim. Tinham outros também...a gente fez um tempo de autossuficiência, tipo assim, aprender a lidar com dinheiro. A tutora do ciclo 3, ela descobriu um jogo que estava sendo desenvolvido, ela fez parceria com os criadores do jogo e tivemos acesso a esse jogo antes para testarmos e depois a gente avaliou lá... e ele tinha muito a ver com isso, “Planeta das galinhas” o nome do jogo, eu acho...e aí a gente desenvolveu, muito legal. Não, foi mais ou menos legal...

IS 37: Projeto trazido por uma educadora que lhes ensinava noções básicas de economia e lidar com o dinheiro.

N.: Você estava me explicando dos ciclos, mas o que vocês fazem na tutoria?

I.: Então, é esse momento de discutir o que o grupo pode fazer ou o que o grupo tem de meta, o que temos que resolver como grupo...que as vezes surgem problemas dentro do grupo...

N.: E alguém auxilia vocês?

I.: Sim, geralmente são os dois tutores. As vezes no ciclo 1, que tem mais gente, tem três, mas nem sempre...é isso. E a gente tem metas para a tutoria, a gente como grupo...damos nome para a tutoria também, baseado no que o grupo acha o que tem a ver com a gente.

IS 38: Tutoria: discussões de meta e resoluções de problemas do grupo (Ciclo). Atividades mediadas pelos educadores da Politéia.

N.: Qual era o nome de vocês?

I.: Eu fiquei dois anos na “Politéia”, então o meu primeiro foi “Axolote” que o tema era animais exóticos, animais não muito conhecidos...e os outros ciclos tinham outros nomes também, mas animais exóticos porque é o mesmo tema para todos os ciclos. Aí a segunda foram nomes de pessoas que já morreram, e nessa eu fui totalmente contra, mas ganharam de mim...que foi “Vó Vera”, que era avó de um menino. Mas temos que pesquisar a respeito do nome que vamos escolher e eu não gostei dessa ideia porque ela era bipolar, homofóbica, racista...mas enfim, povo foi lá e votou...

IS 39: Insatisfação de I. perante o voto da maioria por questões “ideológicas”: “eu não gostei dessa ideia porque ela era bipolar, homofóbica, racista...”.

N.: Você se sentiu como com isso?

I.: Fiquei chateada, mas eu aceitei né? Porque a maioria venceu...aí passou.

IS 40: Chateação por não ter sua opinião prevalecida, porém reconhecimento da voz da maioria.

N.: Laboratório é então o momento livre?

I.: Sim.

N.: Livre para...

I.: Livre para qualquer coisa, tipo, se eu tenho fichas atrasadas eu posso eu mesmo usar esse momento para isso. Seu eu quero jogar jogo de tabuleiro, posso perguntar para todo mundo na roda do dia, que é outro espaço que tem, se tem outras pessoas que querem jogar comigo. As pessoas vão propondo o que elas querem fazer. No segundo ano que eu *tava* lá, no finalzinho, eles fizeram um laboratório que era de estações. Tipo assim, ia ser meio livre, porque cada um vinha com uma proposta: “ah, eu quero dar música”, “eu quero dar

teatro”, “eu quero dar meditação”, “eu quero dar futebol”, “que dar ping-pong gigante”...e aí, tinha que escolher entre essas coisas que a gente queria fazer, tipo assim, os educadores programavam e a gente decidia para onde a gente ia.

IS 41: Recorda a respeito do momento de laboratório com a proposta de estações.

N.: E o que é roda do dia?

I.: Logo quando a gente chega na escola, tem esse momento de roda do dia...que é tipo, pra programar como vai ser o nosso dia. Tem os grupos de estudo de fotografia, grupo de saída que todo mundo saía, de teatro...tem esses grupos de estudo, e eles falavam mais ou menos o que ia acontecer no dia: “ó, a gente vai ter laboratório, o que vocês querem fazer? Tem alguma proposta? Querem ir pro parque [da água branca].

N.: Mas vocês podiam escolher o que vocês queriam fazer?

I.: No laboratório sim. O resto era tudo programado.

IS 42: Momento da Roda do Dia como organizador do dia na escola e aberto para opinião e escolha dos educandos durante o laboratório.

N.: Então vocês podiam escolher só uma parte do dia de vocês?

I.: Sim, que é a parte do laboratório. O resto se encaixa já no que está na programação.

N.: Entendi.

I.: Ah, tem a orientação de pesquisa! A orientação é feita ao longo de um semestre...

N.: E no final do semestre você traz o resultado daquilo que você quis pesquisar?

I.: Sim, e aí eu pesquisei...deixa eu lembrar uma...uma vez pesquisei ilusões de ótica, ilusionismo, essas coisas...outra vez pesquisei a mente dos psicopatas.

Depois pesquisei sobre as profissões, porque eu estava em dúvida do que escolher...quer dizer, ainda estou (risadas). O mais certo é psicologia, mas eu ainda tenho outras vontades. Eu lembro que eu fazia muitas entrevistas...ia até te falar que você é muito mais organizada do que eu era, parabéns! O meu era tudo cheio de rabisco, eu não digitava não, ficava no meu caderno rabiscado...

IS 43: Recorda de entrevistas que realizou para orientação de pesquisa: ilusões, a mente dos psicopatas e profissões. Comenta novamente sobre o plano de entrar na faculdade de psicologia.

N.: Obrigada, mas isso você aprende com o tempo! Mas olha só que interessante, eu não tive nem metade dessa experiência de ter pesquisa na época que eu estava na escola, né? Eu só fui aprender a fazer isso aqui na faculdade! Olha o quanto você, por outro lado, aprendeu sobre pesquisa na escola. Eu acho que organização é um detalhe.

I.: É um detalhe mesmo! É que eu não sou uma pessoa muito organizada na vida...você já deve ter percebido...nesse decorrer *pra* marcar essa entrevista mesmo, aconteceram várias coisas...tenho dificuldade para me programar...

IS 44: Autocrítica a sua organização e dificuldade para se programar para atividades (maneira velada de pedir desculpas à entrevistadora pela dificuldade de marcar a entrevista?)

N.: Mas fica tranquila também, eu entendo que você estuda de manhã, trabalha até de noite. Eu ia te perguntar só mais umas coisinhas...como era sua relação com os professores?

I.: Muito boa! Até hoje eu tenho uma relação muito legal com eles, tipo, muito amiga deles.

N.: E você sentia que poderia contar com eles para coisas além de temas da escola?

I.: Eu sentia sim. Tinha momentos que...eu sou uma pessoa meio de fases..e muitas vezes eu já parei para conversar com o professor...até hoje eu paro. Eu

falo com eles no WhatsApp, pedindo ajuda, pedindo para conversar. Foi uma relação que eu vejo que até hoje mesmo eu tenho com eles, a gente zoa um com o outro...eu *zoou* com eles! Muitas vezes eu deixava de sentar entre os alunos e sentava lá no meio dos professores, ficava *batendo papo*, conversando, *zoando*...Mas claro, na medida do respeito também. Uma vez, uma amiga minha foi tentar *zoar* também e ser amiga dos professores e deu muito *ruim*, porque tem que saber o limite. Era isso, eu saí da “Politéia” muito chorando...

IS 45: “Sou uma pessoa meio de fases”. Professores como referências de ajuda e auxílio, porém reconhece o limite da autoridade (“tem que saber o limite”). “Eu saí da Politéia muito chorando”.

N.: Ia te perguntar isso agora, justamente. Queria que você me contasse um pouco da mudança, como que você saiu da “Politéia” para ir pra escola que você estuda hoje. Como você se sentiu nessa mudança?

I.: Senti choque.

N.: Choque?

I.: Choque total. Eu entrei em choque, assim, no dia da formação. Uma educadora falou que queria fazer alguma *coisinha*...

IS 46: Saída da Politéia: Choque. Congelamento frente ao novo? Perda das referências?

N.: Desculpa, você tinha quantos anos?

I.: Eu tinha quase 16...se tivesse *chego* no meu aniversário, 20 de dezembro, eu já tinha 16 (risadas).

N.: Ok.

I.: Aí, eu disse que eu topava fazer algo para formação e ela foi falar com as outras pessoas que iam sair da escola também, que terminaram o fundamental II, como meu colega M.

IS 47: Educadora sugere realizar uma formatura, cerimônia com a ideia de fechamento de ciclo dentro da escola.

N.: E quando acaba o fundamental, precisa sair da escola?

I.: Sim, porque eles não tem ensino médio. E eu lembro que foi muita tristeza para mim...eu tive a oportunidade de não fazer a reclassificação, porque eu entrei lá muito atrasada, ou fazer a reclassificação e tentar me adiantar um pouco.

N.: Reclassificação?

I.: Nivelamento, tipo, para poder entrar um pouco no eixo, eu não entrei certinho, mas consegui entrar um pouco...Aí eu lembro que eu fiz, por isso que fiquei dois anos só lá...e eu fiquei pensando porque eu não tinha feito inteiro [fundamental na Politéia], o que custava fazer mais um ano...fiquei pensando em repetir de ano. Eu lembro que eu brincava muito e perguntava para a educadora se eu tinha repetido de ano, para ver se conseguia ficar mais um ano lá. Eu lembro que eu topei fazer a formatura, porque ela perguntou antes se a gente queria, eu falei que ia ficar bem feliz...só que não me programei, tipo, não chamei familiar e essas coisas. Lembro que nem minha mãe e nem minha avó *num* foi...tava eu e uma amiga que eu sou...eu caminho mais com as minhas próprias pernas mesmo. E...eu lembro que ela [a educadora] não quis falar o que eles iam fazer porque ela queria fazer surpresa. E aí eu falei: “Nossa! Tá *tirando* com a minha cara!” e ela falou: “não, não! É sério, é surpresa, se não, não tem graça!”. Eu lembro que ela fez lá, o que ela chamou de “Ritual de Formatura” e eles abriram uma roda e deram espaço para todo mundo falar e se despedir de mim e dos outros, e eu lembro que todo mundo quando se despediu de mim, eu chorava muito, muito, muito. E todo mundo chorava junto. E...nossa, foi lindo. Eu ganhei um caderno de recordação e nesse caderno tinha mensagens..

IS 48: Compreende a prova reclassificação como uma espécie de arrependimento, pois atribui a ela o fato de não ter podido permanecer na escola. Desejava inclusive repetir o ano: “perguntava para a educadora se eu tinha repetido de ano, para ver se conseguia ficar mais um ano lá”. Não chamou sua família para a formatura, diz “caminho mais com as minhas próprias pernas”.

Recorda o “Ritual de Formatura” preparado pelos educadores da escola. Enquanto recorda, pausa para chorar.

(I. se emociona)

I.: Nossa, que ridícula!

IS 49: Chorar é relacionado ao ridículo. Chorar significa estar vulnerável? Perder o controle?

N.: Não, não tem problema algum se emocionar, fica tranquila.

(I. respira fundo)

N.: Fica tranquila, toma o seu tempo.

I.: Enfim...eu lembro que...era um dia especial, feliz, mas também era um dia muito triste. Que eu ia me despedir de todas aquelas pessoas e eu lembro que era uma fila muito grande, assim...lembro de tudo...

IS 50: A fila muito grande de pessoas para abraça-la e despedir-se. Sentia-se vista e valorizada, por isso um dia feliz e triste.

(I. chora novamente e coloca as mãos no rosto)

I.: Eu tenho esse caderno até hoje e olha que não sou organizada mesmo! Eu perco tudo...isso é uma das coisas que eu tenho até hoje. Eu lembro que, tipo, nas férias, muita parte foi só de madrugada eu abria aquele caderno e chorava, chorava, chorava, chorava! E pensar que eu não ia mais estar naquele espaço no próximo ano. Eu ficava com medo de perder o contato com todo mundo. Tipo, perder toda aquela história que eu tinha tido na “Politéia”. Mas também tinha que me conformar...eu lembro que eu fiz a matrícula na escola muito em cima da hora, porque não tinha me dado conta que aquilo realmente tinha acabado...tipo, eu ficava chorando e chorando. No meio de fevereiro é que eu fui me matricular na escola...

IS 51: Ainda ter o caderno que recebeu é sinal da importância do mesmo, pelo fato de não ser organizada, “perde suas coisas” (o que mais ela perde?). Férias

é um momento de tristeza e é associado ao luto pelo fim da vivência no espaço da Politéia. Como parte de uma negação do final do ciclo na Politéia, inscreve-se tardiamente na nova escola.

N.: E foi você que escolheu essa escola?

I.: Não, em parte. Porque eu queria me matricular no “Alves Cruz” e eu fiz todo um processo *pra* mim entrar no “Alves Cruz”.

N.: E a “Alves Cruz” é uma escola particular?

I.: Não, é pública. Só que ele é integral e ele tem essa proposta parecida da “Politéia”. E muitos alunos da “Politéia” foram para o “Alves Cruz” porque é meio aquilo...também tem tutoria, projeto...mas não sei se é igual mesmo, não posso te dizer...tanto que a Ma. e o M. estão estudando lá agora. Eu lembro que tentei entrar, mas mandaram minha ficha para o “Caetano”. Aí eu fui ver e disseram que eu poderia ir pro “Caetano” ou para o “Fidelino”. Só que não sei, eu tenho uma antipatia com aquela escola, minha filha, falei: “não vou para o Fidelino, não vou...”. Pensei em ir na Secretaria de Educação, mas também só pensei, porque eu sou muito preguiçosa. Aí eu peguei e falei que ia *pro* “Caetano” como meu nome estava lá, era mais fácil e minha mãe já estudou no “Caetano”...então eu vou pro “Caetano” (suspiro fundo)

IS 52: Tentativa de ingresso na escola que desejava é frustrada. Atribui o fracasso da entrada como “preguiça” de sua parte. Escolha da nova escola pela facilidade e vínculo com história de sua mãe.

N.: E como é que é? Como está sendo, na verdade, estudar nessa nova escola?

I.: É difícil né? Porque eu já cheguei numa turma...a turma que botaram meu nome era uma turma que foi feita de última hora, tipo assim...como foi feita de última hora pegaram os professores que sobraram...escola pública, já tem muito professor que falta, como a minha sala era feita de professores que nem sabiam se iam ficar mais um ano...eu tinha três aulas por dia...eu já fui liberada antes do lanche, depois do lanche. Lanche é o intervalo.

IS 53: Se vê como sobra, pois os professores são “sobras” e faltam constantemente.

N.: Eu não entendi a última coisa que você falou...

I.: Desculpa, é que eu ainda estou pensando na despedida...

IS 54: Lembrança da despedida da Politéia irrompe no seu presente, no seu discurso.

N.: Você quer falar mais um pouco sobre isso?

I.: Não, não, não, não. Já consegui parar de chorar, está ótimo.

IS 55: Chorar não é uma reação aprovada por I.

N.: Mas fica tranquila, se você quiser chorar, pode chorar...podemos conversar um pouco sobre isso. Tá bom?

I.: Tá...Aí, onde é que eu *tava*? Ah! Aí eu tinha muita pouca aula e a minha turma...e o espaço da escola era muito diferente, o outro [Politéia] era pequeno, na época que eu entrei tinham 31 alunos e quando eu sai tinham uns 52 ou 54. E...o “Caetano” é uma escola muito grande, é um casarão grande. A “Politéia” ficava não tão perto da minha casa, o “Caetano” fica mais próximo. “Politéia” particular, “Caetano” público. “Politéia” tinha professor, você conhecia as pessoas, tipo, eu conhecia todo mundo desde o ciclo 1 até o ciclo 3...já o no “Caetano” é terra de ninguém, porque eu não conhecia ninguém...hm...tinha várias diferenças. Além de ser tradicional [“Caetano”] e ser democrática [“Politéia”]. O professores também muito...tinham professores bons, esse ano eu não sei se tem professores bons assim, tipo de ser amiga deles...ano passado tinha 2 que eu gostava muito e que tinham a cara da “Politéia”, tinham um jeito mais que eu *to* acostumada...um jeito de pensar mais parecido.

IS 56: Colégio “Caetano” como um casarão grande, *terra de ninguém*. “Politéia” tinha professor e você conhecia as pessoas, portanto uma oposição direta ao “Caetano”. Reconhece que tinham 2 professores bons no “Caetano” porque

tinham a “cara da Politéia” e ela estava mais acostumada com isso (não esclarece qual é esse jeito).

N.: Como assim? Que jeito é esse?

I.: É porque muitos professores na escola pública acham que tudo é culpa do aluno: “ah, porque o aluno é desinteressado. ah, porque não sei o que lá...”. Eles não tem a base da conversa, colocam a lousa e pronto, acabou...Se gostou dou 10, se não gostou que se lasque, entendeu? Não estão nem aí...é bem diferente.

IS 57: Compreende que os professores da escola pública acham que tudo é culpa do aluno e não há diálogo estabelecido (“eles colocam a lousa e pronto, acabou”).

N.: E esses dois professores não eram assim?

I.: Não, eles tinham realmente um contato com aluno...eles realmente se preocupavam, tipo...a diferença também é de professor e educador. Um negócio que sempre lá na “Politéia” a gente não se dirigia a eles [educadores] como professores e sim, como educadores. E eu lembro que esses dois [professores da nova escola] sempre falavam: “Existe uma diferença muito grande entre professor e educador, e eu não sou professor, sou educador”. Eu lembro que eles se esforçavam para incluir a gente na matéria dele, pra fazer com que a gente tirasse algum proveito daquilo. Só tiraram os dois de lá pelo fato deles não serem “do jeito” da escola...aí tiraram eles de lá. Que nem, na greve, nenhum professor – porque eles eram de idade – ninguém quis fazer greve...porque pouco dos direitos deles iam ser tirados. Agora dos dois que eram mais jovens, muito provavelmente. E só os dois queriam fazer greve da escola toda...e a escola falou que não ia entrar de greve porque não tinham professores suficientes para aderir. E eu encontrei minha professora na manifestação, porque no dia da greve ela falou que não daria aula...encontrei as pessoas da “Politéia” e tal...enfim.

IS 58: Entende uma diferença entre educador e professor, na “Politéia” havia educadores e não professores. Os 2 professores que menciona do “Caetano” se

denominavam educadores e não professores. Eram educadores porque “se esforçavam para incluir a gente na matéria dele”. Acredita que foram dispensados da escola por “não serem do jeito da escola”. Coloca a greve dos professores como outro exemplo.

N.: Sobre a greve que você mencionou: Você acha que a “Politéia” te ajudou a ter essa consciência?

I.: Sim.

N.: No início você estava me contando sobre consciência política...

I.: Eu não tinha...não é que eu não tinha, eu não ligava. Tipo assim, quem ia ser eleito, quem não ia...eu era aquela pessoa tão ignorante que eu ia pela propaganda eleitoral. Tipo, eu não tinha muita consciência do que era política e nem queria ter...para mim era desperdício. Eu gostava de música, eu gostava de outras coisas que não tinha nada a ver com isso, tipo. Os políticos, as pessoas que querem que se matem...eu também achava um absurdo fazer greve, que isso!? Vim para escola para fazer greve?! Para professor fazer greve?! Eu era muito ridícula, muito ridícula, sério! E...eu lembro que na época também teve o impeachment, foi muito parte da conscientização que muitas das nossas tutorias a gente conversava sobre isso e se era golpe ou não era golpe. Eu lembro uma vez que eu fiz uma pergunta muito idiota...muito idiota! Eu lembro que a gente *tava* falando sobre impeachment e aí eu falei: “Ah, se fosse pra decidir se tinha impeachment ou não, porque que não faz uma votação do povo brasileiro para ver se eles querem ou não?”. Nessa hora eu me senti muito retardada, porque a educadora respondeu de um jeito tão óbvio do porque não era a gente que decide...ela falou assim: “A política do Brasil é representativa, você escolhe representantes para votarem com a sua voz no voto dele. Mas se você votou no Tiririca, o voto dele foi o seu voto.” Tipo assim, naquela hora eu falei: “mano! Que idiota que eu sou, que idiota!”.

IS 59: Antes política era desperdício, não via propósito. Atribui-se como “ridícula” por não possuir a consciência política que tem hoje. Também atribui como

“idiota” suas perguntas. Auto depreciação e exigência consigo mesma muito presentes no discurso.

N.: Mas por que idiota? Por que você tinha que saber disso necessariamente?

I.: Não, mas é que foi uma pergunta muito idiota da minha parte...eu achava que tinham que fazer o Brasil todo votar se a gente queria impeachment ou não. Só que, tipo, eu fui entender o papel do deputado federal e estadual, depois, nessa fase. Pra mim era só mais um cargo pra eles...

N.: Mas olha que importante que você pôde aprender isso nessa discussão, né?

I.: Sim! Então, nessa hora eu pensei que foi muito idiota! (risadas) Eu lembro que me achei muito idiota...foi tipo “tá bom, não pergunto mais nada!”.

NS60: O erro ou o não-saber aparece novamente como algo custoso.

N.: Mas é muito importante que agora você consegue me trazer isso desse momento. Foi tão marcante para você que você me traz esse momento passado, de quanto você mudou né? De quanto essa discussão foi essencial para constituir quem você é hoje. Não é?

I.: Sim..

N.: Essa foi a impressão que eu tive da sua fala. É a impressão que você me traz com isso que você diz.

I.: Nossa, sim. E eu lembro que foi tão idiota...Não em relação à pesquisa, mas em relação à política. Eu tinha muitas coisas que eram de gente ignorante mesmo...Eu tinha muitas visões de pessoas do povo brasileiro ignorante mesmo. Por isso as vezes eu vejo algumas coisas que é para enganar as pessoas que é como eu era, entendeu? É tipo pra cair na rede de gente que é mal informada...

IS 61: Identifica a posição que ocupava anteriormente como “ignorância” e diz saber que “algumas coisas que é para enganar as pessoas que é como eu era”

– pessoas que provavelmente não tiveram a oportunidade que I. teve. Pode-se perceber sua consciência social alterou após o tempo na “Politéia”.

N.: Tá, então pegando isso que você está me falando, você acha que esse modelo da escola democrática deveria ser aplicado em outros espaços?

I.: Com certeza, com certeza...tipo assim, tem umas coisas que eu também gostaria de rever na “Politéia”, tipo...foi maravilhoso para mim, mas tem coisas que eu também acharia legal a gente mudar...coisas que naquela época não estava no meu alcance mudar.

IS 62: Reconhecimento e validação de seu processo educacional, porém, ainda sim com senso crítico do que pode ser melhorado.

N.: O que? por exemplo?

I.: Mudar a grade de horários. Porque...eu achava que tinha que ter mais coisas que são realmente importantes que tem na tradicional...entendeu? Tipo assim, tinham poucos ateliês de português, matemática...tipo assim, talvez não seja tão importante, mas eu considerava muito importante naquela época pra mim...

N.: Ter português, matemática?

I.: Ter mais português, matemática e outros, porque lá tinha, só que não tinha toda hora.

IS 63: Escola tradicional como representante do aspecto do conteúdo e que I. sente que podia haver mais no seu processo na Politéia.

N.: Entendi. Isso que você disse, por exemplo, você prefere da escola que você está agora?

I.: Não é que eu prefiro, tipo: “Ah, adoro ter aula de português e matemática, adoro ficar na sala o dia inteiro!”. Não, não é assim...eu acho que deveria ser mais introduzido nas grades de horário porque eles dividem o espaço de tempo muito maior do que a escola tradicional. E eu não gosto da tradicional porque eles colocam: cinquenta, cinquenta, cinquenta...

N.: E na “Politéia” não?

I.: Não. Na “Politéia” é uma hora e pouco...e aí se fosse um pouquinho mais dividido daria para concluir mais coisas. Na época que eu estudava lá, não tinha inglês. E uma coisa que eu fui para escola pensando em aprender, é inglês. Tanto que é uma coisa que hoje em dia, eu tenho na minha escola, mas eu tento aprender sozinha.

IS 64: Acredita que a Politéia poderia dividir mais os horários das atividades e aumentar o horário disponível para os ateliês (“se fosse um pouquinho mais dividido daria para concluir mais coisas”). Tem a meta de aprender inglês, pois não havia na “Politéia”.

N.: Como é para você aprender na sua nova escola?

I.: (sinal de aspas com as mãos)

N.: Por que aprender entre aspas?

I.: Porque eu sinto que eles não ligam pra se a gente vai passar de ano ou não...não ligam se a gente vai levar alguma coisa de lá, entendeu? Tipo, uma coisa que eu vi com a “Politéia” é que a avaliação não é tão legal...prova não é importante assim, porque lá eles não tem prova. Tipo, tem que ser levado outro critério de avaliação, porque prova não define nada. Eu nunca fui de ficar nervosa em prova, assim tipo: “Nossa, deu branco de tudo e não sei nada só porque tô na prova”. Mas eu conheço muita gente que sabia a matéria, estudou a matéria, só que na hora da prova *tomou no rabo* por causa daquilo...aí, não acho um bom método...

IS 65: “Eu sinto que eles não ligam *pra* se a gente vai passar de ano ou não, se a gente vai levar alguma coisa de lá” (intencionalidade do processo educacional). Acredita que prova não é um bom critério avaliativo para todos.

N.: Mas você consegue fazer as provas?

I.: Eu consigo...eu lembro que quando eu era pequena, eu gostava muito de prova (risadas). Eu achava que o momento da escola era prova! Nossa, eu dava

pulos de alegria, batia palma para prova: “Ah! A prova tá entrando!”. Eu ficava muito feliz com a prova, sério. Hoje em dia não é toda essa animação, mas eu consigo lidar...

IS 66: “Momento da escola era prova”. Avaliação era entendida como momento positivo e proveitoso quando mais nova. (Possibilidade de mostrar seu valor?)

N: Como você lida? Porque nessa escola tradicional, você fica o dia todo sentada, são cinquenta minutos cada aula. Como é para você estar nesse modelo? Como você se sente?

I.: Então, em comparação com a “Politéia” tem outra coisa...do não ficar só copiando as coisas assim...tentar dar um passo *pra* frente, tentar colocar as coisas mais na prática.

N: E na escola de agora?

I.: Não, não tem. Os dois professores que eu falei, eles até programavam coisas para a gente fazer, tipo, tentavam sair um pouco do que podia. Porque muitas vezes as outras professoras repreendiam o modo deles fazerem. E muitos outros professores criticavam o modo deles, tipo assim...é difícil. Já perdi minha linha de raciocínio...eu sou muito...

IS 67: “não ficar só copiando (...) tentar colocar as coisas mais na prática”. Toda tentativa de sair do tradicional é coibido na escola atual.

N.: Imagina! Mas foi isso mesmo que eu te perguntei, como é agora nessa escola nova, o modelo de aula que você tem...

I.: Às vezes fica muito tedioso...eu fico muito entediada as vezes...Eu sinto que não dá mais tanto valor como dava na “Politéia”...

IS 68: Momento escolar é colocado como tedioso e com menos valor que anteriormente.

N.: E você está no terceiro ano agora?

I.: Tô no segundo...

N.: Mas você fez novos amigos nessa escola?

I.: Fiz.

N.: Como é a relação com os novos colegas?

I.: É porque aquela sala que eu *tava* antes, que era o “1J”, que foi feita a pressas...como não *tava* vindo todo mundo, tipo, *ia* poucas pessoas, eles desfizeram a sala, desintegraram a sala...e a gente não era tão legal assim, e...foi cada um *pro* seu canto. Eu tenho os meus amigos do J ainda, falo com eles, tem umas pessoas que estão na minha sala agora que eram do J. Comigo, são quatro pessoas que eram do J...mas, essa minha sala eu não gosto muito não. Mas...não lembro já a pergunta de novo...

IS 69: Estava ocupando o espaço na escola do desleixo (“sala foi feita às pressas”). Diz possuir mais amigos na nova escola da primeira sala que fez parte – 1ºJ.

N.: A pergunta era se você tem amigos na escola.

I.: Eu tenho amigos sim, tipo, amigos de dentro e fora do J.

N.: É J que chamava essa sala?

I.: 1º J.

N.: Ah, primeiro ano J! Entendi agora. Nossa, tinha tudo isso de sala? Até a letra J?

I.: Até o J...É bem diferente. Quando eu *tava* saindo da escola, a minha escola que era o “São Paulo”, eles tinham trocado toda a metodologia...

N.: A escola antes da “Politéia”?

I.: *Aham*. Eles tinham trocado tudo para aquele americano...tipo assim, a gente sai para ir às aulas, entendeu? Aí, tipo assim, a gente não tem uma turma fixa. E aí, a gente trocou tudo isso...e aí quando eu voltei, eu *tava* achando que

também poderia ser assim, desse jeito...mas também poderia ser do jeito de antes que eu já conhecia...

IS 70: Conta de sua escola anterior à Politéia, contando da sistemática americana do aluno trocar de sala e não o professor.

N.: E essa escola [“Caetano”] não é? Vocês ficam na mesma sala?

I.: Sim, na mesma sala, na mesma cadeira, as mesmas pessoas...tédio. De manhã eu fico querendo dormir porque eu tô cansada do trabalho (risadas).

IS 71: Tédio ao contar da escola atual. Ideia de pouco movimento, de físico e de ideias, instituição congelada.

N.: Ia te perguntar agora, como é que foi que você voltou para a “Politéia”? Trabalhando lá?

I.: Eu voltei pra lá esse ano, porque minha mãe teve sete filhos. Uma morreu recentemente, que foi a que nasceu e morreu. É...e minha mãe ainda está na dependência e minha avó cria a gente.

N.: Você e seus irmãos?

I.: Eu e meus cinco irmãos. E aí, ela ganha o salário de aposentadoria e ela dá um jeito de criar todo mundo lá dentro.

IS 72: Morte do irmão comentado de forma breve. Comenta novamente sobre o fato de sua avó criar ela e a seus irmãos. Família atravessada pela dependência química de sua mãe.

N.: Vocês moram todos juntos?

I.: Todos juntos. E...ah, lembrei. Realmente fica apertado para minha vó fazer tudo sozinha. Então foi um momento que meus dois irmãos mais velhos não estavam trabalhando e os menores não tem condições. E aí, eu *tava* procurando emprego desde o ano passado, para poder vê se dava algum tipo de ajuda para minha avó, porque é realmente desesperador. E...aí, durante o ano passado, eu falava com uma das educadoras e ela perguntava como *tava*. E eu respondia

que estava tentando procurar um emprego aí...porque lá em casa fica difícil para minha avó, sempre foi difícil. A gente não passa fome, mas tipo agora, a gente tá sem água em casa...Tem coisas que de um jeito ou de outro, precisam ser cortadas...E aí, a gente tem que fazer isso, porque agora minha prima também está dependendo dela...Minha prima foi morar junto com a gente, junto com o marido dela...e nem ela, nem o marido trabalha. Só que minha avó é muito boazinha e faz o que? Abraça os dois também né? Os dois desempregados...E aí, eu falei: “Cara, difícil. Preciso de um emprego de qualquer coisa”. Eu sempre fiz bico de babá, porque eu sempre me dei muito bem com criança. As crianças da “Politéia” também, eu tinha um bom contato com todo mundo lá, então...eu falava, *tô* procurando. Eu já coloquei currículo nesses sites, mas são uma *bosta*, as vezes são até falsos, não resolve porcaria nenhuma. Já tentei ver perto da escola, para ver se conseguia trabalhar e não *tô* conseguindo, eu falava. Aí meu irmão ganhou uma bolsa...porque minha irmã ganhou a partir de mim e meu irmão mais novo agora, que está entrando na escola de verdade, ganhou também - que foi aquele que eu fui deixar com a minha avó. Aí, a educadora falou no início desse ano: “Vem jantar aqui comigo”. Me convidou para jantar lá...tudo bem. Eu *tava* levando [meu irmão] e buscando todos os dias...

IS 73: Condição social-econômica de sua família perpassa sua história e construção. Avó como “muito boazinha” e abraça todos. Percebe-se numa situação difícil e decide procurar um emprego fixo para ajudar nas contas da casa. Seus irmãos ganharam bolsa a partir da sua trajetória na escola. Conversava constantemente com educadores que participaram de seu processo e uma delas a convida para jantar.

N.: Esse irmão que você estava esperando hoje sua avó buscar? Antes de você me encontrar aqui?

I.: *Aham*. Eu levava e buscava todo dia eles, aí na hora da chegada falava oi para todo mundo, na hora da saída falava oi para todo mundo...Aí, em um desses dias, ela [educadora] falou para mim jantar lá. Beleza, fui lá jantar...aí a gente conversou sobre mais coisas da vida, como sempre conversamos e...aí, no final ela falou que estava na gestão da “Politéia”. Aí falei: “Nossa! Que legal!”, porque

ela tinha sido afastada por um tempo por conta de conflitos de professores também. Porque rolou um fórum de professores e aí decidiram que era melhor ela ficar um pouco mais afastada...mas que ela ia continuar na “Politéia”, só que fazendo outras coisas e aí...quando ela falou que estava na gestão, falei: “Que legal!”. E falou que estava com a turma da tutoria 3, que era minha turma, porque ela sempre gostou de ficar mais com os adolescentes. E aí ela disse que eles estavam pensando em abrir uma vaga para você lá como aprendiz...como fala?

IS 74: Relata certa surpresa sobre a proposta de trabalhar na “Politéia” feita por uma das educadoras que assumira a gestão da escola. (Não acreditava que poderia frequentar a escola novamente?)

N.: Menor aprendiz?

I.: Isso...porque a gente está precisando de uma ajuda lá na secretaria e você também tá precisando disso. Tipo assim, não é que a gente precisa desesperadamente de uma pessoa agora...Mas a S., que é da secretaria, tá dando aula agora de tarde, dando aula de ciências, então, pode ser que fique um tempo livre lá na secretaria. E aí eu falei: “Não acredito!” e ela disse: “É, a gente está pensando em colocar você, mas por enquanto é só uma ideia. Ainda não discutimos direito, mas surgiu na reunião de repente chamarmos você.” Porque ano passado já tinha surgido essa ideia também, mas eu estudava à tarde...aí não batia o tempo e eu acabei não fazendo. E uma outra menina, ex-aluna, se ofereceu e ela foi. Só que aí a I. [educadora que estava conversando] disse que a parte da tarde era a mais corrida, então seria perfeito. Aí eu falei, nossa que ótimo, porque meus bicos de babá tinham se esgotado, tô zerada. Nisso eu aguardei um pouco e depois fiz uma entrevista com o O. de novo. Aí ele disse: “Não sei se a I. te contou...” e eu disse que ela tinha contado. Perguntei se tinha dado certo e ele falou que estavam pensando mesmo em me contratar. Aí eu voltei!

IS 75: Recebe a proposta da educadora com as palavras: “Não acredito!” como se a proposta não lhe parecesse real. Estava sem outras opções de trabalho.

N.: E como é que agora tá? Ter voltado para o espaço da escola?

I.: Tá muito bom, muito bom, muito bom. Tipo assim, as vezes, *bate uma bad*...olhar a escola que eu saio de manhã e vou para de tarde. É triste, mas também é bom porque muito dos pequeninhos que entraram quando eu *tava* lá, estão crescendo agora, tipo, tenho um bom relacionamento com eles. Conhecendo os novos também, tinha uma menina que eu era babá dela antes e ela foi para a “Politéia” também...é bom! E antes eu ficava só na secretaria, só na parte do administrativo, só que aí, um mês e meio, dois meses atrás, o O. me chamou para conversar....ele e a S. e falaram que eu tenho boa entrada também com as crianças, então estou dividindo assim...um pouco na secretaria e um pouco como educadora das crianças também. E eu *tô* feliz também, porque eu adoro...

IS 76: Gosta muito de ter voltado à habitar no espaço da Politéia, mas ao mesmo tempo sente-se triste ao “olhar a escola que eu saio de manhã e vou para de tarde”, comparando as escolas. Bom relacionamento com as crianças da escola. Convidada à atuar como educadora, além da parte da secretaria.

N.: E esse salário que você recebe na “Politéia” consegue ajudar nas contas da sua casa?

I.: Não é um valor “nossa”, essa garota ganha bem...porque menor aprendiz ganha muito menos! Eles ainda deram uma *aumentadinha pra* me ajudar, mas menor aprendiz ganha pouco. Mas dá para ajudar sim, é uma boa entrada.

N.: Que bom!

I.: Porque eu dou o dinheiro para minha avó de qualquer jeito. Pouco que tem vai indo para ela e vai dando tudo certo.

IS 77: O salário que recebe é dado para sua avó para ajudar nas contas da casa. “Pouco que tem vai indo para ela e vai dando tudo certo”.

N.: Entendi. Você gostaria de me perguntar alguma coisa?

I.: Uma pergunta quero. Eu li na autorização antes, mas esqueci de perguntar...Você está estudando psicologia?

N.: Sim, estou estudando psicologia!

I.: Ah!!! Que demais!

N.: Bom, I. , muito obrigada por ter vindo até aqui e se disponibilizado à falar sobre tudo isso comigo. Você com certeza foi uma figura crucial para dar continuidade à minha pesquisa. Se você precisar de algo, não hesite em me procurar.

VII. CONSTELAÇÕES

A partir dos Indicadores de Sentido atribuídos no decorrer da entrevista, fez-se possível a separação dos mesmos em aglomerados significativos maiores, denominados constelações (SZYMANSKI, 2004). A ideia das constelações de significados vêm substituir a categorização que traz um aspecto limitante e limitador do conteúdo trazido. Nas constelações, por outro lado, há uma organização da compreensão do pesquisador que pode variar de diferentes formas e de pesquisador para pesquisador.

De acordo com Szymanski (2004), justificando a escolha desta nomeação:

“À semelhança de um céu estrelado, várias constelações podem ser delineadas. (...) Para se compreender a escolha da denominação *constelação* para o grupo dos dados, por analogia com o agrupamento de estrelas, pode-se fazer uma comparação com as constelações celestes.” (p. 3)

Ainda acrescenta que é necessário refletir a respeito das diversas possibilidades de interpretação de um mesmo fenômeno, que, assim como um céu, pode ser desenhando de muitas formas diferentes. E estas possibilidades estão diretamente ligadas do lugar em que falamos. Szymanski (2004) ainda ressalta: “É o que a *epoché* nos ensina. É preciso saber em que lugar nos encontramos, de lugar falamos, pois nossa compreensão é circunstancial, é situada.”

A partir deste horizonte apresentado pela definição foi possível encontrar as seguintes constelações:

Constelação 1 - Atmosfera familiar

A temática familiar é trazida por I. em diferentes momentos da entrevista. Aparece em suas falas a presença de uma mãe dependente química, de um irmão que está adoecido, uma avó que a criou juntamente com seus outros irmãos e o irmão caçula que falecera há pouco tempo. Em um primeiro momento, se sente responsabilizada e *culpabilizada* por esta composição familiar, inclusive por provocar reações físicas em seu irmão doente, e, por isso, sua consequente

internação. Em suas falas, traz a ideia de estar sobrecarregada e não dar conta de toda a responsabilidade que lhe era atribuída. Sua família e a própria história é atravessada pela dependência química da mãe, já que quem sustenta a casa é a avó com sua aposentadoria, I. (inicialmente trabalhando como baby-sitter e no momento na Politéia) e seus irmãos mais velhos. Ao que tudo indica, não há muito contato com esta mãe, pois esta vive próximo aos pontos de consumo de crack.

A condição socioeconômica que I. e sua família vivem perpassa toda sua história e construção enquanto menina negra e de baixa renda. Porém descreve sua avó como alguém “muito boazinha” e que acolhe e ajuda todas pessoas que puder.

Contando sobre sua saída da escola democrática, I. diz que “*anda mais com suas próprias pernas*”, indicando outro movimento em relação a sua família e, não mais, o que experienciava anteriormente. Seus irmãos mais novos ganham bolsa integral para estudar na escola Politéia a partir da trajetória que I. construiu dentro do espaço, passando a ser vista como referência.

Constelação 2 - Angústia: Esvaziamento do Sentido

I. deixa explícito na sua fala que não via sentido em estudar na escola que estava previamente à Politéia. Ficou afastada do ambiente escolar durante três anos e repetiu dois anos escolares porque não comparecia as aulas. Se descreveu como um “fantasma”, o que nos leva a compreender como era o olhar - ou a ausência dele - do mundo em relação a I. Sentia-se invisível, não notada perante a comunidade escolar como por sua família. Se sentir fantasma pode nos levar a ideia de não se fazer presente corporalmente, sem deixar rastros ou pegadas. E, de alguma maneira, sentir que não é responsável por tecer sua própria história.

Entende o seu esvaziamento de sentido como uma depressão e relata que até buscou ajuda para lidar com esta angústia vivida, porém não levou o plano adiante.

Descreve a sensação que tinha: “(...) e aí nisso eu acabei vendo que não conseguia dar conta de tudo e muita cobrança também, do tipo, ‘ah! Você tem que ser assim’ (...) aí ficou sobrecarregando, sobrecarregando e isso deu errado”.

Constelação 3 - O Acolhimento / Pertencimento

A situação modifica-se quando passa a frequentar uma igreja da região próxima à Politéia e resolve batizar-se. Conta que a partir da amizade com uma família da comunidade da igreja que seu horizonte de possibilidades passa a expandir, pois a mãe de seus amigos (T.) lhe oferece ajuda para conseguir uma bolsa na escola Politéia – que é uma escola particular. A partir do acolhimento recebido pela congregação desta igreja, uma nova esperança é apresentada para a construção de um futuro para I., mesmo que a mesma não acreditasse nas palavras de T.: *“Eu achei que ela ia deixar de lado por causa do meu desinteresse nítido, mas não, ela falou com O. – que é responsável por receber essas pessoas – e então marcaram uma entrevista na outra semana”*. Mesmo após ser aprovada com bolsa integral permanecia desacreditada, como uma proteção.

Ao entrar na Politéia, pensou em desistir diversas vezes de continuar estudando, mas a ideia de ter ganho uma bolsa - através da comunidade da igreja – a fez persistir. Traz durante a entrevista diversas vezes a palavra “estranho”, se referindo ao local da escola, o modo como funcionava e as pessoas que ali frequentavam: *“Eu entrei na escola e no primeiro dia, como sempre, eu estava muito apreensiva e eu lembro que...foi muito esquisito porque tinha só gente esquisita.”*; *“mas eu ficava pensando: mano, como é que eu vou ficar nomeio dessa gente muito estranha?”*. Ao ser questionada o que é “ser estranho” consegue dizer somente que são diferentes. Ao longo da entrevista que trata-se de uma questão de pertencimento, pois “estranhos” eram aqueles vistos como diferentes dela.

Constelação 4 - A Escola Democrática e os significados que se abriram

A escola democrática, dentro da história de I., vem na direção de organizar diversas vivências e abri-la para novos significados. Grande parte da entrevista é composta pela apropriação da entrevistada a respeito dos dispositivos e funcionamento da escola que estudou, consegue descrever a organização e o propósito de cada uma das atividades descritas como: as assembleias, fóruns, tutoriais, laboratório, roda do dia, orientação de pesquisa. Ela adere à cultura da escola e se sente pertencente ao espaço.

Diz que a atividade mais importante que participava na escola eram as assembleias, pois estas eram o centro da ideia de uma escola democrática. Ao descrever as assembleias, explica o funcionamento das decisões: *“Não é só porque sou educador que meu voto vale muito mais do que vocês”*. Valoriza a horizontalidade entre educador e educando produzida na escola e deixa claro seu pertencimento, autenticando o sentido das assembleias e a participação coletiva – que pode ser encontrada em outros momentos além das assembleias.

Ainda, reconhece, que antes da escola não interessava-se por política e não havia propósito: *“Tipo, eu não tinha muita consciência do que era política e nem queria ter...para mim era desperdício. Eu gostava de música, eu gostava de outras coisas que não tinha nada a ver com isso”*. Coloca ainda que *“tinha muitas coisas que eram de gente ignorante mesmo”*, mas passou a entender que política é algo presente na vida cem por cento do tempo.

Os fóruns, são um dispositivo que, via a mediação, busca a resolução de conflitos. Sua Participação como mediadora dos fóruns dava um sentido: *“E eu lembro que, não sei, sabe quando você se sente útil? Eu amava o fórum, tanto que quando eu saí eu quase chorei”*. E ainda acrescenta que na Politéia descobriu que gostaria de ser psicóloga.

Constelação 5 - Saída da escola democrática

Ao final do ciclo de seu grupo de tutoria, I. realizou uma prova de reclassificação para entrada no ensino médio e passou nesta prova. Traz em sua

fala que se arrependeu de ter feito a prova porque sabia que isto a faria deixar a escola.

Os educadores da escola prepararam um “Ritual de Formatura” não foi revelado aos educandos como ocorreria. I. relata que o ritual contou com despedidas de todos da escola e um caderno de recordação com mensagens. Conta que foi um momento muito importante para mesma e, durante a entrevista, chora ao recordar-se desta cerimônia:

“Enfim...eu lembro que...era um dia especial, feliz, mas também era um dia muito triste. Que eu ia me despedir de todas aquelas pessoas e eu lembro que era uma fila muito grande, assim...lembro de tudo...”

A saída de I. da escola democrática foi descrita como um choque, um congelamento perante o novo. Descreve seu sofrimento e a vivência do seu luto pelo fim do ciclo na escola:

“Eu lembro que, tipo, nas férias, muita parte foi só de madrugada eu abria aquele caderno e chorava, chorava, chorava, chorava! E pensar que eu não ia mais estar naquele espaço no próximo ano. Eu ficava com medo de perder o contato com todo mundo. Tipo, perder toda aquela história que eu tinha tido na “Politéia”. Mas também tinha que me conformar..”

O caderno que ganhou é uma marca importante porque faz questão de enfatizar que apesar de ser desorganizada, ainda o tem guardado.

Constelação 6 - Entrada na escola tradicional

Tinha inicialmente planos para fazer o ensino médio na “Escola Estadual Professor Antônio Alves Cruz”, pois muitos ex-alunos da “Escola Democrática Politéia” migram para esta escola por esta apresentar uma proposta com aspectos similares à uma escola democrática. Diz realizar o processo para mudança, porém sua ficha foi encaminhada para outras duas escolas. Decide então mudar para a “Escola Estadual Caetano de Campos”, fazendo referência à sua mãe, que também havia estudado nesta escola. Acrescenta que pensa em procurar a Secretaria de Educação para pedir sua transferência: “(...) mas

também só pensei, porque eu sou muito preguiçosa. Aí eu peguei e falei que ia pro “Caetano” como meu nome estava lá, era mais fácil (...).”

Em decorrência a uma possível dificuldade de lidar com o desvencilhamento da escola Politéia e a frustração de não conseguir ingressar na escola que desejava, matricula-se tardiamente na nova escola (Escola Estadual Caetano de Campos):

“(...)eu lembro que eu fiz a matrícula na escola muito em cima da hora, porque não tinha me dado conta que aquilo realmente tinha acabado...tipo, eu ficava chorando e chorando. No meio de fevereiro é que eu fui me matricular na escola...”

Nesta nova escola, relata ter sido colocada em uma sala que foi montada de “última hora” com alunos matriculados tardiamente e com professores que “sobraram”. Se vê como *sobra*, pois alunos e professores faltavam constantemente, ocupando o lugar na escola de desleixo.

Passa então a realizar uma comparação entre ambas escolas durante seu discurso. Enquanto a Escola Politéia passou a ser vista como espaço seguro, familiar e de acolhimento, a Escola Caetano de Campos era um casarão onde não conhecia muitas pessoas:

“(...) o outro [Politéia] era pequeno, na época que eu entrei tinham 31 alunos e quando eu sai tinham uns 52 ou 54. E...o “Caetano” é uma escola muito grande, é um casarão grande (...) “Politéia” tinha professor, você conhecia as pessoas, tipo, eu conhecia todo mundo desde o ciclo 1 até o ciclo 3...já o no “Caetano” é terra de ninguém, porque eu não conhecia ninguém...hm...tinha várias diferenças.”

Outro ponto que destaca como grande diferença entre as escolas é a relação e o diálogo estabelecido entre professor e aluno / educador e educando e maneira de educar:

“É porque muitos professores na escola pública acham que tudo é culpa do aluno: “ah, porque o aluno é desinteressado. ah, porque não sei o que lá...”. Eles não tem a base da conversa, colocam a lousa e

pronto, acabou...Se gostou dou 10, se não gostou que se lasque, entendeu? Não estão nem aí...é bem diferente.”

Destaca dois professores na Escola Caetano de Campos que possuía uma relação diferentes dos demais. Essa relação era perpassada pela ideia de ambos não serem professores e sim, educadores: “(...) *eu lembro que esses dois [professores da nova escola] sempre falavam: ‘Existe uma diferença muito grande entre professor e educador, e eu não sou professor, sou educador’* ”. Acrescenta ainda que ambos eram educadores porque havia uma preocupação de incluir os educandos na matéria que lhes era transmitida. Acredita que ambos foram demitidos porque não se adequavam ao perfil da escola.

Quando questionada sobre o aprendizado na escola tradicional que realiza o ensino médio, fala que aprende “entre aspas” e posteriormente esclarece: “*Porque eu sinto que eles não ligam pra se a gente vai passar de ano ou não...não ligam se a gente vai levar alguma coisa de lá, entendeu?*”, em outras palavras, não vê uma intencionalidade do processo educacional.

Interroga também a respeito do método avaliativo através de “provas”, pois embora pessoalmente não possua maiores dificuldades na realização delas, reconhece que outros estudantes tenham e, por conta deste método, não apresentam um bom desempenho.

Vê o momento escolar como tedioso, trazendo a ideia de pouca movimentação física e de ideias, acrescido de um espaço com menos valor do que anteriormente na Escola Democrática: “(...) *na mesma sala, na mesma cadeira, as mesmas pessoas...tédio. De manhã eu fico querendo dormir porque eu tô cansada do trabalho.*”

Constelação 7 - Condição atual: retorno à escola democrática

No momento atual encontra-se trabalhando na Escola Democrática Politéia. Este retorno ocorre, principalmente, devido a uma necessidade financeira de auxiliar na renda de sua casa:

“Realmente fica apertado para minha vó fazer tudo sozinha. Então foi um momento que meus dois irmãos mais velhos não estavam trabalhando e os menores não tem condições. E aí, eu tava procurando emprego desde o ano passado, para poder vê se dava algum tipo de ajuda para minha avó, porque é realmente desesperador.”

Mas passou algum tempo procurando algum emprego que pudesse realizar e não precisasse evadir do ensino médio, porque deseja terminar o segundo grau. Devido ao bom relacionamento com os funcionários e educadores da Escola Democrática Politéia foi convidada para jantar com uma das educadoras que lhe ofereceu um cargo na secretaria da escola:

“Aí, em um desses dias, ela [educadora] falou para mim jantar lá. Beleza, fui lá jantar...aí a gente conversou sobre mais coisas da vida, como sempre conversamos (...) E aí ela disse que eles estavam pensando em abrir uma vaga para você lá como aprendiz...”

Relata ter sentido uma grande surpresa, já que aparentemente não considerava que haveria uma possibilidade de voltar a frequentar a escola, a proposta não lhe parecia real.

Quando questionada como se sente ao retornar ao espaço da escola coloca: *“Tá muito bom, muito bom, muito bom. Tipo assim, as vezes, bate uma bad...olhar a escola que eu saio de manhã e vou para de tarde”*. Deixando mais evidente como sente-se em relação a escola atual que frequenta.

Por fim, acrescenta que vem conquistando um novo espaço na escola, pois no início havia sido contratada para estar na parte administrativa, porém há pouco tempo foi chamada para dividir seu tempo de trabalho de jovem aprendiz com as crianças pequenas:

“(...) Antes eu ficava só na secretaria, só na parte do administrativo, só que aí, um mês e meio, dois meses atrás, o O. me chamou para conversar....ele e a S. e falaram que eu tenho boa entrada também com as crianças, então estou dividindo assim...um pouco na

secretaria e um pouco como educadora das crianças também. E eu to feliz também, porque eu adoro...”

VIII. ANÁLISE

Apesar da presente pesquisa possuir um objetivo claro, sendo este, compreender os sentidos atribuídos pela jovem durante sua transição da escola democrática para a escola tradicional, a entrevista abre um horizonte de sentidos que se estendem para além deste intervalo de tempo específico, considerando que vivências e memórias não se dão necessariamente em um espaço linear de tempo cronológico. Nesta análise, precedida pela separação em constelações, opta-se por selecionar algumas temáticas consideradas primordiais na história apresentada pela entrevistada que se entrelaçam com o objetivo do presente trabalho e a trama de sentido construída por ela.

I. inicia sua história contando da percepção de ter vivido uma depressão quando tinha aproximadamente doze anos. Segundo sua descrição encontrava-se em uma tonalidade afetiva do desabrigo e experimentava sensações de desânimo, de desinteresse e distância com relação à própria vida, como se estivesse vivendo fora dela. Descreve que tal sensação aparece após perceber “não dar conta”. Não dar conta pode ser entendido como um movimento de I. de perda da familiaridade do mundo e do amparo.

É possível perceber que tais sentimentos perpassavam um verdadeiro esvaziamento de sentido, na direção de que não havia mais razão para permanecer na escola e seguir na tarefa de estudar. Já que estudar e frequentar o ambiente escolar, é, justamente, acreditar também na ideia de futuro, de possuir um *projeto de vida*. Justamente, a ausência deste propósito parece afastar I. do ambiente escolar e de outros espaços.

A descrição, por ela feita, de se sentir uma *espécie de fantasma* é muito significativa, à medida que compreendemos com maior precisão como I. se sentia olhada perante o mundo e, mais especificamente, na escola que estudava antes de abandoná-la e seguir matriculada repetindo anos consecutivamente devido suas faltas. Se sentir um fantasma é não ser notada ou reconhecida, é

um olhar que te ultrapassa, sem reconhecer alteridade. Também pode ser vista como aquele que não deixa marcas, rastros ou pegadas, é a ausência da construção de Dasein que tem-que-ser enquanto uma condição existencial (HEIDEGGER, 2010).

Em sua atmosfera afetiva familiar é apresentado um sofrimento importante. Esse sofrimento possui um contorno de culpa, à medida que I. não pautava-se por aquilo que devia a si mesma, mas sim, por aquilo sentia que devia à família. Alega que se sentia sobrecarregada pelas demandas feitas por sua família mesmo com tão pouca idade – na época que afastou-se da escola tinha somente doze anos – o que provavelmente ocorria devido as difíceis condições de vulnerabilidade social em que esta família se encontra. Nesta configuração, não era permitido a I. que suas potencialidades importantes aparecessem e pudessem ser exploradas. I. aparece como alguém que não consentia si mesma um descolamento dessa condição existencial, sugerindo certa culpabilidade dela mesma poder crescer e ser aquilo que almejava.

O acolhimento na comunidade da igreja foi um grande habilitador de sua reinserção mundana, e é a partir deste vínculo estabelecido que retorna a aderir a vida que deixa de ser tão amedrontadora como outrora. Diante de uma oportunidade dada por uma membra da comunidade religiosa e a ameaça do Conselho Tutelar, é aceito por I. a proposta de conhecer uma nova escola para que pudesse retornar a construir sua história de maneira própria. Até o instante em que recebeu a notícia que ganhara uma bolsa integral não acreditava que este poderia ser um caminho viável para sua história.

O início de sua trajetória na escola foi marcada pelo estranhamento. “Estranho” é uma palavra que aparece em seu discurso repetidamente e só é esclarecido mais à frente na entrevista. “Estranho” é colocado por I. como aquele se distancia da mesma pela diferença e, portanto, não lhe é familiar. A diferença em um primeiro momento do discurso de I. é colocada da perspectiva do afastamento e do rechaço.

Entretanto, ao longo de sua trajetória na Escola Politéia a diferença ganha outro caráter, passa a trazer a ideia de composição e de ampliação de horizontes e significados. Isso fica claramente marcado quando frisa em sua fala que a atividade mais importante desenvolvida na escola são as assembleias. As assembleias justamente são marcadas pela valorização da exposição de diferentes ideias e da construção coletiva a partir da diferença que é apresentada pela composição grupal (SINGER, 2010).

Além disso, ao longo de seu processo dentro da escola, esta passa a ocupar um lugar de familiaridade e acolhimento para I. Ela adere à cultura que é construída na escola e se sente pertencente ao espaço e as propostas que lá surgem. Ao ser acolhida, I. também acolhe a escola e, esta, enquanto Dasein pode então acolher sua própria abertura de uma história que ainda está em andamento. (POMPEIA; SAPIENZA, 2011)

Durante a entrevista pode-se perceber como a entrevistada apropriou-se dos ideais e dos espaços propostos pela escola, pois é capaz de descrever minuciosamente como cada um deles funciona e o motivo de sua existência. E mesmo, notavelmente mostrar sua admiração pela escola que estudou também é capaz de criticá-la e sugerir mudanças, indicando que, para I., a escola democrática aparece como um espaço de movimentação de ideias e constante aprimoramento, já que é possível elogiá-la e criticá-la sem que isto se torne contraditório.

Importante destacar que as ideias trazidas por Arendt (2016) afinam-se com a fala de I. em diversos momentos, à medida que, a proposta educacional da Escola Democrática estabelece uma relação de sentido com aquilo que ali se faz, sendo este sentindo constantemente construído e atualizado juntamente aos educandos. Ainda, em consonância com a autora, I. ao descrever sua mudança de entendimento do que é “política” antes de entrar na escola e ao final de seu ciclo na instituição, novamente reitera a importância da ampliação de espaços que eduquem na direção da compreensão e no compartilhamento daquilo que é de caráter público e coletivo, assim como o que significa “fazer política”.

É possível dizer que a escola democrática devolveu à I. o propósito de estudar que havia se perdido anteriormente, abrindo a possibilidade, inclusive dela poder pensar em um plano de futuro que inclui ingressar na universidade e ter uma profissão.

Sua despedida da escola foi marcada por um ritual demarcando simbolicamente o fechamento de um ciclo. As lembranças de suas vivências na escola e, especificamente, desta despedida lhe é tão intensa que ao falar dela mobiliza sentimentos importantes em I. A mesma diz durante a entrevista que não gostaria de estar chorando e que foi para a mesma um dia especial, feliz mas ao mesmo tempo triste. O “Ritual de Formatura” deixa mais uma vez claro como I. criou fortes laços e vínculos com a escola democrática.

O caderno que descreveu ter ganhado dos colegas e educadores possivelmente representa, uma maneira que I. encontrou de não perder o sentido e o horizonte de possibilidades que a escola lhe abriu. Por isso, a elaboração dessa perda ocorre com a presença deste caderno, pois é a partir dele que a mesma pode retomar a lembrança e o vínculo estabelecido com a escola, os colegas e os educadores. I. faz questão de enfatizar que é desorganizada com suas coisas e mesmo assim, ainda tem o caderno guardado, mostrando o *cuidado* (entendimento a partir do olhar Heideggeriano) e *afeto* que nutriu pelas suas vivências na escola.

Ao contar a respeito do novo espaço que frequenta, a conversa passa tomar um rumo diferente. Sua primeira reação é relatar que possuía outros planos para escola que estudaria no Ensino Médio, mas não foi aceita nesta escola que desejava. Culpa-se e acredita ser preguiçosa por não ter lutado suficiente para conseguir a transferência para a escola que desejava. Opta então por permanecer na Escola Estadual C. de C. pelo fato de sua mãe também a tê-la frequentado. Possivelmente sua resistência à nova escola ocasionou sua matrícula tardiamente e então foi colocada na última sala - 1º J – a “J” como a mesma se refere à turma.

I. se sentia parte do “resto”, do menos importante, pois dizia ter os professores que sobraram, aqueles que faltavam constantemente e, por isso, costumava ser liberada para casa antes do final do horário letivo com certa frequência. Novamente, passou a habitar o espaço do não-visto ou não prioritário.

A comparação entre ambas as escolas ocorre naturalmente em sua fala. Ao falar da escola atual que estuda recorre a comparação com a escola democrática. A escola tradicional é vista como um “casarão grande” e “terra de ninguém”, trazendo a ideia de inospitalidade e, de certa forma, assustador para I. Ela não possui familiaridade com o espaço e nem com os alunos e professores, de maneira geral. Enquanto, na sua fala, a escola Politéia é vista como um espaço acolhedor, pois lá I. conhecia as educandos de todos os ciclos, educadores e funcionários.

Outro ponto de destaque em seu relato é a relação estabelecida entre educadores e educandos das duas escolas. Constantemente é um ponto trazido em seu discurso a qualidade da relação desenvolvida com os educadores da Escola Politéia e, inclusive o cunho político do uso da palavra “educador” ao invés de “professor”. O diálogo que perpassa o cuidado, interesse e horizontalidade modifica suas relações com os educadores que a cercam – características essas centrais nos valores cultivados pelas Escolas Democráticas. A sensação de ser valorizada e olhada pelos seus educadores é de extrema importância para I. Os professores que destaca da escola que estuda atualmente são justamente aqueles que preocupavam-se em incluir o educando em suas práticas e no conteúdo transmitido. E, não por acaso, estes mesmos colocavam-se como educadores e não meramente professores, frisando esta diferença para os educandos.

I. acredita que não aprende verdadeiramente na escola em que estuda no presente momento. Ao ser questionada sobre seu aprendizado coloca a palavra aprendizado entre aspas. Sua justificativa relaciona-se ao pouco interesse demonstrado pelos professores se seus alunos compreenderam ou não que está sendo transmitido. Em outras palavras, compreende que o aprender se dá,

principalmente na relação, como fora mencionado por Sodelli (2008). I. não vê sentido em aprender se o professor/educador, por sua vez, não demonstra também compreender a intencionalidade do processo educacional e para onde este aponta.

Atualmente percebe o espaço que estuda como tedioso e cansativo. Traz especificamente a ideia de ser um espaço com pouca movimentação física e dinamicidade. Um espaço que se encontra enrijecido em suas ideias e diálogo com os estudantes e corpo docente.

Em um último momento da conversa relata que assim que ingressou no Ensino Médio precisou buscar um trabalho para auxiliar na situação financeira de sua casa. Em suas palavras, a situação encontrava-se desesperadora e por isso, requisitava auxílio para conseguir alguma indicação de emprego – formal ou informal – com todas as pessoas que mantinha contato, inclusive os educadores da Politéia com quem ainda mantinha contato.

Quando perguntada sobre o seu retorno à Politéia, o tom da conversa modificou-se uma vez mais, seu olhar e suas expressões faciais se suavizam e esboçou um largo sorriso. A mesma relata se sentir admirada ao receber uma proposta de emprego como “Jovem Aprendiz” na antiga escola, na área da secretaria, por uma de suas antigas educadoras que a convidou para um jantar. Em seu horizonte de possibilidades não havia um retorno próximo a escola.

Iniciou auxiliando somente na área da secretaria, mas recentemente foi convidada à dividir seu tempo entre ajudar na secretaria e permanecer com as crianças em alguns momentos do dia – atuando como um apoio aos educadores da escola. Tal fato foi trazido por I. com entusiasmo em sua voz, mostrando satisfação em realizar os dois trabalhos, pois segundo a mesma, sente muito prazer em estar perto das crianças menores.

Acrescentou, ainda, que apesar de estar aproveitando a oportunidade de estar novamente na escola democrática se sente triste ao pensar na escola que frequenta no período da manhã. Mais uma vez deixa evidente os sentimentos que possui em relação a escola tradicional que frequenta. É possível, inclusive,

compreender que, para I, habitar o espaço da escola democrática é essencial para continuar a construir seu projeto de vida, pois é nesse lugar (físico e emocional) que encontra a noção de acolhimento e pertencimento do seu existir.

IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou como eixo norteador a questão a respeito dos sentidos atribuídos por uma jovem que realizou a transição de uma escola democrática para uma escola tradicional no período de término do ensino fundamental II e início do ensino médio.

Em um primeiro momento, a partir de uma revisão bibliográfica, pôde-se compreender com mais precisão a respeito dos posicionamentos de escolas democráticas e assim como sua origem aparente na história. Foi possível também realizar um breve paralelo das diretrizes de uma escola democrática com alguns aspectos da abordagem fenomenológica, como a importância da construção de um *projeto de vida* e a busca de um sentido para o educando na educação, reiterando a relevância de realizar uma pesquisa de cunho prático nesta abordagem metodológica.

A respeito do momento de transição do ensino fundamental II para o ensino médio, foi possível observar que são necessárias mais pesquisas acadêmicas que retratem com mais precisão e profundidade a respeito deste tema, haja vista que o presente trabalho contou com um número reduzido de fontes – sendo que estes, em sua maioria, apontavam o vestibular como foco principal do ensino médio.

A partir da entrevista realizada com a educanda que realizou a transição em questão, diversos conteúdos importantes emergiram. Foi possível compreender que sua história, sua *trama de sentidos*, relaciona-se intimamente com a questão da sua entrada e saída da escola democrática. A escola democrática, juntamente com o pertencimento e o acolhimento encontrados neste espaço, colaboraram intensamente para que a entrevistada pudesse, de maneira *própria*, novamente construir um *projeto existencial*, projeto este que se encontrava em suspenso quando a mesma abandona o ambiente escolar. A escola, inclusive, possibilitou que a mesma pudesse compreender o espaço do diálogo e da política – espaços públicos e coletivos como as assembleias e fóruns – como espaços essenciais para sua formação enquanto cidadã.

É possível, inclusive, reconhecer que diversos temas que surgiram na entrevista não foram profundamente explorados – como gênero, raça e

desigualdade social – devido ao foco previamente estabelecido na pesquisa. Mas é importante ressaltar que a pesquisadora reconhece a necessidade do aprofundamento nos mesmos em futuros trabalhos na abordagem fenomenológica existencial, a fim de criar novos espaços críticos e relevantes.

Acredito que este trabalho é somente um primeiro ensaio na direção de uma compreensão da relevância das escolas democráticas e sua atuação na formação de jovens críticos e apropriados de suas condições enquanto cidadãos de direitos e atuantes políticos. Como também, um passo na inclusão de um espaço que propicie a criança e ao jovem a liberdade no que refere às suas escolhas individuais, tornando este momento da escolarização como espaço de criação, busca de sentido e enquanto uma alternativa às escolas de modelos tradicionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. H.; CONCEIÇÃO, M. I. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 105–115, 2009.
- ALMEIDA, V. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **24**, p. 221–237, 2013.
- APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas Democráticas**. [s.l.] Cortez, 1997.
- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, v. 31, p. 115–131, 2008.
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. [s.l.] Editora Perspectiva S.A., 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em:
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 4 maio. 2017
- CARVALHO, J. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, 2015.
- CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido**. 2. ed. São Paulo: editora brasiliense, 2006.
- FREIRE, P. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do Oprimido**. [s.l.: s.n.]. p. 57–76.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 25a Edição ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2002.
- GRAÇAS, E. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. v. 4, p. 28–33, 2000.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

INCONTRI, D. **Tolstoi e a Anti-pedagogia**. [s.l.] Fac. de Educação, 1991. v. 17

MICHELAZZO, J. **Do um Como Princípio ao Dois como Unidade**. [s.l.]

Annablume Editora, 1999.

OLIVEIRA, F. **Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública**. [s.l.] Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16092016-155739/pt-br.php>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação**.

[s.l.] Editora Vozes, 2008.

POMPEIA, J. A.; SAPIENZA, B. T. **Os dois nascimentos do homem:**

Escritos sobre terapia e educação na era da técnica. 1a. ed. Rio de Janeiro:

Via Verita, 2011.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. 1a edição ed. [s.l.] Mercado de Letras, 2010.

SODELLI, M. Sobre o sentido de educar. **Aprender–Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 10, 2008.

SZYAMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. DE; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva** *Didática*, 2004.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda.

Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos.:

A pesquisa qualitativa em debate, p. 1–7, 2004.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. C. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A prática reflexiva**. 3a edição ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questões norteadoras da entrevista

A) Esclarecimentos iniciais

- Apresentação da entrevistadora e da pesquisa
- Pedir permissão para gravar e garantir o sigilo
- Autorização do responsável

B) Etapas da entrevista

- Apresentação da entrevistada: Nome, Idade, escola democrática que estudou, escola tradicional que estuda atualmente
- Aquecimento: Como foi a sua vida escolar antes da “Politéia”?
Como você entrou lá?
Como foi sua vivência na escola democrática (“Politéia”)? O que chamou sua atenção? O que você fazia lá? Quais atividades mais te tocavam?
Como era a sua relação com os professores? Com os colegas? Com a escola?
- Questão disparadora: Gostaria que você me contasse como foi a mudança da escola democrática para escola que você estuda hoje. Como você se sentiu?
- Questões de desdobramento: Você escolheu esta nova escola?
(Compreender se foi agente ativa de seu processo educativo)
Quais foram as maiores mudanças? Como está sendo?
E como é a sua relação com os professores, colegas e escola agora nesta nova escola?
Você gostaria que o modelo da escola democrática fosse aplicado em outros espaços?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____, declaro, por meio deste termo, que sou responsável por _____, RG _____ e concordei com sua participação da pesquisa de campo referente ao trabalho de conclusão de curso intitulado “UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS QUE REALIZAM A TRANSIÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS PARA ESCOLAS TRADICIONAIS” desenvolvido pela aluna Natasha Duek do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou ciente de que o trabalho de conclusão de curso é orientado pelo Prof. Dr. Marcos Oreste Colpo, a quem poderei contatar, se julgar necessário, através do telefone (11) 98111-9114 – Curso de Psicologia da PUC-SP.

Afirmo que esta aceitou participar por minha vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com o único objetivo de colaborar com o sucesso do trabalho. Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que é, de forma a compreender o significado que esta experiência tem para jovens que realizam a transição de escolas tradicionais para escolas democráticas. No entanto, estou ciente, também, que esta pode interromper a realização da entrevista caso não me sinta confortável em algum momento. Estou ciente de que a comunicação pode se referir às dúvidas concernentes à realização da pesquisa, ou ao agendamento de outros encontros, com o propósito de discutir conteúdos emocionais não relacionados e nem utilizados na pesquisa.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações que _____ (nome da entrevistada) ofereceu está subordinado às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará anônima, sendo autorizada a gravação e transcrição da entrevista organizada com o fim especial do estudo em apreço. Terei também acesso às transcrições e gravações de sua entrevista. Caso tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador e seu

orientador ou, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP. O pesquisador do estudo me ofereceu cópia assinada deste Termo de Consentimento, conforme recomendações da CONEP. Fui avisado que posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do orientador: _____

ANEXO

ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS QUE REALIZAM A TRANSIÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS PARA ESCOLAS TRADICIONAIS

Pesquisador: MARCOS ORESTE COLPO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79097817.4.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.388.595

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Psicologia, vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FCHS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Natasha Duek, sob a orientação dos docentes Prof. Dr. Marcos Orestes Colpo e Profa. Juliana Camilo.

A proposta visa "(...) compreender, a partir da perspectiva fenomenológica-existencial, os sentidos atribuídos por jovens que realizaram a transição de Ensino Fundamental II em modelos escolares democráticos para o Ensino Médio em escolas tradicionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa orientada pelo método fenomenológico de investigação, mais especificamente pela Fenomenologia Hermenêutica apresentada por Martin Heidegger (1889-1976) na sua ontologia fundamental – Ser e tempo (1927). Tal método será utilizado durante a entrevista semi-dirigida reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010) em dois encontros na Clínica Psicológica "Ana Maria Poppovic" do Curso de Psicologia PUC-SP, garantindo assim um espaço que predispõe o sigilo e a ausência de interrupções. As entrevistas serão documentadas via gravação e deletadas após a transcrição. Estas servirão de base para compreensão das tramas de sentido vivenciadas pelos jovens a respeito de suas experiências de transição de escolas. Após análise, serão realocadas nas

unidades de sentido que se desvelarem a partir do material coletado.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender, a partir da perspectiva fenomenológica-existencial, os sentidos atribuídos por jovens que realizaram a transição de Ensino Fundamental II em modelos escolares democráticos para o Ensino Médio em escolas tradicionais.

Objetivos específicos

- Delinear o que são escolas democráticas e qual a sua origem;
- Analisar as principais diferenças pedagógicas e de compreensão do ser-aí presentes nas escolas tradicionais e democráticas;
- Refletir a partir dos discursos de jovens que transicionaram de escolas democráticas para escolas tradicionais com o objetivo de agrupá-las em unidades de sentido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a pesquisa possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS nº 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia,

proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, portanto, recomenda-se o encaminhamento da aprovação deste protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_985637.pdf	11/10/2017 15:11:36		Aceito
Outros	parecer_sodelli.pdf	11/10/2017 15:11:13	NATASHA DUEK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonatashaduek.docx	11/10/2017 15:08:56	NATASHA DUEK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/10/2017 14:57:13	NATASHA DUEK	Aceito