UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ

Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento

São Paulo

2019

SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ

Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 18 de Junho de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:
Filosofia

Orientadora:
Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Queiroz, Sharlene de Souza
Escolas democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento / Sharlene de Souza Queiroz ; orientadora, Verónica Marcela Guridi. – 2019
170 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Versão corrigida

1. Educação - São Paulo. 2. Jovens. 3. Independência (Personalidade). 4. Escolas - São Paulo. I. Guridi, Verónica Marcela, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 370.98161

Nome: QUEIROZ, Sharlene de Souza

Título: Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:
Filosofia

Aprovado em: 18 / Junho / 2019

Banca Examinadora

Prof. Dra.	Ana Laura Godinho Lima	Instituição:	FE - USP
Julgamento:	Aprovado (a)	Assinatura:	_____
Prof. Dra.	Lilian Cassia Bacich Martins	Instituição:	Externo
Julgamento:	Aprovado (a)	Assinatura:	_____
Prof. Dr.	Ulisses Ferreira de Araújo	Instituição:	EACH - USP
Julgamento:	Aprovado (a)	Assinatura:	_____

As minhas filhas, Melina e Liz, que são minha inspiração e alegria.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, primeiramente, por permitir-me chegar até aqui.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora, professora Dra. Verónica Marcela Guridi, pela dedicação neste trabalho, pelos ensinamentos e por acreditar que seria possível. Muito obrigada por caminhar comigo e por marcar minha vida com a sua maneira prática e cuidadosa de lidar com as pessoas.

Agradeço ao colégio que foi nosso estudo de caso, a toda sua equipe e aos estudantes, por abrirem as portas para essa pesquisa. Carregarei para sempre as recordações do tempo que passei com vocês.

Agradeço ao colégio tradicional por aceitar fornecer-me dados para esta pesquisa. Muito obrigada por acreditar na importância do meu trabalho.

As minhas irmãs Sheila e Shirlei por serem minhas companheiras de vida.

Agradeço imensamente os meus pais por serem minha base e por me ensinarem a seguir a vida com dignidade, respeito e amor e, sobretudo, por me incentivarem a nunca deixar os estudos. Obrigada por todo o zelo com as minhas filhas enquanto eu me dedicava a esse trabalho. Sem vocês teria sido ainda mais difícil.

Ao meu companheiro Marcus Araújo pela paciência, apoio e motivação. Sua luta diária orgulha-me e me inspira.

RESUMO

QUEIROZ, Sharlene de Souza. **Escolas Democráticas**: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento. 2019. 170 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Versão corrigida.

O presente trabalho busca compreender como ocorre a relação entre a educação democrática e a formação de identidade juvenil no âmbito da autonomia e do protagonismo, por meio da realização de um estudo de caso em uma escola democrática. Buscou-se caracterizar a relação do estudante que se conecta ao aprendizado sem um adulto dominante dirigindo o processo de aprendizado, e como essa liberdade impacta sua vida escolar e a formação de sua identidade autônoma e o protagonista. Interessou conhecer o estudante e sua integral relação com os sistemas simbólicos culturais, possibilitando uma abordagem sobre currículo e sua relação com a construção de identidades juvenis sob a perspectiva dos Estudos Culturais, cujas contribuições de Stuart Hall, importante teórico dos Estudos Culturais que trata das identidades, foram imprescindíveis. Para isso, além da revisão bibliográfica dos principais temas abordados, foi realizada também uma pesquisa experimental com estudantes, corpo docente e estrutura de uma escola da região metropolitana de São Paulo que se assume como escola democrática. Foi também realizada a coleta de uma pequena parte de dados em uma escola tradicional privada na mesma região. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas utilizando a técnica do grupo focal; entrevistas individuais com corpo docente; observações; análise do Projeto Político Pedagógico da escola objeto de estudo; coleta de dados a partir do uso de redações nessa escola e em uma segunda escola, sendo essa de modelo tradicional. No que se refere à análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, de Laurence Bardin, e foram construídas três categorias e um conjunto de indicadores para cada uma delas, que serviram de base para a análise. Os resultados mostram que há indícios de protagonismo e autonomia nos estudantes da escola democrática. O currículo da escola prevê uma série de ferramentas que contribuem para a participação e diálogo. Porém, não é possível afirmar que a autonomia e o protagonismo sejam características exclusivas de estudantes desta escola, conforme visto na comparação entre as redações dos estudantes da escola democrática e da escola tradicional. Outro aspecto importante é a capacidade de construção coletiva destes estudantes, o que sugere que os estudantes desta escola estejam construindo uma identidade que se preocupa com as relações sociais, com o entorno e com a importância da convivência coletiva pautada nas regras e no respeito, uma vez que eles deliberam temas em assembleias e praticam a escuta atenciosa nos diversos campos de diálogo que a escola oferece.

Palavras-chave: Autonomia juvenil. Protagonismo juvenil. Educação democrática. Formação de identidade. Assembleias escolares.

ABSTRACT

QUEIROZ, Sharlene de Souza. **Democratic Schools:** Juvenile autonomy and protagonism in the horizontal model of knowledge management. 2019. 170 p. Dissertation (Master's degree in Philosophy) Postgraduate Program in Cultural Studies – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Corrected version.

This study aimed to understand the relationship between democratic education and formation of juvenile identity in the scope of autonomy and protagonism, through a case study in a democratic school. It was sought to characterize the relationship of students with the learning process without the guidance of a dominant adult, and how this freedom impacts their school life and the formation of their autonomous identity and protagonism. The students and their integral relationship with the cultural symbolic systems were analyzed, allowing us to approach the curriculum and its relationship with the construction of juvenile identities from the perspective of Cultural Studies, for which the contributions of Stuart Hall, an important Cultural Studies theorist who deals with identities, were essential. For this, in addition to the bibliographic review of the main themes discussed, experimental research on students, faculty, and structure was also carried out in a democratic school in the metropolitan region of São Paulo and some data were also collected in a private traditional school in the same region. Data collection was done through interviews using the focal group technique; individual interviews with the faculty; comments; analysis of the Pedagogical Political Project of the school under study; and data collection from essays in this school and in a traditional model school. The content analysis of Larence Bardin was used to analyze the data, and three categories were established and a set of indicators was created for each of them, which served as a basis for the analysis. The results show that the democratic school students have some protagonism and autonomy and that the curriculum of this school provides a series of tools that contribute to participation and dialogue; however, it is not possible to affirm that the autonomy and protagonism are the exclusive characteristics of students of this school, as seen by comparing the essays of the democratic school students with those of the traditional school students. Another important aspect in the democratic school is the students' collective construction capacity, which suggests they have built an identity concerned with social relationships, environment and importance of collective coexistence based on rules and respect as they discuss themes in meetings and practice attentive listening in the several fields of dialogue the school offers.

Keywords: Juvenile autonomy. Juvenile protagonism. Democratic education. Formation of identity. School meetings.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

D1	Docente um
D2	Docente dois
E1	Entrevistado um
E4	Entrevistado quatro
E5	Entrevistado cinco
E6	Entrevistado seis
E8	Entrevistado oito
E10	Entrevistado dez
E11	Entrevistado onze
E13	Entrevistado treze
PPP	Projeto Político Pedagógico
RD18	Redação dezoito da escola democrática
RD21	Redação vinte e um da escola democrática
RD22	Redação vinte e dois da escola democrática
RD23	Redação vinte e três da escola democrática
RD24	Redação vinte e quatro da escola democrática
RD25	Redação vinte e cinco da escola democrática
RD26	Redação vinte e seis da escola democrática
RD27	Redação vinte e sete da escola democrática
RD28	Redação vinte e oito da escola democrática
RD29	Redação vinte e nove da escola democrática
RT1	Redação um da escola tradicional
RT2	Redação dois da escola tradicional
RT3	Redação três da escola tradicional
RT4	Redação quatro da escola tradicional
RT5	Redação cinco da escola tradicional
RT9	Redação nove da escola tradicional
RT10	Redação dez da escola tradicional
RT12	Redação doze da escola tradicional
RT14	Redação quatorze da escola tradicional
RT15	Redação quinze da escola tradicional
RT16	Redação dezesseis da escola tradicional

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO 11**

2 **AUTONOMIA E PROTAGONISMO JUVENIL 16**

2.1 AUTONOMIA 16

2.2 PROTAGONISMO JUVENIL 21

2.3 A ESCADA DA PARTICIPAÇÃO DO JOVEM POR ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA 24

3 ESTUDOS CULTURAIS A FORMAÇÃO DE IDENTIDADE JUVENIL E O CURRÍCULO 26

3.1 O QUE SÃO ESTUDOS CULTURAIS? 26

3.2 ESTUDOS CULTURAIS E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADE JUVENIL 27

3.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL 33

4 PARADIGMA HUMANISTA NA EDUCAÇÃO 39

4.1 A PERSPECTIVA HUMANISTA NA EDUCAÇÃO: AS VISÕES POR ROGERS E ALEXANDRE NEILL 43

4.2 O ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE, SEGUNDO CARL ROGERS 44

4.3 A TEORIA HUMANISTA DE ALEXANDRE NEILL 46

4.4 A ESCOLA LIBERTÁRIA SUMERHILL 48

5 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR 50

5.1 CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA 54

5.2 TUTORIA 55

6 ASSEMBLEIA ESCOLAR 58

6.1 AS ROTINAS E COORDENAÇÃO DA ASSEMBLEIA 60

6.2 MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO 61

6.3 TEMAS DE ASSEMBLEIA E ORGANIZAÇÃO 62

6.4 DANDO A PALAVRA NA ASSEMBLEIA 63

7 METODOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO 65

7.1 COLETA DE DADOS 66

7.2 CONTEXTO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.. 70

7.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) 71

7.2.2 Projeto pessoal 83
7.2.3 Eletivas 84
7.2.4 Semana temática 84
7.2.5 Avaliação 85
7.2.6 Tutoria 86
7.2.7 Assembleia..... 88
7.3 OBSERVAÇÃO: UM DIA NOS OITAVO E NONO ANOS 89
7.3.1 Aula de Educação Física 90
7.3.2 Aula de Língua Portuguesa 91
7.3.3 Aula de Cidadania: assembleia escolar 93
7.3.4 Intervalo 96
7.3.5 Aula de Humanidades 96
7.3.6 Aula de Projeto Interdisciplinar 97
8 ANÁLISE DE DADOS 100
8.1 AUTONOMIA 101
8.2 RESPONSABILIDADE 107
8.3 PROTAGONISMO 119
9 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 128
REFERÊNCIAS 133
APÊNDICE A - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL 136
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL (GESTORES E DOCENTES) 137
APÊNDICE C - PROPOSTA DE REDAÇÃO 138
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 139
ANEXO B – REDAÇÕES..... 142

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado nasceu a partir de uma ideia que só surgiu depois de uma transformação importante em minha vida, o nascimento de minha primeira filha.

Não haveria como apresentar-me se não começando por este fato que, mesmo tendo acontecido depois de tantos percursos, foi tão importante para o que chamo de renascimento.

Concluí minha graduação em Administração de Empresas, em 2006, e jamais havia lecionado antes. Minha atuação era na área de finanças e por bastante tempo foi assim.

Em 2013, nasceu Melina, minha primogênita, causadora de rupturas importantes em minha vida. Ela me fez entender que era chegada a hora de seguir os meus desejos mais profundos. Decidi buscar formação para tornar-me professora, já que sempre carreguei o desejo de estar na educação.

Foi então que me formei em Matemática, área mais próxima da minha atuação até então, e comecei a lecionar em 2014, mas não parei por aí. Busquei a licenciatura em Letras, o que me possibilitaria dar aulas de Inglês, que sempre foi um idioma muito presente em minha vida profissional e, inclusive, já havia me levado a um intercâmbio ainda no ano de 2009, quando morei na Irlanda.

A experiência em sala de aula foi cativando-me a cada dia. Deparei-me diante do desejo de entender melhor os modelos educacionais existentes, a fim de compreender também como ocorria a relação do estudante e professor nas mais diversas escolas, incluindo a capacidade participativa dessas crianças. Foi então que comecei a buscar mais informações sobre uma escola democrática na minha região.

Enquanto isso, estive bastante interessada em buscar um programa de mestrado em que eu pudesse desenvolver uma pesquisa e retornar à sala de aula, mas agora com o intuito de aperfeiçoar-me como docente.

O programa de mestrado em Estudos Culturais da EACH era o que cabia perfeitamente em meu desejo inicial. Foi quando decidi escrever um pré-projeto e inscrever-me no processo seletivo, que após todos as avaliações, possibilitou-me o prazer de estar aqui, neste momento, apresentando esta pesquisa e me tornando ainda mais feliz pela conquista.

A pesquisa aqui apresentada despertou interesse quando da indagação sobre a educação convencional apresentada em nosso país e como nossas crianças lidam com ambientes de pouco diálogo e com um adulto dominante dirigindo-os e oferecendo-lhes conteúdo e formas sem que eles possam participar de forma ativa de acordo com seus desejos e afinidades.

A educação transformou-se em direcionamento frequente. Lar e escola mataram a liberdade, a iniciativa, a criação. Regularmente dizem aos jovens como viver, o que pensar, acreditar, e impõem uma carga de tabus sociais. (NEILL, 1969).

O modelo de escola conteudista parece-nos bastante comum e se apresenta quase como se fosse algo normal, aceitável e deveras correto. E os nossos jovens? Como eles respondem a este modelo de formação? Estamos formando jovens participativos e preparados para fazerem a diferença em nossa sociedade ou apenas jovens dependentes de direcionamento?

Uma escola que faz com que alunos fiquem sentados em suas carteiras e estudando conteúdos, em geral, inúteis, não é uma boa escola. A criança é sensata e realista. Se livre e sem sugestão adulta, ela terá inúmeras possibilidades de desenvolvimento. (NEILL, 1969).

Pensando nisso, é que saímos em busca de escolas que caminham na contramão do modelo tradicional, que buscam inovar e apresentar o ensino de forma democrática e com foco no estudante, estimulando uma formação de identidade autônoma, protagonista, capaz de contribuir com o desenvolvimento crítico dos estudantes inseridos neste modelo.

O autor abaixo apresenta a importância da escola em nossa sociedade, incluindo seu caráter social e político.

> {...} A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. (SILVA, 1995, p. 245).

Foi neste momento que optamos por um estudo de caso em uma escola que se denomina por escola democrática e que segue modelos propostos por autores como Josep M. Puig, ou ainda, raras características da escola libertária Summerhill, proposta por A. S. Neill, onde os estudantes aprendem com liberdade e participação, excluindo o medo e a tirania da rotina escolar.

Evidentemente que a educação como prática da dominação acredita na ingenuidade dos estudantes e retira-lhes a participação escolar. O que pretende, em seu marco ideológico, e que nem sempre é percebido por muitos dos que a realizam, é indoutriná-los, prevalecendo sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 1987).

Ainda sobre a opressão e dominação, essas práticas são prejudiciais ao estudantes, uma vez que não oferecem estímulos prazerosos pela busca do conhecimento. Fica evidente que se deve provocar a sede pelo conhecimento, utilizando-se de uma infinidade de recursos, e retomando o interesse pelos estudos. Os olhos animam-se, as bocas abrem-se, os músculos

agitam-se, prevalecendo a aspiração e não atonia ou repulsa. É preciso fugirmos das intervenções anormais das normas clássicas da escola, pois trata-se de um método lamentável em que se tenta fazer o cavalo beber água sem sentir sede. O importante é que o método abra o apetite da busca pelo conhecimento e estimule o trabalho escolar (FREINET, 1996).

O objetivo geral inicial deste trabalho foi caracterizar uma escola democrática e a relação entre educação democrática e o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia juvenil na formação de identidade. A pergunta principal definida para orientar o estudo foi: há relação entre a educação democrática, a autonomia e o protagonismo juvenil na formação de identidade de alunos inseridos neste modelo de escola?

É neste contexto que buscamos compreender a conexão entre as relações de poder envolvidas na criação e manutenção de identidades sociais e a formação da identidade de um jovem de uma escola democrática. É possível demonstrar se esses jovens são, de fato, autônomos e protagonistas, capazes de transformar a sociedade, conhecendo as posições dominantes e subalternas. Ao mesmo tempo, reconhecer o processo de representação, fazendo com que essa pesquisa contribua para o campo dos Estudos Culturais e da Educação.

Cabe dizer que levantamos dados sobre possíveis estudos acerca da formação de identidade juvenil protagonista e autônoma na educação democrática, mas não há, nas bases de dados consultadas, trabalhos científicos com a mesma linha de pesquisa que esse.

Foi possível verificar trabalhos sobre educação democrática, como o de Olga Maria de Oliveira (2013), "O projeto político-pedagógico: instrumento para uma gestão escolar democrática". Ou ainda, "Educação libertária", de Harold Wentz Biasuz (2018), cujo título é: "A pedagogia libertária como prática da liberdade e responsabilidade: Summer Hill School, uma análise crítica".

Também encontramos a pesquisa de Bruno de Souza Silva (2018), na qual apresenta um estudos sobre escolas democráticas, especificamente sobre o Projeto Âncora, cujo título é "Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora". Do mesmo modo, Lucy Duró Matos Andrade Silva, em 2019, apresenta também uma pesquisa sobre a mesma instituição, cujo tema é "Reflexões sobre a educação crítica emancipadora: o Projeto Âncora em questão". Porém, em levantamento dos trabalhos existentes sobre a educação democrática, percebemos que não há pesquisas que se aproximem do recorte que este trabalho apresenta.

A importância dada ao tema por outros pesquisadores mostra-nos como a educação democrática pode ser tratada nos mais diversos recortes, uma vez que ela se apresenta de forma bastante complexa. Além disso, ela está sujeita às variações culturais, de acordo com a sociedade em que ela se encontra. É possível pensarmos que o embasamento teórico deste

modelo é passível de variações e adaptações, estabelecendo conceitos básicos da democracia escolar, mas desenhando-se de acordo com a dinâmica de cada comunidade envolvida. O que significa que a gestão democrática em escolas diversas seja passível de apresentações diferentes. O importante é que esteja sempre pautada na busca da transformação da sociedade, possibilidade de ruptura ou continuidade e o respeito ao coletivo como forma de prevalecer a convivência social saudável e emancipadora.

O trabalho aqui apresentado divide-se em nove capítulos, sendo que após essa introdução será apresentado o segundo capítulo, no qual dedicamo-nos à definição de dois conceitos-chave para os propósitos deste trabalho, a saber, a autonomia e o protagonismo juvenil, essenciais como base ao trabalho aqui apresentado, principalmente para a construção das categorias de análise de dados.

No terceiro capítulo, apresentaremos o referencial teórico sobre os Estudos Culturais, a Formação de Identidade Juvenil e o Currículo, cujo foco é a relação entre os temas abordados neste trabalho com o campo dos Estudos Culturais. Dessa forma, é neste capítulo que discutiremos a influência do currículo da escola pesquisada na formação da identidade dos jovens nela inseridos.

No quarto capítulo, caracterizaremos o Paradigma Humanista na Educação, no qual também apresentamos as características da Educação Libertária, de Alexandre Neill, para então, no próximo capítulo, o quinto, caracterizarmos a Educação Democrática por meio de conceitos apresentados por Josep Maria Puig (2000) e Ulisses Ferreira de Araújo. A intenção é apresentarmos as principais diferenças entre os dois modelos, libertário e democrático, e relacionarmos a escola ao modelo que ela mais se enquadra.

O sexto capítulo foi destinado à caracterização de uma Assembleia Escolar, compreendida como uma ferramenta de diálogo extremamente importante na Educação Democrática e que é amplamente explorada na educação participativa como convite ao convívio social participativo.

O sétimo capítulo apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa, construída a partir de um estudo de caso, bem como a caracterização do objeto de pesquisa. Ao caracterizamos a escola atribuída a esse estudo de caso, observamos que outras escolas no estado de São Paulo também buscam o modelo democrático em sua prática educacional, e que esse modelo não é exclusividade da escola pesquisada. É neste capítulo também que apresentaremos ferramentas do currículo da escola e um relatório de observação de um dia inteiro de aula com os estudantes do oitavo e nono ano.

O oitavo capítulo apresentará a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, apresentando aqueles mais contundentes e pré-selecionados nas leituras preliminares. Desta forma, é neste momento que faremos a classificação dos dados de acordo com as categorias que construímos no decorrer desta pesquisa e a análise a partir de cada indicador estabelecido em nossas categorias.

O nono e último capítulo deste trabalho dedicar-se-á às reflexões e considerações finais desta pesquisa, apresentando uma síntese sobre os caminhos percorridos até o final da pesquisa e nossa contribuição ao final deste trabalho.

A seguir, apresentaremos o capítulo dois, responsável pela caracterização da autonomia e do protagonismo juvenil que, como já citado, são os fios condutores desta pesquisa.

2 AUTONOMIA E PROTAGONISMO JUVENIL

Se desejamos entender a relação da educação democrática com a formação de identidade juvenil autônoma e protagonista, nada mais importante que entendermos inicialmente os significados dessas duas palavras que serão conceitos norteadores deste trabalho.

Dessa forma, neste capítulo apresentaremos e discutiremos os conceitos de autonomia e protagonismo juvenil como forma de oferecer-nos subsídios teóricos para avançarmos, como veremos a seguir.

2.1 AUTONOMIA

Com o objetivo de compreender a autonomia juvenil dentro de instituições que se denominam democráticas, consideramos conhecer o significado deste tema e a importância de sua presença em escolas democráticas. A seguir, caracterizaremos a autonomia e o protagonismo juvenil com base em autores que se dedicaram ao tema.

Muitas vezes, deparamo-nos com jovens extremamente dependentes de adultos para realizarem tarefas ou tomarem decisões simples, sejam elas de caráter pedagógico ou não. Ou o aluno não se sente motivado o suficiente para reconhecer suas responsabilidades ou vive em um ambiente de importante influência de adultos em rotinas que deveriam ser compartilhadas com eles.

É evidente pensarmos na pouca participação autônoma dos alunos de educação tradicional, em especial, da rede privada e com método apostilado, em que os alunos são organizados em fileiras, recebem um material conteudista, o que não é de todo mal, mas que, provavelmente, engessará ainda mais a possibilidade de autonomia no aprendizado. Esses materiais representam um meio organizado sistematicamente com começo, meio e fim para a sua realização, não oferecendo campo de diálogo e trocas. A educação tradicional não leva em consideração os anseios, interesses e necessidades dos alunos. Todos são inseridos em um grande sistema educacional, cobrando-lhes os mesmos resultados e oferecendo-lhes o mesmo prazo para tal. Ou seja, todos são imaginados como sendo clientes em busca de um mesmo produto e um mesmo resultado.

A pouca participação dos alunos na vida escolar demonstra a imposição de um sistema rígido, que impõe barreiras importantes ao movimento crítico, ofertando uma formação opressora, velada ou não, com intuito de fomentar a manutenção da classe dominante.

Para Duarte, (2006) a pessoa autônoma tem condições de decidir pela própria vida a partir de princípios éticos, podendo comandar o seu projeto pessoal de forma consciente. Conclui, ainda, que a autonomia é o conjunto de três dimensões interiores: o autoconhecimento, a autoestima e a autorregulação, tornando esse conjunto um novo paradigma da educação nos campos: emocional, espiritual, social e político.

> São características de uma pessoa autônoma: o conhecimento, a valorização e a ponderação da história pessoal e social de cada um; a formação para o conhecimento e para a observação interior; saber dar normas éticas a si mesmo. Também são: saber cuidar de si mesmo, dos outros e do planeta; a compaixão, capacidade de trabalhar para diminuir e evitar o sofrimento dos outros; a solidariedade, capacidade de perseguir objetivos e metas que beneficiem a outros; e saber fazer alianças e transações do tipo ganhar – ganhar. Essas são também as características de uma organização e de um país autônomo. (DUARTE, 2006, p. 18).

Como trabalhar a autonomia? Como ofertar um ambiente de diálogo e com a escuta apurada? Como movimentar a participação e dar voz aos alunos? Temos indícios de que a autonomia juvenil está aliada à participação efetiva desses jovens na educação e que a sua rotina escolar deve ser gerida de forma horizontal, humilde e de trocas entre alunos e docentes.

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 62).

Entendemos que a autonomia não deve ser um discurso sem intenção de prática, e sim uma constante na educação. Reconhecer o aluno como capaz de organizar seus estudos, ser conhecedor de suas demandas, ser crítico e capaz de sugerir e votar mudanças no ambiente escolar, seja em reunião de sala ou assembleias, demonstra o respeito à autonomia e um movimento reverso pelo respeito à juventude.

A autonomia traz grandes possibilidades de autoconhecimento aos educandos. Preparar um roteiro de estudo e organizar o seu tempo de acordo com as possíveis metas individuais é um exercício de cidadania e evolução. Conhecer seus limites, buscar meios para alcançar o conhecimento desejado, reconhecer suas fragilidades e deficiências e buscar apoio dos educadores é a liberdade aliada à educação.

O momento de comunicar-se com o educador traz ganhos para o reconhecimento do jovem em sociedade. A importância de relacionar-se de forma igualitária, sempre trazendo ganhos na relação da dupla educador-educando, apresenta a possibilidade de, desde cedo,

reconhecer-se como parte da sociedade, das trocas e das contribuições. Na educação democrática, o educador não detém o conhecimento, ele é o meio para alcançá-lo.

O educador atua como um facilitador do aprendizado. O educando não é visto como um receptor, mas como alguém que contribui e que recebe contribuição no campo do conhecimento. Freire (1993) afirma que o educador precisa ter bom senso e avaliar, a todo instante, a sua prática. O bom senso deve transitar entre as decisões do educador, sejam elas de cunho pedagógico ou burocrático. Há de se entender as necessidades dos educandos, quando não entregam alguma atividade no prazo. Ouvir e decidir pela melhor escolha deve conter doses de bom senso. Deve-se pensar que isto está diretamente ligado à autonomia juvenil, uma vez que o respeito ao educando, a sua dignidade e a sua formação de identidade é pauta para contribuir ou não com o ser autônomo. Uma prática dura e rígida pode, por vezes, soar autoritária e ser o estopim para a opressão.

Muitos aspectos norteiam o bom funcionamento das relações entre educador-educando, mas, sem dúvidas, a humildade de ouvir e saber lidar com as questões trazidas pelos educandos é uma forma de contribuir com a confiança entre os pares.

Se estivermos em um ambiente seguro, de escuta e acolhimento, teremos confiança para nos manter naquele espaço e contribuir de forma espontânea e sem engessamentos.

Freire (1993) afirma ainda que educandos que percebem a alegria e esperança produzem bons feitos no campo da autonomia. A esperança é capaz de reunir grupos para ensinar, aprender, inquietar e, desta forma, preservar a manutenção da autonomia juvenil no âmbito educacional.

É preciso entender que a autonomia está em constante desenvolvimento e que requer uma atenção constante das partes envolvidas. A liberdade no âmbito educacional precisa ser tema de grande atenção, pois não se trata de ofertá-la e permitir que os educandos ajam como desejarem. Encontram-se em processo de formação de identidade e precisam do acompanhamento de educadores durante o processo educacional. Não se trata de fazer todas as vontades dos jovens e estimular tomadas de decisão, mas sim, orientar e questionar os desvios que possam ocorrer, pois a liberdade é diferente de libertinagem.

> Os condicionamentos informam os comportamentos humanos de modo tão evidente que parece desnecessário exigir provas. A liberdade, por outro lado, é a conquista existencial e social básica que passa necessariamente pela experiência, pela vivência concreta e intransferível do ato libertador. Ela exige compromisso consigo mesmo, com os outros e a disposição de correr riscos e assumir responsabilidades (COSTA, 2001, p. 69).

Para Costa (2001), é necessário ter vontade para experimentarmos a liberdade, e ela é sempre um caminho de conquista de algo, exigindo de nós decisões, escolhas e apresentando-nos incertezas e riscos.

Os jovens tendem a identificar um direito que antecede a tudo mais na liberdade, isso significa que eles podem perder-se no processo de aprendizagem com o estímulo da liberdade. Esse momento é importante por balizar a procura por sua própria identidade, que é quando se percebe uma tormenta nos fundamentos de sua personalidade. Em momentos como esse, deverá haver uma atenção do educador a convidá-lo para o processo de reflexão sobre a realidade, limites e possibilidades, como afirma Costa (2001).

A liberdade não será uma condição, mas um produto desafiador do processo educativo e sua totalidade, oferecendo caminhos distintos de reflexão e autonomia dos jovens estudantes.

O educando que experimenta a liberdade tende a explorar o ambiente em que está inserido. Ele se sente livre para opinar e participar. A repressão no ambiente escolar pode ser um motivo de bloqueio para os educandos, afastando-os de uma atitude participativa.

Se o educador considerar que o educando não é uma ameaça à autoridade dos adultos ou à ordem escolar, e motivá-lo a participar ativamente de sua vida escolar, sem dúvidas, estaremos tratando com educandos mais seguros e conscientes de sua importância naquele ambiente social. A participação desses educandos só será efetiva a partir do momento em que perceberem que são ouvidos e que seu engajamento é esperado e valorizado por seus professores.

Para que essa relação se construa de forma sólida, o educador precisa, além de conhecer os jovens, convidá-los, motivá-los, incentivá-los e reconhecê-los como figura principal do ambiente escolar, cabendo aos jovens uma participação desde as primeiras etapas de sua evolução escolar.

Costa (2001) acredita que caiba ao educador, além do compromisso ético, a opção pelo desenvolvimento de propostas com base no protagonismo juvenil e vontade política no sentido de contribuir com o seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente os níveis de participação democrática da população.

Isso significa também que o educador precisa conhecer técnicas para uma atuação participativa, mas que de nada adianta se esse conhecimento não for efetivamente colocado em prática. Por isso, o educador precisa estar sempre atento sobre o seu papel naquele grupo e reconhecer se sua postura inibe ou incentiva a participação de seus alunos.

Costa (2001) apresenta um elenco de possíveis posturas do educador, numa escala evolutiva, como segue abaixo:

> * anunciar aos jovens decisões já tomadas, reservando-lhes apenas o dever de acatar;
> * decidir previamente e, depois, tentar convencer o grupo a assumir a decisão tomada pelo educador, como se fora sua própria decisão;
> * apresentar uma proposta de decisão e convocar o grupo para discuti-la;
> * apresentar o problema, colher sugestões dos jovens e, depois, tomar a decisão;
> * apresentar o problema, colher sugestões e decidir com o auxílio do grupo;
> * estabelecer os limites existentes em uma situação dada e solicitar aos adolescentes que decidam dentro desses limites;
> * deixar a decisão ao encargo do grupo, sendo um facilitador do processo de tomada de decisão. (COSTA, 2001, p. 219).

Depois de ter a certeza de que o ambiente escolar está seguramente permeado por ações democráticas, os educadores, segundo Costa (2001), podem manter suas atuações considerando algumas etapas de desenvolvimento de ações participativas, contribuindo para participações autônomas e protagonistas dos educandos, como:

A – Apresentação da situação-problema, em que o professor faz uma apresentação desafiante e realista, embasada de informações e objetivos. Nesta etapa, o educador deve ser bastante participativo, fazendo com que os educandos envolvam-se com a proposta de trabalho;

B – proposta de alternativas ou vias de solução, em que o educador tentará extrair o maior número de alternativas de solução possíveis;

C – discussão das alternativas de solução apresentadas, de forma livre, respeitando cada educando e afirmando que as ideias são julgadas, mas não as pessoas. É neste momento que o grupo deve eliminar as alternativas mais inviáveis e inconsistentes;

D – Tomada de decisão, que será o momento da decisão final do grupo, de forma unanime ou majoritária, tendo em vista todo o caminho percorrido pelo grupo até aqui.

Os passos acima demonstram um grande respeito ao educando e ao grupo social existente. O respeito aos indivíduos, a escuta e a participação efetiva do grupo têm como ponto primordial a perspectiva de promover confiança ao grupo, atribuindo-lhes casos importantes em sua rotina.

Essas experiências asseguram aos jovens a capacidade de autonomia em sua vida escolar e ampliam seu desejo de intervir no seu entorno social, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Para este trabalho, foram observados pontos importantes sobre autonomia juvenil e que chamaremos de indicadores de autonomia juvenil, tais como:

Senso crítico: participação crítica em assuntos relacionados à escola e relações interpessoais, de forma que o aluno seja capaz de formular perguntas coerentes e/ou respostas que façam sentido para o tema em questão;

Responsabilidade: característica importante ao aluno que recebe a liberdade de poder organizar a sua rotina diária e/ou a possibilidade de percorrer livremente pelo espaço escolar, entrando e saindo dos ambientes quando desejar;

Poder de escolha: ligado à responsabilidade, é a forma como o aluno lida com as possibilidades e como ele faz as suas escolhas;

Participação efetiva em temas de seu interesse: como o aluno produz conhecimento dentro dos temas por ele escolhidos. Se há participação e produção;

Relações interpessoais: como o aluno interage com os colegas, equipe escolar e pessoas ligadas ao dia-a-dia, e como se dá o respeito e a socialização;

Desenvolvimento: resultados apresentados pelo aluno.

2.2 PROTAGONISMO JUVENIL

O protagonismo juvenil na educação democrática é uma característica muito defendida neste modelo educacional e é ele que definirá grande parte deste trabalho, incluindo a pesquisa sobre autonomia, pois pressupõe-se que um termo segue os passos do outro e vice-versa. Percebemos que um educando autônomo será protagonista de sua vida e que um educando protagonista será autônomo em suas atividades e decisões. É quase uma equação.

As relações entre adultos e jovens são determinantes para a formação de identidade juvenil e os níveis de autonomia. Essas relações interpessoais dentro da instituição de ensino devem sulear o que se deseja para os jovens envolvidos naquele modelo de ensino.

Os jovens relacionam-se de forma intensa com os meios em que estão envolvidos, seja no convívio familiar, comunitário ou na escola. E é muito comum que sua participação na escola seja importante e cativante, pois é lá que eles se reconhecem como seres autônomos, sem grandes interferências dos pais.

É dentro das escolas que esses educandos são convidados a participarem de forma ativa de suas vidas e é aí que dizemos que protagonismo é pura participação, é fazer, é concretizar, é inserir-se. Os jovens não nascem protagonistas, eles vão treinando habilidades de participação e, consequentemente, vão se colocando mais próximos do protagonismo juvenil.

Neste sentido, buscamos um referencial teórico para definir protagonismo juvenil e encontramos Antonio Carlos Gomes da Costa, um autor brasileiro de uma obra preciosa acerca do tema.

Costa (2006) diz que, para o jovem, participar é inserir-se através de atitudes e palavras nos acontecimentos de sua vida ou de outros que ele se relaciona e se interessa, tornando-se uma forma de validar e valorizar as relações.

Os jovens podem relacionar-se de forma espontânea e próxima ou podem recolher-se, preferindo o anonimato a enfrentar seus medos e receios da idade. Priorizar sua atuação no mundo e colocar-se de forma participativa nas ações diárias significa ser protagonista de sua vida, ser ator principal do grande teatro da vida real.

A voz dos estudantes deve ser um ponto primordial na práxis educativa. Não há possibilidade de protagonismo juvenil sem o pilar da escuta dentro das instituições. Quem fala quer ser ouvido e quem ouve quer, democraticamente, devolver sua opinião ou crítica. É a construção do saber participativo, que concebe trocas e prioriza as relações.

É preciso existir um ambiente democrático para que se dê o protagonismo juvenil. Não há como construir uma identidade protagonista se os ambientes escolares e sociais são autoritários e permeados pela censura. É preciso promover um ambiente de escuta e, sobretudo, de confiança no jovem, para que ele se sinta encorajado a participar dos temas de sua vida sem que ele seja menosprezado ou diminuído em suas participações.

Uma parte do protagonismo juvenil está intimamente ligada ao fato de que os jovens precisam sentir-se parte daquela comunidade. Isso significa não negligenciar suas ideias e atitudes, tendo em vista que conduzir o aluno ao reconhecimento de suas escolhas e consequências não significa podá-los de fazê-lo, mas de ajudá-los a analisar criticamente os fatos para que sua formação de identidade seja pautada na consciência de experiências vividas e não apenas no que, teoricamente, eles aprendem nos livros.

No trabalho de Costa (2006), é possível perceber que o protagonismo juvenil se entende como a possibilidade de conquistar, fortalecer e ampliar essa experiência nas relações. A autêntica participação dos jovens tem caráter democrático e significa a possibilidade do desenvolvimento social e pleno do adolescente. É a chamada oportunidade de vivência cidadã.

Se esses jovens têm momentos de participação na resolução de situações reais, eles receberão, sem dúvidas, subsídios para alcançarem níveis elevados de autonomia na vida adulta. É neste ponto que percebemos que o nível de participação dos jovens está diretamente

relacionado ao seu envolvimento e comprometimento nas relações sociais do seu meio de convívio.

Costa (2006) defende que as relações entre adultos e jovens podem incentivar o protagonismo juvenil, mas que em alguns casos elas se tornam relações de indiferença, censura, hostilidade e suspeita. Essas relações sociais vão definir as participações dos jovens na vida adulta, pois, em geral, os jovens assumem atitudes de grande relação como as dos adultos de seu convívio.

É neste sentido que destaco a importância do cuidado com a construção e manutenção de um ambiente escolar saudável em termos de atuação democrática, uma vez que não cabe, na democracia, a censura ou um pré-julgamento, capazes de frear as práticas dos educandos.

Para Costa (2001), protagonismo juvenil é a participação do jovem em atividade que extrapola os seus interesses pessoais e familiares, incluindo a escola e outros espaços como igrejas, clube, entre outros. Esse participar é intervir através de suas palavras e atitudes nos acontecimentos de sua vida e do coletivo, a fim de contribuir ou transformar de forma positiva a relação daquela sociedade. Isso ocorre motivado por um interesse por aquele tema, excluindo a indiferença por àquele meio social.

O autor trata o protagonismo juvenil como um conceito em construção, fato esse que mostra a sua forte ligação com a formação de identidade desses jovens educandos. E o objetivo maior do protagonismo juvenil é, sem dúvidas, conquistar, fortalecer e ampliar a experiência democrática na comunidade.

As oportunidades de participação desses jovens na vida cotidiana é que definirão de maneira decisiva o seu potencial autônomo, ou seja, são essas experiências, entre quantidade e qualidade, que influenciarão sua forma de atuar na vida adulta.

Por isso, a atenção da escola deve estar sempre dedicada ao ambiente educacional e às relações que lá ocorrem. Os adultos devem incentivar, apoiar e recepcionar a participação desses alunos, a fim de motivá-los para esse caminho participativo e autônomo, ou, do contrário, se esses alunos se sentirem negligenciados, censurados ou suspeitos, a reação pode ser bastante grave no sentido desmotivador da busca por seu espaço na sociedade.

Percebe-se, então, a importância da escola no convívio social e no reconhecimento inicial dos sujeitos na esfera pública, sendo esse o momento de apresentar aos educandos a importância da participação, socialização, troca de ideias, e a capacidade humana de envolver-se em temas de suma importância para o convívio social a fim de buscar soluções que viabilizem soluções justas para o coletivo.

Esse convite deve ser pensado pelos adultos para ser desafiador e interessante. Os educandos precisam querer uma atitude participativa e as ferramentas motivacionais devem levar em consideração o respeito ao indivíduo, a escuta, o não julgamento e o não silenciamento. Negligenciar a escuta e o respeito ao educando pode ser crucial para um distanciamento da participação no coletivo e influenciará negativamente na vida adulta daquele jovem.

2.3 A ESCADA DA PARTICIPAÇÃO DO JOVEM POR ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA

Para construir a narrativa da participação do jovem é importante pensar que não basta que o jovem esteja ativo no ambiente escolar, mas como essa relação é construída por ele e atribuída a ele naquele grupo social. Assim, Costa (2006) apresenta os degraus da escada da participação do jovem e que podem elucidar e servirem de base para um entendimento mais aprofundado sobre o protagonismo juvenil, como veremos a seguir:

> 1. Participação Manipulada:
> Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
> 2. Participação Decorativa:
> Os jovens apenas marcam presença em uma ação sem influir no seu curso e sem transmitir nenhuma mensagem especial aos adultos.
> 3. Participação Simbólica:
> A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve para mostrar e lembrar aos adultos de que eles existem e de que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
> 4. Participação Operacional:
> Os jovens participam apenas na execução de uma ação.
> 5. Participação Planejadora e Operacional:
> Os jovens participam no planejamento e na execução de uma ação.
> 6. Participação Decisória, Planejadora e Operacional:
> Os jovens participam na decisão de se fazer ou não, no planejamento e na execução de uma ação.
> 7. Participação Decisória, Planejadora, Operacional e Avaliadora:
> Os jovens participam da decisão, da execução, do planejamento, da execução, e da avaliação do que foi realizado.
> 8. Participação Colaborativa Plena:
> Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
> 9. Participação Plenamente Autônoma:
> Os jovens realizam todas as etapas sem a participação de educadores.
> 10. Participação Condutora:
> Os jovens, além de realizar todas as etapas, obtêm a participação de adultos sob sua orientação. (COSTA, 2006, p. 180-181).

Depois de analisar a escada de participação do jovem, percebemos que é urgente pensarmos em qual escala da escada encontram-se os jovens educandos do colégio estudado e

como essa ferramenta poderá mostrar-nos o potencial participativo sugerido pela escola, já que Costa destaca o grau de complexidade encontrado no tema e como a participação pode apresentar-se em graus tão distintos, sugerindo que o simples fato de o aluno participar não faz dele um sujeito protagonista.

É possível aos educadores viabilizarem uma leitura mais detalhada sobre o protagonismo juvenil naquela instituição de ensino, lembrando que a participação juvenil é o ponto principal para o alcance do protagonismo juvenil.

Os educadores deverão estar dispostos ao compromisso de motivar e facilitar o acesso dos alunos a uma educação participativa e instigadora, sem que isso restrinja-se apenas à teoria do modelo de escola participativa.

Se ser protagonista não se reduz apenas ao fato de o educando ser participativo, mas em qual nível de participação isso se estabelece, é provável que o nosso estudo estabeleça-se também dentro dessa tabela apresentada pelo autor, pois o conjunto de tabelas possibilitam leituras das ações dos educandos dentro do colégio.

Mais adiante faremos uso de algumas informações no momento da análise dos dados coletados no colégio que pesquisamos. Elas contribuíram para um melhor entendimento dos níveis de participação no meio social e, consequentemente, para a construção de categorias e indicadores sobre a metodologia aplicada nesta pesquisa.

Após a compreensão dos termos protagonismo e autonomia no campo da educação, partiremos agora para a caracterização dos Estudos Culturais e a importante relação do currículo com a formação de identidade juvenil, como veremos a seguir.

3 ESTUDOS CULTURAIS, A FORMAÇÃO DE IDENTIDADE JUVENIL E O CURRÍCULO

O presente trabalho traz a importância da formação da identidade juvenil protagonista e autônoma e procura responder a questões inerentes ao tema dentro de uma escola democrática, onde se atribui ao aluno a responsabilidade de sua vida escolar, buscando despertar o senso crítico e oferecer a liberdade necessária para que busquem a sua autonomia e se percebam protagonistas desde o início da vida escolar.

A inter-relação que pretendemos armar entre os três conceitos/campos de estudo (Estudos Culturais, identidade e protagonismo juvenil) parece ser algo ainda em construção, fato que aponta não apenas a importância de uma pesquisa como essa como também para a dificuldade em coletar material que sirva de base sólida para nossas reflexões. Mas, o que é, afinal, Estudos Culturais?

3.1 O QUE SÃO ESTUDOS CULTURAIS?

Cabe pensarmos que os Estudos Culturais buscam averiguar os múltiplos sentidos do termo cultura, acreditando que a cultura seja um amplo processo de circulação, produção e recepção de significados.

Johnson (2006) destaca que os Estudos Culturais possuem abertura e versatilidade teórica, espírito reflexivo e a importância da crítica no seu sentido mais amplo, não no sentido negativo. Assim, o conjunto dos procedimentos pelos quais outras tradições são observadas, pelo que podem contribuir ou pelo que podem inibir, fazem com que os Estudos Culturais produzam conhecimento útil.

Johnson (2006) afirma que os Estudos Culturais nasceram, ainda, com a crítica literária através de Raymond Williams e Richard Hoggart. Os autores avaliaram a líterossocial deslocando-a da literatura para a vida cotidiana. Depois disso, a disciplina de História apropriou-se dos Estudos Culturais, quando das tradições de História Social, no período de pós-guerra. O foco ocorreu principalmente na cultura do povo, em especial sob suas formas políticas, principalmente quando o projeto do Partido Comunista nos anos 40 e 50, de historicizar o antigo marxismo, adaptando-o à situação britânica, mostrou-se incoerente, uma vez que estava mais preocupado em compreender a longa transição britânica do feudalismo para o capitalismo e suas lutas populares, do que conhecer a própria cultura contemporânea.

A busca pela Filosofia, já nos anos 70, mostrava, como afirma Johnson (2006), a atração por ideias abstratas, e não uma busca teórica. Algumas premissas principais para reforçar a lista de influências dos Estudos Culturais são:

> A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais e com as opressões da idade. A segunda é que a cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das duas outras, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (JOHNSON, 2006, p. 13).

Desta forma, cabe falarmos ainda nas lutas de poder, subjetividades e prazeres, características que se apresentam muito fortemente no campo da educação e nos permitem estabelecer relações com este estudo.

A formação de identidade juvenil sofre pressões que ultrapassam os muros da escola, isso não é novidade, sabemos disso. Mas atentaremo-nos às relações dentro da escola e como essas relações poderão influenciar a identidade dos jovens, incluindo sua vida fora dela.

É sabido, por exemplo, que muitos docentes possuem certa dificuldade com rupturas nas relações firmadas culturalmente em decorrência de sua posição na educação. A autoridade dos docentes parece estar em jogo quando o assunto é democratizar a educação e construir relações de trocas em conformidade com o diálogo e abertura de espaço para que os estudantes assumam o protagonismo na educação. Da mesma forma que muitos estudantes carregam uma certa dificuldade em aceitar o papel de protagonista na educação, uma vez que isso demanda a evolução no âmbito da responsabilidade e da autonomia, essas características exigem dedicação elevada, além da capacidade crítica em consonância.

Abaixo, falaremos mais das relações de poder e da interferência do currículo escolar na formação de identidade juvenil.

3.2 ESTUDOS CULTURAIS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL

Procuramos conectar os Estudos Culturais com o tema desta pesquisa por buscar conhecer como o outro é fabricado estando em um colégio democrático. Do mesmo modo, como esse ambiente participativo torna-se transformador na formação de identidade juvenil e se esse jovem será capaz de transformar a sociedade a partir da ruptura que o ensino convencional não foi (talvez) capaz de oferecer. Dadas as relações de poder, como se fixam as posições desses grupos?

Os jovens são revolucionários por natureza. Eles possuem a capacidade de mudança sem que estejam engessados em moldes em que estão os adultos, e isso nos traz possibilidades de pesquisa, seja para conhecê-los ou para oferecer-lhes um ambiente acolhedor e motivador.

Catani e Gilioni (2008) atentam-nos para o termo revolucionário da atualidade, que deixou de ser usado para evidenciar uma característica da juventude dos anos 80, por exemplo, quando a revolução social fez-se importante no período de queda dos regimes socialistas, surgindo novos termos como rebeldes e terroristas. Nos dias de hoje, ouvimos falar em revolução quando tratamos de sofisticação das tecnologias, como revolução da moda, revolução digital, revolução do consumo, etc.

Isso demonstra a importância de inserirmos o estudo da cultura juvenil no campo dos Estudos Culturais, fornecendo-nos possibilidades de conhecer as construções sócio-históricas e de conhecer a força que nos condiciona à percepção da realidade.

Abramo et al. (2000) afirma que os jovens são o pavio de que as sociedades precisam para dar início aos processos de ruptura. Ele ainda diz que os jovens são revolucionários por estarem convivendo com outros jovens, por terem problemas com as gerações passadas e atuais, por questionarem aqueles que os ensinam, o que os diferencia dos adultos que já estão produzindo mecanicamente.

Isso nos faz entender o potencial da juventude e o quanto ela é promissora. Sugere-nos a análise de poder que se encontra nas diferentes esferas das relações juvenis e fora delas, seja com seus pais, professores ou outros adultos.

Abramo et al. (2000) complementa que os jovens do final dos anos 60, por exemplo, resistiram à ditadura e transformaram sua época, seja com o poder que perceberam ter, seja com as ações e novas relações. O autor apresenta uma narrativa interessante quando afirma que, até antes dos Beatles, o cantor produzia sua música individualmente e não em grupos, e cita nomes como Frank Sinatra e Elvis Presley para evidenciar tal feito. O que nos sugere que os Beatles possam ter dado um passo à união dos grupos. Depois disso, menciona que a geração dos anos 70 apresenta-se de forma diferente, já proferida sob um regime militar e que foi educada nos moldes militares, impondo seu método e os fazendo crer que havia um modelo de conduta.

Fica evidente que a relação de poder entre adultos e jovens é uma pauta a ser discutida e ampliada no campo da educação e, principalmente, nos Estudos Culturais.

As relações de poder que tanto sugerem os Estudos Culturais podem e devem ser o fio a conduzir o estudo entre as identidades juvenis na educação democrática e os Estudos Culturais.

As identidades juvenis são um campo explorado neste trabalho, pois a autonomia e protagonismo juvenil estão intimamente ligados ao campo das identidades.

Para Hall (2009), as identidades são formadas dentro e não fora do discurso e isso oferece subsídios para entender que elas são formadas em lugares históricos e institucionais específicos, dentro das formações e práticas discursivas. O que nos leva a crer que uma escola democrática pode ser um lugar importante para a formação de identidade juvenil, já que ela convida o jovem ao debate em grande totalidade do tempo.

Desvendar a formação de identidade juvenil em uma escola democrática pode trazer importantes contribuições para os Estudos Culturais, proporcionando o conhecimento de um grupo inserido em um contexto educacional que foge do modelo tradicional. Em Estudos Culturais estudamos a sociedade e suas diferentes manifestações culturais, levando em consideração a formação dessas sociedades e seu desenvolvimento. Por isso, o conceito de representação contribui com as análises dos dados obtidos, uma vez que é importante saber se um estudante de um colégio democrático tem mais condições de participar de um grupo social com o poder de representar ou de ser representado, o que nos sugere que a autonomia e o protagonismo juvenil podem contribuir para um adulto participativo e crítico em sua sociedade.

Utilizamos as contribuições de Stuart Hall, importante pensador dos Estudos Culturais, que apresenta as concepções de identidade.

Segundo Stuart Hall (2004), a identidade é dividida em três concepções:

Sujeito do Iluminismo, um sujeito compreendido como totalmente centrado, único, dotado da razão, consciência e razão. É como se nascesse com um núcleo interior que permanece intacto, mesmo diante de experiências externas vividas.

Sujeito sociológico, que não trata a pessoa como autônoma ou autossuficiente, mas que se modifica de acordo com as pessoas com as quais ela se relaciona, mantendo o eu unificado, mas que se costura ao ambiente em que está inserida. A pessoa tem um núcleo de essência interior, mas ele se modifica constantemente, de acordo com as suas relações.

Sujeito pós-moderno, que se apresenta de forma fragmentada. A pessoa mantém-se flexível em sua identidade e se transforma a cada ambiente em que se encontra. Ela não possui uma identidade fixa ou permanente, mas uma identidade que muda de acordo com os diversos sistemas em que transita.

A partir das concepções anteriores, percebemos as diversas possibilidades de entendermos e pensarmos a identidade. Ao falarmos da formação da identidade de jovens, entramos em um campo onde as emoções ecoam quase que em tempo integral. É fácil

perceber que os jovens vivenciam seus sentimentos em uma frequência muito elevada e a formação de identidade vai oscilando, pois ela se encontra em transição para a vida adulta, oferecendo dúvidas e curiosidade que se tornam convites para a indecisão e incoerência.

Hall (2004) apresenta o conceito da mudança da modernidade tardia e esse conceito nos aproxima bastante do que os estudantes vivenciam nos dias atuais. O sistema vive em mudança constante e a globalização é um aspecto importante dentro desse conceito. As sociedades integram-se com muito mais facilidade, mas não causam um rigor, o que já foi vivido não deixa de ser lembrado ou praticado, pois não haveria história. Acontece que as experiências do passado são modificadas e atualizadas de acordo com a época, mas nunca esquecidas.

Os jovens recebem influências de várias culturas e partes do mundo. A formação de identidade vai se moldando, avançando e retornando, sempre que ele julga adequado.

As sociedades não deixarão para trás o que foi vivido, ele pode ser modificado, mas não evapora, não desaparece. Essas influências esbarram nos jovens e produzem feitos na formação de identidades atuais, bem como futuras.

Dessa forma, buscamos conhecer como os jovens inseridos em um ambiente escolar livre e desafiador lidam com experiências externas e como essas experiências interferem em seu modo de organização pessoal no mundo, ou seja, como a identidade desses jovens molda-se em uma escola democrática.

A escola democrática oferece liberdade ao estudante para que ele se relacione e se organize de acordo com o que acredita e deseja. Ele, por sua vez, tem a possibilidade de experimentar vivências e relações que lhe agradam e que lhe trazem algum tipo de prazer. Isso significa que vai trilhando a formação da identidade por caminhos em que ele se reconhece e se sente seguro e não por algo imposto ou pré-determinado.

Vale pensarmos no conceito de Hibridismo, apresentado por Hall (2004), que mostra a ideia da fusão entre as diferentes tradições culturais e que é capaz de produzir novas formas de cultura, estando bastante próxima da modernidade tardia. Esse conceito potencializa a compreensão da palavra globalização, que facilita o relacionamento de diversos povos e a disseminação das culturas entre povos até então bem distantes.

O Hibridismo traz um conceito, por vezes, positivo, pois unir os povos e a cultura causa-nos um sentimento de satisfação e contentamento. Estar perto de outros povos, experimentar novas culturas e apresentar os próprios costumes são ações que trazem certo prazer, mas que podem oferecer riscos. Nem sempre a cultura de um povo é recebida como

algo positivo, ou ainda, aquele costume pode oferecer-nos algum risco ou desconforto, o que deixa de ser algo que une os povos, podendo tornar-se uma ferramenta de ódio entre povos.

A tecnologia aproxima cada vez mais os jovens de diversas culturas e essa troca de experiência e conhecimento acarreta em uma participação na formação de identidade desse jovem. Isso acontece dentro da escola, com a troca de experiências, de preferências e até mesmo de coisas que rejeitamos ou não aceitamos.

Atentamo-nos aos conceitos dos Estudos Culturais a fim de conhecermos como esses conceitos podem oferecer-nos subsídios para analisar e fazer conexões entre o que acontece com os jovens desta pesquisa e as teorias dos Estudos Culturais, considerando que a liberdade e a autonomia estão ligadas à identidade, e que os jovens autônomos podem produzir movimentos de baixo para cima, questionando o status quo.

A liberdade é uma autonomia de que usufruem determinados grupos sociais. Sendo assim, é comum depararmo-nos com escolas ditatoriais e que a formação de identidade pode ocorrer de maneira diferente de uma escola democrática.

Não podemos deixar de lembrar que a busca pelo conhecimento está atribuída a inúmeras características motivacionais que uma escola pode oferecer. A liberdade, responsabilidade, participação efetiva, o esforço pessoal, o reconhecimento, o reforço positivo, entre outros, são exemplos de ferramentas para promover a autonomia e o protagonismo juvenil dentro de uma escola, onde encontram-se jovens em constante formação de identidade.

Para Hall (2009), no trabalho intelectual sério e crítico não se pode dizer que existam inícios absolutos. Ele confirma que as continuidades inquebrantadas são muito poucas, e completa:

> [...] Não basta o interminável desdobramento da tradição, tão caro à história das ideias, nem tampouco o absolutismo da 'ruptura epistemológica', pontuando o pensamento em duas partes 'certas' e 'falsas', outrora favorecido pelo althusserianos. Ao invés disso, o que se percebe é um desenvolvimento desordenado, porém irregular. O que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. (HALL, 2009, p. 123).

Conclui-se que as rupturas no campo da educação, mesmo que de forma irregular ou contra as tradições daquele campo, contribuem para os conhecimentos em Estudos Culturais. Conhecer a história do movimento educacional e aprofundar-se em novas práticas são formas de manter-se em conexão com a formação de identidade dos jovens, que é um importante campo dos Estudos Culturais.

Os jovens, como muitos, buscam constantemente o reconhecimento, que percebemos tratar-se de um campo importante nas culturas juvenis, como enuncia Bauman (2003, p. 75). O autor sugere que o reconhecimento, quando torna-se uma questão levantada por algum grupo, esse grupo considera-se relativamente prejudicado e não concorda com tal privação. E que, através do estudo clássico da injustiça, de Barrington Moore Jr., essas reclamações de privação dificilmente eram manifestadas no passado por grupos que se encontravam em condições de desigualdade. O que demonstra que é preciso sair da zona da normalidade para reivindicar reconhecimento.

Desta forma, é importante relacionar o fato de os alunos conhecerem uma escola democrática e nela desenvolverem atitudes ativas, criando hábitos participativos na sociedade e adquirindo repertório que promova o senso crítico em sua atuação como cidadão.

Ser politicamente ativo é ter condições de enxergar seu lugar na sociedade e buscar o reconhecimento que se deseja dentro daquele grupo, conhecendo as lutas de classes e em qual das posições sente-se inserido, o que nos remete ao tema desta pesquisa, que inclui a formação de identidade como sendo um percurso contínuo na vida escolar desses jovens.

O senso crítico está bastante relacionado ao reconhecimento, uma vez que a busca pelo reconhecimento existe a partir da visão crítica que o aluno tem daquela situação específica. Neste sentido, trataremos o reconhecimento por dois vieses: reconhecimento no sentido de reconhecer os direitos e esforços dos alunos e motivá-los a partir desta ferramenta; e o reconhecimento por parte dos alunos como forma de alcançar o senso crítico e reconhecer o seu grupo e as diversas lutas de poder.

O reconhecimento também implica na responsabilidade da escola em preservar o direito de participação e decisão dos alunos, o que faz com que a escola também trabalhe dentro dos princípios do reconhecimento.

> A responsabilidade é aquela qualidade da ação que possibilita que se possa demandar às pessoas que ajam moralmente. Já que os homens e as mulheres são responsáveis pelos seus atos, pode-se pedir-lhes contas de por que os fazem e também dos efeitos derivados dessas ações para as outras pessoas ou para a natureza (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 19).

Dessa forma, é possível pensarmos que os estudantes podem agir com responsabilidade, atribuindo-lhes a capacidade de compreensão de seus atos, bem como de suas consequências.

Escaméz e Gil (2003) atribuem o estudo da responsabilidade como filosófica ou científica, mas analisam-na e sua forma filosófica. Eles destacam que as pessoas respondem aos estímulos através de sua complexa organização nervosa e não de forma automática pela

estrutura biológica. Isso nos faz entender que o aluno tem diferentes opções de respostas e que, ao escolher alguma delas e renunciar todo o resto, ela deverá justificar a resposta.

O campo da responsabilidade será bastante comentado neste trabalho, umas vez que definimos a responsabilidade como um de nossos indicadores de autonomia e protagonismo juvenil.

3.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL

É possível pensarmos que a formação da identidade juvenil é atravessada por interferências vindas do currículo escolar, como já falamos até aqui. Trataremos agora de caracterizarmos o currículo a fim de entendermos as diversas formas em que ele se concretiza.

Para Sacristán (1998), a ênfase em aspectos relacionados à dedicação dos estudantes, bem como a valorização de determinados conceitos em detrimento de outros, é bastante relativa ao grupo social que se discute. Nesse ponto de vista, é comum encontrar diferentes concepções de currículo a depender das visões distintas intrínsecas à discussão e que se referem a realidades diversas.

A educação democrática busca oferecer um currículo diferenciado, sendo ofertadas formas distintas de desenvolvimento de temas, seja da atualidade, temas plurais escolhidos por alunos ou temas de núcleo duro, que são os conteúdos básicos e primordiais dentro de cada disciplina. Neste sentido, estima-se que a vasta gama de temas em circulação na escola possibilita discussões profundas e convidativas ao campo da análise crítica, uma vez que esses estudantes têm chances de se encontrarem com temas por afinidade, incentivando o desejo pelas descobertas.

Entendemos que o currículo oferece-nos ferramentas para enriquecer a formação de identidade juvenil, sendo que Hall (2009) afirma que, tanto a pedagogia como o currículo deveriam oferecer aos jovens a chance de desenvolverem capacidade crítica para analisarem e questionarem os sistemas e as formas dominantes na formação das identidades.

Assim, construir um currículo requer cuidado, já que ele deve ser capaz de apresentar ferramentas para que os estudantes desenvolvam capacidades de análise crítica, levando-os a reconhecerem e questionarem o *status quo*, compreendendo, inclusive, as relações de poder e reconhecendo as classes dominantes.

Para Hall (2009), toda política pedagógica e curricular da identidade e da diferença precisa ter um olhar muito profundo em relação a ela, muito mais do que apenas ter a intenção

de entender as diferenças. Isso significa não somente reconhecer as diferenças, mas questioná-las. Ele defende que os jovens devem ser estimulados a explorar a transgressão, perturbação e subversão das identidades. Desse modo, eles seriam capazes de saírem do consensual e do assegurado, para chegarem ao inexplorado, desconhecido, favorecendo a experimentação e dificultando o retorno ao eu idêntico.

É preciso discutir o currículo apresentado na educação democrática e entender se ele apresenta um meio de experimentar a busca do conhecimento de forma transformadora, percorrendo um caminho flexível até o conhecimento, capaz de convidar os jovens a pensarem nas relações de poder impostas pela sociedade em que estão inseridos, mas não só de pensarem sobre essas relações, como também de questionarem-nas.

O currículo deve ser capaz de formar jovens questionadores, capazes de saírem de seu lugar de conforto para descobrirem um novo lugar. É o que chamamos de ruptura, algo que um currículo autoritário não seria capaz de incentivar.

As escolas democráticas oferecem um ambiente desafiador, onde os jovens trabalham temas da atualidade, bem como os temas que despertam neles o desejo, convidando-os para discussões em grupo e projetos pessoais. O currículo flexível e aberto parece estabelecer uma relação entre a exploração de temas e a experimentação do senso crítico participativo, possibilitando que esses jovens estejam em busca constante do aprendizado de forma singular, profunda e questionável.

É importante pensarmos que o currículo não se limita ao conteúdo a ser ensinado, mas em como o conteúdo será apresentado, quais serão as formas de exploração dos assuntos, como ocorre a própria cultura escolar. Contudo, o currículo oculto se destaca como sendo muito importante no desenvolvimento das propostas, uma vez que os estudantes assimilam valores ocultos e os aceitam como verdade, sem ao menos o identificarem, por isso o chamamos de currículo oculto.

O currículo oculto é responsável, por exemplo, por orientar o modo como os estudantes serão convidados a realizarem uma lição de casa, uma vez que essa lição pode exigir uma dedicação para além do que eles estão preparados, o que implicaria em o estudante ter que buscar ajuda com os seus familiares. Dessa forma, o currículo oculto poderia comunicar negativamente, de forma oculta, que aquele estudante é incapaz de realizar uma atividade sem a ajuda de um adulto, fazendo com que ele se sinta diminuído ou incapaz, caso não receba o auxílio desse adulto. Ou menosprezado, caso não receba auxílio da família. Ou ainda, se a atividade foi elaborada considerando premissas como essas e houve o cuidado para que aquele educando realizasse de forma autônoma, esse mesmo educando pode sentir-se

motivado e realizado ao sair vitorioso na realização de uma atividade, fortalecendo seu vínculo com a formação de identidade autônoma e protagonista.

Silva (2010) caracteriza o currículo em três grandes grupos de teorias curriculares, que são elas: as *teorias tradicionais*, que são as formas, os modelos tradicionais curriculares aceitos e passados adiante sem que haja uma análise crítica acerca deles. É, entretanto, apenas repassada aos estudantes; *teorias críticas*, discutidas na década de 1960-70, onde críticos começaram a perguntar-se sobre esses currículos e a quem eles interessavam, já questionando questões de classe, relações de poder e qual o motivo de terem sido pensados dessa forma, etc.; e as *teorias pós-críticas* que, após 1990, começaram a ser discutidas em torno, não apenas de questões de classe, mas de etnia, raça, região, gênero.

Podemos considerar que o currículo do colégio democrático pesquisado enquadra-se nas teorias críticas, importantes na época para o surgimento da educação democrática, já com preocupações em torno da democracia ativa, participação na sociedade e cooperação, e as teorias pós-críticas. É naturalizado o fato de pensarmos que eles se dedicam a um currículo inclusivo, atento às questões de raça, gênero, etnia e que estão profundamente preocupados em quebrar o *status quo* das relações de poder atribuídas às instituições tradicionais com currículos baseados em teoria tradicionais. Todavia, não há o questionamento sobre o motivo do currículo que se emprega, continuando um ciclo de preparação do jovem para o mercado de trabalho ou vestibular e a pouca participação do alunado em sua vida escolar, sendo bastante direcionado e pouco convidado a opinar e cooperar com questões educacionais a seu respeito.

O uso de ferramentas de diálogo que facilitam a participação do jovem na vida escolar é, de certa forma, um modelo capaz de enfrentar um cultura dominante pré-estabelecida, onde o desejável é que a juventude prepare-se para o mercado de trabalho a fim de servir de forma mecânica, sem a necessidade de que esse jovem seja capacitado criticamente. Essa função parece muito próxima da educação das minorias, pois é interessante a alguns grupos que esse modelo persista. É possível que escolas destinadas à classe dominante cumpram um currículo engessado e silenciador, mas não podemos afirmar e nem é esse nosso propósito nesta pesquisa.

Ainda sobre currículo, é importante pensarmos que ele não se limita ao método empregado, à cultura da escola, ao currículo oculto, às ferramentas de diálogo e ao conjunto de ferramentas que a educação democrática oferece. Tem também, segundo Frago e Escolano (1998), a arquitetura e o espaço que a escola oferece aos estudantes. Segundo esses autores, o espaço-escola não é apenas um continente em que encontra-se a educação institucional, mas

um programa, uma espécie de discurso que apresenta seus valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, incluindo marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e a apresentação de símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Se levarmos em consideração a contribuição acima, entenderemos que a formação de identidade juvenil sofre influências culturais do espaço em que os estudantes estão inseridos.

Dessa forma, é possível falarmos que os estudantes da escola aqui pesquisada, por estarem em um ambiente amplo, para além das salas de aula, onde eles podem escolher seus espaços para realizarem atividades como as de projeto pessoal ou projeto interdisciplinar, já são, só por isso, mais libertos do que os estudantes de escolas tradicionais projetadas com a preocupação de terem um grande número de sala de aula, estabelecendo que dentro das salas é que ocorre o estudo.

Além disso, para Frago e Escolano (1998), o espaço-escola é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, sendo esse um elemento significativo do currículo como uma fonte de experiência e aprendizagem.

Cabe ressaltar que os estudantes da escola pesquisada possuem um amplo espaço verde, em uma área rural da cidade de Cotia, com grande diversidade de fauna e flora, que enriquecem as aulas de Ciências, por exemplo. Ou, ainda, as de Educação Física, Yoga e Natureza.

Mesmin[1], G. (1967 apud FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 62-66), acrescenta que o espaço-escola é uma forma silenciosa de ensino, que entendemos fazer parte do currículo oculto.

Já Giddens[2] (1989 apud FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 190-191), afirma que o espaço-escola é capaz de gerar poder disciplinar, e explica que as separações por idade, graus, sexos, características de alunos, separação de carteiras, entre outros, são exemplos de formas de organização e de apresentação dessas formas disciplinares aos alunos.

No caso da escola estudada, é possível que o emprego da autonomia reacenda essa forma disciplinar, uma vez que a autonomia requer certo grau de responsabilidade, capacidade de lidar com tempo e espaço e, sobretudo, organização. Porém é necessário que também alerte para a forma menos tradicional de organização e monitoramento por parte dos docentes, o que pode prejudicar a construção de capacidades disciplinares.

---

[1] MESMIN, G. ***La arquitectura escolar, forma silenciosa* de *enseñanza***. Janus, 1967.

[2] GIDDENS, A. ***La constituition de la societé***. Paris: Puf, 1989.

Frago e Escolano (1998, p. 26) concluem que:

> Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 45).

Não podemos limitar-nos ao espaço escolar no que tange à formação de identidade juvenil, uma vez que o currículo é mais amplo e complexo do que parece ser. Seja o espaço físico da escola, seja a região em que ela esteja, todos esses fatores são importantes na formação de identidade juvenil.

Se o currículo escolar engloba tantos aspectos como vimos acima, cabe falar um pouco sobre o que é cultura escolar na visão de Dominique Julia, importante autor no campo das culturas escolares.

Julia (2001) entende que cultura escolar é o conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar juntamente com um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Para isto, ele diz que a cultura escolar inclui também normas e práticas que possuem finalidades que variam de acordo com as épocas, como finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização.

Julia (2001) afirma ainda que, além dos modos de agir que se desenvolvem nos pátios de recreio, longe das culturas familiares, é importante identificar os modos de pensar e de agir difundidos em nossas sociedades.

Com essa afirmação, cabe-nos fazer uma conexão com os Estudos Culturais, uma vez que a cultura é um amplo processo de circulação, produção e recepção de significados.

Assim, concluímos que o currículo escolar deve ser considerado no processo da formação de identidade, mas não se pode descartar que haja influências externas capazes de alterar resultados, uma vez que a cultura não se apaga; mesmo que haja rupturas, o consciente coletivo estará lá, contribuindo e influenciando todas as relações humanas.

Nos dois próximos capítulos, veremos os dois modelos importantes dentro das escolas que se constroem com base na participação efetiva dos estudantes, mas que possuem suas peculiaridades. A razão principal é trazer as características mais próximas possíveis às do currículo da escola que é objeto deste estudo, possibilitando delimitar em qual modelo ela melhor se enquadra, compreendendo as diferenças entre educação libertária e educação

democrática. Apresentaremos, inclusive, a educação democrática como sendo uma construção crítica ao modelo da educação libertária.

Além disso, destacaremos a caracterização do Paradigma Humanista na Educação, como sendo uma forte maneira de se apresentar a importância de um estudo centrado no estudante.

4 PARADIGMA HUMANISTA NA EDUCAÇÃO

Não haveria um conceito mais adequado para iniciar esse trabalho senão trazendo o conceito Humanista no campo da educação. É muito possível que o Paradigma Humanista seja o grande percurso dos interessados na educação democrática, pois a atenção ao educando como um todo, como um ser complexo e único, repleto de ramificações que estão interligadas e funcionam em conjunto, fazem com que o domínio socioafetivo e as relações interpessoais sejam enfoque na prática democrática.

O Paradigma Humanista surgiu por volta de 1950, como uma reação social contra a desumanização pela repressão sexual e militar após a 2ª guerra mundial, e dá ênfase ao domínio socioafetivo e as relações interpessoais como grandes pilares desse movimento, características essas que não eram tratadas por outras correntes da Psicologia da Educação e da Pedagogia, por isso a ideia de suprir carências que havia no condutismo, por exemplo.

É possível encontrar indícios do Humanismo ainda em escritos de Aristóteles ou Filósofos da Renascença, como Leibnitz ou Existencialistas como Sartre. É evidente, porém, que o Paradigma Humanista consolidou-se nos Estados Unidos logo após as duas guerras mundiais. Surgiu com o enfoque da Psicologia Humanista, tratada como a terceira força, e que foi muito bem adaptada ao meio educacional. Essa Psicologia Humanista apresentava críticas aos modelos reducionistas nas explicações dos processos psicológicos atribuídos a fatores externos (condutismo) ou a conceitos biologicistas inatos (Freudismo).

> *Otros factores que sin duda influyeron notablemente en el surgimiento de este paradigma fueron los de orden histórico y sociocultural que regían por dichos años, en Estados Unidos en particular. El zeitgeist (clima cultural de la época) en que se encontraba el país después de dos guerras mundiales era de apertura hacia nuevas formas de actitudes y pensamiento que rompieran con la represión militar y sexual, con una moral superficial y con la deshumanización propia de la sociedad industrial. De modo que una postura alternativa en psicología como la humanista, centrada en el estudio psicológico del y para el hombre, tenía un marco propicio para su desarrollo*. (HERNÁNDEZ, 1997, p. 2).

O Humanismo nasce trazendo a ideia dos seres humanos como totalidades, dinâmicos e que se relacionam e se modificam constantemente.

Hernández (1997) conceitua que a psicologia humanista representa uma matriz disciplinar, não monolítica, com diferentes tendências dentro dela. Ele complementa haver na psicologia humanista identidade própria devido a certos princípios filosóficos e teóricos comuns aos promotores do movimento. Ainda, para o autor, o principal campo de estudo da psicologia humanista está no âmbito da psicologia clínica (no estudo dos problemas e

patologias psicológicas e de modelos teórico-terapêuticos), mas que as aplicações também foram desenvolvidas em outras áreas, como a psicologia do trabalho e educação.

A grande problemática do Humanismo é justamente lidar com o ser humano de forma integral, levando em consideração que a personalidade humana está em constante formação e que se deve levar em conta o contexto interpessoal e social em que ele está inserido, alcançando a possibilidade de conhecer e compreender aquela pessoa.

O movimento ocorreu em torno de grandes pensadores, mas que institui A. Maslow como o grande pai do movimento. Maslow é o responsável por apresentar um importante fundamento epistemológico como o Existencialismo, que defende que a formação de identidade se dá nas decisões que a pessoa vai tomando no decorrer de sua vida. Maslow[3] (1966 apud HERNÁNDEZ, 1997) afirma que o existencialismo referencia-se em três importantes indagações, como:

A – Eu sou um agente eletivo, incapaz de evitar escolher o meu destino;

B – Eu sou um agente livre para definir minhas metas de vida;

C – Eu sou um agente responsável pelas minhas próprias escolhas.

Assim como o Existencialismo, a Fenomenologia está dentro da compreensão da natureza e da existência humana, e é atribuída ao Paradigma Humanista por trazer o princípio do estudo centrado na percepção externa ou interna como acontecimento subjetivo. O ser humano responde a partir de sua percepção subjetiva. É possível ler e entender o outro considerando seu próprio ponto de vista.

Neste caso, atentaremo-nos ao pensamento de Carl Rogers, que será citado no próximo capítulo e que traz importantes contribuições para este trabalho.

Além dos pensadores acima, não podemos deixar de citar nomes como: G. Allport, G. Moustakas e G. Murphy, que contribuíram para o Paradigma Humanista e que são muito citados no movimento.

Há pressupostos teóricos no Paradigma Humanista que ficam bastante claros de se distinguirem como abaixo:

> 1. O ser humano é uma totalidade que excede a soma de suas partes. A ênfase holística da psicologia humanista distingue-a claramente de outras posições atomistas ou reducionistas, como o behaviorismo. Para explicar e entender o ser humano, devemos estuda-lo na sua totalidade e não fragmentário em uma série de processos psicológicos.
> 2. O homem naturalmente tende a autorrealização. Existe uma tendência autoatualizada ou formativa no homem (por exemplo, Goldstein e Rogers), o que apesar de condições desfavoráveis de vida, leva-o incessantemente à autodeterminação, autorrealizar e transcender.

---

[3] Maslow, A. ***The psychology of science: a reconnaissance***. Chicago: Gateway, 1966.

> 3. O homem é um ser em um contexto humano. Viver em relação a outras pessoas e isso constitui uma característica inerente à sua natureza
> 4. O homem está ciente de si mesmo e de sua existência. As pessoas dirigem o presente de acordo com o que eram no passado e preparado para viver um futuro.
> 5. O homem tem o poder de decidir. O ser humano tem liberdade e consciência de suas próprias escolhas e decisões, por isso é ator ativa e construtor de sua própria vida.
> 6. O homem é intencional. Os atos volitivos ou intencionais da pessoa se refletem em suas próprias decisões ou escolhas. O homem, através de suas intenções e atos volitivos, estrutura uma identidade pessoal que o distingue dos outros (HERNÁNDEZ, 1997, p. 4).

As prescrições metodológicas no campo do Paradigma Humanista são consideradas uma deficiência neste movimento, uma vez que não existe uma metodologia única e válida, como confirma Villegas[4] (1986 apud HERNÁNDEZ, 1997, p. 4).

O enfoque holista é uma metodologia sugerida aos humanistas, uma vez que ele produz o conhecimento através do processo psicológico na sua totalidade, não limitando o ser humano a uma única habilidade ou característica. Essa concepção foi bastante difundida por Maslow, pensador que contribui para o Paradigma Humanista.

Villegas[5] (1986 apud HERNÁNDEZ, 1997, p. 5) complementa que, em oposição a metodologias objetivistas e quantitativas, os humanistas têm propostas alternativas com base na interpretação subjetiva para a prática e pesquisa clínica, como: compreensão empática de Carl Rogers, abordagem dialógica de Buber, Martinez e Stanton, e a consciência do aqui e agora Gestáltico (Perls) ou a heurística (Douglas e Moustakas).

As projeções de aplicação ao campo educacional reacendem a crítica ao currículo existente em meados dos anos 60, nos Estados Unidos. Estudantes já seguiam um momento de protestos contra o currículo uniforme e desumanizante, e alegavam que esse seria um motivo para falhas no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos, como pontua Hernández (1997).

Nos modelos de desenvolvimento apresentados pelo Paradigma Humanista estão:

A. Modelos que destacam a mudança no desenvolvimento dos estudantes (como o desenvolvimento egóico, de Erickson, ou o desenvolvimento moral, de Kohlberg);

B. Modelos de autoconceito, que estão centrados no desenvolvimento da identidade genuína (vide clarificação de valores, modelo de Shaftels);

---

[4] VILLEGAS, M. La psicología humanista: historia, concepto y método. **Anuario de Psicología**, p.7-46, 1986.

[5] VILLEGAS, M. La psicología humanista: historia, concepto y método. **Anuario de Psicología**, p.7-46, 1986.

C. Modelos de sensitividade e orientação grupal, que se interessam por desenvolver habilidades de abertura e sensibilidade para com os outros (por exemplo, modelo comunicativo, de Carkhuff);

D. Modelos de expansão da consciência orientados a desenvolver o lado intuitivo da consciência.

Faz-se necessário entender que o Humanismo promove uma relação abrangente entre educador e educando, incluído conhecer o aluno e possibilitar que ele se autorrealize e se reconheça como livre para realizar suas escolhas e abordar com segurança os processos afetivo e emocional. Neste sentido, é possível perceber a concepção de ensino pelo Paradigma Humanista, que sugere que o educador ajude os alunos para que eles possam decidir o que eles são e/ou o que querem chegar a ser. Deve-se considerar que todos os educandos são diferentes, de modo a possibilitar sua autorrealização em todas as esferas da personalidade. Ao mesmo tempo, que fomente a aprendizagem significativa, recriando o clima de liberdade total e promovendo uma educação baseada no desenvolvimento de uma consciência ética, altruísta e social.

Hamachek[6] (1987 apud HERNÁNDEZ, 1997) destaca três importantes metas da educação pela visão do Paradigma Humanista, que são:

A. Ajudar a desenvolver a individualidade das pessoas.

B. Apoiar os alunos para que se reconheçam como seres humanos únicos.

C. Ajudar os estudantes no desenvolvimento de seu potencial.

O Humanismo apresenta a concepção do aluno e reafirma que os educandos são seres completamente únicos e diferentes dos demais; eles são seres com iniciativa, com necessidades pessoais de crescimento, capazes de autodeterminação e com a potencialidade de desenvolver atividades e de resolver problemas de forma criativa (PUENTE, 1978); participam cognitivamente das aulas, possuem afetos e têm vivências particulares, além de serem pessoas totais, não fragmentadas.

Já na concepção do professor, entende-se que ele deve construir uma relação de respeito em relação a seus alunos e partir das potencialidades e necessidades individuais de cada um deles, sendo um facilitador da capacidade potencial de autorrealização dos mesmos. Os esforços didáticos devem ser encaminhados com a finalidade de conseguir com que as atividades dos alunos sejam autodirigidas, fomentando a aprendizagem e a criatividade, não

---

[6] HAMACHEK, D.E. Humanistic psychology. Theory, postulates and implications for educational processes. **Historical Foundations of educational psychology**. N. York: Plenum Press. 1987.

limitando nem colocando restrições na entrega dos materiais pedagógicos, mas proporcionando aos alunos todos os materiais possíveis (PUENTE, 1978).

Ainda sobre a concepção do professor:

> *1. Debe ser un maestro interesado en la persona total de los alumnos (Hamachek, 1987).*
> *2. Debe estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas (Carlos Hernández y García, 1991; Sebastián, 1986).*
> *3. Debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos (Sebastián, 1986).*
> *4. Debe ser ante sus alumnos tal y como es, auténtico y genuino (Good y Brophy, 1983; Sebastián, 1986).*
> *5. Debe comprender a los alumnos poniéndose en el lugar de ellos, adoptar una actitud sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática)(Good y Brophy, 1983).*
> *6. Debe rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas (Sebastián, 1986)* (HERNÁNDEZ, 1997, p. 8).

Já o conceito de aprendizagem, por Carl Rogers, confirma que o educando deve ser tratado como um ser complexo e único, envolvendo-o como um todo, tanto cognitivo como emocionalmente, trazendo a possibilidade de um ensino centrado no estudante, como veremos no próximo capítulo.

A teoria humanista sugere que a metodologia de ensino seja flexível e aberta aos educandos, favorecendo a vivência da aprendizagem, priorizando a criatividade, proporcionando autonomia e cooperação dos educandos, além de permitir que os alunos façam avaliação interna.

Para finalizar, Puente (1978, p. 81) considera que as avaliações no modelo humanista apresentam-se de forma participativa. Ele sugere a autoavaliação, pois entende que é difícil realizar a avaliação por meios externos. Dentro da autoavaliação os alunos levam em consideração dois tipos de critérios: os significativos do ponto de vista pessoal (grau de satisfação com o trabalho; evolução intelectual e pessoal; compromisso pessoal com o curso) e os impostos desde fora ou assumidos no passado (grau de profundidade com que os materiais foram lidos; dedicação em todas as aulas, leituras, trabalhos; comparação com a dedicação em outros cursos; comparação da dedicação comparada com a de outros colegas).

4.1 A PERSPECTIVA HUMANISTA NA EDUCAÇÁO: AS VISÕES POR ROGERS E ALEXANDRE NEILL

Como dito anteriormente, o humanismo possibilitou importantes contribuições para o campo da educação, sendo ele um aglomerado de diferentes fontes teóricas, mas que, em geral, percebem o homem em sua totalidade, dando vistas ao seu infinito potencial de ascensão. Enquanto não percebermos que reduzir a carga de crédito ao aluno por seu sucesso

próprio, deixando-o sempre em posição de ouvinte e o fazendo acreditar que o processo de aprendizagem não parte dele, e sim do seu professor e/ou instituição de ensino, esse aluno não alcançará a estima necessária para sua conscientização em relação ao protagonismo de seu aprendizado. A partir dessa premissa deve-se investigar qual é o tipo de educação que proverá ao aluno a possibilidade de alcançar a autonomia na aprendizagem.

A perspectiva humanista na educação traz a congruência necessária para tornar o processo de aprendizagem um campo de liberdade e escolha, fornecendo ferramentas, como a pirâmide de hierarquia das necessidades de Abraham Maslom, que inclui: fisiologia, segurança, amor/relacionamento, estima e realização social. Essa última, um tanto diferente do que sugere Carl Rogers, que defende que a realização social não depende apenas do indivíduo, mas também dos que o cercam.

Neste sentido, atentaremo-nos aos conceitos e contribuições dos autores Carl Rogers e Alexandre Neill, no intuito de entendermos como o humanismo transformou a educação por eles defendida.

4.2 O ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE, SEGUNDO CARL ROGERS

Carl Rogers (1902-1987), psicólogo, nascido nos Estados Unidos, desenvolveu mudanças importantes no campo da psicologia, sempre se relacionando com seus pacientes de forma igualitária, sem níveis hierárquicos, respeitados sua totalidade e buscas individuais internas.

Ainda em sua fase universitária, Carl Rogers já pensava o processo educativo como um meio de transformação de paradigmas. Percebia a possibilidade de um meio mais atrativo e envolvente, sem um mestre direcionando aulas expositivas, e com alunos dividindo-se em áreas de interesses pessoais, sejam elas em grupo ou individuais. Aí nascia o Ensino Centrado no Estudante.

Carl Rogers interessou-se pelo estudo da psicologia educacional muito cedo, ainda quando entrara em contato com educadores do Teachers College de New York, onde conheceu nomes importantes como John Dewey. Ainda assim, Rogers seguiu sua carreira profissional com atendimentos em clínica psicológica, trabalhando exclusivamente com crianças. Oito anos mais tarde, Rogers foi convidado a lecionar na Universidade Rochester e se dividia entre a clínica e as aulas na universidade. Teve passagens importantes como professor por universidades como: Ohio (1940-1963), Chicago (1945-1957) e Winsconsin

(1957-1963). Foram anos de aplicação do Ensino Centrado no Estudante, mesmo encontrando, por diversas vezes, diferenças com as direções das universidades.

Como importante nome no humanismo, Rogers tratava a relação entre professor e aluno como uma relação de facilitação do estudo. O ensino deve centrar-se no aluno e não no professor, pois o aluno possui condições fundamentais para desenvolver seu aprendizado. O aluno deve estar consciente da sua posição, de suas dificuldades, do poder de crescimento, da autoavaliação e autocorreção. Essa confiança é primordial para a aprendizagem.

> Os estilos ambivalentes entre o ensino centrado no estudante e o ensino centrado no professor, só elucidáveis através de um profundo exame das atitudes do professor e da instituição do ensino, constituíram propriamente o objeto de suas críticas e o ajudaram a formular melhor o seu ponto de vista. Se o que se pretende, às vezes, como objetivo educacional, é conhecer melhor o estudante, para planejar a sua atividade e, finalmente, dirigi-lo, isto significa, reflete Rogers, que a responsabilidade da ação educativa não está no aluno, mas no professor. É possível que a conduta autoritária dos responsáveis da instituição de ensino não se manifeste às claras, e que uma atuação mais sofisticada da mesma índole autoritária centrada no professor disfarce a diretividade, sustentada por uma atitude de desconfiança, através de uma atuação manipuladora, dando-se uma falsa liberdade ao aluno, dirigindo-o para os seus próprios fins. O modo de atuação educativa, centrada no estudante ou centrada no professor, constitui uma decorrência direta dos objetivos educacionais: pretende-se, insiste Rogers, formar repetidores da ciência do passado, ou formar homens criativos, inovadores no campo do conhecimento? (ROGERS[7], 1946, p. 540-549 apud PUENTE, 1978, p.9).

Segundo Puente (1978) Rogers defende que é necessário haver um ambiente facilitador no ensino e esse ambiente deve ter, necessariamente, uma relação de confiança entre professor e aluno. O professor deve deixar claro ao aluno que confia na sua capacidade de aprender, estando disponível para atender suas demandas, sejam elas emocionais ou cognitivas. Rogers destaca a existência de três condições que facilitam o processo de aprendizagem. São elas: a autenticidade do professor, em que o professor apresenta-se ao seu aluno de maneira transparente e verdadeira; a sua aceitação, que significa considerar o seu aluno e relacionar-se de forma calorosa e próxima, demonstrando seu apreço por ele; e sua compreensão do aluno, que o faz entendê-lo em sua essência e empaticamente, sem parâmetros pré-definidos. Complementa que a percepção do aluno acerca das condições do professor, com base na psicologia da percepção de Rogers, faz-se necessária para um ambiente facilitador.

---

[7] ROGER, R. Carl. *Some Implications of cliente-centered counseling for college personel work*, em ***Educational and Psychological Measurement***, 8, 1946, pp. 540-549.

Rogers defende os princípios da aprendizagem com referência à psicoterapia e ao tratamento terapêutico. Sendo assim, enumera princípios de uma aprendizagem significativa, como vemos em Mahoney[8] (1976 apud PUENTE, 1978). Nota de rodapé

> 1) Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender;
> 2) A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos;
> 3) A aprendizagem que envolve mudança na organização do *eu*, na percepção de si, é ameaçadora e tende a provocar resistência;
> 4) As aprendizagens ameaçadoras ao *eu* são mais facilmente percebidas ou assimiladas quando se reduzem ao mínimo as ameaças externas;
> 5) Quando é pequena a ameaça ao *eu*, é possível perceber a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir;
> 6) Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação;
> 7) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do seu processo de forma responsável;
> 8) A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno e que envolve toda a sua pessoa – sentimento e intelecto – é mais pervagante e duradoura;
> 9) Independência, criatividade e autoconfiança são todas facilitadas quando são básicas à autocrítica e à autoavaliação, e de importância secundaria à avaliação de outros;
> 10) A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança.

Punete (1978) traz que Rogers viu-se diante de dificuldades contínuas ao tentar incluir suas teorias em instituições previamente engessadas no que diz respeito à grade curricular, exames, notas, horários de aulas, etc. Assim, Rogers tentava driblar esses percalços com a forte convicção de que, depois de estabelecer uma luta diária para se trabalhar dentro desses limites, encontraria a liberdade do ensino-aprendizagem.

A mudança deve ser sistemática e é importante começar essa mudança pela Direção escolar, o que facilitaria as mudanças de quem está diretamente ligado ao ensino, pois não haverá barreiras no setor que decide como o ensino deve ocorrer naquela instituição. Uma vez aceita pela Direção, fica mais fácil se aproximar dos mestres, alunos, pais de alunos e sociedade em geral.

A conscientização de que o ensino deve ser centrado no estudante e não no professor ou na instituição de ensino já trará grandes conquistas para a educação naquela comunidade e, com certeza, a autonomia e protagonismo individual serão reconhecidos com evidência e clareza.

4.3 A TEORIA HUMANISTA DE ALEXANDRE NEILL

---

[8] MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Análise lógico-formal da teoria de aprendizagem de Carl R. Rogers**. 1976. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1976.

Alexandre Sutherland Neill foi um educador e escritor escocês de grande importância para a educação humanista da época e até os dias de hoje. Nascido em 1883 e falecido em 1973, Neill foi o percursor da Escola de Summerhill, escola que possui um método democrático de ensino.

As ideias de Neill possuem similaridades com as de Rogers, pois é evidente que os dois defendem uma escola sem medo e autoritarismo, prezando a confiança e empatia pelo aluno, reservando ao professor a oportunidade de facilitar o ensino, estando disponível para suas demandas, de forma transparente, humana, atenciosa, empática e confiante.

Neill coloca-se contra o método engessado das instituições de ensino e confere ao aluno a responsabilidade por sua vida escolar.

Ele nomeia de legião uma criança modelada, condicionada, disciplinada, reprimida, e afirma que essas crianças estão em todos os cantos do mundo, em todas as cidades. Elas encontram-se sentadas em uma carteira monótona de uma monótona escola, e, mais tarde, senta-se em uma escrivaninha ainda mais monótona de um escritório, ou no banco de uma fábrica. Em geral, é dócil, disposta a obedecer à autoridade, medrosa da crítica e quase fanática em seu desejo de ser normal, convencional e correta. Sempre aceita o que lhe ensinaram sem grandes indagações, e transmite a seus filhos todos os seus complexos, medos e frustrações (NEILL, 1976).

Com essa colocação é possível entender as ações opostas, a falta de participação dos alunos e a padronização nas escolas tradicionais, tanto o método de ensino, como até mesmo o que vestir, determinando a generalização dos alunos e retirando deles o protagonismo de suas vidas. As crianças têm aulas de acordo com a sua idade ou interesses, mas não tem horário a respeitar. Causando aos estranhos desse método a ideia de que a escola pode ser uma certa casa-de-orates (NEILL, 1970).

FREIRE (1987) também apresenta considerações a esse respeito e diz que é possível perceber a educação como prática da dominação, mantendo a ingenuidade dos educandos e tirando-os a participação de suas vidas acadêmicas. O que se pretende, em seu marco ideológico e que nem sempre é percebido por muitos dos que a realizam, é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Dentro deste contexto, a liberdade é de extrema importância para a criança porque apenas sob liberdade ela pode crescer naturalmente, sem a regulação de outra pessoa. Podemos ver os resultados da opressão em crianças que vêm de escolas estritas e conventos. São o retrato da hipocrisia, mostrando polidez artificial e maneiras postiças, tudo muito moldado artificialmente (NEILL, 1976).

4.4 A ESCOLA LIBERTÁRIA SUMERHILL

A democracia é vivenciada em escolas como a Escola Summerhill, que foi fundada em 1921, por A. S. Neill, e denominada escola libertária. Lá, ninguém diz o que devem vestir, ficam em liberdade, ninguém organiza o que eles deixaram fora do lugar e não sofrem inspeções. Quando a escola foi fundada, a ideia inicial era que ela se moldaria aos alunos e não o contrário. (NEILL, 1970).

A função da autonomia em uma escola libertária (Summerhill) não é apenas fazer leis, mas discutir os fatos sociais da comunidade. As regras são feitas ao início de cada novo período escolar, relativas à hora de dormir, por exemplo, por meio de votação. Primeiro eles decidem quem vai para a cama primeiro, e isso leva em consideração a idade. Depois, decidem sobre o comportamento geral. São eleitas as comissões de esporte, as dos bailes, as de teatro, nomeiam-se os fiscais do horário de recolher, e os do centro da cidade, que são os que fazem o relatório de possível comportamento vergonhoso de alunos fora dos limites da escola. (NEILL, 1970).

Uma escola que faz com que alunos fiquem sentados em suas carteiras e estudando conteúdos em geral inúteis, não é uma boa escola. A criança é sensata e realista. Se livre e sem sugestão adulta, ela terá inúmeras possibilidades de desenvolvimento (NEILL, 1970).

Na Escola Summerhill, a autonomia não tem burocracia. Em cada assembleia há um presidente que foi nomeado pelo presidente anterior, e o trabalho da secretária é entregue a um voluntário. Há ainda os que fiscalizam e esses não ficam muito tempo nestes cargos. A democracia da escola faz as leis. Por exemplo, foram eles que decidiram que o banho de mar apenas seria permitido com a supervisão de um salva-vidas, que na verdade é um membro do corpo docente da escola. Devendo respeitar a hora de dormir, não subir nos telhados e se as leis forem desrespeitadas haveria multa automática. As emendas de feriado são decididas por todos em uma Assembleia, a votação é feita pelo levantar da mão dos alunos (NEILL, 1970).

É notável que uma criança livre tem condições de participar das decisões de sua vida de forma democrática e consciente, e que fora deste contexto encontramos a desobediência, que apenas expressa os seus próprios desejos. Assim, as crianças dizem não quando não se interessam por algo. Dizer ao aluno que ele deve abrir a página e realizar determinada tarefa pode não trazer alegria e interesse. Essa desobediência não afeta outrem. E, por isso, em Summerhill, governa-se sem autoridade e obediência, as crianças são livres para fazerem o que quiserem, desde que não interfiram na liberdade alheia (NEILL, 1976).

O retorno alcançado por Neill ocorreu numa práxis refletida em sua visão humanista da educação. Eleger o aluno em sua totalidade e respeitar os processos individuais foram essenciais para a aplicação de seu método educativo e esse tem sido um caminho transformador e desafiador para o cenário educacional.

A educação libertária de Neill caracterizada neste capítulo é um modelo bastante criticado pela educação democrática, uma vez que a educação democrática acredita na importância da hierarquia nas instituições e nas regras a serem cumpridas sem que possam ser ignoradas pela vontade do estudante, por exemplo. Dessa forma, veremos no próximo capítulo a caracterização do modelo democrático de gestão escolar, possibilitando-nos a entender as principais diferenças entre os dois modelos.

5 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

Os caminhos percorridos até aqui foram essenciais para entendermos que a Educação Libertária, como vimos no capítulo anterior, é muito diferente de Educação Democrática, o que nos sugere que a democracia na educação é um termo em constante construção, de grande impacto na comunidade escolar e que se modifica com bastante velocidade, acentuando o significado da palavra democracia.

A educação democrática não é uma forma de educação totalmente livre, em que os educandos decidem livremente o que preferem estudar, mas sim, devem seguir regras pré-definidas, que são chamadas de combinados. Esses combinados também estão relacionados com uma hierarquia organizacional não agressiva, ou seja, há a relação entre educando e professor de forma bastante horizontal, mas não se pode tratá-la como relação de igualdade, como veremos mais adiante e que difere muito da educação libertária de Neill.

A educação libertária de Summerhill, por exemplo, apresenta vias radicais de autogestão, não dando chances para a democracia naquele campo educacional. Por isso, podemos concluir que na democracia não cabe a educação libertária e na educação libertária não cabe a democracia.

O Dicionário de Filosofia da Educação apresenta a democracia como sendo uma forma de inserir os educandos na vida democrática e diz ainda:

> Em sentido literal, 'democracia' quer dizer 'governo do povo' ou 'soberania popular', mas a forma que o modelo democrático pode assumir varia extraordinariamente. A democracia é o modelo de governo adotado em muitos dos países mais ricos e influentes do mundo, cujos sistemas educacionais preparam os jovens para tomar parte também de seu sistema de governo. Entretanto, muitos autores criticam o modo pelo qual a democracia funciona em seus próprios países. As reclamações típicas estão relacionadas ao baixo nível de conhecimento e de participação no processo político, a pouca ou nenhuma representatividade das instituições e a inadequação da educação em seu papel de preparação para a vida sob a democracia. (WINCH, 2007, p. 64).

De origem grega, a palavra democracia sempre recebeu inúmeras atribuições de diferentes sentidos. Muitos governos e pessoas afirmam-se democráticos e tomam para si o significado da palavra. Nas escolas isso não é diferente, a maioria dos professores e escolas consideram-se democráticos e não se questionam sobre a base conceitual da palavra. (ARAUJO, 2002).

Entendemos que o significado literal de democracia seja simples de compreender, governo (kratos) pelo povo (demos) e que educação e democracia sempre estiveram entrelaçadas, mesmo no seu início na pólis de Atenas, pois era um desejo saber qual seria o

melhor tipo de educação para preparar o povo (demos) e ter a sua efetiva participação no governo (kratos) da sociedade (BIESTA, 2013).

> O modo mais comum de se compreender a relação entre a democracia e a educação é aquele em que o papel da educação é visto como o de preparar as crianças – e os 'recém-chegados' de forma mais geral – para sua futura participação na vida democrática. Nessa abordagem, o papel da educação democrática é considerado triplo: (1) ensinar sobre a democracia e os processos democráticos (o componente conhecimento), (2) facilitar a aquisição de habilidades democráticas como deliberar, tomar decisão coletiva e lidar com a diferença (o componente habilidades) e (3) sustentar a aquisição de uma atitude positiva em relação à democracia (o componente disposição ou valores) (BIESTA, 2013, p. 163).

A educação democrática é um convite à participação da comunidade escolar. É um espaço com regras pré-definidas e cabíveis de alteração sempre que a comunidade achar necessário.

Construir uma escola democrática é preocupar-se com participação e diálogo, é a busca por um lugar justo, libertário e igualitário. É uma forma de priorizar um espaço participativo em oposição à escola tradicional, muitas vezes autoritária. Ainda assim, uma criança ou jovem não pode fazer o que deseja sem pensar no coletivo, nos combinados e na responsabilidade individual por àquele grupo em que ele está inserido. Na escola democrática os alunos e alunas são convidados a participarem da vida coletiva com a preocupação nos valores dessa escola. Por isso, a importância de se ter valores bem claros e amplamente divulgados.

A preocupação em construir uma escola democrática também vem da ideia de se ensinar a democracia. Viver a democracia desde muito cedo pode ser uma forma efetiva de incluir os jovens no campo democrático de forma prática, vivenciando em suas rotinas diárias o hábito democrático.

Puig (2000, p. 23) afirma de forma bastante contundente que não se pode confundir a democracia social com a democracia na escola, pressupondo que as duas funcionem de forma idêntica, ou seja, não se pode imitar as normas que regulam a organização de uma sociedade mimeticamente numa escola. As escolas precisam pensar o espirito de igualdade, participação e justiça de forma criativa e original, uma vez que os alunos e os professores não estão ao mesmo pé de igualdade quanto a conhecimentos e experiências e, mesmo assim, precisam conversar de igual para igual, priorizando as trocas e o respeito mútuo.

Passaremos a falar de educação moral, que é um pilar essencial na construção de uma escola democrática, e que não deve ser entendida como uma socialização, mas uma facilitadora da aprendizagem para que haja convivência de forma justa e feliz em uma comunidade social, não deixando de levar em consideração normas e valores.

> A educação moral não pode ser limitar, de nenhuma maneira, à socialização. Primeiramente, porque nem todos consideram que é desejável aplicar os mesmos valores e respeitar normas idênticas diante de situações similares. E, em segundo lugar, porque frequentemente lidamos com pequenos e grandes conflitos de valores para os quais não há soluções prefixadas. Nesses casos, a educação moral deve ser entendida como uma construção da personalidade e das formas de convivência cívica. Assim, a educação moral está mais próxima da aprendizagem crítica e da criatividade aplicadas à vida pessoal e social. Atingir essa disposição para a inovação moral e usá-la em situações de conflito não é muito fácil. Alcançar a autonomia que a educação moral comporta demanda impulsos, responsabilidades e riscos (PUIG, 2000, p. 17).

É neste sentido que podemos pensar que a educação moral é construída através das críticas de formas de convivência e da construção de novas normas, sempre adequando-as ao ambiente em que se está inserido, neste caso, no campo escolar. Concluímos, então, que ela está totalmente vinculada à construção de uma escola democrática, uma vez que a democracia está em constante reformulação, sempre tentando dar conta daquele grupo social e das melhores formas de se relacionar.

Puig (2000, p. 18) apresenta três vias escolares da educação moral, podendo elas serem trabalhadas separadamente ou inter-relacionas, que são: a via pessoal, a via curricular e a via institucional.

A via pessoal deve ser entendida como a forma em que os professores e professoras relacionam-se com seus alunos e alunas. Cada um tem sua forma de atuar, alguns são mais neutros, outros preferem posicionar-se mais, etc. Portanto, é correto dizer que se trata do caráter do professor ou professora.

A via curricular deve ser pensada no planejamento de atividades dedicadas à formação moral dos alunos e alunas, incluindo valores, autoconhecimentos, direitos humanos e outros, mas que não se deve esquecer a forma de se trabalhar esses temas, levando em consideração o uso de trabalhos em grupo e por cooperação, evitando uma educação baseada em competição e trabalhos individuais, que supostamente estão relacionados a uma educação que foge do princípio cooperativista e comunitário.

A via institucional é toda e qualquer atividade de participação democrática que a organização provê, tais como: discussão, diálogo, assembleia, fóruns, tutorias, etc. São os momentos de trocas organizados pela instituição e que incluem toda a comunidade escolar, incluindo pais, mães e responsáveis, alunos e alunas, professores e professoras, corpo pedagógico, entre outros envolvidos.

Cabe falarmos que o termo democracia na sociedade comum não tem o mesmo peso que nas instituições escolares, famílias e hospitais. Puig et al., (2000, p. 25) afirmam que nessas instituições estão agentes sociais com *status* e interesses que se diferem uns dos outros em seus diversos níveis hierárquicos. A capacidade, os papéis e responsabilidades são muito diferentes e fazem com que as relações não sejam igualitárias, promovendo uma relação assimétrica, como a de pais, mães e seus filhos, professores, professoras e seus alunos e alunas, médicos, médicas e pacientes.

Mas a democracia no âmbito escolar permite que todos os agentes da escola, mesmo sendo diferentes em relação àquilo que regula a instituição, têm os mesmos direitos como cidadão e cidadã. É nesse sentido que Puig et al., (2000, p. 26) afirmam que essas escolas serão democráticas quando conseguirem encontrar equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática. Há um grande desafio para as instituições que desejam enquadrar-se em um modelo de participação escolar efetiva, democrática e funcional.

Um outro referencial importante é que uma escola democrática precisa ser pautada em valores para que o funcionamento da participação não seja apenas um desejo distante da prática. Dessa forma, é importante que os valores da escola estejam sempre muito claros, mas que eles não sejam uma forma engessada a serem seguidas pelo corpo pedagógico, que ocasionaria um movimento oposto ao da educação participativa, que apresenta a flexibilidade como uma constante na dia a dia.

E é dessa forma que a escola democrática não pode deixar de pensar em constantes formas de participação, priorizando a escuta e os diversos espaços que sugerem meios diversificados de participação do alunado e comunidade em geral.

Um ponto bastante importante que Puig et al., (2000, p.32) apresentam é a importância da não exclusão dos educadores e educadoras no processo participativo, chamado por Bárbara Rogoff de práticas de participação guiada, ou seja. Nesse modelo, destaca a autora, priorizarmos a intervenção dos educadores e educadoras nas atividades, já que os educandos e educandas precisam de orientações e não são capazes de seguirem sozinhos. Esse conceito de participação guiada estabelece relação com a situação simétrica e assimétrica que falamos acima, e não retira a autonomia juvenil, mas é parte importante desta busca, já que esses jovens precisam de orientações para a alcançarem.

O atuação dos educadores e educadoras precisa apresentar-se como um convite à participação escolar, motivando os educandos a estarem ativos nos mais diversos temas da escola e praticarem a curiosidade pelo conhecimento. A prática precisa contemplar formas alternativas de apresentação de conteúdos e isso deve ser constantemente pensado, uma vez

que os interesses dos educandos movimentam-se com muita intensidade. O relacionamento precisa ocorrer a partir das experiências de trocas, de forma que os estudantes sejam parte da busca do conhecimento e que se sintam protagonistas de suas vidas.

> Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1991, p. 24).

Puig et al., (2000, p. 33) defendem que a participação escolar deve ser pautada no diálogo e na ação cooperativa, e que eles não funcionam se estiverem separados, ou seja, se apenas um deles apresentar-se. Os espaços de diálogo servem para discutir, opinar, debater, ouvir e ainda estimular o compromisso por temas acordados. É uma forma de convidar os alunos para o diálogo e, mais do que isso, para a responsabilidade acordada entre as partes. A ação cooperativa é o momento de realizar os combinados a partir do diálogo. É a hora de se responsabilizar por combinados e afazeres que os educandos e educandas dispuseram-se e que são capazes de arcar. A escola democrática não pode apenas dar voz ao aluno, mas estar atenta ao que esses alunos estão realizando, seja na forma de planejamento ou execução de projetos, desde os mais simples até os mais complexos.

É com base no diálogo que a escola democrática deve estar atenta aos relacionamentos e à convivência escolar. Os jovens, adultos e comunidade escolar são fartos de pautas e necessidades de diálogo. Cabe à escola estar atenta e oferecer diversas formas de diálogo, escuta e atenção às necessidades. São em experiências reais de convivências que os educandos e educandas podem experimentar o autogoverno e a autonomia, pois são estimulados a pensarem as relações e resolução de conflitos, conferindo-lhes o protagonismo na vida escolar.

5.1 CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Diante do desejo de se alcançar uma educação baseada no diálogo e no trabalho cooperativo é que despertamos para as diversas possibilidades de estruturação de uma escola democrática.

O objetivo da educação, segundo Araújo (2002), deve ser a possibilidade de se construir personalidades morais autônomas, críticas, que buscam o exercício competente da cidadania. Assim, a prática educacional deve estar embasada nos princípios democráticos da igualdade, justiça, equidade e participação ativa da sociedade na vida pública e política. Segundo Puig, (1998) os jovens já chegam na escola com a formação da personalidade moral

em elaboração, e isso continuará por muito tempo. A personalidade moral é constituída pelos seguintes elementos:

> A consciência de si mesmo e a capacidade que outorga de dirigir-se com autonomia.
> A inteligência moral ou o conjunto de capacidades que permitem deliberar e atuar em situações sociais.
> A experiência biográfica singular que modela a identidade, os valores e a maneira de ser (PUIG et al, 2000, p. 42).

Além dos elementos que constituem a personalidade moral estão as capacidades morais que guiam o funcionamento da consciência para a deliberação e direção moral, que são elas:

> Autoconhecimento: construir e valorizar positivamente o próprio eu; conhecer-se a si mesmo; integrar a experiência biográfica e projetá-la ao futuro.
> Conhecimento das outras pessoas: desenvolvimento da capacidade empática e de adoção de perspectivas sociais.
> Juízo moral: desenvolver a sensibilidade moral e a capacidade de raciocinar acerca dos problemas morais de uma maneira justa e solidária.
> Habilidades dialógicas: desenvolver as capacidades para trocar opiniões e para raciocinar a respeito dos pontos de vista dos outros interlocutores e interlocutoras visando ao acordo.
> Compreensão crítica: desenvolver as capacidades para adquirir informação e para contrapor os diferentes pontos de vista sobre a realidade, a fim de compreendê-la, comprometendo-se com sua mudança.
> Autorregulação: buscar a coerência entre o juízo e a ação moral. Adquirir os hábitos desejados e construir, voluntariamente, um caráter moral próprio.
> Tomada de consciência: desenvolver as habilidades que permitam conceituar, regular e valorar aos processos cognitivos, emocionais e de conduta que pertencem ao âmbito sociomoral (PUIG et al, 2000, p. 45).

Puig (2000, p. 45) conclui que a formação da personalidade moral requer a construção de um *eu* responsável, o desenvolvimento das capacidades psicomorais de deliberação e ação e, finalmente, a elaboração dos próprios valores, a identidade e a maneira de ser. Para Puig (2000, p. 46), educar a personalidade moral significa ajudar a construir uma consciência capaz de responder com autonomia, formar a inteligência moral e influir na modelagem da identidade.

Desta forma, é importante que a escola tenha sua atenção centrada nos estudantes, seja na forma individual, pequenos grupos, grupo-classe e a instituição escolar em conjunto, buscando contribuir com a formação desses jovens para uma vida autônoma e consciente de sua posição na sociedade, com gana de saber o que é ser justo e vivenciar a democracia em seus mais diversos âmbitos.

5.2 TUTORIA

A tutoria é a relação interpessoal do educador ou educadora, como tutor, e do estudante. É uma forma de se estabelecer uma relação de troca e suporte, em que o tutor tem a responsabilidade de compreender as necessidades do estudante, colocando-se no lugar dele para então fazer a leitura dos motivos de cada reação daquele estudante. É um exercício de empatia constante, que fornece condições reais de estreitamento da relação tutor/estudante. O papel do tutor é diferente do papel do educador de cada segmento, pois o tutor tem o papel principal que é estar intimamente vinculado ao estudante em toda a sua vida escolar, incluindo acontecimentos pessoais. É o professor tutor que irá acompanhar o desempenho do aluno em todas as disciplinas e projetos, levando em consideração os anseios do estudante e suas necessidades.

Além disso, Puig (2000) considera que o tutor deve saber questionar o seu alunado e o intuito desse questionamento deve-se ao desejo de estimular os alunos e as alunas a tomar consciência de suas experiências pessoais, colocando-se constantemente em contato com elas. É importante estar atento ao que o aluno e aluna estão fazendo e questionar sobre os motivos de determinadas atitudes ou decisões, tenham elas afetado seus colegas ou a si mesmo. É uma chance de oferecer ao estudante uma espécie de convite à reflexão de seus atos, para que ele esteja sempre ciente das atitudes e consequências, ajudando-o a construir-se como pessoa. Isso inclui atividades de autoconhecimento, diálogos espontâneos, exercícios com fotografias, exercícios autobiográficos, exercícios de autorregulação como estabelecer objetivos, executar o plano previsto, avaliação e autorreforço.

O tutor deve também, segundo Puig (2000), valorizar os feitos dos estudantes, sendo que isso se torna uma ferramenta muito importante para a motivação. Valorizar os avanços dos estudantes exige muita atenção do tutor, mas deve ser prioridade em sua prática. E o tutor não deve nunca deixar de interessar-se pela vida do estudante, por seus desejos, fraquezas, necessidades, falhas, gostos e tudo aquilo que possa estar relacionado com a pessoa do estudante. Gestos amáveis fazem a diferença nas relações entre tutor-estudante.

Com a formação de grupos, mesmo que pequenos, espontâneos ou não, surgem novas maneiras de intervenção. Para pequenos grupos espontâneos o tutor mantém a relação e a intervenção desenha-se de forma diferenciada, considerando o exercício da solidariedade grupal e colaboração com outros colegas de sala. A formação de um grupo moral autônomo é referência para o trabalho do tutor ou tutora. O intuito é conseguir construir grupos coesos e progressivamente autônomos, incluindo atitudes democráticas dentro do grupo (PUIG, 2000, p. 66).

Já em grupo-classe, em que há uma sobreposição de grupos espontâneos e grupos organizados por ação docente, a intervenção pode ser realizada com o tutor ou tutora e, ainda, da assembleia que será tema do próximo capítulo. Abaixo, apresentaremos um quadro com as principais diferenças entre educação democrática e educação libertária, vejamos:

Quadro 1 - Comparativo - educação libertária x educação democrática.

Educação Libertária – Summerhill	**Educação Democrática**
Estudante escolhe o que vai estudar	Estudante deve estudar conteúdos do núcleo duro, sem possibilidade de escolha
Estudante age conforme suas vontades, como sair da aula quando desejar, por exemplo.	Há regras pré-estabelecidas e devem ser respeitadas
Decisões são pautadas no desejo individual e não no coletivo	Há espaço para votação, sendo que as decisões coletivas sobressaem as individuais
Os estudantes igualam-se ao corpo docente, não havendo hierarquia	Assimetria funcional das relações interpessoais com simetria nos princípios de uma educação democrática
Autogestão escolar	Assembleia escolar

Fonte: Sharlene de Souza Queiroz, 2019.

Como já destacamos, a assembleia escolar na educação democrática é uma poderosa ferramenta de resolução de conflitos, por isso ela é tão forte na construção de uma escola democrática. Assim, o próximo capítulo será inteiramente dedicado a esta discussão.

Não podemos deixar de destacar que o grupo-classe precisa, segundo Puig (2000), ter clareza sobre questões como a adoção de normas coletivas, reconhecimento do valor da coletividade e regulação de projetos de grupo, e nada como uma assembleia escolar para colocar em prática o que apresenta Puig.

6 ASSEMBLEIA ESCOLAR

É importante pensarmos nos conflitos gerados ao longo da permanente busca do diálogo, das trocas, da deliberação de temas e as mais diversas formas de oposição. Mesmo que os conflitos sejam entendidos como algo negativo nas relações, há grandes chances de que ele seja o precursor da formação de identidade crítica de muitos jovens, uma vez que eles oferecem diferentes formas de reflexão sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o coletivo. Por isso, os conflitos merecem um cuidado e um olhar atento das instituições educacionais.

As escolas democráticas priorizam as relações humanas e as maneiras democráticas de se tomar decisões, com isso, o uso de assembleias escolares torna-se uma prioridade nas relações de diálogo. É possível encontrarmos diferentes formas de resolução de conflitos em nossa sociedade: algumas formas mais autoritárias, com alguém que decida pelo grupo, outras nem tanto, mas que nem sempre priorizam o bem comum e a coparticipação responsável.

Araújo (2004) apresenta alguns pressupostos que podem assentar as bases das assembleias escolares e sua importância na construção da vida coletiva e pessoal: a democracia social e escolar; o protagonismo e a participação social; os valores morais e éticos; o entendimento sobre como estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas e para a transformação das relações interpessoais na escola.

Dessa forma, é importante entendermos que as assembleias escolares não são importantes apenas para a formação de identidade juvenil, mas para a transformação das relações de todos os participantes do processo, uma vez que elas têm a capacidade de melhorar o trabalho e a convivência escolar de todos os envolvidos.

Segundo Araújo (2004), as assembleias são um espaço para a elaboração e reelaboração de normas que regulam a convivência escolar e propiciam o diálogo, a negociação e soluções dos conflitos cotidianos, contribuindo para a construção de capacidades psicomorais essenciais para o processo de construção de valores e atitudes éticas. Promovem também as relações entre educandos e educadores, diminuindo a distância entre eles e contribuindo para que eles se conheçam mais profundamente. Compartilham a ideia de que disciplina e indisciplina são temas que dizem respeito à todos da grupo e não somente aos professores.

As assembleias, segundo Araújo (2004), são diferentes de outras formas de resolução de conflitos por não buscarem responder o que é certo ou errado e de não ter uma pessoa munida de autoridade a ser responsável por julgar, decidir algo ou obrigar as pessoas a

decidirem algo. O contrário seria o retorno ao modelo arbitrário-autoritário, muitas vezes atribuído a alguém com autoridade legitimada pela sociedade, fugindo totalmente da proposta da educação participativa. As assembleias estimulam a democracia participativa, o protagonismo, a reflexão sobre fatos do cotidiano, com respeito às diferentes crenças, valores e desejos, mas que priorizam o entendimento sobre a importância de se conviver em um espaço coletivo.

Segundo Puig et al. (2000, p. 118), a organização de uma assembleia requer:

> Destinar uma pequena parte do tempo semanal para esse tipo de reunião, de tal maneira que todos a considerem uma atividade habitual da classe e uma ferramenta útil para as relações do grupo.
> Dispor o espaço da sala (em círculo, por exemplo) de modo a favorecer o diálogo e a reforçar, com essa simbologia, a atitude de cooperação entre os membros do grupo.
> Interromper o trabalho habitual da classe e modificar, de certo modo, os papéis aluno/aluna e professor/professora, para que a participação seja mais igualitária, embora, logicamente, saibamos que não será idêntica nem terão, ambos, a mesma responsabilidade.
> Usar o tempo destinado à assembleia para falar coletivamente sobre a dinâmica do grupo-classe ou sobre o que qualquer companheiro ou companheira considerar tema de interesse para a turma.
> Dialogar com disposição para o entendimento, a organização do trabalho e para solucionar os conflitos de relações que possam surgir.
> Dialogar com disposição para modificar tudo o que for necessário, a fim de que a vida do grupo-classe se torne melhor, e fazê-lo com o comprometimento pessoal de alcançar esse objetivo (PUIG et al, 2000, p. 118).

Percebemos como é importante relembrar constantemente os educandos sobre a importância da assembleia como ferramenta para o exercício da democracia participativa, buscando manter a disposição de todos para o convívio coletivo e a preocupação com a vida em sociedade.

As assembleias precisam ser espaços de fala, de escuta, de ações coletivas e que podem tratar de todo e qualquer assunto, mas que, segundo Puig et al., (2000), são uma excelente oportunidade para formar moralmente educandos e educandas, transmitindo atitudes e valores, incluindo capacidades como: colocar-se no lugar dos outros e imaginar como devem se sentir; expressar as próprias opiniões com respeito e compará-las com as de colegas; entender quando as situações são problemáticas e esforçar-se para a melhora; argumentar de forma lógica para defender sua opinião. Com isso, os educadores e educadoras devem estar atentos aos temas sugeridos para abordagem em assembleia, sendo muito importante que os educandos e educandas sejam atendidos em suas necessidades.

Araújo (2004) dividiu as assembleis em três diferentes tipos: Assembleias de classe, Assembleia de escola e Assembleias docentes. Para ele, essas três formas de assembleia complementam-se em processos contínuos e são capazes de ajudarem na construção de uma

nova escola. É a oportunidade dos sujeitos de experimentarem papéis diferentes nas assembleias e de compreenderem e experimentarem funções distintas.

Para Araújo (2004), as assembleias de classe devem ocorrer com o grupo de classe e o docente responsável pela turma. Nos casos das séries iniciais do ensino fundamental, o professor polivalente fará esse papel. Já no caso dos últimos anos do ensino fundamental, sendo muitos docentes especialistas em cada disciplina, pode-se determinar um docente responsável para esse momento, ou um orientador pedagógico, se houver. É preciso estabelecer um horário para o acontecimento da assembleia no calendário escolar, como uma forma de manter a assembleia na rotina escolar da sala.

As assembleias de escola, segundo Araújo (2004), devem regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência nos espaços coletivos e deve contar com a participação de representantes de toda escola, discutindo assuntos como: horários (entrada, saída, recreio); espaço físico (limpeza, organização); alimentação e relações interpessoais. Sendo que os assuntos devem ser os que extrapolam o âmbito de cada classe específica.

Já sobre as assembleias docentes, Araújo (2004) afirma que são espaços de diálogo entre docentes, direção da escola e, se possível, com um representante das Secretarias de Educação ou da mantenedora. São oportunidades para discutir o projeto político pedagógico da instituição e temas administrativos da escola.

6.1 AS ROTINAS E COORDENAÇÃO DA ASSEMBLEIA

Como já descrito acima, o ideal é que as assembleias aconteçam no formato de círculo, facilitando a comunicação entre todas as pessoas que nela estejam. Outro ponto levantado por Puig et al., (2000) é que sejam definidas previamente todas as partes constituintes da assembleia, facilitando a preparação e acompanhamento por parte dos educandos e educandas. Sugere ainda o autor que as assembleias tenham quatro etapas de organização: o início, a revisão semanal, a discussão de temas e o resumo dos acordos.

O início da assembleia é o momento da apresentação do que se pretende tratar na sessão. É importante por informar sobre os temas que serão discutidos e deixar todos bem situados sobre a assembleia que se iniciará. A revisão semanal sugere que os educandos e educandas relacionem os acontecimentos da semana, apresentem um histórico sobre o que foi tratado na assembleia anterior e analisem se os combinados estão sendo cumpridos. É uma forma de repensar as decisões anteriores e verificar se algo precisa ser discutido novamente. A discussão de temas é o momento de expor os assuntos definidos para a sessão corrente. É

momento de trocas e de exploração dos assuntos selecionados durante a semana. Já o resumo da assembleia é o encerramento da sessão, momento para expor os acordos firmados pelo grupo e enfatizar a importância dos cumprimentos desses acordos.

Para Puig et al. (2000), a coordenação das assembleias deve estar entre os educandos e educandas, uma vez que as assembleias possuem uma função formativa na vida desses alunos. Porém, não se pode delegar toda a sessão nas mãos dos educandos. É fundamental que o educador mantenha-se ativo na sessão e impulsione o desenvolvimento do grupo, esclarecendo, explicando, sempre com uma intervenção de ajuda ao grupo. Isso não fará dele um mediador autoritário, mas alguém disposto a intervir para o bom funcionamento da sessão. É importante que a coordenação da assembleia esteja disposta entre, mais ou menos, 3 estudantes e um educador ou educadora. As funções dessas pessoas são: escrever a ordem do dia na lousa, lê-la ao grupo e anotar o nome dos educandos que solicitam a palavra; conceder a palavra aos que a pedirem, solicitar a cooperação do grupo em caso de conversas paralelas e comunicar a mudança do tema; e a última seria anotar os acordos do grupo e depois escrever em um mural destinado a isso.

6.2 MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO

Para Puig et al., (2000) é fundamental que todos saibam das informações geradas antes, durante e depois da assembleia. Isso significa que a comunicação e memorização sejam efetivas. Sendo assim, há algumas ferramentas que devem ser utilizadas na rotina escolar e que facilitam a comunicação e memorização desses dados.

O uso do quadro para propor temas à assembleia é um facilitador da comunicação. Puig et al. (2000) sugere o uso de um quadro com cartolinas. Nele serão anotados os temas a serem discutidos na assembleia. Esse quadro será usado no dia da assembleia, de modo que retirem essa folha e deixem uma nova no lugar. Na nova folha poderão anotar temas que não foram discutidos na sessão atual e essa lousa fica disponível durante a semana até que a nova sessão recomece. Freinet (1996) sugere que a cartolina seja dividida em quatro partes: Criticamos, Felicitamos, Solicitamos e Fizemos.

A lousa também serve de guia para anotar os temas que já foram discutidos e sinalizar qual tema está sendo discutido; serve para anotar a lista de interessados em participar das falas e, finalmente, para anotar as propostas e considerações sobre os temas discutidos.

O quadro de acordos serve para memorizar e relembrar o que foi acordado em assembleia. É como se fosse um lembrete de tarefas que todos deverão realizar no período e de regras a serem cumpridas.

6.3 TEMAS DE ASSEMBLEIA E ORGANIZAÇÃO

Puig et al. (2000) consideram que os temas que aparecem nas assembleias possuem múltiplas funções, que são: informar, analisar o que acontece, tomar decisões ou organizar a vida do grupo. Também há finalidades relacionadas com a formação de valores, convite à cooperação, ao compromisso e à aquisição de capacidade de diálogo. Esses temas geralmente aparecem divididos em alguns subgrupos, como temas de trabalho escolar, que são discussões sobre o que é estudado, qual a razão por se estudar e como isso se apresenta. Ou temas sobre a organização das atividades, ou seja, quando os educandos e educandas questionam sobre a organização de eventos, excursões, campeonatos, et. Há os temas de convivência, que estão intimamente ligados aos conflitos internos. Há os temas informativos, que como o próprio nome diz, têm a função de informar sobre acontecimentos, agenda, eventos futuros, etc. Há ainda a preocupação com temas que não devem ser levados para assembleia, como temas de cunho pessoal ou temas com certa urgência para resolução, já que não há condição de se aguardar uma nova assembleia.

A organização dos temas em assembleia, segundo Puig et al., (2000), podem seguir um roteiro simples, mas que representa uma organização importante para o grupo. Apresenta-se o tema, desenvolve-se a discussão e define-se conclusões, deixando bem claro quais foram os acordos tomados em relação ao tema discutido. O final da assembleia deve ser um momento para planejar e combinar planos de ação; elaborar regras e não se esquecer da importância de se colocar em prática todos os acordos, sempre se utilizando dos recursos para memorização como o mural; os recursos para mudança de comportamento, cabendo relembrar da autorregulação, forma de se observar a própria conduta e avaliá-la e estimular a melhora; recursos para regulação imediata, como interromper as aulas para recados sobre novas regras ou convidar miniassembleias imediatas com as pessoas envolvidas; e, por fim, os recursos para a avaliação, momento na assembleia destinado a falar sobre como estão ocorrendo os acordos firmados anteriormente, felicitar os que merecem e incentivar para que todos mantenham o foco do combinado.

Araújo (2004) sugere que, após dialogar sobre o tema, construir regras de convivência, resolução de conflitos e as sugestões de regras, há o momento das felicitações. Essa etapa, que

dura mais o ou menos 10 minutos, é o momento em que o coordenado lê cada item da pauta e pergunta se o autor ou a autora gostaria de falar um pouco sobre o motivo daquele tema proposto, incluindo a pergunta para todo o resto das pessoas da sessão. Há uma sugestão para o grupo cumprimentar a ação com uma salva de palmas. Há então o encerramento da assembleia de forma amistosa, momento que exige que todos assinem a pauta do dia, que deve conter todos os itens discutidos, regras aprovadas e os encaminhamentos e soluções apontadas.

6.4 DANDO A PALAVRA NA ASSEMBLEIA

Para Puig et al. (2000), a qualidade do diálogo nas assembleias está muito relacionado com a palavra entre o docente e o educando ou educanda. Não há uma regra sobre tempo de fala para cada parte, as intervenções vão acontecendo de acordo com a necessidade da sessão. Não existe uma regra para definir a qualidade da sessão por quantidade de fala do docente. Em algumas sessões, faz-se necessária uma intervenção mais presente, em outras menos, e isso vai despender de cada momento. Por vezes, uma sessão com muita fala dos educandos e educandas pode resultar em assembleias desordenadas e injustas, ou com muita intervenção do docente pode ser uma assembleia muito dirigida.

Puig et al. (2000) dividiram as intervenções em três funções comunicativas básicas:

> A função facilitadora ou de ajuda no diálogo contribui para o desenvolvimento correto da assembleia, seja atribuindo a palavra, generalizando, resumindo ou estimulando a participação de todos. Também procura zelar pela eficácia na abordagem dos temas propostos.
> A função reguladora ou de controle centra-se na apresentação de regras, normas de comportamento e hábitos de conduta próprios da escola ou da sala de aula. Inclui também as críticas e as advertências, assim como as expressões de reconhecimento e de incentivo em relação a uma pessoa ou a todo o grupo-classe.
> A função informativa ou explicativa inclui um amplo leque de intervenções destinadas a expor certas questões, dar exemplos ou organizar linhas de raciocínio apropriadas ao debate, responder a perguntas ou simplesmente transmitir informações em geral. (PUIG et al., 2000, p. 118).

Não há uma regra para a escolha de uma função, as educadoras e educadores podem usar muitas delas ou um pouco de cada dessas funções. O que Puig et al. (2000) enfatizam de extrema importância é a forma com que os educadores e educadoras dialogam com os estudantes de modo a incentivar à participação na assembleia. Enfatiza ainda que é preciso ter afetividade e respeito pelos educandos, de forma que eles se sintam respeitados e distantes de juízos de valor. É importante o acolhimento à diversidade, promovendo um debate plural e sem julgamentos, para que as crianças sejam capazes de contribuírem com sua opinião diversa sem receios. Destaca também o autor a atitude de exigência, que é uma forma de cobrar

responsabilidade dos educandos e educandas, além do compromisso com valores universais, que exigem que o educador esteja sempre atento e que conduza os educandos e educandos a interiorizarem esses valores, o que não impede que discutam sobre isso. É fundamental, porém, que o educador preze por zelar valores como respeito, igualdade, justiça, diálogo ou democracia.

Partiremos agora para o capítulo que apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, além da caracterização do nosso objeto de estudo e o relatório de observação de um dia na escola pesquisada.

7 METODOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO

Sob o ponto de vista teórico conceitual, a presente pesquisa destacou a formação de identidade juvenil e expressão dentro da Educação Democrática, mais especificamente sobre o protagonismo e autonomia juvenil e como os estudantes desse modelo de ensino lidam com a liberdade na vida escolar. A pesquisa classifica-se como exploratória, pois utiliza-se um estudo de caso em um colégio da região metropolitana de São Paulo que se assume como escola democrática.

> O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LUDKE : ANDRÉ, 1986, p. 17).

Houve o desejo de se estudar a autonomia e o protagonismo juvenil em um colégio com uma metodologia específica. Neste caso, um colégio democrático, onde se buscou um aprofundamento nas práticas pedagógicas da instituição a fim de conhecer seu currículo e qual a sua relação com a formação de identidade dos jovens inseridos neste modelo de ensino.

Gil (2008) apresenta o estudo de caso como um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo o seu conhecimento amplo e detalhado. Dessa forma, reconhecemos que a imersão neste colégio seria uma saída plausível para buscarmos respostar as nossas inquietações.

Conhecer a relação entre um colégio democrático e a formação de identidade juvenil, em especial, a capacidade do aluno de desenvolver a autonomia e o protagonismo dentro de um colégio que preza pela participação efetiva dos educandos. Serão enfatizados da condução da rotina escolar até a deliberação de normas dentro da instituição, nada mais adequado que adentrar neste ambiente e recolher o máximo de dados possíveis.

Por isso decidimos por um estudo de caso, já que ele significa a procura pelo aprofundamento de uma realidade específica. O estudo de caso, segundo Gil (2008), é basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

Desta forma, optamos por uma imersão em uma escola democrática com o intuito de conhecermos com profundidade sua metodologia, currículo e cultura escolar. Esse aprofundamento foi capaz de colocar-nos em contato com os estudantes, corpo docente e

comunidade escolar em seu dia a dia, possibilitando uma observação muito próxima de todos. A vivência foi capaz de permitir-nos entrar no universo escolar e perceber, de forma prática, em tempo real, as diversas experiências que eles vivenciam na educação.

Esse trabalho foi construído por meio da confrontação deste levantamento empírico e da revisão teórica. Partimos para além de uma simples sondagem sobre a educação democrática e procuramos fazer um estudo analítico mais aprofundado acerca do protagonismo e da autonomia desses alunos e de como eles lidam com a autogestão do conhecimento, organizando sua própria rotina escolar, desejos e anseios, participação escolar, análise crítica, responsabilidade e, consequentemente, a formação de identidade juvenil.

Após a primeira etapa de coleta de dados, percebemos ser necessário, além do levantamento de dados no colégio deste estudo de caso, ampliarmos a coleta em um colégio tradicional e buscar, dessa forma, uma comparação nos dados com base nos indicadores das categorias elaboradas nesta pesquisa. A coleta de dados no colégio tradicional ocorreu unicamente na forma de redações, excluindo todas as outras formas de coletas que realizamos no colégio democrático.

Optamos por aplicar a mesma proposta de redação nos dois colégios, democrático e no colégio tradicional, que também está situado em Cotia-SP. Dessa forma, foi possível realizar análises comparativas de dados entre os dois colégios, trazendo maior clareza aos resultados desta pesquisa.

Foi um processo amplo e de muita sensibilidade na realização, pois tratou-se de uma pesquisa com jovens, buscando conhecer a relação dos currículos na formação de identidade, culturas juvenis e possíveis mudanças que pudessem ocorrer com estudantes em um ambiente escolar como o pesquisado.

A seguir, apresentaremos as características do nosso objeto de estudo e, mais adiante, um aprofundamento sobre a coleta de dados.

7.1 COLETA DE DADOS

Antes de iniciarmos a coleta de dados para essa pesquisa, efetuamos os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento de pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil, nos termos do item 5, do Capítulo XIII, da Resolução CNS n° 466, de 12 de dezembro de 2012, conforme instruções do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP da Escola de Artes, Ciências e Humanidades EACH-USP. Após

aprovação, como consta no parecer consubstanciado do CEP anexado aos apêndices deste trabalho, iniciamos a coleta de dados.

Cabe citar que solicitamos aos estudantes participantes da pesquisa e aos responsáveis legais a assinatura do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente, e que é possível fazer a leitura do modelo desses termos nos apêndices deste trabalho.

Depois desses trâmites burocráticos legais, iniciamos a coleta de dados, sendo utilizadas:

A: Entrevistas com estudantes utilizando a Técnica do grupo focal;

B: Entrevistas individuais com corpo docente;

C: Observações da rotina escolar;

D: Análise do Projeto Político Pedagógico do colégio;

E: Coleta de dados das redações no colégio democrático;

F: Coleta de dados das redações em um segundo colégio de modelo tradicional.

Foram realizadas duas sessões de grupo focal, sendo a primeira contendo 5 (cinco) participantes com duração de 44 minutos, ocorrida em 27 de Outubro de 2017. Nesta entrevista, percebemos que o grupo participou ativamente da entrevista, mas que dois alunos construíram frases maiores e mais completas e o restante respondeu com frases curtas e objetivas.

O segundo grupo focal aconteceu em 30 de Novembro de 2017, e ocorreu com 10 (dez) participantes e com duração de 52 minutos. Grande parte dos alunos participou ativamente da entrevista, mas os alunos começaram de forma tímida e foram se soltando no decorrer da entrevista. Eles iniciaram a entrevista com respostas curtas e passaram a formular mais as respostas ao se sentirem mais seguros, aumentando o discurso e contribuindo com mais dados.

A escolha dos grupo ocorreu de forma aleatória. Agendamos as entrevistas e os professores fizeram o convite aos alunos que demonstraram interesse em participar voluntariamente, criando grupos de alunos de séries diferentes.

O grupo focal segundo Krueger[9] (1988 apud BOGDAN : BIKLEN, 1994) é um tipo de entrevista ou conversa realizados em pequenos grupos. Essas entrevistas precisam ser bem planejadas e pouco dirigidas, sempre mantendo o grupo em constante interação, mas tomando

[9] KRUEGER, R. A . **Focus group**: a practical guide for applied research. Newbury Park, Sage, 1988.

o cuidado de permanecer dentro de um roteiro pré-estabelecido, buscando não perder o foco nos temas a serem explorados pelo investigador.

Desta forma, seguimos o roteiro planejado para as entrevistas em grupo focal, que consta no apêndice A deste relatório, e nos limitamos a mediar o grupo, tomando sempre o cuidado de não realizar colocações indevidas que pudessem influenciar as respostas dos participantes. Levamos em considerações grandes temas como autonomia, protagonismo, liberdade e responsabilidade.

Realizamos entrevistas individuais com o corpo pedagógico da escola com a intenção de conhecer as especificidades do currículo da escola, suas estratégias para oferecer um ambiente democrático, sua forma de trabalhar e lidar com as questões do dia a dia.

Foram duas entrevistas com docentes, uma delas com a duração de 41 minutos, em 30 de Outubro de 2017, e outra com duração de 58 minutos, em 01 de Fevereiro de 2018. Nestas entrevistas, tivemos a possibilidade de ouvir o que o corpo docente espera da formação de identidade juvenil nesta escola, o trabalho que eles realizam em torno da autonomia e protagonismo juvenil, a responsabilidade do trabalho deles e como lidam com a liberdade que os alunos têm dentro da escola sem que o ensino seja afetado negativamente.

Além das entrevistas, fizemos observações da rotina dos alunos e funcionários da escola e que serviram de ferramentas para compor nossa análise, incluindo a observação de um dia com os oitavos e nonos anos apresentada abaixo, logo após a caracterização do objeto de pesquisa.

Segundo Denzin (1989, p. 157-158), a observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção, que nos serviu de inspiração para nos aproximarmos do campo.

Os sujeitos participantes das entrevistas e observações foram os alunos do ensino fundamental I e II do colégio democrático.

Esses alunos foram observados em suas aulas, assembleias, tutorias, projeto pessoal e em momentos que definimos como importantes para a coleta de dados e entrevistados a partir da técnica de grupo focal.

Observamos membros da equipe do colégio, professores, coordenadores e tutores, além das duas entrevistas que citamos acima. As entrevistas tiveram a finalidade de esclarecer dúvidas sobre o processo pedagógico e avaliativo da instituição, metodologia, relações sociais, currículo e dúvidas em geral que surgiram no decorrer do processo de pesquisa.

Outra parte da coleta de dados ocorreu na forma de solicitação de redações em dois colégios distintos, uma no colégio democrático estudado nesta pesquisa e outra em um colégio tradicional, na mesma região, com estudantes de oitavos e nonos anos, ou seja, de mesma faixa etária.

O objetivo foi colher informações sobre como os estudantes dos dois colégios conceituam o que é ser jovem no Brasil hoje, identificando a capacidade de construção de análise crítica acerca do tema, localização de possíveis indícios de protagonismo, autonomia e responsabilidade, segundo as categorias construídas neste trabalho para a análise de dados coletados.

A partir dos dados de dois colégios distintos foi possível comparar informações e realizar uma análise com condições comparativas, oferecendo-nos formas mais claras e objetivas de perceber possíveis diferenças entre os estudantes dos diferentes colégios, considerando as diferentes culturas escolares. Cabe afirmar que essa foi a única forma de coleta de dados para análise comparativa entre dois colégios diferentes nesta pesquisa, uma vez que o colégio tradicional apenas participou das redações, não sendo ele observado ou entrevistado, como aconteceu com o colégio democrático, que é o nosso objeto de estudo.

A proposta de redação, que segue nos apêndices deste trabalho, foi idêntica para os dois grupos de estudantes, de mesma idade escolar, sendo eles estudantes dos oitavos e nonos anos dos dois colégios, além de ter sido aplicada na mesma época, de Agosto à Setembro de 2018. Algumas considerações foram importantes para a análise de dados, como veremos a seguir.

Para a elaboração da redação era necessário levar em consideração 3 importantes informações citadas no começo da atividade, que eram:

(1º) o conceito de ser jovem, as características que identificam essa faixa etária e que certamente são diferentes do que era ser jovem há 30 ou 40 anos;

(2º) a realidade atual do mundo que, de um lado, mostra-se promissora com a presença do mundo digital, mas que, de outro, necessita de muita ação individual e conjunta para que se estabeleça de fato a valorização da diversidade e a convivência respeitosa.

Finalmente, (3º) olhar para o Brasil, para o país em que os jovens estão imersos, é identificar enormes problemas a serem resolvidos (passando pela violência, pela educação, pelo mundo do trabalho, pela economia etc.)

Depois disso, os educandos deveriam escolher uma entre duas propostas de textos sugeridas, cabendo a escolha aos estudantes participantes da pesquisa. Na primeira opção, os alunos deveriam elaborar um relato com informações sobre uma atuação deles dentro de

algum campo social de que fazem parte. Na segunda opção de texto, deveriam elaborar um artigo de opinião, do modo mais pessoal, para analisar características do mundo e do Brasil e discutir as pressões a que o jovem está submetido e os caminhos que pode trilhar.

As escolas participantes estão localizadas em uma mesma cidade. O colégio democrático está situado em um local mais afastado da rodovia e que é considerado área rural, o que nos sugere que a escolha por esse colégio por pessoas de outras regiões esteja ligada mais ao desejo de estar em uma escola com essa metodologia do que por facilidade logística.

Já a escola tradicional, está à beira da rodovia Raposo Tavares, fácil acesso à grandes empresas e condomínios, na região central da Granja Viana, bairro nobre de Cotia, além de ser caminho direto para São Paulo. É importante citar que esse colégio é bastante conhecido na região e possui sede na cidade de São Paulo, sendo ele um colégio com grande aceitação do público que o considera por sua qualidade de ensino.

As classes sociais também oferecem alguma distinção, enquanto no colégio democrático estão famílias de classe média e grande número de alunos bolsistas; no colégio democrático encontram-se famílias de classe média alta e alta.

Tivemos uma quantidade muito parecida de redações coletadas nos dois colégios. Foram 16 redações no colégio tradicional e 13 redações no colégio democrático.

Nas redações coletadas é possível perceber que os alunos optaram pela segunda sugestão de texto, pois puderam elaborar um artigo de opinião, do modo mais pessoal, para analisar características do mundo e do Brasil e discutir sobre pressões que o jovem está submetido e os caminhos que pode trilhar, individual ou coletivamente, como veremos nas análises de dados que serão apresentados no próximo capítulo.

Abaixo, apresentaremos a caracterização do nosso objeto de estudo.

7.2 CONTEXTO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola escolhida para a pesquisa está localizada na zona rural da cidade de Cotia, grande São Paulo, é de iniciativa privada e se autodenomina como uma escola democrática. Possui cerca de 163 alunos divididos em mais ou menos 130 famílias moradoras de Cotia, Itapevi, Jandira, São Paulo e região.

As famílias possuem renda mensal entre 5 a 15 salários mínimos e a escola possui muitos alunos bolsistas, o que sugere uma importante diversidade social.

Iniciou suas atividades há 30 anos, oferecendo, inicialmente, apenas a educação infantil. Deu início ao ensino fundamental há vinte anos e, em 2019, começou a oferecer também o ensino médio, tendo sua primeira turma neste nível de ensino.

A escola defende a educação participativa e se autodenomina uma escola democrática, praticando os conceitos de uma educação humanista, com foco na compreensão do aluno e no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil.

A instituição oferece, segundo seu Projeto Político Pedagógico, um ambiente intelectualmente desafiador e seguro, e acredita que priorizar a participação dos alunos nas decisões favorece a cooperação, as relações interpessoais e aprendizagem, além do emprego da democracia.

O modelo democrático de gestão apresentado pela instituição, que inclui uma proposta pautada nos campos de diálogo, na defesa pela participação efetiva dos estudantes nas mais diversas fases da rotina escolar, a liberdade e incentivo à formação crítica dos estudantes foram algumas das importantes características que nos fizeram escolhê-la como *lócus* da coleta de dados, sendo um objeto de pesquisa capaz de nos auxiliar na busca de respostas para nossas indagações.

As atividades sugeridas no colégio, como veremos no Projeto Político Pedagógico, surgem com a intenção de promover o protagonismo do aluno naquele ambiente educacional e fora dele, sempre convidando-o para a participação efetiva na tomada de decisões.

É importante relatar que, no ano de 2017, a escola foi premiada como uma das 18 escolas transformadoras no Brasil, segundo o Instituto Ashoka e a ONG Alana.

Abaixo, veremos algumas iniciativas que a escola mantêm com o intuito de atender as demandas de uma instituição que se desenha de forma horizontal, mas que, nestes moldes, precisa manter as relações entre professor-estudante bem delimitadas, assim como acontece nas relações pai, mãe e filhos, em que deve haver respeito, diálogo, liberdade, sem que os lugares igualem-se, pois é importante que os jovens compreendam, de forma responsável, o lugar de cada um na sociedade e como isso se finda.

7.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada é um documento com cerca de 35 páginas, que se divide em oitos partes.

No primeiro capítulo do documento, é possível fazer a leitura dos dados de identificação da escola, área de jurisdição (Diretoria de Ensino de Carapicuíba), identificação

da mantenedora e tipos de ensino mantidos pela escola, sendo eles: Educação Infantil, com turmas com crianças até 6 anos, Ensino Fundamental I, com classes do 1º ao 5º ano (uma turma por ano), Ensino Fundamental II, classes do 6º ao 9º ano (uma turma por ano) e Ensino Médio, com classes do 1º ao 3º ano (uma turma por ano).

Além dos horários: Infantil: 2ª à 6ª feiras – 7h30 às 18h; Fundamental I: 4º ano - 4ª feira - 9h às 17h40 / 2ª, 3ª, 5ª e 6ª feira - 13h às 17h40; 1º, 2º e 3º anos – 4ª feira - 10h às 17h40 / 2ª, 3ª, 5ª e 6ª feira - 13h às 17h40; 5º ano – 2ª e 4ª – 7h30 às 15h30 / 3ª, 5ª e 6ª feira – 7h30 às 13h; Fundamental II: 2ª à 6ª feira – 7h30 às 13h e Ensino Médio: 2ª à 6ª feiras – 7h30 às 13h.

Além desse horário, os estudantes devem permanecer em algum dia da semana para a reunião com seu respectivo tutor.

No segundo capítulo, encontra-se a Missão, espaço que a escola reservou para apresentar o que deseja alcançar com o seu trabalho, como segue:

> O Colégio tem como missão formar crianças e adolescentes capazes de progressivamente gerir seu próprio aprendizado e desenvolvimento, tornando-se cidadãos e plenos, responsáveis e comprometidos com o bem estar social. - Contribuir para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 4).

Dessa forma, é possível perceber que mesmo as palavras protagonismo e autonomia estejam explicitamente citadas na missão, há a preocupação com a formação de crianças e adolescentes capazes de gerir, progressivamente, seu próprio aprendizado e desenvolvimento, sendo possível fazer relação com a autonomia, que é parte do que buscamos nesta pesquisa, bem como o protagonismo, quando a escola cita a preocupação com a possibilidade de que os estudantes tornem-se cidadãos e plenos, responsáveis e comprometidos com o bem estar da sociedade.

No terceiro capítulo do Projeto Político Pedagógico (2019) consta o histórico do colégio.

Ainda na década de 70, 4 educadoras juntaram-se e decidiram fundar uma instituição de educação infantil, que naquela época carregava um nome diferente do que se tem hoje. Algumas dessas educadoras foram se desligando da instituição ao longo do tempo, restando apenas a gestora e proprietária do espaço físico. Anos depois, em 1998, surge então, numa união entre a gestora atual e uma nova profissional socióloga, o ensino fundamental, momento em que a escola passa a ter o nome que carrega até hoje.

O Colégio passou a agregar, ano a ano, entre 1998 e 2006, novas séries de ensino fundamental, mas o documento afirma que essa organização seriada foi desde o início restrita

à parte do tempo no cotidiano escolar. Nos projetos, nas semanas temáticas e em outros momentos, os alunos organizaram-se por outros critérios, sobretudo por interesse e tema, o que demonstra uma preocupação com o trabalho coletivo desde o início das atividades do colégio.

O Projeto Político Pedagógico (2019) destaca que desde sua fundação, o colégio preocupou-se com as práticas educacionais de participação ativa dos educandos e famílias, inserindo práticas de diálogo e participação. Desde seu início, o Colégio propõe-se, segundo seu Projeto Político Pedagógico (2019), a ampliar a participação dos pais no ambiente escolar. Além das reuniões pedagógicas periódicas, as famílias e a escola criaram maneiras de estarem juntas. No período de 2004 a 2006, havia um grupo que reunia familiares e pessoas da equipe com encontros quinzenais para tratarem de temas ligados à educação. O jornal escolar que a partir de 2008 passou a ser de responsabilidade dos alunos era antes editado por mães do colégio.

Em 2007, familiares encabeçaram uma campanha para arrecadar fundos para a pavimentação da quadra esportiva que era de grama, demonstrando, assim, o nível de envolvimento que as famílias nutrem com as questões do colégio.

O Projeto Político Pedagógico (2019) também apresenta a atuação do colégio em fóruns de discussão e trabalho entre educadores, como a articulação e participação na rede nacional de educação democrática (desde 2012), no CONANE (Conferência Nacional de Alternativas em Educação), desde a primeira edição, em 2013, sendo o organizador em 2015 e 2017, e na rede de escolas inclusivas desde 2016.

Também é neste capítulo que a escola apresenta seus prêmios e selos recebidos até hoje, que são:

2010 - Aqui se brinca (OMO - Programa pelo direito de ser criança).

2011 - Aqui se aprende pela experiência (OMO - Programa pelo direito de ser criança).

2012 - Selo Cidadão (Revista Circuito).

2015 - Reconhecimento pelo MEC no mapa da criatividade na educação.

2015 - Reconhecimento como Escola Transformadora (Instituto Ashoka/Alana).

O colégio chegou ao ensino médio apenas neste ano, em 2019.

O quarto capítulo é destinado ao Diagnóstico, que é a caracterização da comunidade escolar, incluindo alunos e familiares, funcionários e professores, vizinhança e formas de convocação das famílias, que são as reuniões e eventos em geral que ocorrem no decorrer do ano letivo.

Sobre os alunos e familiares, o Projeto Político Pedagógico (2019) destaca que há 162 alunos no colégio pertencentes a cerca de 130 famílias. Na sua maior parte são moradoras de condomínios próximos à escola. As famílias caracterizam-se como de classe média, com renda familiar na faixa de 5 a 15 salários mínimos e são, em sua maioria, profissionais liberais, pequenos comerciantes, professores e funcionários de nível médio em empresas e setor público, além de serem famílias, em geral, formadas por 2 filhos e o casal, algumas de segundos casamentos, famílias ampliadas, com a ajuda dos avós e de único chefe de família, na maioria das vezes, mães.

Há muitos alunos bolsistas com descontos entre 50 e 100% na mensalidade e também uma política de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais: hiperativos, autistas, disléxicos, e outros casos de dificuldade de aprendizagem sem diagnóstico.

Sobre a política para a contratação de professores, o Projeto Político Pedagógico (2019) destaca que, além da experiência e maturidade dos candidatos, uma estratégia importante da direção da escola pelas dificuldades de acesso, a escolha de professores e funcionários prioriza profissionais que residam nas proximidades da escola, principalmente em relação aos professores da Educação Infantil e Fundamental 1, apesar de haver professores especialistas do Fundamental 2 e Ensino Médio residindo na cidade de São Paulo.

Sobre a vizinhança da escola, este capítulo reconhece ainda que o colégio está em uma região intermediária entre as cidades de São Paulo e Cotia, região caracterizada como um misto entre urbano e rural, fato esse que oferece problemas de localização, pois há falta de transporte coletivo, estando a opção mais próxima a 4 km de distância, na Raposo Tavares. Há a predominância de condomínios residenciais, casas e sítios no entorno do colégio, estando a 3 km do comércio mais próximo. Com isso, existe uma grande presença de mata original no entorno do colégio, sendo de grande valia para as aulas de ciências, além da fauna que se faz presente em vários momentos.

As formas de convocação das famílias para eventos como reuniões e festividades são feitas pelo calendário entregue no ato da matrícula e por envio de e-mails com certa antecedência. Reuniões individuais são agendadas por telefone ou e-mail.

No quinto capítulo, serão apresentados os objetivos gerais e específicos da instituição, em que a escola afirma destinar-se à formação da criança, do adolescente e do jovem. Busca o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e preparação para o exercício consciente da cidadania, variando em conteúdo e métodos, de acordo com as fases de desenvolvimento dos estudantes da instituição.

Abaixo estão os objetivos gerais do colégio, que são mais relevantes para a nossa pesquisa, uma vez que a lista é bastante extensa e alguns itens são pertinentes para este estudo.

> - Intermediar a relação entre o estudante e o conhecimento, permitindo o desenvolvimento de processos lógicos, de habilidades (cognitivas, estéticas, sociais e afetivas), de valores e de atitudes.
> - Propiciar um ambiente intelectualmente desafiador e acolhedor do ponto de vista afetivo, com atenção individualizada e espaço para participação nas decisões.
> - Priorizar o desenvolvimento do interesse, do prazer de aprender e da autonomia.
> - Contribuir para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 7).

Já os objetivos específicos são divididos em 4 grupos, ensino infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, como veremos a seguir.

Os objetivos específicos da educação infantil são:

> - Estimular o hábito de pensar criativamente;
> - Levar a criança a reconhecer e respeitar as diferenças individuais, tanto físicas, como mentais e emocionais;
> - Contribuir para o desenvolvimento das crianças da capacidade de avaliar a si mesmo de forma realista e positiva;
> - Estimular a criança a buscar o conhecimento, fazer apreciação de coisas, pessoas e fatos de seu ambiente;
> - Contribuir para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e cooperação social;
> - Levar a criança a alcançar um grau maior de independência, fazer coisas por conta própria. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 8).

Os objetivos específicos do ensino fundamental I são:

> - Levar o estudante a reconhecer e valorizar as competências individuais, próprias e dos colegas, utilizando esse conhecimento para potencializar trocas e parcerias;
> - Fazer com que o estudante se reconheça como membro ativo de um grupo, sendo inserido em uma comunidade escolar, conhecendo, propondo e respeitando as normas de convivência da instituição;
> - Contribuir para o desenvolvimento, no estudante, da capacidade de aceitar outros pontos de vista e resolver conflitos interpessoais sem o uso da violência;
> - Levar o estudante a comprometer-se com a própria aprendizagem, utilizando nesse processo os recursos oferecidos pela escola, seja no trabalho individual ou em grupo;
> - Capacitar o estudante a articular seus conhecimentos, procurando criar soluções adequadas frente a problemas colocados em situação escolar;
> - Incentivar a manifestação corporal livre de bloqueios que impeçam a participação em diferentes atividades físicas ou esportivas, bem como expressivas e artísticas;
> - Explorar o conhecimento e valorizar a diversidade cultural brasileira, reconhecendo alguns aspectos dessa diversidade no seu entorno;
> - Fazer com que o estudante conheça e experimente as mais diversas formas de expressão artística, desenvolvendo assim o senso estético, a criatividade e a habilidade em utilizar-se dessa linguagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 9).

Os objetivos específicos do ensino fundamental II são:

> - Levar o estudante a compreender o meio ambiente natural e social, o sistema político, as tecnologias, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade;
> - Estimular o estudante a construir e pôr em prática o conhecimento, seja no âmbito de cada disciplina, seja na interação entre elas, tornando-se cada vez mais capaz de aplicar aquilo que aprendeu a novas situações;
> - Capacitar o estudante a procurar informações em fontes das mais variadas e julgar sua validade, desenvolvendo sua capacidade de organizá-las, fazer generalizações e chegar a conclusões;
> - Desenvolver a capacidade do estudante de planejar e executar projetos de diferentes âmbitos, e criar hábitos de trabalho efetivos;
> - Levar o estudante a explorar e trabalhar suas próprias potencialidades e limites, tanto no que se refere ao processo de aprendizagem em si, quanto na perspectiva de formação profissional futura;
> - Estimular o estudante a adquirir conhecimento sozinho ou em um grupo de interesse específico;
> - Encorajar e capacitar o estudante para que expresse ideias e sentimentos através de diversas formas e instrumentos;
> - Promover o desenvolvimento e reconhecimento de um código moral pessoal, bem como a compreensão de que existem outros códigos de igual validade, de forma que o estudante aprenda assim a tolerar diferenças e valorizar a diversidade;
> - Desenvolver no estudante uma maior sensibilidade para problemas sociais, promovendo a valorização de atitudes de colaboração e responsabilidade;
> - Desenvolver no estudante o respeito pelas outras pessoas e a capacidade de trabalhar cooperativamente;
> - Possibilitar melhor compreensão das mudanças relacionadas à passagem da infância à adolescência, contribuindo para um desenvolvimento mais sereno e equilibrado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 11).

E, por fim, os objetivos específicos do ensino médio são:

> - Consolidar os objetivos do Ensino Fundamental II, ampliando e aprofundando as metas em função dos projetos de aprendizagem, individuais e coletivos;
> - Desenvolver e aproveitar a autonomia estudantil de um modo mais avançado, ampliando os momentos de trabalho, pesquisa e projetos de ação individuais ou de grupo, autogeridos;
> - Dialogar com as diferenças culturais, econômicas e sociais da vida familiar, escolar e social, promovendo a aceitação das diversidades e desenvolvendo a consciência cidadã em prol de ações concretas que respondam aos desafios existentes;
> - Transformar teoria em prática ou construir teoria a partir da prática, possibilitando que o aprender ganhe novos significados;
> - Permitir o acesso ao patrimônio cultural em suas mais variadas vertentes, oferecendo apoio para que os estudantes se aprofundem individualmente em determinado assunto, bem como proponham sequências de aulas ou projetos relacionados aos seus interesses;
> - Desenvolver a capacidade de escolha de uma área de preferência para que o estudante possa se aprofundar nela com vistas ao futuro exercício profissional;
> - Oferecer diversas situações (como a participação em feiras científicas e projetos de ação comunitários) para que o conhecimento deixe de ser apenas escolar, que se torne parte da experiência de vida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 11).

No capítulo sexto, o Projeto Político Pedagógico (2019) trata da organização administrativa de recursos físicos que, em formato de quadros, são caracterizados os blocos A, B, C. D, E e F, apresentando as salas, seus respectivos equipamentos e metragem.

Esse capítulo também apresenta os recursos didáticos que, segundo o Projeto Político Pedagógico (2019) do colégio, reflete a proposta pedagógica, possibilitando a autonomia e o desenvolvimento da cooperação, uma vez que os móveis permitem momentos de trabalho em grupo e individual, além dos materiais de aprendizagem estarem disponíveis para o uso, como livros didáticos e paradidáticos, literatura, CDs, DVDs e o uso orientado de livros não escolares, tais como livros de arte em geral, catálogos de museus, livros científicos, etc. Jogos didáticos, blocos lógicos, Material Dourado e outros recursos para matemática, material para experiências e observações (lunetas, microscópios, lentes diversas, instrumentos para medição, etc.); materiais diversos para atividades artísticas; viveiros de plantas e de animais; recursos audiovisuais; Impressoras, máquina de xerox e computadores.

É também neste capítulo do Projeto Político Pedagógico (2019) que há o plano de gestão de recursos humanos dividido por direção, coordenação pedagógica e secretaria, em que a descrição enfatiza que, apesar de estarem separados por questões de organização, a escola considera-os como indissociáveis. Essa inserção ocorre como estratégia para atingir os mesmos objetivos gerais, além da instituição considerar que há também a soma desses 3 segmentos e três segmentos, juntamente com professores, estudantes e pais, participando em grande medida das decisões ou da avaliação da escola como um todo.

São objetivos e tarefas da direção:

> - Reunir as informações parciais dos segmentos do universo escolar e a partir deles elaborar um plano geral de atuação de professores, funcionários e estudantes para cada ano letivo;
> - Estabelecer sistemas e canais de comunicação entre os participantes do universo escolar, ouvindo e encaminhando críticas, sugestões, demandas;
> - Atuar como mediadora de conflitos em todos os segmentos do universo escolar – estudantes, professores, funcionários, familiares – seja com seus pares, seja com pessoas de outro segmento. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 15).

Para atingir esses objetivos, segundo o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola, a direção:

> - Sistematiza e divulga as diretrizes que orientam a organização da gestão e do currículo na escola;
> - Realiza reuniões sistemáticas com a Coordenação e com a Secretaria para definir prioridades, aprimorar ferramentas e estabelecer metas;
> - Divulga o regimento escolar, as normas legais e de convivência que orientam os direitos e deveres dos professores, funcionários, pais e estudantes;
> - Garante, através de mecanismos e canais institucionais como assembleias, questionários e fóruns, que representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (coordenadores, professores, funcionários, estudantes, pais, mães e responsáveis) participem das avaliações sobre o trabalho desenvolvido na escola;
> - Orienta a equipe para o atendimento de pais, estudantes e professores;
> - Cria situações específicas para a valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e funcionários da escola, no sentido de reforçar ações

> voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 15).

São objetivos e tarefas da Coordenação Pedagógica:

> - Selecionar procedimentos e utilizar resultados de avaliação institucional e de aprendizagem como instrumento de gestão e melhoria dos resultados escolares;
> - Conduzir o trabalho de formação continuada dos profissionais do Colégio identificando os aspectos que necessitem de interferência;
> - Estabelecer metas de organização do trabalho relacionadas com a melhoria do desempenho na escola e o sucesso da aprendizagem dos estudantes;
> - Estabelecer a linha geral do trabalho pedagógico, incluindo os focos de aprendizagens, temas, instrumentos e parâmetros de avaliação;
> - Motivar a participação dos professores no aperfeiçoamento da proposta pedagógica da escola;
> - Promover o desenvolvimento profissional das equipes de trabalho, assegurando relações de confiança e de respeito mútuo;
> - Garantir uma aprendizagem significativa dos estudantes, respeitadas as diferenças individuais e o potencial de cada um. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 15).

E para atingir esses objetivos, segundo o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola, a coordenação pedagógica:

> - Realiza reuniões periódicas com a equipe: uma reunião mensal com os professores de cada segmento (FI ou FII), na qual é realizada uma discussão coletiva das competências comuns desenvolvidas pelas diferentes áreas do currículo, e onde os professores trocam ideias e experiências entre si para planejar as aulas; nessa reunião também são propostos projetos interdisciplinares, discutem-se dificuldades de estudantes e estratégias para superá-las; dois conjuntos de reuniões por ano, no final de cada semestre, com toda equipe, para avaliação e planejamento; reuniões individuais com professores sempre que necessário;
> - Indica livros e textos, cursos e realiza discussões sobre os temas em pauta (por exemplo, inclusão, trabalho por projetos, utilização de jogos na aprendizagem, etc.);
> - Escolhe e indica materiais didáticos e recursos para a aprendizagem;
> - Realiza reuniões com profissionais que atendem seus estudantes – psicopedagogos, psicólogos, foniatras, etc;
> - Convoca e realiza reuniões individuais com os familiares dos estudantes sempre que necessário;
> - Estabelece currículos adaptados e materiais diferenciados para os estudantes com necessidades educativas especiais, orienta os professores a dar atendimento individualizado aos estudantes;
> - Realiza dinâmicas de integração de educandos, familiares e profissionais, bem como eventos voltados ao mesmo fim (torneios esportivos, oficinas de artesanato, sábado musical, festas, etc.);
> - Orienta os professores para o atendimento de pais e estudantes;
> - Cria oportunidade para que os educandos mostrem suas aprendizagens e seus trabalhos de formas variadas (oralmente, por escrito, utilizando teatro, pintura, brincadeiras, etc.);
> - Acompanha a avaliação com os estudantes, esclarecendo dúvidas quanto aos conceitos, relatórios individuais e propondo estratégias para que melhorem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 16).

O documento também apresenta os objetivos e tarefas da secretaria, mas não abordaremos aqui, pois não fazem relação com o nosso recorte neste trabalho.

Neste capítulo, cabe ainda a apresentação de metas de melhoria na infraestrutura da escola e no atendimento, como renovar acervos educativos, videoteca, renovação e ampliação de equipamentos de informática, bem como a manutenção da biblioteca digital.

Já no sétimo capítulo, o Projeto Político Pedagógico (2019) apresenta a organização curricular da escola. Destaca primeiramente a estrutura da escola, que se apresenta com 12 classes de até 25 alunos cada, informações sobre períodos de matrícula e documentos necessários, atendendo a legislação em vigor, incluindo a informação sobre a flexibilização de currículo para casos de inclusão, citando conformidade com o artigo 59 da Lei 9394/96 e artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Apresenta também a duração dos cursos, sendo de 200 dias para todos eles e a carga horária de 800h letivas para a educação infantil, a depender da carga horária ser parcial ou integral, 1080h letivas para o ensino fundamental I, 1200h letivas para o ensino fundamental II e 1200h letivas para o ensino médio. Além dessa carga horária, os estudantes poderão participar de Projetos Especiais, em horário preestabelecido no turno complementar às aulas regulares. E, ainda, atividades como Estudo do Meio, Festa Junina e outras que estejam contempladas no calendário escolar são consideradas parte do programa do curso.

Já a frequência será controlada pelos professores que deverão passar o número de faltas para a secretaria da escola que, por sua vez, é responsável por repassar aos pais, mães ou responsáveis pelo estudante. Alunos da educação infantil precisam de, pelo menos, 60% de frequência nas aulas. Os alunos do ensino fundamental I, II e ensino médio precisam ter, no mínimo, 75% de frequência para estarem aptos a seguirem para o ano subsequente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola, a classificação e reclassificação será feita por promoção e seguindo as regras estabelecidas no regimento escolar. Para estudantes de outra escola, será feita por transferência em qualquer época do ano, a depender de vaga disponível. Para estudantes do primeiro ano do ensino fundamental I, o critério de classificação será o da idade mínima de seis anos completados até 30 de junho, conforme Deliberação CEE nº 73/2008.

Logo em seguida, é possível encontrarmos a organização didática que contempla princípios básicos para a educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

Nos princípios básicos gerais, a escola destaca que:

> - O Colégio entende que sua participação no desenvolvimento dos estudantes consiste em mediar a relação da criança com o conhecimento, permitindo o desenvolvimento pessoal de processos lógicos, de habilidades (cognitivas, sociais e afetivas), de valores e de atitudes;

> - Para nós, a experiência escolar é algo que deve ter méritos em si mesma, ser estimulante, gratificante e prazerosa, e não apenas ser julgada por sua capacidade de preparar adultos. Isso não significa abdicar do papel de informar. Acreditamos que, ao se deparar com toda a sorte de desafios, nossos estudantes ao mesmo tempo se divertem, aprendem a aprender e formam um repertório diversificado de conhecimentos, mais do que suficientes para seu futuro desempenho educativo e profissional;
> - Conhecimento: Saber não se resume a 'ouvir falar' ou repetir uma fórmula. A criança aprende quando é capaz de aplicar tudo aquilo a novas situações, ao procurar informações em fontes das mais variadas e julgar sua validade, ao desenvolver sua capacidade de planejar, ao utilizar o conhecimento como parâmetro e incentivo para ação;
> - Valores: Ao desenvolver parâmetros para agir, as crianças não podem se limitar ao aspecto racional, precisam desenvolver e reconhecer um código moral pessoal, bem como compreender que existem outros códigos de igual validade, aprender a tolerar diferenças e valorizar a diversidade;
> - A valorização da atividade e da autonomia: quem visita nossa escola pela primeira vez fica surpreso com a presença de várias maquetes e outros objetos espalhados pelas salas. E, ao olhar nossos alunos, terá a sensação de estar numa oficina cheia de construtores. No Colégio, essa valorização da atividade aparece no uso constante de jogos para aprender matemática e escrita, na construção de objetos variados, na elaboração de eventos como teatro e apresentações literárias e musicais, na criação de livros-resumo de determinado tópico de pesquisa, e nos diversos projetos realizados na escola;
> - O respeito ao indivíduo: respeitar os estudantes e professores como indivíduos não é uma frase de efeito para nós. Isso significa em grande parte abrir mão de planejamentos rígidos, fórmulas prontas, exigências inflexíveis quanto ao ritmo da aprendizagem e ampliar consideravelmente o rol de temas válidos para a aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 21).

Em seguida, o Projeto Político Pedagógico (2019) apresenta os princípios básicos separados por níveis de ensino. Para a educação infantil, a escola defende que as crianças dessa faixa etária aprendem, sobretudo, através da ação e descoberta, por isso eles acreditam que ambiente e as experiências individuais são vitais para o aprendizado. O desenvolvimento natural de cada criança é único e individual e a escola deverá descobrir e respeitar como cada criança desenvolve seu aprendizado e que o planejamento escolar deve estar atento às possíveis variações. Além disso, a escola não fará distinção entre brincar e trabalhar, já que entende que o brinquedo representa a maneira de trabalho da criança.

Já para o ensino fundamental I, a escola acredita que a criança viverá grandes descobertas nesta fase, conquistando, fisicamente, destreza e força, que são ferramentas importantes para autonomia. Do 1º ao 5º ano as crianças irão apropriar-se do universo escolar, incluindo horários, espaços e sem que se afastem das brincadeiras, apresentando uma lista de conhecimentos e habilidades básicas dessa fase:

> - A leitura e a escrita em uso, com significado e como ferramenta, não como um fim em si ou como atividade mecânica;
> - O raciocínio lógico, em todas as suas formas, da interpretação do texto escrito, da matemática, da 'metodologia' científica (dedução, levantamento de hipóteses, problematização, conclusão), da análise do erro;

> - O cálculo e suas dimensões variadas: cálculo mental, análise de quantidades, contas-armadas, com destaque para a utilização de material concreto;
> - O desenvolvimento de autoimagem com percepção de suas limitações e estratégias para superá-las;
> - O desenvolvimento da cooperação e de outras habilidades sociais, como valorizar diferenças pessoais ou culturais;
> - Ampliar a compreensão do meio natural e social através de observação e análise. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 22).

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola defende que a principal ferramenta a ser desenvolvida é a capacidade de comunicação, seja oral, escrita, artística, corporal, matemática, e que com isso os estudantes terão condições de desenvolver ferramentas de análise, estabelecendo relações, levantando hipóteses e tirando conclusões.

Para o ensino fundamental II, a escola entende que o estudante passa a conhecer de maneira mais aprofundada as diversas áreas do conhecimento, representadas pelas disciplinas, adicionando ao temas, como era no ciclo anterior, as matérias específicas. Dessa forma, os estudantes partem da ação, que era muito forte no ciclo anterior, e se relacionam fortemente com o campo da reflexão, desenvolvendo habilidades complexas ligadas ao pensamento abstrato e autocontrole.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola, é uma etapa de intensa busca de novos interesses e capacidade de processar conhecimento, sendo uma oportunidade para ampliar consideravelmente os horizontes dos estudantes, por isso, a escola busca oferecer um repertório de temas e tipos de atividade que podem ser aprofundadas, como é o caso do Projeto Pessoal, disciplinas eletivas e disciplinas optativas. É uma etapa que a escola prioriza estabelecer um equilíbrio entre o aprofundamento dos conhecimentos pelas disciplinas e uma compreensão geral do mundo, os estudantes a olharem um problema por vários ângulos, reconhecendo o emprego do conhecimento e a troca de experiências.

Na proposta pedagógica para o ensino médio, a escola afirma que aceita a aprendizagem por projetos (individuais e coletivos) juntamente com a aprendizagem mais dirigida (aulas, módulos, oficinas e cursos). No início do primeiro ano escolar, a escola apresenta ao estudante um mapa curricular contendo objetivos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo dos 3 anos e um mapa temático que tem o intuito de organizar passo a passo a busca pelo conhecimento, sendo que os conteúdos serão integrados. Com isso, a escola busca oferecer liberdade para que o estudante organize seu próprio percurso escolar, contando com o suporte e acompanhamento periódico do tutor e dos professores de área. É condição que, ao longo dos três anos escolares, o aluno tenha conseguido atingir o mapa na íntegra.

Os conteúdos obrigatórios seguem a Base Nacional Comum Curricular e serão distribuídos em quatro áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Será priorizada a autonomia e protagonismo do estudante considerando que ele é o sujeito de sua própria aprendizagem. As atividades pedagógicas dividem-se em duas modalidades: projetos coletivos interdisciplinares e módulos e aulas explicativas. Além do projeto pessoal e do acompanhamento pedagógico pela tutoria, como veremos mais adiante.

É também neste capítulo do Projeto Político Pedagógico (2019) que a escola apresenta as formas de agrupamento utilizados nos 4 níveis de ensino. Os estudantes da educação infantil são divididos em 3 grandes grupos, pequenos, com crianças de até 3 anos, médios, que são crianças de 3 a 4 anos, e os grandes, que são as crianças de 4 a 6 anos. Essa divisão é apenas uma forma de se estabelecer os profissionais responsáveis para cada grupo e não define o que cada grupo vai desenvolver, uma vez que a escola oferece aos estudantes a possibilidade de adesão aos projetos por interesse e afinidade.

No ensino fundamental I, o agrupamento dos estudantes acontece nas disciplinas de Projeto Interdisciplinar, Educação Física, Artes, Música, Yoga e Inglês, segundo a faixa etária e exigências quanto às diferenças individuais. Nas aulas de Atividade Lúdica, o 2º e 3º anos juntam-se. No Projeto Pessoal, o 1º ano fica sozinho e os demais são agrupados por interesse.

No ensino fundamental II, o agrupamento dos estudantes é realizado nas disciplinas de Matemática e Educação Física, segundo a faixa etária ou diferenças individuais. Nas aulas de Humanidades e Ciências, os estudantes são agrupados por ciclos como sendo, 6º e 7º anos; 8º e 9º anos. Já em Português, os estudantes são agrupados ora por ciclos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos), ora por faixa etária. Nas disciplinas eletivas e Artes, são formadas turmas de acordo com o interesse dos estudantes, podendo agrupar estudantes do 6º ao 9º anos.

Em Projeto Pessoal, os estudantes constroem projetos individuais ou coletivos, neste caso, podem reunir estudantes do 6º ao 9º anos.

Nas Reuniões de Sala, que antecedem as assembleias, os grupos são formados por suas próprias turmas. Já nas assembleias, todos se reúnem e discutem assuntos gerais, ora são divididos conforme critérios criados e aprovados pelos próprios estudantes.

No ensino médio, os estudantes são divididos por anos, seguindo a modalidade pedagógica de aulas explicativas e módulos. Eles também estão integrados multidisciplinarmente e sem distinção etária na criação e desenvolvimento dos projetos e nas outras atividades complementares.

Em seguida, é apresentada a avaliação continua, promoção, recuperação, que serão tratados logo abaixo no item Avaliação.

Sobre as atividades extraclasse, a escola apresenta, em seu Projeto Político Pedagógico (2019), a possibilidade de realização de um Estudo do Meio por ano, além de saídas flexíveis, programadas no decorrer do trabalho. Há também um calendário de eventos anuais incluindo Música, encontros com as famílias, Olimpíadas e a Semana Temática, que também será tratada abaixo.

O último capítulo será dedicado aos apêndices do ano de 2019, como calendário anual, grade curricular e tabela de funcionários da instituição.

7.2.2 Projeto pessoal

O projeto pessoal é uma proposta pedagógica do colégio, que espera que cada aluno apresente um tema a ser trabalhado. Os temas podem ser diversos, não existe uma lista prévia com opções, o que existe é um tutor que aguarda pela proposta de tema do tutorando.

Ao escolher o tema, o aluno deverá iniciar um trabalho de pesquisa sobre o assunto, incluindo uma pesquisa de campo e/ou testes práticos, como forma de apreciar e identificar as particularidades daquele tema, aprofundar-se no assunto e levantar dados relevantes sobre tal, de forma que o aluno consiga fazer conexões com as disciplinas que ele estuda.

O colégio caracteriza como atividade interdisciplinar, uma vez que os temas podem relacionar-se com mais de uma disciplina.

No projeto pessoal, professores de diversas áreas conseguem avaliar um mesmo aluno, incluindo sua forma de lidar com a pesquisa, como responsabilidade, autonomia, pensamento crítico, criatividade, entre outros.

O tutor do aluno é responsável por acompanhar de perto o andamento da pesquisa, as possíveis dificuldades do aluno e a necessidade de solicitar apoio de um especialista no assunto, ou alguém que mais se aproxime, em casos mais isolados.

A tutoria está intimamente ligada ao projeto pessoal. As reuniões semanais avaliam o andamento do projeto e dão continuidade ao aconselhamento dos tutorandos.

No final do ano, os alunos devem entregar uma trabalho de conclusão, contendo todas as etapas da pesquisa e seus possíveis (ou não) resultados.

O projeto pessoal é parte do processo de avaliação do aluno, podendo contribuir com diversas disciplinas, oferecendo uma série de formas de se aplicar os conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas estudadas no decorrer do ano letivo.

7.2.3 Eletivas

As eletivas são cursos trimestrais variados oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio uma vez por semana.

Esses cursos são, geralmente, oferecidos por pessoas de fora da escola, muitas vezes pais ou mães, comunidade escolar ou profissionais convidados.

A pessoa que oferece a eletiva deve preparar um programa, apresentar à escola, que posteriormente divulgará todos os cursos que serão oferecidos naquele trimestre, como se fosse uma grande *Menu* com as opções de cursos disponíveis.

Todos os alunos devem escolher um curso, que deverão concluir, pois serão avaliados. Há um período de teste (duas primeiras semanas), e os alunos podem mudar de opção. Depois desse período, devem comprometer-se com o curso até a sua conclusão, como forma compreendida pela escola para incentivar que os educandos arquem com suas escolhas e não desistam no meio do caminho.

Os temas são diversos, mas geralmente são temas de interesse dos alunos, incluindo profissões. O colégio recebe profissionais de diversas áreas para oferecerem as eletivas, incluindo moda, teatro, música, ciências exatas, literatura, saúde, entre outros.

O colégio oferece as eletiva como forma, entre outras razões, de proporcionar vivencias em diversas áreas, de aplicarem conhecimentos teóricos na prática e a possibilidade de trabalharem características de análise crítica, relacionamentos, criatividade, responsabilidade e vivência prática de algumas profissões.

Todos os alunos devem realizar a eletiva e por ela serão avaliados.

7.2.4 Semana temática

A semana temática é um projeto interdisciplinar proposto pela escola com a intenção de apresentar aos alunos um momento desafiador, criativo e realista, dentro de temas diversos. Sua periodicidade é uma vez a cada semestre, ou seja, duas semanas temáticas ao ano.

Os temas são sugeridos pelos alunos, ou seja, eles apresentam assuntos que gostariam de conhecer durante uma semana na escola, e esses temas são levados para a assembleia do colégio. O tema é votado e definido em assembleia, por meio dos votos dos educandos, o que sugere que a semana temática sempre será pautada em temas de interesse dos educandos.

O trabalho durante a semana temática é construído pelos alunos, sendo os professores os facilitadores do processo de aprendizagem.

Há também participações de profissionais da área escolhida para estudos, com possibilidades de apresentação de palestras, filmes e documentários, oficinas, etc. Em geral, esses convidados fazem parte da comunidade escolar e são convidados a se voluntariarem para este fim.

Toda produção deste período serve como uma grande mostra no final da semana temática, com um evento aberto de encerramento, promovendo a apresentação das produções do grupo.

O tema escolhido para o segundo semestre de 2018 foi culinária, em que os educandos percorrem desde o cultivo dos alimentos até as indústrias alimentícias, conscientizando-os, inclusive, da quantidade de componentes químicos que consumimos ultimamente. Além de conhecerem mais sobre profissões e desenvolvimento cognitivo, entre outros.

A semana temática é construída como uma proposta de vivência muito realista e desafiadora.

É parte do proposta que os alunos submetam-se em sua totalidade ao tema proposto, contribuindo para um vivência de imersão no tema e para a possibilidade de construção de narrativas ainda desconhecidas.

Esses convites fazem parte da cultura escolar supostamente calcada na participação efetiva dos alunos e na preocupação com a formação de identidade baseada no protagonismo e a autonomia juvenil. Fornece meios para que os alunos percebam-se como sujeitos principais de suas vidas e que essa atuação ultrapasse os muros da escola e alcance sua atuação no campo social em geral.

7.2.5 Avaliação

A avaliação é contínua e cumulativa e, segundo a escola, acompanha os critérios da LDB.

Não há provas ou testes, os alunos são avaliados por suas produções diariamente, incluindo a sala de aula, projeto pessoal, projetos em grupo, lições de casa, e toda e qualquer atividade que realizem.

Faz parte da avaliação o convite à autoavaliação, que entende que o aluno precisa desenvolver a capacidade de analisar suas produções, considerando características pessoais de trabalho e objetivos atingidos. Busca reconhecer suas habilidades particulares e como aproveitá-las, aprimorando o seu desempenho, reconhecendo necessidades pessoais e priorizando a construção da autonomia do aluno.

Os educadores de cada área estabelecem metas e objetivos de avaliação em função das habilidades e competências que são desenvolvidas pelos educandos por meio dos conteúdos, incluindo o desenvolvimento em sala de aula ou em projetos desenvolvidos pelos educandos.

Os educadores elaboram um relatório individual no final de cada semestre, divididos por área, em que relatam o desempenho do educando e os principais acontecimentos no período, seus objetivos e metas alcançados, incluindo a autoavaliação já elaborada pelos educandos anteriormente e o parecer do tutor do aluno. Apesar de a escola manter um acompanhamento diário do desempenho do educando e manter uma relação bastante próxima das famílias, como em reuniões bimestrais e reuniões individuais de acordo com solicitações das famílias ou da escola, bem como reuniões periódicas do tutor, é neste momento que as famílias recebem, formalmente, os resultados do semestre.

O Projeto Político Pedagógico da escola sugere que se todo conhecimento leva ao autoconhecimento, toda avaliação deveria levar a uma autoavaliação, e é neste sentido que são realizadas reuniões ao final de cada projeto para discutirem os percursos e resultados coletivamente.

Os educandos também possuem um portfólio com o resumo de suas produções. Essa pasta vai sendo alimentada com os projetos pessoais, coletivos, atividades de cada segmento e seus relatórios.

No fim do segundo semestre, é quando o relatório apresenta a visão geral do estudante, com os resultados de todas as áreas e características comportamentais do aluno, constando, inclusive, se o aluno foi aprovado ou retido ao final do ano letivo.

Esse resultado depende da reunião de Conselho de Classe, em que são decididas a promoção ou retenção do educando, considerando o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, ao afirmar que será promovido para o ano seguinte o estudante que obtiver em cada componente curricular: Frequência igual ou superior a 75%, e menção final igual a T., que significa Atingiu totalmente os objetivos.

Há também a possibilidade de o educando ser direcionado para a recuperação, que é um período de revisão de conteúdo já estudado e cujo resultado não atingiu o esperado. Dessa forma, o educando volta a estudar esses componentes e recebe uma segunda chance para recuperar sua avaliação e não ser retido naquele ano letivo.

7.2.6 Tutoria

O professor tutor no colégio pesquisado tem a função de acompanhar os tutorandos no decorrer do ano letivo, criando laços afetivos, oferecendo-lhes um espaço de escuta, aconselhamento, questionamentos e suporte para a sua formação. Esse produto é destinado aos alunos do ensino fundamental II e ensino médio.

Neste colégio, a tutoria acontece em encontros individuais ou em grupo, pois muitas vezes o professor tutor reúne seus tutorandos com o intuito de fortalecer laços entre esse pequeno grupo, priorizando as relações e incentivando a cooperação. É um momento em que um grupo pequeno de alunos reúne-se com seu tutor, que é a pessoa por eles escolhida para dar aconselhamento nos mais diversos temas de suas vidas, tanto sobre o ambiente escolar como fora dele.

Os jovens escolhem, uma vez por ano, o seu tutor. Há uma lista de tutores a disposição e são os jovens que, de acordo com a sua preferência ou interesse na área, solicitam ser tutorando de determinado professor. Logo, esse professor pode aceitar ou indicar um outro tutor, no caso de não ter vagas em sua turma de tutoria ou ele achar que outro tutor esteja mais preparado para lidar com o aconselhamento para o projeto pessoal daquele estudante.

O professor tutor é responsável por reunir-se semanalmente com o seu grupo de tutorandos, ou ainda, agendar atendimentos individuais, de acordo com a necessidade identificada ou quando o tutorando o solicitar.

Na reunião semanal, os tutorandos contam sobre sua rotina de aulas, atividades desenvolvidas, progressos ou não, projeto pessoal (veremos a seguir), questões comportamentais e de relacionamentos, tanto dentro como fora da escola, à medida que se sentem seguros para falar.

O tutor, por sua vez, ouve seus tutorandos, aconselha, tira dúvidas, pode ou não encaminhar o tutorando para outro profissional, caso seja necessário, como por exemplo, um psicopedagogo ou outro profissional que seja o mais adequado para tal situação. Além de ser a pessoa que cobrará prazos, produções, resultados, e ser um parceiro na produção de planos de ação pessoal ou do grupo.

A tutoria tende a fortalecer-se e a criar laços no decorrer dos encontros, de modo que os participantes interajam e criem intimidade para dividirem suas vivências. É comum, porém, que algum tutorando não consiga criar vínculo com determinado grupo ou tutor, e ele pode, a qualquer momento, pedir transferência para outro professor-tutor.

Os jovens são aconselhados a escolherem seu tutor de acordo com o seu tema do projeto pessoal, para que aquele tutor tenha algum conhecimento prévio sobre o tema e possa,

de forma mais tranquila, orientar e contribuir no que diz respeito ao assunto e suas particularidades.

7.2.7 Assembleia

Uma das formas de participação do alunado na escola pesquisada é a assembleia escolar. Momento em que os estudantes e educadores reúnem-se para discutirem temas diversos, pensarem soluções para problemas, buscarem saídas para resoluções de conflitos e todo e qualquer assunto que seja pertinente e que compreendam tratar-se de algo que tenha importância para a comunidade escolar.

Há na escola dois tipos de assembleia, a assembleia geral, que acontece com todos os integrantes da escola, normalmente os alunos maiores do ensino fundamental II e ensino médio. Pode ocorrer em uma grande sessão ou dividida por as temas de interesse, series, entre outros. Normalmente, a divisão acontece quando os temas são bastante específicos de alguma faixa etária ou quando são muitos temas a serem deliberados, não havendo tempo hábil para contemplar todos os assuntos pré-estabelecidos.

A assembleia geral acontece em um espaço maior, sendo o pátio ou uma sala grande, onde todos podem sentar em uma grande roda, contribuindo para que todos vejam-se e consigam interagir. Há uma pessoa específica para organizar a pauta e a ordem em que os temas serão discutidos. Outra pessoa é responsável por anotar os nomes das pessoas que levantam a mão comunicando sua intenção de participar com sua fala. Esse responsável organiza a ordem das próximas falas, fazendo com que cada aluno fale na sua vez e ninguém interrompa a fala do outro. Outro aluno é responsável por anotar os votos dos temas deliberados. Alguém também costuma anotar tudo o que se passa na assembleia, para então reescrever e documentar o que foi discutido e decidido em grupo. O que caracteriza uma mediação feita pelo próprio grupo.

Os estudantes já conhecem um sinal para que o grupo não se perca em muitas falas ao mesmo tempo. Se há muita conversa na sala e eles não verbalizam o pedido de silêncio, todos começam a levantar o braço com a palma da mão aberta, como sinal de pedido de silêncio.

Outra forma de assembleia e que contempla a todos os alunos da escola, incluindo os menores do ensino fundamental I, são as assembleias de classe. Esses pequenos grupos reúnem-se para discutir temas relacionados a sua sala de aula. São temas diversos, mas que para eles demandam uma solução em grupo. A organização e funcionamento seguem o modelo das assembleias gerais, como forma de preparo e treino para grandes assembleias.

Nestes espaços menores, os educandos são convidados a deliberarem assuntos de seu grupo menor, mas que nem por isso são menos importantes ou mais simples que as assembleias gerais.

Os temas para uma assembleia não são escolhidos no momento de sua realização, pois a assembleia já possui temas pré-estabelecidos antes mesmo de iniciar.

A escola possui uma lousa no pátio onde os alunos vão marcando os temas que gostariam de discutir em assembleia. A comissão de assembleia faz um filtro dos temas e decide quais são os temas de maior relevância para serem apresentados na ocasião. Ou seja, esses temas ficam expostos nessa lousa e os educandos vão à assembleia sabendo sobre todos os assuntos que serão colocados em pauta naquele dia.

As assembleias gerais costumam acontecer com uma periodicidade de 15 dias, mas isso não é regra, uma vez que ela pode acontecer em um intervalo menor por conter temas importantes a serem deliberados, ou ainda não ter temas que suportem uma grande assembleia.

Já as assembleias de classe podem ocorrer a qualquer momento à medida que necessitem discutir e resolver problemas da grupo pequeno.

Os temas das assembleias podem ser muito variados, desde a discussão sobre o uso de celular na escola, limpeza e cuidado com o espaço, descuido de materiais, preconceito, construção de espaços, entre os mais diversos temas que possam surgir.

7.3 OBSERVAÇÃO: UM DIA NO OITAVO E NONO ANOS

Em 18 de abril de 2019, quinta-feira, no período da manhã, fizemos uma observação detalhada na escola objeto de nossa pesquisa. A ideia inicial foi detalhar um dia inteiro da rotina dos estudantes do oitavo e nono anos. O critério para definirmos essas turmas como as turmas a serem observadas nesta caracterização ocorreu pelo fato de que participaram da proposta de redação e já estavam sendo analisados em seus textos.

Os estudantes possuem seus horários de aulas definidos e podem checar no próprio site da escola:

7h30 – 8h20 Educação Física

8h20 – 9h10 Português

9h10 – 10h Cidadania

10h – 10h30 – Intervalo

10h30 – 11h20 Humanidades

11h20 – 12h50 Projeto Interdisciplinar

Como apresentado no Projeto Político Pedagógico (2019) da escola, as turmas de oitavo e nono anos agrupam-se em grande parte do tempo. Foi possível perceber isso logo na primeira aula da manhã, como veremos agora.

7.3.1 Aula de Educação Física

Os estudantes dos oitavo e nono anos chegaram ao colégio, guardaram seus pertences na sala de aula e, em seguida, partiram para a quadra poliesportiva do colégio. Era um dia ensolarado e, apesar de ser o início da manhã, já era possível sentir o calor do sol matinal. Lá já estava o professor da disciplina. Cumprimentaram-se e o professor pediu para que se organizassem em dois times e iniciassem uma partida de Voleibol. Os estudantes organizaram-se com muita rapidez, sem que houvesse maiores discussões sobre a organização das equipes. Eles estavam em apenas 7 estudantes, 5 meninas e 2 meninos.

Formaram, então, duas equipes, uma delas com 3 meninas e 1 menino e outra com 2 meninas, um menino e o professor, que entrou nesta equipe e também participou da partida.

O professor instruiu as duas equipes durante todo o jogo, sempre conversando sobre as jogadas, pontuando como receber a bola, sacar, defender, etc. Além de seguir contando a pontuação das duas equipes.

O clima era amistoso, os estudantes comemoraram a cada ponto e reclamaram dos próprios erros em voz alta. Não observamos estudantes criticando uns aos outros.

Em determinado momento do jogo, o professor sugeriu que eles fizessem uso de uma parte menor da quadra, delimitando uma área menor para a partida. Uma estudante disse que preferiria continuar o jogo sem essa alteração. Outros dois estudantes também disseram preferir o uso total da quadra e o jogo seguiu sem alterações.

Uma estudante chegou às 8h05 na quadra. O professor perguntou o motivo e ela respondeu que havia muito trânsito no caminho. O professor completou que a aula terminaria às 8h20 e que ela havia perdido muito tempo da aula, mas a convidou para entrar no time em que ele estava jogando. Ela aceitou.

O professor seguiu jogando e, de forma prática, instruía os estudantes sobre as falhas e como evitá-las. Uma estudante que estava de óculos recebeu uma bola muito próxima do rosto, foi quando o professor parou a jogada e deu instruções de como ela poderia defender a jogada sem colocar os óculos em risco.

Ao final da partida, os estudantes despedem-se do professor e seguem para a próxima aula. Não houve nenhuma conversa ao final da aula.

Perguntamos ao professor como foi a escolha do Voleibol como esporte para aquela aula e ele respondeu que eles trabalham um esporte a cada mês, sendo que Abril tem o Voleibol como tema. Ele explicou também que neste ano já foram trabalhados Basquetebol e *Tchoukball.*

O professor[10] aproveitou para dizer: "O Voleibol é um esporte de muita exposição. O estudante trabalha a timidez, já que a bola o procura e ele fica bastante exposto no jogo. É um esporte que auxilia no desenvolvimento da autonomia e nós o exploramos bastante".

Em seguida, partimos para a observação da aula de Português.

7.3.2 Aula de Língua Portuguesa

A aula aconteceu em uma sala chamada de casarão, uma sala ampla, onde acontecem assembleias, apresentações e aulas em geral. Havia uma estante com livros, colchonetes no chão, uma mesa do professor e cadeiras dobráveis com braços em formato de mesa, facilitando o uso do espaço livre ao dobrá-las.

O professor já estava na sala e fazia anotações na lousa. Os alunos foram chegando aos poucos, alguns traziam lanches nas mãos, outros bebidas. E seguiram a aula comendo e bebendo, sem impeditivos.

Alguns sentaram-se em dupla, uma estudante deitou-se no colchonete. Uma outra estudante recolheu-se mais ao fundo da sala. E surgiram três estudantes que não estavam na aula de educação Física, duas meninas e um menino. Totalizando 11 estudantes.

O professor iniciou a aula sugerindo que os estudantes fizessem uma pequena dissertação. Na lousa estava:

Tema da aula: Dissertação

Introdução (3 a 5 linhas)

Desenvolvimento (18 a 25 linhas)

Conclusão (6 linhas)

Tema: Tema pessoal da monografia.

O professor explicou que, para o exercício, os estudantes deveriam considerar o tema pessoal que cada um já tem definido para a monografia, que é um trabalho apresentado ao

[10] Informação verbal informal fornecida pelo professor de educação física ao final da observação de aula.

final do ano letivo, cujo tema é livre e cada estudante escolherá de acordo com o seu interesse pessoal.

Em seguida, uma estudante pergunta se pode fazer a atividade no celular e o professor responde que não, pois ele precisa dessa dissertação em papel, uma vez que ela será parte avaliativa para a construção do relatório sobre o rendimento de cada estudante na disciplina. A estudante entende e prossegue com a escrita no caderno.

Outro aluno mostrou-se bastante descontente com a atividade proposta, e disse ao professor que já tem uma dissertação sobre o tema da monografia e que não entende o motivo de ter que fazer isso mais uma vez. O professor respondeu que os estudantes precisam praticar a escrita e que essa atividade é um convite ao uso da escrita com uma periodicidade maior. Esse estudante não se sentiu satisfeito com a resposta e recusou-se a fazer.

Em um dado momento, o estudante reclamou novamente da atividade proposta e pontuou que não acha justo que o professor apresente uma atividade que servirá como ferramenta avaliativa sem ter avisado anteriormente, ainda mais tendo que entregá-la no mesmo dia. O professor volta a explicar que o texto não possui uma complexidade tão grande a ponto de não ser possível realizá-lo na aula e que o tema é uma tema já conhecido, já que se trata do tema da monografia de cada estudante.

Outra estudante interrompe o colega e diz que os seus questionamentos estão atrapalhando sua concentração.

O professor convidou, então, o estudante para uma conversa fora da sala, com a intenção de não desviar a atenção dos colegas, mas o estudante não aceitou e continuou tentando negociar o prazo de entrega.

Neste momento, a aula já seguia para o fim e o professor retomou a fala sobre o prazo de entrega. Perguntou se outros estudantes precisariam de mais prazo, outros três estudantes responderam que sim. O professor sugeriu que a entrega acontecesse até o final da tarde daquele dia. Eles aceitaram.

Uma estudante perguntou ao professor se ela poderia fazer uma pesquisa na internet para checar algumas referências para o texto que estava produzindo, ele permitiu.

O professor também sugeriu a leitura de poemas de Manoel de Barros para a próxima aula, uma vez que eles serão utilizados em aula. Pediu também que os estudantes fizessem a leitura dos poemas Na enseada de Botafogo, O menino e o córrego, Antissalmo por um desherói, Infantil e Sebastião, que estão no livro O meu quintal é maior que o mundo.

O professor encerrou a aula, os estudantes foram saindo e apenas sete entregaram a dissertação naquele momento.

7.3.3 Aula de Cidadania: assembleia escolar

Neste momento, iniciou-se a aula de cidadania, data em que ocorreria a assembleia geral.

Todos os estudantes e professores do Ensino Fundamental II reuniram-se no pátio da escola para o início da assembleia. Estava presente o diretor da escola, que também é professor.

O pátio da escola estava tomado por estudantes, que formaram uma grande roda, sentados ao chão e em degraus que serviram de bancos.

O início ocorreu de forma barulhenta, todos conversavam muito, mas um professor esticou o seu braço com a palma da mão apontada para todos. O mesmo fizeram o estudante orador da assembleia e sua colega, que estava uma prancheta para anotações.

Era uma forma de pedir silêncio, e que foi prontamente atendida, sem que eles precisassem pedir verbalmente pelo silêncio. Tal atitude pareceu ser um combinado prévio de conhecimento de todos os estudantes.

O estudante responsável por mediar a assembleia deu início a ela com a abertura de falas sobre recados.

Um estudante, o primeiro a passar um recado, convidou a todos para as reuniões de coletivo negro da escola. Explicou que o coletivo negro estava sem reuniões há algum tempo, mas que, com o retorno das reuniões, todos seriam bem vindos para os encontros que acontecem às sextas-feiras à tarde.

Depois dele, uma professora falou sobre os grupos de limpeza da escola. Disse que todas as salas terão seus kits de limpeza com balde, panos e produtos. E que eles são destinados à limpeza da sala de aula, devendo estar devidamente etiquetado para que cada sala tenha o seu kit e que este não seja retirado de seu interior. A professora mencionou também a importância de ser mantido o kit em local alto, livre do acesso das crianças que estudam no período da tarde, já que podem trazer riscos a elas.

Outro professor, que é também o diretor da escola, afirmou que só poderão continuar na escola depois do horário de saída os estudantes que entregarem a autorização na secretaria. Só poderão ficar na escola depois do horário os estudante previamente autorizados pelos pais, mães ou responsáveis, excluindo o dia da tutoria, que acontece no período da tarde e que todos estão liberados a continuarem na escola para a reunião com os tutores.

O mediador da assembleia deu início à sessão e disse que a ideia era que a assembleia fosse dividida em pequenos grupos para discussão e depois se juntariam para a votação.

Como muitos alunos faltaram naquele dia, o mediador preferiu sugerir uma assembleia naquele molde, ou seja, todos juntos. Assim, abriu uma votação e decidiram, por contraste, que a assembleia não se dividiria. A terminologia contraste é usada quando é possível visualizar que a grande maioria vota pela mesma decisão.

Em seguida, o mediador da assembleia afirmou que apenas dois temas foram levados para essa sessão: sumiço de fone de celular e a votação sobre a importância de temas a serem levados para a assembleia.

Dessa forma, o mediador explicou que o sumiço de fones de ouvido tem acontecido com frequência e que esse tema foi sugerido por um estudante. E ele pediu ao estudante que explicasse melhor sobre o assunto.

O estudante enfatizou o desaparecimento de seu fone de ouvido e que não achou justo que isso tenha acontecido. Afirmou também que o havia deixado na quadra de esportes e que, ao retornar, o fone lá não estava. Foi aí que sugeriu que temas como esse, de roubo ou sumiço de objetos, sejam objetos de assembleia extraordinária para que tenham condições de resolver o problema com rapidez, já que o objeto é importante para o estudante e tem valor financeiro.

O mediador da assembleia pediu os estudantes votassem sim para a assembleia extraordinária, em casos de roubo ou sumiço, e não para não terem a assembleia extraordinária para esses motivos. Assim, pediu para que levantassem o braço quem votaria sim. Muitos estudantes levantaram o braço, enquanto um deles realizou a contagem dos votos e outra estudante anotava em sua prancheta o resultado da contagem.

Em seguida, o mediador pediu para levantarem o braço aqueles que preferissem votar não e, por fim, que levantassem os braços aqueles cuja preferência era a abstenção.

Ao final da votação, foi declarada a vitória do sim. Ao final, o resultado foi que quase todos os alunos optaram por assembleias extraordinárias em caso de roubo ou sumiço de objetos.

A segunda pauta do dia foi a votação prévia sobre os temas que seriam levados para as assembleias gerais. O mediador da assembleia pediu que o estudante que propusesse o tema explicasse melhor o assunto.

O estudante que sugeriu a votação deste tema explicou que considerou ser importante haver uma votação prévia antes dos temas irem para a assembleia, pois acreditava que muitos temas bobos tomavam o tempo de temas importantes, e que muitos colegas sugerem temas que sequer têm conhecimento da importância deles para a escola.

Assim que ele encerrou sua fala, o mediador perguntou se alguém gostaria de opor-se à proposição do estudante. Alguns estudantes levantaram os braços e o mediador concedeu a

fala a um deles, enfileirando os demais. As inscrições estavam sendo prontamente anotadas pela estudante responsável por organizar a fila de participação e o que acontecia na assembleia.

Esse estudante afirmou inicialmente que não concorda com essa sugestão, uma vez que se, por exemplo, o tema uso do celular passasse por uma votação prévia, ele nunca chegaria à uma assembleia, já que nenhum estudante gostaria de ficar sem o celular. E que vetar temas não é democrático, pois havia estudante que se sentiria silenciado.

O mediador devolveu a fala ao autor do tema para que ele fizesse uma devolutiva à oposição do colega. Ele afirmou que se o tema for importante todos votarão para que o tema fosse pauta da assembleia, mas que a proposta era não deixar que temas sem importância tomassem tempo da sessão.

O mediador passou a fala ao próximo inscrito.

O próximo a falar foi o diretor e professor da escola. Ele sugeriu o uso da lousa com mais frequência. Destacou também que, caso seja decidido pela pré-votação de temas, que seja pensado na importância de fazer chegar a todos os temas que não forem para a assembleia. E que é importante que a escola tenha conhecimento dos temas sugeridos para a assembleia, mas que não chegaram a ser votados nela por conta da pré-votação.

O autor do tema aceitou a sugestão do professor. Neste momento, o mediador afirmou que as inscrições para a fala na assembleia estavam encerradas.

A outro estudante foi concedida a fala e afirmou não concordar com a votação prévia dos temas, pois achava que isso invalidaria a ideia de dar voz aos estudantes.

Outro professor destacou e sugeriu que ao menos esses temas fossem votados no início das assembleias, facilitando que o temas chegassem ao conhecimento de todos, antes de sumirem por inteiro. O autor concordou.

Outro estudante que aguardava para falar afirmou que hoje ele não havia entendido nada do que foi conversado sobre aquele assunto.

Foi aí que o professor perguntou se poderia tentar explicar mais uma vez e resumir os pontos que foram levantados por todos. Todos aceitaram e então foi apresentado um breve resumo dos acontecimentos, indagando o estudante novamente acerca da clareza da resposta, afirmando ele que sim.

O mediador finalizou as falas e deu início às votações. O sim seria usado para aceitar a proposta do autor de não levar todos os temas para a assembleia, mas que fossem votados antes. E o não seria para negar a proposta do autor.

O maior número de votos foi para o sim, sendo ele maior que os votos não e os de abstenção.

Sendo assim, agora os temas terão que ser validados antes de irem para a assembleia.

O diretor da escola pediu a todos que refletissem sobre alguma alternativa para tratarem os temas que não seriam levados para a assembleia, considerando, inclusive, a sugestão de um professor, que era o de votar os temas no início das sessões.

O mediador, então, retomou a fala e encerrou a sessão.

7.3.4 Intervalo

Ao final da assembleia, os alunos seguiram para o intervalo, dispersando-se pelos espaços escolares. Alguns formaram uma fila na cantina do nono ano, uma cantina que arrecada fundos para a formatura da turma, outros comeram seus lanches trazidos de casa.

O intervalo teve clima amigável, alguns brincaram pelo gramado, outros ficaram na quadra jogando bola, outros sentados nos bancos espalhados pela escola.

Na volta do intervalo, os professores começaram a chamar os estudantes para as salas.

7.3.5 Aula de Humanidades

Oitavo e nono anos têm aula de Humanidades. São ofertadas duas aulas de Humanidades durante a semana. Uma destinada à pesquisa e outra para aula sobre o tema. A aula observada nesta dada era destinada à pesquisa.

Os estudantes dividiram-se em grupos e individualmente, dependendo do tema escolhido por cada.

A escola, no início do semestre, sugeriu 10 temas a serem trabalhados e, em meio a votação, os estudantes dos oitavo e nono anos optaram por pesquisar sobre trabalho. Sendo assim, cada estudante poderia escolher uma linha de pesquisa dentro dessa sugestão de tema. Observamos algumas linhas de pesquisa escolhidas pelos estudantes e vimos: Reforma Agrária, Resistência Escrava, Revolução Tecnológica, CLT, Direitos Trabalhistas e Quilombo dos Palmares.

Os estudantes estão pesquisando em grupos, duplas ou individualmente.

Cada professor desempenha a função de orientador desses grupos de estudantes. Neste dia, os estudantes foram divididos em 3 grandes grupos, com 3 orientadores diferentes em cada grupo.

O papel dos professores nessa aula é orientar, sugerir leituras, verificar o andamento da pesquisa, entre outras necessidades dos estudantes. E, como citado anteriormente, também é responsável por aula expositiva sobre o tema trabalho na aula semanal destinada às Humanidades.

Nesta aula, percebemos que a escola entregou computadores portáteis aos alunos, com o intuito de servirem de ferramentas de trabalho para a pesquisa. Foi possível perceber que os estudantes conversavam e trocavam muitos informações sobre os projetos que estão pesquisando, e também foi possível observar muita conversa sobre temas aleatórios da juventude, como passeios, jogos, comidas e até paqueras.

Ao final dessa aula, os estudantes devolveram os computadores e seguiram para a uma sala onde ocorreria a aula de Projeto Interdisciplinar.

7.3.6 Aula de Projeto Interdisciplinar

O Projeto Interdisciplinar acontece a cada trimestre, em que duas disciplinas unem-se e são oferecidas uma proposta de trabalho sobre um determinado tema, geralmente sugerido pelos professores, mas que podem nascer de um desejo dos estudantes.

O Projeto Interdisciplinar corrente é uma união entre Artes e Filosofia, em que dois professores apresentaram o tema: Vanguardas, Modernidade e Utopia.

Segundo o professor, os estudantes foram convidados a uma imersão no tema sugerido através de aulas expositivas, experiências, pesquisas e outras propostas que foram surgindo ao longo do semestre, momento em que aprenderão mais sobre o tema e terão condições de relacionar disciplinas que antes pareciam muito separadas. Ao final do projeto, os estudantes deverão entregar um trabalho, neste caso, uma análise de uma obra, contendo: contexto histórico, artistas importantes, exemplos de obras e conclusão.

Na aula observada, um dos professores havia faltado, estando apenas o professor de Artes. Questionou sobre os trabalhos realizados, sendo essa uma exigência no final do projeto e que o prazo seria encerrado naquele dia.

Todos os estudantes entregaram os trabalhos, com exceção de uma, que apresentou o PenDrive, e o professor, em seguida, disse que o combinado era que o material fosse entregue impresso. Disse ainda que ela deve ser responsável por isso e que não receberia por outro meio diferente daquele combinado. A estudante perguntou se poderia tentar imprimir na secretaria da escola e ele disse que sim, que ela poderia tentar resolver isso, mas que a entrega deveria ser ainda naquela data.

Em seguida, o professor recebeu todos os trabalhos, colocou em uma pasta e prosseguiu com a fala.

Perguntou aos estudantes sobre a experiência desse projeto e como eles avaliariam o período em que fizeram essa pesquisa.

Uma estudante disse que o Projeto Interdisciplinar foi enriquecedor, pois ela aprendeu muita coisa sobre vanguardas.

Outro estudante destacou que conseguiu sonhar acordado por alcançar dados abstratos depois das vivências desse projeto.

Uma estudante salientou que teria apenas uma reclamação sobre o projeto: uma música que o professor apresentou em uma atividade em que eles deveriam ouvir a música, escrever e tentar acessar o subconsciente. A música foi Atom Heart Mother, do Pink Floyd.

Um estudante disse que achou legal a proposta da atividade com a música, mas que achou muito difícil ouvi-la, acessar o subconsciente e escrever ao mesmo tempo. Afirmou ser muita coisa para fazer ao mesmo tempo e que seria melhor escrever depois.

O professor respondeu que através da música eles poderiam acessar coisas importantes e que o desconforto é importante no aprendizado.

Afirmou ainda que escrever naquele momento fazia parte da proposta da atividade, pois o intuito era acessar o subconsciente através da escrita e não para registar o que acessou.

O professor afirmou também que na escola os professores propõem atividades, mas que nem sempre o estudante precisa fazer daquela forma, pois algumas propostas funcionam para alguns, outras não.

Outra estudante disse que achou muito legal, pois se viu contando para a mãe sobre suas descobertas, e que ela considera que as descobertas foram interessantes, por isso ela se viu dividindo com a mãe.

O professor destacou que existem dois níveis de aprendizagem, uma que aprendemos, mas não conseguimos explicar e a outra é a que aprendemos e temos condições de explicar para alguém.

A estudante que havia saído para imprimir o trabalho retornou com ele impresso e entregando-o ao professor.

Uma estudante perguntou ao professor como surgiu a ideia daquele projeto.

Respondeu que havia uma inquietação pessoal sobre as aulas de artes (Modernidade) e que desejava fazer um projeto que relacionasse esse período da arte com algum momento histórico. Destacou ainda que a escola tenta clarear os assuntos e separa os temas. Destacou

eu desejo de unir os conhecimentos de várias áreas e mostrar a importância dos períodos históricos nas diversas áreas de conhecimento.

Complementou a importância de se perceber que a Revolução Francesa foi importante para a Revolução Russa, mesmo que 120 anos depois, e que era muito bom perceber como a arte transita em diferentes períodos.

Continuaram conversando sobre as experiências até que uma estudante sugeriu que fizessem um passeio ao MASP – Museu de Arte de São Paulo –, pois estava muito motivada a descobrir a arte juntos.

O professor disse que iria propor o passeio à escola.

Outra estudante afirmou que se perdeu na linha do tempo e que gostaria de propor que nas próximas aulas fosse discutido com mais calma sobre aquele assunto, oferecendo mais tempo para que pudessem assimilá-lo. Afirmou também que sentiu falta de uma aula específica sobre Dadaísmo, Surrealismo, etc. Algo mais profundo sobre cada um dos temas.

O professor salientou ter gostado da sugestão, mas que também gostaria de destacar que eles também prepararam aulas que não foram tão bem aceitas, como foi o caso de uma aula que preparada por outro professor, mas que os estudantes não conseguiram fazer, pois houve uma briga no dia e ninguém conseguiu estudar, pois estavam muito agitados.

Neste momento, uma estudante disse que o projeto contribuiu com a melhora de sua concentração. Outro aluno disse que dessa vez o trabalho de conclusão dele havia ficado muito bom, pois ele se sentiu muito interessado.

Outro estudante também se manifestou afirmando ter gostado do modo como o projeto aconteceu, mas que não gostou do tema. O professor respondeu que ninguém é obrigado a gostar do tema.

O professor encerrou a aula apresentando o próximo tema para o Projeto Interdisciplinar: Investigação Científica, com as professores de Matemática e Ciências.

No próximo capítulo, adentraremos à análise dos dados coletados nesta pesquisa, considerando que apresentaremos trechos retirados de nossos dados totais de forma a apresentar o que mais contribuiu para a nossa análise, de acordo com as categorias elaboradas e seus indicadores.

8 ANÁLISE DE DADOS

O tratamento dos dados obtidos e as interpretações foram feitas por meio da análise de conteúdo, que fornece ferramentas adequadas para este estudo de caso específico.

Foram construídas três categorias para essa análise e, em seguida, iniciamos o processo de exploração de material, de localização de dados reveladores, inferência e interpretação.

Optamos por tratar os dados a partir da análise de conteúdo, de Laurence Bardin, pois encontramos uma base teórica bastante interessante no que tange à análise de conteúdo e à linguística, e à análise de conteúdo e análise documental.

Para Bardin (2016), o termo análise de conteúdo define-se como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção variáveis inferidas dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016) divide a organização da análise em três polos cronológicos: 1) pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Definimos os materiais a serem utilizados para a análise, momento esse em que fizemos leituras flutuantes com o intuito de reconhecer importantes indicadores nos dados obtidos, organizando de forma singular e reconhecendo categorias para este processo.

Localizamos falas e escritos que traziam dados que justificavam cada uma dessas categorias, contribuindo, de alguma forma, para o reconhecimento e alocação desses dados.

Dividimos em três categorias de análise:

1) Autonomia
2) Responsabilidade e
3) Protagonismo.

A exploração desse material foi feita por meio de leitura flutuante e de localização dos dados e selecionando, assim, todo o dado considerado importante para cada categoria.

Ao selecionarmos dados representativos, buscamos interpretá-los com o auxílio das listas de indicadores construídas por nós para cada uma dessas categorias, como destacado no quadro abaixo:

Quadro 2. Categorias e indicadores de análise.

Categorias	Indicadores	Descricao de indicadores
Autonomia	Senso crítico	Participação crítica em assuntos relacionados à escola, relações interpessoais e ensino, possibilitando que o aluno seja capaz de formular perguntas coerentes e/ou respostas que façam sentido para o tema em questão.
	Leitura e pesquisa autonoma	Leitura de textos e realizacao de pesquisas (estudos e tarefas) sem a tutela de um adulto.
	Participação	Participação em assembleia, nas aulas e nas autoavaliações.
	Relações interpessoais	Capacidade de se relacionar com os colegas e equipe escolar, e como se dá o respeito e a socialização, considerando a sua construção de rede de apoio;
Responsabilidade	Reconhecimento de regras	Discernimento para respeitar regras pré-estabelecidas, sabendo de suas implicações. Capacidade de reconhecer que, como parte da sociedade, suas ações afetam o bem comum, o que exige sua atenção e respeito em suas práticas.
	Escolhas	Ligado à responsabilidade, como o estudante lida com as possibilidades e escolhas. Se consegue fazer escolha e arcar com a escolha feita (se escolhe e depois quer mudar, por exemplo). Se consegue levar sua decisão até finalizar o que iniciou, gostando ou não, assumindo as consequências das escolhas;
	Liberdade responsável	Responsabilidade do estudante ao receber a liberdade de poder organizar a sua rotina diária e/ou a possibilidade de percorrer livremente pelo espaço escolar, entrando e saindo dos ambientes quando desejar, sem prejudicar seus estudos. Participar sem dispersar.
	Análise crítica Responsável	Julgar as próprias acoes; Estar atento ao tratar de assuntos importantes com o cuidado e atenção adequados. Além de se entender a importancia de ser responsável.
Protagonismo	Desenvolvimento	Resultados apresentados pelo aluno através de suas pesquisas individuais; Como o estudante desenvolve seu papel protagonista.
	O jovem na escola	Como o estudante produz conhecimento dentro dos temas por ele escolhidos e que exigem uma produção autoral. Se ele se considera parte fundamental no processo de construção do conhecimento, sem que isso esteja atrelado à um adulto. Ou ainda, se ele se precebe como peca fundamental na busca do conhecimento.
	O jovem na sociedade	Se o estudante se reconhece como parte principal das ações, se ele reconhece a importância de sua participação no coletivo e que ele é capaz de ser parte da mudança de paradigma social;

Fonte: Sharlene de Souza Queiroz, 2019.

Foram usadas siglas nas falas dos entrevistas e nos trechos das redações, como podemos ver no item siglas no início desse trabalho. Para facilitar a leitura, nos trechos das redações utilizamos a sigla RT para redações do colégio tradicional e RD para redações do colégio democrático.

8.1 AUTONOMIA

A autonomia no âmbito educacional está relacionada às possibilidades do aluno relacionar-se de forma livre e pessoal, fazendo escolhas conscientes e responsáveis,

conhecendo previamente as implicações de suas escolhas e, consequentemente, contribuindo para a formação de sua identidade.

Além disso, o respeito à autonomia deve ser uma prática da escola não apenas oferecendo propostas educacionais que possibilitem a autonomia, mas respeitando a autonomia daqueles alunos que ali estão inseridos.

E é desta forma também que o professor deve contribuir com a autonomia juvenil. Nunca pretendendo-se dono do conhecimento ou superior ao aluno, mas como parte do processo e como pessoa em constante evolução.

As escolas têm um papel importante no âmbito da autonomia juvenil, visto que o processo de construção da autonomia requer um ambiente que inclua os alunos no processo de decisão, incluindo esses jovens na atividade social daquela escola, como segue abaixo:

> Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou a de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social depois de tê-los levado a uma certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1978, p. 121).

Assim, buscamos encontrar indícios de autonomia nas falas dos estudantes dentro da escola, considerando que autonomia é também um exercício constante de autoconhecimento.

O entrevistado E4 afirma:

> Eu me sinto protagonista porque eu realmente mudei aqui, porque aqui as coisas estavam tão fluidas que se eu não quisesse fazer alguma coisa eu não faria. Eu acabei ficando com medo. Quando eu percebi que eles estavam falando sobre a revolução francesa no oitavo e no nono ano isso me assustou e eu imaginei o que outras escolas estariam aprendendo, aí eu comecei a ter autonomia e a estudar outras coisas em casa. Eu acho que se eu voltasse para uma outra escola eu continuaria aprendendo de forma autônoma, por minha conta. (E4).

O entrevistado E4 apresenta uma crítica ao conteúdo estudado em sua série, que pode ser caracterizado dentro do indicador senso crítico desta categoria, já que ele faz uma construção minuciosa sobre um assunto que deveria ter sido estudado em séries anteriores. Demonstra sua preocupação com o ritmo da escola e aproveita para complementar que buscou sua autonomia para estudar conteúdos que acredita serem essenciais para a fase em que ele está agora, o que sugere sua capacidade em organizar os seus estudos. Isso ocorre mesmo quando ele se depara com alguma incompatibilidade, seja por deficiência de conteúdo oferecido ou por necessidade própria, sendo isso compatível também com o indicador de leitura e pesquisa autônoma desta categoria. Ele enfatiza que a autonomia adquirida neste

colégio faz com que ele a aplique em outros momentos de sua vida, inclusive se ele estiver em uma outra escola. Em sua fala, sugere que a autonomia esteja sendo adquirida, pois afirma ter percebido que precisava ser deste modo, que não seria positivo aguardar que a escola o dirigisse.

Outro aspecto dessa fala é que o fato desse estudante alcançar as características acima ocorreu por sentir medo de estar atrasado nos estudos, o que demonstra uma certa fragilidade nas questões de conteúdos oferecidos pela escola. É preciso pensarmos que um currículo flexível também é capaz de proporcionar um *gap* na questões básicas de conteúdos apresentados.

Perguntamos aos estudantes se eles achavam que teriam alcançado a autonomia que têm hoje caso estivessem em outra escola. O entrevistado E1 respondeu que: "Não, eu não teria alcançado. Eu estaria como um aluno normal, não me esforçando muito. Alguém me direcionando e eu só seguindo e não me esforçando muito. Essa escola me fez dar essa caminhada." (E1)

Nessa fala, o entrevistado afirma que a autonomia adquirida neste colégio não seria alcançada em um escola convencional, já que ali ele não tem um professor que o direciona o tempo todo, fazendo com que ele se sentisse acomodado e não buscasse conhecimento fora do que foi oferecido. Aqui, de acordo com o indicador de Leitura e Pesquisa Autônoma, podemos pensar que esse estudante viu-se em um ambiente que o convida a ser ativo na busca pelo conhecimento. Percebeu-se fora da forma confortável de receber o conteúdo preparado pelo professor e foi em busca de conhecimento por si só, reconhecendo que o ambiente desta escola sugere a autonomia nos estudos.

Aos questionarmos os alunos sobre o fato de não fazerem provas e o que eles achavam disso, buscando entender se havia indícios de autonomia nos estudos, como destacado em nosso indicador Leitura e Pesquisa Autônoma dessa categoria. Um entrevistado respondeu que: "Eu faço provas em casa. Faço algumas provas do Vestibulinho da ETEC em casa. E minha mãe me avalia." (E13).

Apesar de ser uma resposta muito curta, o estudante acima afirma que faz algo que a escola não possui em seu modelo, que são as provas. O entrevistado tenta realizar provas por meio de testes prontos que ele mesmo busca na internet, tentando conectar-se com métodos avaliativos tradicionais, o que aponta para o indício Leitura e Pesquisa Autônoma desta categoria, já que ele, sozinho, busca por testes.

Parece que há um indício de autonomia ao percebemos que o entrevistado toma a iniciativa de fazer esses testes como forma de testar seus conhecimentos, apesar de precisar de

um adulto, no caso a própria mãe, para ser avaliado. Não sabemos exatamente qual é o preparo da mãe para tal avaliação, mas subentende-se que a mãe é responsável por corrigir as provas que o estudante, por conta própria, realiza. O desejo de fazer provas também apresenta-nos a informação de que os estudantes do colégio democrático sentem a necessidade de experimentar modelos utilizados em colégios tradicionais, seja como forma de não se sentirem despreparados para uma prova no futuro, seja como desejo pessoal de se testarem, ou ainda, por outros motivos, que nesta fala não são conseguimos observar

Observa-se, portanto, uma possível fragilidade do modelo escolar democrático, de modo que, sem provas, os estudantes possam sentir-se distantes da realidade comum de outras escolas. Há também a necessidade de saber se os alunos entendem o motivo de não fazerem prova e que nesta fala ele não aparece, ou seja, quando a escola defende que as avaliações contínuas são mais eficientes do que provas, já que os alunos apenas decoram o conteúdo, sem necessariamente assimilarem sua importância na prática social, conforme defende a escola pesquisada.

Em entrevista com um docente do colégio em que perguntamos sobre as principais características do colégio que contribuem com formação da autonomia dos estudantes, respondeu:

> {...} um ponto importante é não enxergar a sala de aula como o único local de aprendizagem. A ideia é explorar o espaço, dar uma volta, escolher lugares agradáveis, aprender e anotar os diferentes tipos de arvores que temos, por exemplo. E não ficar restrito na sala de aula e que sim, em qualquer lugar da escola se educa. Outro ponto é o trabalho interdisciplinar que a gente faz, seja por tema ou por projeto, seja por diálogo dos professores da aula. Outro ponto é a possibilidade de escolha. Há um determinado tema e ele quer fazer um recorte x. Ok, pode fazer, é um recorte e ele pode escolher. Isso acontece nas eletivas também, o aluno escolhe o que quer estudar e essa escolha eu acho importante. O trabalho interdisciplinar, o trabalho por projeto, a exploração do espaço, a possibilidade de participação, de protagonismo. A gente ouve muito falar de protagonismo por aí, mas se o aluno não tem voz não é protagonismo, é apenas para inglês ver. (D1).

Deste modo, percebemos que há preocupação da escola com os contextos de liberdade, autonomia e protagonismo dos estudantes, e que essa preocupação não se limita ao método aplicado, mas também ao conjunto de ferramentas que valorizam o processo da busca pelo aprendizado, sendo o currículo flexível um diferencial no modelo desta escola. As diversas formas de participação do estudante são priorizadas, mas há uma preocupação em preparar um ambiente propício para as descobertas.

Oferecer uma estrutura física ampla, repleta de espaços, ao ar livre ou fechados, salas de aula, bibliotecas, ateliês, quadra, gramado, entre outros, torna a escola um ambiente

agradável e flexível, já que os estudantes possuem a liberdade de estudarem pelos diversos cantos da escola.

Foi possível verificar essa informação em nossas observações feitas na escola, uma vez que encontramos, por diversas vezes, estudantes com seus livros, cadernos e computadores, espalhados pela escola, em suas aulas de Projeto Pessoal e Projeto Interdisciplinar, por exemplo. Além disso, as atividades interdisciplinares unem o corpo docente e os estudantes, facilitando as relações entre as diversas áreas. Atribuir ao estudante a possibilidade de relacionar-se de forma horizontal, mesmo que eles saibam da hierarquia entre aluno e docente, é promover uma educação mais humana e democrática, objetivando a voz entre todos os envolvidos, o que nos sugere que essa fala está bastante ligada ao indicador Relações Interpessoais desta categoria.

> É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2002, p. 26).

Apesar de posicionamentos diferentes e de papeis diferentes na educação, é importante que o diálogo esteja presente e que os educadores estejam dispostos a desconstruírem a cultura educacional, que considera o professor o detentor do conhecimento, cabendo a ele perceber a importância de se confiar na juventude como forma de empoderá-la desde muito cedo.

Nas falas destes estudantes foi possível perceber indícios de Participação ligados à construção da autonomia juvenil, uma vez que eles apontam a possibilidade de participarem ativamente das próprias avaliações, ou seja, de se autoavaliarem e de ser considerada pela escola essa participação no relatório final. Como por exemplo: "A professora tutora entrega um papel para a gente que tem todas essas linhas e colunas com Sim, mais ou menos e Não. Ela responde isso junto com a gente e nos entrega. Aí ela anota o que ela acha e entrega pra gente." (E6). Ou ainda:

> Cada professor tem os seus critérios de avaliação, mas têm alguns critérios que são gerais, por exemplo, responsabilidade pela aula, participação, comportamento, presença, etc. Tem alguns professores que avaliam a entrega de trabalho, ler livros, se está evoluindo. (E8)
>
> Se você participou da aula, se você esteve presente, se você entendeu o conteúdo, se você sabe lidar com aquela situação diferente, se você se relaciona com os colegas ou fica todo tempo sozinho, se você respeita as pessoas... Ela tem, literalmente, uma lista. (E5)

Desta forma, percebemos que a participação dos estudantes ultrapassam as ferramentas de diálogo como reunião de classe ou assembleia, e chegam até mesmo nas

avaliações, convidando o estudante a fazer uma análise crítica do seu desempenho e mostrando que todo resultado final é decorrente de um conjunto de ações anteriores, apresentado reais vínculos da escola com os acontecimentos da vida.

Em alguns trechos das redações também pudemos encontrar indícios de autonomia, além da possibilidade de analisarmos esses possíveis indícios nas redações das duas escolas pesquisadas, servindo-nos de base para uma triangulação de dados.

Ainda sobre o indício de Relações Interpessoais desta categoria, como forma de entender a capacidade de relacionar-se de forma autônoma com os colegas e professores, cabe comparar dois escritos dos jovens abaixo:

"Uma coisa muito boa da escola onde eu estudo é que todo mundo se conhece e na maioria das vezes se respeita, mesmo que os problemas existam, eles (os colegas) sempre estão aqui." (RD26). E, "Os adolescentes também vêm sendo vítimas de assédios e depressões por diversos motivos como exclusão na escola e com os seus colegas, o pensamento de insuficiência e romances que não deram certo." (RT10).

Existe uma diferença importante nas questões apresentadas nos dois trechos acima e que chamam a atenção para aspectos pertinentes às relações humanas na escola. O primeiro exemplo destaca o trecho de um estudante do colégio democrático que parece sentir-se bastante confortável com as relações interpessoais na escola que estuda, o que pode trazer a ideia da construção do coletivo ser bastante forte nesse modelo, já que a escola incentiva muitos trabalhos em grupo, além das assembleias e deliberações gerais.

Já o trecho do estudante do colégio tradicional aponta para a importância de pensarmos nas relações muito edificadas no individualismo e nas disputas, o que parece ser uma característica de escolas muito preocupadas com a formação de indivíduos prontos para concorrências acirradas, seja em vestibular ou no mercado de trabalho, no futuro.

A depressão e o assédio, a partir da exclusão escolar, podem ser características de um modelo que pouco incentiva o trabalho coletivo, a ajuda mútua e o respeito às individualidades. Não se pode afirmar como esses temas são tratados nesta escola tradicional e se eles de fato existem lá, pois não realizamos observações, tampouco entrevistas com os agentes desta escola. Porém, foi possível enfatizar o modelo democrático que observamos, sendo apresentado uma grande preocupação no respeito ao ritmo e desejo dos estudantes, incentivando construções coletivas, respeito às diferenças e a busca pelo bem comum. Esses elementos não excluem as possibilidades de que questões como essas apareçam, como podemos ver no texto do estudante do colégio democrático, que apresenta dramas considerados por ele como sendo relacionados com a autonomia na juventude.

> E ainda tem gente que chama o adolescente de dramático ou que é fase.
> Quando você é um jovem, coragem e paciência são as palavras que definem. Enfrentar problemas em casa, na escola, na rodinha de amigos ou em qualquer lugar é muito mais complicado do que parece. (RD26).

Dessa forma, é possível que o estudante considere, de acordo com a sua construção crítica apresentada, a importância de ser autônomo, enfrentando os problemas com coragem e paciência, e não deixando de reconhecer que enfrentar os desafios diários traz desconfortos e exige disposição. O que nos faz entender que, mesmo em um ambiente de respeito às diferenças e diálogo, os jovens sentem dificuldades em lidar com as pressões diárias, mas que o estudante do colégio democrático demonstrou estar consciente da complexidade de ser jovem e da importância de enfrentar esses desafios, contribuindo com a caracterização da formação da autonomia juvenil no modelo participativo de gestão.

Segundo nossos indicadores estabelecidos, ser capaz de estudar sozinho ou de realizar suas tarefas sem a necessidade de um adulto para direcioná-lo é uma indicador de autonomia, que chamamos de Leitura e Pesquisa Autônoma. Dessa forma, em um trecho de um texto de um estudante do colégio tradicional também é possível estabelecer essa relação, como segue:

> Acredito que a educação brasileira vem mudando bastante para os jovens. Atualmente, qualquer aluno que tiver alguma dúvida sobre seu conteúdo escolar abre seu computador e, com alguns cliques, a informação desejada aparece na tela numa fração de segundo. Muito mais fácil do que procurar numa enciclopédia, por exemplo. (RT3)

O fato de o estudante citar que qualquer jovem estudante é capaz de buscar temas a serem estudados na internet pode indicar-nos que ele o faz sem a ajuda prévia ou tutela de um adulto, o que nos parece, em um primeiro momento, dar subsídios para a compreensão de que há indícios de autonomia em seus escritos. Talvez possamos considerar que esse estudante busca informações sem esperar que um adulto o dirija. Dessa forma, parece que estudar sozinho não é uma exclusividade de um estudante de um colégio democrático, o que pode ser um instrumento de atenção para a nossa hipótese inicial de que a educação democrática seja fundamental na formação de sujeitos mais autônomos.

Partiremos para a análise da categoria reponsabilidade, considerando que um sujeito autônomo e protagonista necessita possuir boas noções de responsabilidade, sendo capaz de reconhecer regras, arcar com escolhas, com a liberdade e com o criticismo ao se deparar com as mais diversas situações da vida.

8.2 RESPONSABILIDADE

Neste trabalho, ao falarmos de responsabilidade trataremos de uma característica bastante presente no estudo da formação da identidade juvenil em um colégio democrático, pois para que um aluno estabeleça-se de forma autônoma e se sinta protagonista de sua vida escolar precisa ser responsável por suas conquistas e insucesso. Ser responsável, neste caso, é reconhecer o que se espera dele no processo de aprendizagem, saber de suas atribuições e corresponder ao que sugere a busca pelo conhecimento.

Ser responsável por suas escolhas e arcar com elas até o final, mesmo que encontre dificuldades para finalizar a tarefa. Saber que suas escolhas refletem em resultados e que os jovens devem estar preparados para essas consequências.

Reconhecer o momento de não deixar uma oficina para beber água ou até mesmo de deixá-la, por não estar dedicado àquilo naquele momento pode ser um indício de responsabilidade consciente.

Nesta categoria, veremos diversas apresentações da palavra responsabilidade que, segundo Escámez e Gil (2003), é um fenômeno que pode apresentar-se em quatro situações diferentes. A primeira é quando a pessoa é responsável por algo ou tem a responsabilidade de algo. A segunda é quando a pessoa assume a responsabilidade de alguma coisa ou fato. A terceira é quando a pessoa torna-se responsável por alguma coisa. A quarta é quando alguém atua responsavelmente. Afirmam ainda que as três primeiras manifestações são independentes entre si, o que significa, por exemplo, que o aluno pode ser responsável pela sua vida escolar e não ser de fato responsável.

Ou ainda, que cabe muito bem ao nosso estudo, mesmo o aluno sendo responsável por sua vida escolar, não assume essa responsabilidade ou se recusa a fazer algo, responsabilizando-se, portanto, por agir assim.

Essas duas manifestações são as que mais se enquadram em nossa análise, podendo ser identificadas nas falas que veremos a seguir.

Abaixo, percebemos o que um estudante pensa sobre o significado da palavra responsabilidade ao questioná-los se eles se sentem responsáveis pela vida escolar.

Na opinião deste aluno: “Eu me sinto, mas eu não sou. (rs) Eu sei que quem está fazendo a escola sou eu, meus pais já fizeram a escola deles. Então, eu tenho que fazer a minha. Não dá para achar que eu tenho que fazer só o que a minha mãe manda.” (E10) é possível perceber uma confusão entre ser e sentir-se responsável pela vida escolar. Primeiro afirma que se sente responsável, mas que não o é, e conclui com uma risada. O ponto principal da fala fica evidenciado no restante do texto, ao afirmar que os pais já concluíram os seus estudos e que agora a tarefa é dele e não dos pais, demonstrando que conhece a

importância de ser responsável com seus estudos e de que só ele pode fazer isso. Afirma, ainda, que não deve fazer apenas o que a mãe solicita, deixando implícito que ele deve ser protagonista em suas tarefas escolares e se antever aos pedidos da mãe, buscando realizar suas atividades sem que um adulto o solicite. Isso já ocasionaria uma ação responsável por deixar subentendido que reconhece as consequências de seus atos escolares. Percebe-se que esse aluno apresenta um indicador de responsabilidade que em nossa tabela chamamos de Liberdade Responsável.

Quando perguntamos se a escola oferece a opção de troca do tema a ser estudado, buscando saber mais sobre como os estudantes lidam com suas escolhas, que definimos como um indicador desta categoria, o entrevistado E6 respondeu que: "Depende do tema. Se a gente não gosta daquele tema a gente pode conversar com o professor e pedir para mudar o tema. Talvez ele não mude o tema, mas a gente pode tentar." (E11).

Parece que a escola trabalha com flexibilidade e oferece ao estudante possibilidade de diálogo. Mas parte da formação da identidade autônoma e protagonista exige que a responsabilidade esteja presente. Sugere-se que, mesmo que o estudante tenha intenções de trocar um tema a ser estudado, é importante que se responsabilize por suas escolhas e arque com isso, finalizando projetos iniciados, como sugerimos em nosso indicador Escolhas dentro dessa categoria.

É importante pensarmos que é fundamental que a escola incentive seus estudantes a começarem suas atividades e as concluírem, uma vez que isso traz exemplos práticos de responsabilidade com os compromissos, seja na escola ou em outras fases da vida. Na fala, o estudante sabe que tem espaço para negociar com os professores, mas que pode não ser atendido e ter que finalizar o seu projeto.

O entrevistado E4 contribuiu com opiniões acerca da liberdade dentro da escola e como acredita que que seus colegas relacionam-se com ela. É possível perceber o indicador Liberdade Responsável desta categoria no trecho de entrevista abaixo:

> Eu acho que nesta escola tem muita gente que sabe lidar com a liberdade, mas outros não. Os professores sugerem as atividades e se você quiser fazer você faz, e quando não quer fazer não faz. Eles te deixam com a sua própria autonomia, e alguns ficam brincando, outros trabalhando. Alguns trabalham bastante, outros aproveitam o projeto pessoal para brincar. (E4).

Compreendemos que o caminho para alcançar a responsabilidade em sua totalidade é um processo constante de autoconhecimento, escolhas e experiências. Alguns estudantes a percebem em um ritmo diferente de outros. E isso se deve ao desenvolvimento pessoal de

cada um. Por isso, é possível que algum estudante sinta-se mais responsável com a liberdade que possui e que outros ainda não saibam lidar com isso.

O entrevistado E4 demonstra seu incômodo ao ver seus colegas dispersos com a possibilidade de serem livres. É importante que se entenda que a educação democrática sugere a busca pela autonomia e que essa busca pode oferecer riscos aos estudantes que ainda não estão prontos para se dedicarem de forma mais livre aos estudos.

Apesar da contribuição do autor abaixo estar relacionada com a educação libertária, que é diferente do modelo democrático, como vimos no referencial teórico deste trabalho, é possível perceber que o trecho oferece um sentido importante para a liberdade que o modelo democrático de ensino deseja oferecer aos seus estudantes e, sem dúvida, fez parte da construção histórica de uma educação mais livre.

Em um momento do grupo focal, o entrevistado E8 citou que estava de recuperação em determinada disciplina e pedimos para que ele explicasse o motivo: "Mas todos ficaram por alguma coisinha besta. Eu, por exemplo, fiquei em matemática, pois eu deixei de fazer um módulo. Tem gente que leva módulo para casa, eu não tenho paciência para isso." (E13).

Neste caso, o aluno sabe que deixar de entregar suas produções acarretará em alguma penalidade, como foi o caso da recuperação na disciplina citada e que está bastante relacionada com os indicadores Reconhecimento de Regras e, ainda, Escolhas.

Sobre o indicador Reconhecimento de Regras é possível identificar que o aluno conhece as regras da escola, a liberdade que ela oferece e o caminho que ela propõe para o aprendizado e, ainda assim, deixa de apresentar as atividades exigidas, contribuindo para o reconhecimento do indicador Escolhas.

Mesmo sabendo das implicações deste ato, indicando que esse aluno não está totalmente sintonizado com a responsabilidade, pois não basta reconhecer as regras, é preciso afirmá-las em suas ações, ou, caso não concorde, sugerir outras formas de diálogo e não apenas ignorá-las. A responsabilidade deve ser um indicador de autonomia. Na falta dela o estudante não pode ser considerado autônomo, uma vez que esteve em condição de produzir seus estudos e preferiu não fazê-lo, o que nos sugere a falta de compromisso e, consequentemente, de responsabilidade.

Há outras contribuições para o campo da responsabilidade, como o indicador de Análise Crítica Responsável, quando perguntamos aos estudantes se a falta de responsabilidade pode estar ligada à falta de direcionamento dos professores, como segue abaixo:

> A falta de direcionamento talvez seja com outros alunos, pois eu vejo muita gente vagando por aí, conversando no meio da aula. Eu já estava em uma escola que tinha direcionamento e quando eu cheguei aqui e vi que não tinha eu criei o meu próprio. E aí eu consigo saber o que eu quero e ver o que eu vou fazer tranquilo, ver o que vai dar certo para mim... (E1).

Chegar em um novo ambiente escolar e saber adequar-se ao modelo em questão é um dado que reforça que o estudante, em contato com um ambiente livre e com menos direcionamento, prezando a autonomia juvenil, tem condições de estabelecer-se de forma diferente da cultura anterior. Neste caso específico, não significou ser um trabalho tão longo de apresentação de um modelo mais livre, mas que também deve-se levar em consideração os diferentes ritmos dos estudantes e as diferentes formas de adaptação ao novo ambiente. Ainda mais quando esse estudante, que é novo na escola, cita que percebe outros estudantes muito perdidos no que tange à responsabilidade escolar. Esse estudante comenta que veio de uma escola que não oferecia essa autonomia, mas que chegando neste colégio ele conseguiu reconhecer que seria necessário criar o seu próprio método de estudo, e que consegue realizar suas atividades sem maiores problemas.

A fala deste aluno apresenta indícios de que trabalho com ou sem direcionamento não oferece grandes riscos à ele, já que ele consegue adaptar-se ao modelo mais livre e não deixar de realizar seus compromissos escolares. Cabe destacar que esse estudante carrega uma característica responsável desde a escola antiga e parece que isso o estimulou a agir de forma autônoma com mais facilidade. Isso nos sugere que a construção de uma identidade responsável pode ser parte das características do ensino democrático, mas não é exclusiva dele.

Para esse entrevistado, o fato de outros alunos não terem atingido essa responsabilidade é um fato desmotivador para quem observa de fora, como afirma abaixo:

> {...} eu olho para ele e é meio desestimulante olhar para a classe não prestando atenção em uma aula de matemática, quando a professora está super fluida na conversa e precisa parar para interromper alguns alunos, não dá vontade de aprender com isso. Parece que está todo mundo nem aí, sabe? (E1).

Neste trecho, encontramos o indicador Reconhecimento de Regras, uma vez que o estudante demonstra que o colega que não se interessa pela aula acaba atrapalhando os demais, não reconhecendo que naquele ambiente é fundamental que se cumpram regras básicas de convivência, o que acaba influenciando negativamente a rotina dos demais.

Percebemos que é um desafio importante para as relações interpessoais desses alunos, seja para os que já detêm de uma grau mais elevado de responsabilidade ou para os que ainda não alcançaram esse nível. Também se faz necessária a intervenção da escola como

mediadora desse processo. Resta-nos um questionamento sobre a indisciplina em escolas que oferecem um ambiente mais libre e uma educação mais autônoma.

Quando perguntamos aos estudantes sobre a possibilidade de não aceitarem algum tema proposto pelo professor ou ainda sobre a possibilidade de mudança de tema, que aqui relacionamos com o indicador Reconhecimento de Regras, o aluno E6, como já visto anteriormente, complementou sua resposta com o trecho abaixo: "Normalmente, só não muda quando o tema é mesmo necessário." (E11).

Ele diz que o tema só não muda quando se trata de algum assunto do núcleo duro, como é chamado pela escola todo o conteúdo obrigatório. Percebe-se, então, a importância do estudante em distinguir o espaço entre a liberdade de se negar a fazer algo que não é do seu desejo e a responsabilidade de entender as regras da escola, demonstrando que nem tudo é como os estudantes desejam.

Compreender regras é também uma forma de demonstrar o avanço nas relações coletivas, evidenciando a capacidade de lidar com os nãos que as regras e os limites apresentam, colaborando com a formação de identidade de um indivíduo consciente de seus deveres e direitos na sociedade.

Aproveitamos, então, para analisar a fala de um docente da escola sobre a relação da responsabilidade no caminho de conquista da autonomia.

> Eu acho que só a partir do momento em que eles se sentem responsáveis é que o aprendizado e toda a vivência terão mais significados. Não acho que seja automático dar a autonomia para eles e achar que isso acontecerá. É um trabalho, um percurso, e como educador precisamos favorecer momentos e ensinar o que é ser autônomo, que é diferente de liberdade. Isso é um trabalho que demanda e precisamos estar sempre atentos para que isso aconteça, se isso entrar no automático sem uma supervisão muitas vezes isso não acontece. (D2).

Este docente evidencia a sua preocupação em supervisionar os estudantes em seu processo de formação de identidade autônoma. Conclui que os estudantes devem alcançar a responsabilidade para então conhecerem a autonomia, e que a liberdade é diferente da autonomia. Parece que esse professor, seguindo nosso indicador de Liberdade Responsável, acredita que para alcançar a autonomia, o estudante precisa participar das atividades com atenção e comprometimento, sem dispersar.

Escaméz e Gil (2003) apresentam as capacidades ou competências básicas de uma pessoa responsável que, no âmbito cognitivo, incluem a capacidade de: deliberação, de julgar as próprias ações, atendendo às circunstâncias em que são produzidas, a capacidade de analisar as consequências das ações e a capacidade de compreender que as próprias ações repercutem na vida das pessoas de hoje e das que estão por vir. Já no âmbito avaliativo-

afetivo, a capacidade de autonomia para tomar as próprias decisões, a capacidade de resistir às pressões internas ou externas, que vão contra às decisões tomadas, e para assumir essas decisões, e a capacidade de comprometer-se com o bem estar do mundo. No âmbito comportamental, eles citam a capacidade de realizar ações que decidam naquela sociedade em que vivem e a capacidade de articular esses meios.

A capacidade de articulação exige doses de responsabilidade, como definimos no indicador Análise crítica Responsável, uma vez que os discursos ocorrem em contornos sociais que apresentam grande diversidade cultural. Há de se ter responsabilidade na análise crítica dos temas. Abaixo, segue um trecho de redação que cabe neste indicador.

> Além de tudo, deve-se dar atenção aos problemas educacionais e de saúde. Estatísticas mostram que 2,8 milhões de adolescentes brasileiros não frequentam a escola e 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. Em relação à saúde, o nosso país é um dos que menos investe em médicos, hospitais, postos, remédios, etc. Casos assustadores de violência e assalto passam na televisão todos os dias. O governo, câmara e envolvidos são confusos e sem objetivo ou atitude, a política é muito precária. (RT1).

A análise desse trecho preocupa-se apenas em mostrar a construção do pensamento pelo estudante, abstendo-se da checagem dos números aqui citados. Nesta redação, é possível verificar que o estudante preocupa-se em construir sua crítica utilizando-se de números para evidenciar o seu pensamento crítico. Mesmo que sem apresentar fontes, e como foi dito acima, não é nosso papel consultar esses dados, o estudante constrói uma linha de análise levando em consideração o cenário atual e suas consequências para o futuro do jovem no país.

Se considerarmos que esses dados tenham sido checados pelo estudante antes da escrita, podemos pensar que houve uma preocupação em construir um raciocínio cercado de dados reais e que supõem uma forte relação da situação atual para com o futuro. Tais elementos apresentam-nos uma forte capacidade de análise crítica deste estudante e de formulação de texto.

Pensando dessa forma, é possível que o estudante do colégio democrático também tenha apresentado uma redação similar, uma vez que sua escrita pode ser utilizada na apresentação de dados para servir de base para a sua construção crítica do assunto.

> Eu preferiria viver trinta anos atrás do que viver em um ano que político rouba sem se importar com o que acontece e onde assassinatos acontecem a cada onze minutos. Eu diria que a solução mais plausível seria o investimento em segurança e o combate ao crime organizado. (RD18).

Percebemos que, ao compararmos a capacidade crítica dos estudantes das duas escolas, notamos que eles possuem bastante similaridade na formulação de seu texto, utilizando dados extraídos de alguma pesquisa anterior e construindo sua crítica em torno dos

temas. Dessa forma, não podemos dizer que há diferenças importantes na capacidade analítica entre os estudantes dos dois colégios.

Em uma outra redação, um estudante do colégio democrático apresenta um trecho em que destaca a importância da responsabilidade na vida dos jovens, sendo que dessa vez o próprio estudante cita a palavra responsabilidade em seu texto, contribuindo para o indicador Liberdade Responsável desta categoria.

> Se os jovens continuarem usando drogas muitos mais vão morrer, então eu acho que os jovens de hoje em dia têm que ter mais responsabilidade e saber o que eles podem fazer e o que não podem. Eles têm que estudar mais para ter um futuro melhor. (RD22).

Na fala do aluno, é possível verificar que considera que muitos jovens não cuidam de suas vidas e acabam realizando ações imorais ou destrutivas, e que acredita que esses jovens que estão neste ritmo precisam repensar suas vidas, retomar os estudos com dedicação. É uma forma responsável de enxergar o mundo e suas diversas opções de caminhos a seguir. Parece que a liberdade apresenta-se com mais força neste momento da vida. Demonstra estar consciente da importância de se estabelecer um cuidado responsável com as escolhas, o que sugere que a responsabilidade cultivada na educação perpassa o ambiente escolar e influencia as relações fora dela. Não encontramos dados para compararmos com estudantes do colégio tradicional.

Um ponto importante que percebemos em muitas redações do colégio tradicional é a queixa por se sentirem muito pressionados a apresentarem resultados positivos em seus estudos e vida social. Isso nos fez pensar que o indicador de Liberdade Responsável apresenta-se de forma contrária, como por exemplo, uma possível alta exigência de responsabilidade em torno desses jovens do colégio tradicional.

Esses estudantes chegam a comentar que os pais exigem tanto o resultado positivo nos estudos que eles chegam a afirmar que o preço pago na escola exige que o rendimento desse estudante seja ainda maior, fazendo valer o esforço das famílias em patrocinarem estudos caros, como vemos abaixo na fala desse estudante.

> Para a maioria dos jovens o que mais procuram é um bom emprego, mas o mercado de trabalho mudou e está mais exigente, alguns estudantes observam e consideram seus próprios amigos competidores para a entrada na faculdade e mercado de trabalho. Para os que estudam em colégio ou universidades particulares é comum ter uma pressão sobre o dinheiro que é investido para que ele possa provar que não é desperdício. (RT2).

Na fala, além da cobrança da família por um resultado positivo considerando o alto investimento que eles fazem, percebe-se que o próprio estudante reconhece que essa pressão

ultrapassa os limites familiares e influencia as relações cotidianas. Assim, passam a tratar seus colegas como competidores nos futuros empregos ou vestibulares, desde já, nas relações da idade jovem, excluindo possibilidades de construções coletivas e priorizando a concorrência e o individualismo tão precocemente.

Daí a importância de pensarmos com responsabilidade e criticidade um modelo de estudo que preze o coletivo e não o individualismo e concorrência acirrada que o capitalismo já nos oferece de forma exorbitante.

É possível perceber que os estudantes do colégio tradicional queixam-se desta pressão sofrida pela família e escola, como no trecho abaixo.

> Ser jovem no Brasil não é fácil, pois temos vários compromissos com a escola, com a família e principalmente com amigos, colegas e drogas.
> Nós, jovens, temos que lidar com a pressão da família, da escola, com a sua aceitação no mundo e outras revoltas pessoais como se afastar das drogas e das más influências {...}
> {...} Por sermos o futuro do país, os adultos e idosos pensam que nós não podemos errar e essa pressão acaba atrapalhando nosso psicológico e, muitas vezes, levando os jovens a se suicidarem ou tentarem. (RT10).

A cobrança por responsabilidade na juventude aparece em algumas redações, sugerindo que os jovens estejam construindo sua identidade pautada na pressão a todo custo por bons resultados, seja na escola, seja na vida pessoal e nas relações sociais. É importante que as escolas atentem-se ao nível de cobrança que estão praticando com seus estudantes e que um olhar humanista esteja presente na prática educacional.

Atribuímos ao vestibular as mais diversas formas de pressão sofridas pelos estudantes dentro das escolas e isso apareceu em relatos de estudantes desse colégio tradicional explorado nas redações.

Se comparamos os textos que trazem as questões de vestibular, de conteúdo estudado e de resultados positivos, fica evidente que os estudantes do colégio tradicional estejam sofrendo essas cobranças. Parece que a responsabilidade é imposta e não construída. Ser responsável não é uma característica que o estudante adquire por imposição, mas deveria ser uma construção do próprio estudante que, ao longo das experiências vividas na escola e fora dela, terá então condições de analisar criticamente suas ações e consequências e de fazer escolhas conscientes, sem que a responsabilidade seja algo abstrato, que ele entende apenas como uma pressão vinda de adultos, que não faz nenhum sentido para sua vida, a não ser as confusões morais.

Aqui outro jovem do colégio tradicional apresenta crítica semelhante.

> Ser jovem no Brasil ou no mundo de hoje é muito diferente do que era ser jovem há trinta ou quarenta anos. Nos dias de hoje, por exemplo, o mundo está muito competitivo e individualista. Os jovens sentem e sofrem muita pressão e exigências

> que não eram tão sentidas no passado, como, por exemplo, ter que ser o melhor em tudo, ser bem sucedido ainda muito jovem, mostrar-se sempre feliz, realizado e receber muitos likes nas redes sociais. (RT12).

Além da pressão na escola e nas relações pessoais, os jovens estão lidando com as cobranças que as redes sociais apresentam. É possível percebermos que o estudante acima acredita que as redes sociais ainda servem como um novo espaço de cobrança, já que eles estão inseridos nela. Para esse tipo de relação, o *status* é definido por quantidade de curtidas que eles recebem em fotos ou postagens, demonstrando que quanto mais seguidores, mais importante é aquela pessoa. Afirma ainda que o jovem precisa ser bem sucedido muito cedo, o que nos leva a crer que essa fala pode estar carregada de questões da idade, como o vestibular, faculdade e bom emprego.

O estudante abaixo, do colégio tradicional, enfatiza a questão da pressão pela responsabilidade em sua idade, mas não deixa de demonstrar que reconhece possibilidades dentro do cenário em que vive atualmente, apesar de toda pressão.

> A verdade é que nós carregamos uma carga social e histórica imensa. O mundo está a caminho de colapsar e a pressão para que isso não aconteça está inteiramente depositada em nós.
> Eu acredito que, de fato, nós pegamos uma fase ruim na história, mas também acredito que temos total capacidade de melhorar. Todos os dias, lutamos por um dia melhor. (RT14).

O trecho acima apresenta a crítica do estudante aos adultos que depositam nos jovens a responsabilidade por uma mudança de paradigma na sociedade, acreditando que eles sejam a solução para questões atuais. Percebe-se que o estudante acha pesado que essa conta seja cobrada dos jovens, mas continua seu texto com a perspectiva de que, com luta, haverá melhoras. Parece que esse aluno sente-se protagonista, já que acredita que pode oferecer soluções, e que a reponsabilidade, aqui, não aparece de forma imposta, mas já compreendida como uma característica necessária para a vida em sociedade, onde cada um deve saber de seus atos e arcar com os resultados.

Em busca por trechos nas redações dos estudantes do colégio democrático que pudessem estabelecer alguma relação com essas críticas, deparamo-nos com este trecho abaixo.

> Ser jovem é algo bem estranho, você não é um adulto, mas tem que parecer com um ao comer, agir e pensar. Você também não é uma criança, então não pode agir como um infantil.
> A pressão do jovem é muito chata, como por exemplo, Jovens são o futuro da humanidade ou Você tem que estudar bastante para ter um emprego decente que pague bem, como médico ou advogado. Isso é chato, ter que fazer algo que você nunca quis só para orgulhar os pais, com algo que você não quer. (RD29).

Este estudante apresenta uma queixa sobre as cobranças que surgem dos próprios pais e mães de estudantes em relação ao futuro dos filhos. Ele não cita cobrança da própria escola ou cobrança pessoal em relação ao futuro vestibular, ou ainda, sobre o fato de seu desempenho escolar estar atrelado ao valor investido pelos pais em sua educação. O que nos sugere parecer algo bem pontual desta família, uma vez que outros estudantes do colégio democrático, como citamos acima, não trouxeram esse recorte para as redações.

Outros assuntos como preconceitos e sexualidade foram temas bastante citados nos textos dos estudantes do colégio tradicional que participaram da pesquisa. Foi comum encontrar trechos com falas sobre a pressão vivida por jovens que se declaram homossexuais, mas não foram relatos pessoais.

Dessa forma, é possível perceber que a sexualidade é um assunto que apresenta muita reflexão para a idade, e que vem acompanhada da pressão familiar e social, relacionando-se com o fato de que a responsabilidade exigida na vida adulta é recheada de desafios e é um convite à resistência, já que a pressão na construção de identidade juvenil traz muita obscuridade, como eles mesmos citam, chegando a relatar tentativas de suicídio.

Um estudante do colégio tradicional apresenta um relato de experiência vivida com uma amiga relacionado ao tema da homossexualidade.

> Ser jovem no Brasil é passar por algumas dificuldades, como preconceito e descriminação.
> Na nossa geração o jovem vem passando por novas descobertas, que acabam gerando uma grande polêmica na sociedade. Um exemplo disso é um jovem que se descobre parte do grupo LGBTQ+ e vem enfrentando crenças sociais homofóbicas.
> Há alguns meses, presenciei um acontecimento marcante na minha vida. Uma amiga minha, que conheço há muito tempo, declarou-se lésbica em suas redes sociais. Ela não imaginava que haveria uma repercussão tão grande e preconceituosa a respeito de sua decisão.
> A partir desse momento, ela foi passando por vários acontecimentos como o *bullying*. Foi julgada e recebeu inúmeras mensagens com comentários propícios a machucar os sentimentos dela.
> Não tendo a quem recorrer ajuda, nem pelo seus pais que vivem em uma sociedade machista e com pensamentos antigos de 30 anos atrás, chegou a pensar em cometer atitudes precárias em relação a sua vida. (RT15).

O indicador Análise Crítica Responsável apresenta-se no momento em que o estudante percebe que reconhecer os preconceitos e a discriminação é uma forma responsável de enxergar a sociedade em que vivemos. É possível perceber que muitos estudantes estão atentos aos preconceitos existentes e dão importância para tal, uma vez que, de alguma forma, dedicaram suas redações aos temas.

Um fato que chama a atenção é quando o estudante cita que a colega não tinha a quem recorrer por seus pais viverem em uma sociedade machista e com pensamentos muito

preconceituosos. Identificamos a hipótese de que outros estudantes também possam passar por algo parecido em suas relações e por isso os temas sobre homofobia tenham aparecido com tanta frequência.

Outros dois estudantes do colégio tradicional também citaram questões sobre preconceitos, como veremos abaixo.

> O ódio é espalhado e compartilhado diariamente, seja na rede social, no ambiente escolar, ou até em casa. O ódio, preconceito e discriminação deveriam ser substituídos por amor, precisamos amar mais, isso é a cura. O caminho das gerações futuras está na mão dos jovens, portanto eles precisam trabalhar mais essas questões, conscientizando a sociedade a deixar o preconceito de lado e a aceitar os outros como eles são, sem julgar ou apontar o dedo. (RT16).

> Estou descobrindo cada dia mais sobre os problemas enfrentados no mundo e ainda com tantas passeatas com pessoas que defendem a diversidade sexual (LGBT) têm outras dizendo que atração pelo mesmo sexo não é correto e a gente não nasceu para ser assim e em pleno século XXI. (RT5).

Um jovem do colégio tradicional chega a apresentar sua preocupação com o preconceito, mas se fixa nas possibilidades prazerosas que a vida oferece neste idade.

> Ser jovem na minha opinião é curtir a vida, fazer bobeira e ter história para contar. Sempre penso que todo dia tem uma história nova. Pode ser ruim ou engraçada, histórias com emoção, sentimentos. Penso nas minhas histórias e começo a rir! Dentro de cada história têm pessoas para se lembrar e emoções para sentir de novo. O mundo está cheio de preconceitos e pressão. A gente quer tanto crescer que esquecemos que quando ficarmos velhos precisaremos ter responsabilidade. (RD27).

Essas demonstrações de preocupação demonstram também que os estudantes estão formando sua capacidade crítica sobre questões que são de interesse da idade. É um exercício diário de olhar para o outro, para as relações, entender como a sociedade lida com esses temas e quais são as formas de se pensar soluções para a mudança de atuação da sociedade.

Ao mesmo tempo em que os estudantes do colégio tradicional apresentam uma grande crítica às pressões vividas na juventude inerentes a temas como o vestibular e trabalho, eles também constroem sua visão analítica sobre esses temas e sobre a mudança cultural necessária para o avanço nas relações.

Cabe destacarmos, portanto, que os jovens, tanto do colégio tradicional quanto do colégio democrático, apresentam críticas às pressões vividas nesta fase da vida. Porém, ficou bastante evidente que os estudantes do colégio tradicional apresentaram muitas reclamações sobre as cobranças que recebem em torno do rendimento escolar e sobre o futuro vestibular. Foi também possível identificar a abordagem de temas como o individualismo e concorrência acirrada, já nesta idade, uma vez que destacaram o fato de terem reconhecido em um colega uma possível concorrência futura.

Por meio dos dados analisados até aqui, percebemos que o trabalho coletivo e a construção de relações em grupo para a formulação de soluções em conjunto são bastante incentivadas nos colégio democrático. Sugere-nos que a responsabilidade é construída em sociedade e de forma mais leve, possibilitando retornarmos ao conceito de Paradigma Humanista que se apresenta no referencial teórico deste trabalho. Cabe-nos, também a tarefa de pensarmos nas necessidades amplas dos sujeitos, pois a atenção ao estudantes como um ser complexo e único permite-nos afirmar que as relações interpessoais prevaleçam na prática democrática.

8.3 PROTAGONISMO

Percebemos acima uma grande participação da palavra direcionamento nos dados analisados. Isto se deve ao fato de que os alunos de uma educação democrática aderem à perspectiva da liberdade para organizar suas atividades, pesquisar, escolher o tema de seu projeto pessoal, transitar pelos espaços físicos da escola quando desejarem, entre outros.

O direcionamento dos professores torna-se algo secundário neste modelo educacional, umas vez que o corpo pedagógico sugere que o aluno tome para si as responsabilidades de sua vida escolar e que busquem informações quando acharem necessário e com quem acharem necessário, contribuindo para o despertar do protagonismo juvenil.

Gramsci (1978) destaca que a pedagogia moderna é uma escola ativa, ou seja, que oferece a colaboração amigável entre professor e o aluno; uma escola ao ar livre e com a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob controle evidente do professor, possibilitando o desenvolvimento espontâneo do aluno.

O desenvolvimento espontâneo possibilita a construção de identidade de um jovem sem podas, passível de ser autônomo e protagonista já em ambiente escolar, lugar esse onde é possível continuidade no campo das relações socioafetivas iniciadas na família e que seguirão pelos próximos anos de sua formação.

Se o aluno sente-se liberto para participar, sugerir e aceitar ou não o que lhe é imposto, supõe-se que esse aluno tem grandes chances de tornar-se independente e seguro para conhecer a si mesmo e decidir pelo que lhe parece justo e agradável.

Ao iniciarmos nossa busca por dados desta categoria, percebemos a fala abaixo:

> {...} eu consigo trabalhar de boa, mas tem várias outras pessoa que não. Na minha outra escola a gente tinha um conteúdo que não era tão bom quanto o daqui, mas eles diziam que a gente precisava aprender aquele conteúdo. Aqui não, aqui eles te dão um monte de coisas que você pode aprender e não te empurram muito para o que você tem que aprender. (E1).

O estudante relata que consegue desenvolver-se bem, mesmo sem o direcionamento do professor e que já estudou em uma escola convencional onde havia um direcionamento constante. Esse direcionamento, segundo ele, contribuía para a acomodação, já que estudava-se apenas o que era sugerido e cobrado pelo professor. Atribuímos essa fala ao indicador da categoria Protagonismo Jovem na Escola.

O estudante demonstra não se incomodar com a falta de direcionamento e pela proposta de que ele seja responsável pela busca efetiva de conhecimentos de forma autônoma, pois tem liberdade para estudar o que desejar. Ele aproveita para fazer uma crítica ao fato de que a falta de direcionamento incide na falta de cobrança, facilitando para uma produção pequena de quem ainda não é autônomo o suficiente para ser protagonista no ambiente escolar.

Em uma outra fala percebemos que o entrevistado abaixo apresenta dificuldade na falta de direcionamento, o que nos mostra que ainda não se sente autônomo o suficiente para seguir sem um direcionamento. Como apresenta o indicador Desenvolvimento desta categoria de análise, cabe pensarmos que se esse estudante não alcançar a autonomia nos estudos, dificilmente sentir-se-á protagonista na vida escolar.

Na fala: "Eu sou uma pessoa que tem muita dificuldade em trabalhar livremente. Por exemplo, eu vou muito mal no projeto pessoal, em monografia eu também morro de dificuldade. Eu vou melhor quando o professor fala: faz isso!" (E13) é possível perceber que a falta de direcionamento pode afetar o rendimento do estudante que ainda não alcançou a autonomia. Surge, então, a necessidade de a escola atentar-se aos estudantes com tais características, que não são definitivas, mas que são uma forma inicial de percorrer o caminho até o protagonismo. Fica subentendido que esse aluno não se sente protagonista de sua vida escolar por faltar de autonomia, principalmente quando afirma sentir muita dificuldade de trabalhar livremente e que prefere que o professor o diga o que fazer. Neste caso, o estudante ainda depende muito da ajuda do professor para o acompanhá-lo nesse caminho. É uma necessidade pessoal, mas que deve ser verificada e atendida, como forma de dar suporte ao aluno em um momento específico, fortalecendo a busca pela autonomia e o reconhecimento do protagonismo juvenil nas questões escolares.

Já este entrevistado, oferece-nos uma contribuição bastante positiva no campo do protagonismo juvenil quando questionado se sente falta de um direcionamento nos estudos: "Eu sinto falta às vezes, mas eu prefiro ficar mais sozinha do que com o professor. Eu prefiro fazer minhas coisas sozinha e procurar o professor se eu precisar." (E6).

Comenta que prefere realizar suas pesquisas e tarefas sem um professor direcionando o tempo todo. Percebe-se um nível de autonomia conquistado e que a confiança que ela sente ao estudar sem a tutela de um adulto sugere que ela tenha alcançado a consciência de que é protagonista de suas buscas pessoais. A segurança em dedicar-se aos estudos e buscar por ela mesma demonstra a capacidade de caminhar com suas próprias ferramentas, muito provavelmente adquiridas no campo prático de um estudo mais livre e menos direcionado, contribuindo para que identifiquemos indícios de protagonismo, segundo nosso indicador O Jovem na Escola desta categoria.

Retomando a entrevista com um docente sobre quais ferramentas o colégio utiliza e que facilitam o processo da autonomia e protagonismo juvenil, faremos uso dessa resposta que, inclusive, foi utilizada anteriormente na análise da categoria autonomia por também possuir indícios pertinentes.

> Outro ponto é o trabalho interdisciplinar que a gente faz, seja por tema ou por projeto, seja por diálogo dos professores da aula. Outro ponto é a possibilidade de escolha, tem um determinado tema e ele quer fazer um recorte x. Ok, pode fazer, é um recorte e ele pode escolher. Isso acontece nas eletivas também, o aluno escolhe o que quer estudar e essa escolha eu acho importante. O trabalho interdisciplinar, o trabalho por projeto, a exploração do espaço, a possibilidade de participação, de protagonismo. A gente ouve muito falar de protagonismo por aí, mas se o aluno não tem voz não é protagonismo, é apenas para inglês ver. A co-responsabilização, etc. (D1).

Percebe-se que a escola possui um pacote de ferramentas que os estudantes acreditam ser importantes para o alcanço da autonomia e do protagonismo juvenil. Os diferentes espaços e as mais diversas possibilidades de escuta e trocas são, de fato, boas possibilidades para desenvolvimento da participação efetiva desses jovens no ambiente escolar. Este docente apresenta-nos uma leitura interessante do termo protagonismo ser utilizado de forma generalista, sem que haja a preocupação de respeitar a participação efetiva dos alunos. Destaca, portanto, a preocupação da escola em observar e incentivar o processo de autoconhecimento, capaz de oferecer ao alunos muitos ganhos no âmbito do protagonismo, nunca deixando de lado a escuta generosa. Puig (2000) indica esses elementos como uma forma de acolher os educandos, ouvindo-os e dando-lhes espaço para a ação cooperativa, não apenas no diálogo, mas na prática das ações.

Nas redação de um estudante de uma escola tradicional, é possível identificarmos indícios de que o protagonismo ainda é algo subjetivo, de acordo com o indicador O Jovem na Sociedade, ou que esse estudante responsabiliza os adultos por sentir que os jovens não têm condições de praticar ações de mudança na sociedade sozinhos, como veremos abaixo:

> É importante pensar na colaboração geral para uma país mais inclusivo e chamar a atenção para problemas como ainda ter o preconceito existente num número tão

> assustador. Guiar os jovens a fazerem isso, já que sempre escutam que são o futuro do país, mas nunca são informados de como fazê-lo. Antes de tudo, a situação social, econômica e política precisa melhorar. (RT1).

No trecho acima, o estudante destaca a consciência da capacidade de mudança social existente na juventude e também a existência de um discurso que os convida para essa mudança, mas destaca que os jovens dependem da instrução de adultos para essa construção.

Levando em consideração que os estudantes da amostragem estão no oitavo ou nono ano do ensino fundamental 1, supõe-se que possuem capacidade suficiente para a construção de projetos de mudança de *status quo*, seja em seu grupo escolar, bairro ou cidade, não necessitando de um adulto para a criação de novas ideias ou projetos simples em sua comunidade. Aqui não falamos de projetos complexos, mas da participação juvenil na sociedade com projetos simples, oferecendo ideias para a melhoria das relações. Talvez o estudante tenha pensado em um projeto complexo, considerando que os adultos tenham que compartilhar sua experiência e instruir os jovens.

O protagonismo pressupõe que esses jovens sintam-se parte importante da sociedade e não apenas como coadjuvantes ou como alguém que poderão referenciar-se no futuro, tornando o protagonismo algo a ser vivido em algum momento da vida, algo subjetivo.

Já em um texto de um estudante do colégio democrático, encontramos um trecho que nos apresenta a possibilidade de analisarmos o sentir-se protagonista na construção da sociedade, de acordo com o mesmo indicador utilizado no trecho anterior.

> Mas na situação que estamos hoje, não tem nem como culparmos os deputados e políticos, e não temos como aceitar essa situação caótica. Eu sinto que nós podemos participar mais da política e não é a questão de que um deputado pode mudar o país, é a questão de que nós podemos mudar tudo. (RD23).

É possível perceber que esse estudante considera que a mudança social cabe à todos nós e não apenas aos Estado. Esse trecho apresenta a capacidade protagonista que esse estudante carrega, uma vez que se refere o protagonismo como algo que deve ser uma constante, como se tivesse internalizado esse conjunto de ações, e não como algo a fazer no futuro; tampouco esperar que apenas as autoridades cumpram ações em prol do coletivo. Fica clara a importância que atribui à construção da sociedade como parte efetiva dela.

A importância de vivenciar momentos de diálogo como prática de cidadania oferece aos jovens a possibilidade de alcançarem o seu papel transformador na sociedade, algo que por muitas vezes parece distante ou, ainda, prática da vida futura. O uso das assembleias e reuniões de classe trazem experiências de votação, discussão, de deliberação, organização e noções práticas de democracia política, por mais que o significado da palavra democracia tenha sentidos diferentes na política e na educação.

Outro trecho de um estudante também do colégio tradicional apresenta sua crítica em torno do protagonismo juvenil, também relacionada ao indicador O Jovem na Sociedade.

> Nós jovens, somos meras pessoas inseguras que tentam aparecer e se destacar no mundo ao nosso redor. Tentando, timidamente mudar o mundo e suas ideias, trazendo novos tipos de pensamento que visam acabar com a hierarquia adulta que nos põe nos pés da pirâmide. (RT4).

Apesar de afirmar que os jovens são pessoas inseguras, o estudante acredita no potencial e na capacidade de mudança que esse grupo pode oferecer para a sociedade. As possibilidades de novas ideias e construções de um novo paradigma podem ser uma ferramenta de desconstrução do que ele chama de hierarquia adulta que os coloca nos pés da pirâmide. Sugere, portanto, que entendamos, segundo ele, que os adultos não legitimam a capacidade dos jovens de contribuírem para a construção ou melhoria da sociedade, e que os adultos não se relacionam com os jovens em pés de igualdade por acreditarem que há uma defasagem de capacidade crítica desse grupo.

Ainda assim, esse estudante afirma que há um movimento de jovens, mesmo que tímido, de mudança desse pensamento, o que nos parece ser uma atitude relacionada ao protagonismo juvenil de se buscar um espaço de transformação na sociedade de forma espontânea, sem influências externas nesta iniciativa.

Outro estudante do colégio tradicional trouxe que:

> A palavra jovem provém do Latim Juventus, que se refere à idade situada entre a infância e a idade adulta, é a fase de desenvolvimento da pessoa, é nela onde ocorre a preparação para a vida adulta e a decisão de qual caminho seguir.
> No dicionário também poderia aparecer período de pressões. Nós jovens somos forçados, pela sociedade, a estudar freneticamente para o vestibular, pensar em que faculdade cursar, preocupar-se com a aparência, manter uma boa vida social e tantas outras incertezas. Essa é a fase de se autodescobrir, mas muitas vezes isso pode ser difícil. (RT9).

Foi possível perceber que a pressão sofrida pelos estudantes em relação ao vestibular é uma queixa bastante central, pois essa informação apareceu também em outros textos. Neste, em específico, o estudante cita que a sociedade apresenta uma série de cobranças que passam pelos estudos, relações sociais e até pela forma em que eles cuidam da aparência física.

Podemos pensar que é possível haver diferentes formas de pressões sofridas pelos jovens e que essas pressões podem alterar-se de acordo com o modelo educacional em que estejam inseridos. Um modelo que prioriza um currículo com conteúdos mais densos, que prepara os estudantes para o sucesso no vestibular, por exemplo, é, geralmente, uma forma mais exigente de se cobrar resultados dos alunos se compararmos a um colégio democrático que possui um currículo mais flexível em relação ao nível de exigência dos conteúdos.

O colégio democrático que pesquisamos apresenta uma preocupação maior em formar cidadãos para as relações humanas, para a atuação que priorize o coletivo e que esses jovens considerem-se parte fundamental para a construção da sociedade. Dessa forma, é possível perceber que não há uma dedicação ao exame vestibular e os conteúdos são flexíveis, possibilitando que os estudantes transitem entre temas obrigatórios, mas que, não necessariamente, sejam cobrados de forma tão exigente, como acontece no preparo dos estudantes de colégios focados em conteúdos mais densos.

Diante dessa informação, recebemos a contribuição de um docente do colégio democrático que afirma:

> Não temos a preocupação com o vestibular neste momento. Consideramos que o vestibular é uma prova e para as provas é possível que haja um preparo com antecedência. Os estudantes do Ensino Médio, por exemplo, têm a possibilidade de passar algumas horas do currículo em um curso pré-vestibular, local que é dedicado ao preparo para esse teste. (D2).

Assim, a escola democrática afirma que a formação por eles apresentada não está preocupada com conteúdos densos que acompanham exigências de provas de vestibular. Eles acreditam que há condições de se treinar para essa prova no momento oportuno, cuidando para que a vida escolar não seja toda pautada neste fim.

Dessa forma, a escola democrática defende o desenvolvimento das relações afetivas, as trocas coletivas, as formas de deliberação de temas, a formação social e política desses jovens e a formação da autonomia e protagonismo.

Há a necessidade de pensarmos na possibilidade de que esses estudantes saiam despreparados se desejarem prestar uma prova como a do vestibular, o que demandará desses jovens um esforço maior no período de preparo para o teste. Os motivos não se limitam apenas ao fato de que a escola democrática não insista em conteúdos dessa prova, mas a falta de experiência dos estudantes na realização de provas, falta do treino do controle de ansiedade, falta da organização do tempo para realizar provas com duração definida, falta de treino na produção de texto e na resolução de problemas, em comparação à escola tradicional que treina seus estudantes de forma exaustiva.

É possível que, mesmo que a escola democrática não exija conteúdos densos como as das provas de vestibular, por exemplo, os jovens estudantes sofram algum impacto emocional. Muitos jovens sentem-se pressionados a terem bom desempenho no teste e conquistar uma vaga na universidade. Essas pressões podem vir das famílias, amigos ou do próprio estudante. O que sugere que não estudar esses conteúdos e não sofrer uma pressão na escola democrática não é uma forma garantida de estar livre dessas pressões, podendo até fazer com que elas

apareçam em forma de insegurança, já que esses jovens podem sentir-se despreparados para tal.

E é neste sentido que foi possível constatar que a preocupação de um dos estudantes da escola democrática transcende o medo do vestibular e alcança o fato da escolha de uma profissão e o desperdício de tempo estudando conteúdos que, possivelmente, não serão utilizados, a depender da profissão escolhida, como veremos abaixo.

> Bom, ser jovem tem o seu lado bom e ruim. Eu diria que o lado ruim seria você estudar 12 anos da sua vida para fazer uma prova e depois, dependendo da faculdade que você escolher, parte desses 12 anos vai ser jogado no lixo. Por exemplo, a raiz quadra de π (Pi), se você for trabalhar sendo professor de Português, a Matemática básica já está bom para você, infelizmente o sistema é esse. (RD24).

A preocupação do estudante não é a de não estar preparado para a prova, mas a de ser obrigado a lidar com temas que nem sempre são temas de seu interesse ou sem sentido para a profissão que irá exercer, como é o caso das disciplinas do núcleo duro do colégio, que são as disciplinas obrigatórias previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, documento de referência na educação brasileira. Esse estudante acredita ser um desperdício estudar durante tantos anos conteúdos que ele prevê não serem fundamentais para a formação de todas as pessoas. Ao nos desprendermos do fato de considerar legítima ou não essa opinião do estudante, cabe pensarmos na construção crítica desse pensamento, em que expressa seu posicionamento frente a um evento importante e se considera a pessoa mais interessada neste evento, ou seja, assume-se como protagonista de sua formação escolar.

Na contramão dos conteúdos curriculares mais densos é que é possível ver na fala do estudante do colégio democrático abaixo uma forma de reverberar o sentido dado pelo colégio ao modelo educacional que defende.

> Eu acredito que a escola tem um importante papel nessa fase da nossa vida. Acredito que é um enorme aprendizado, um lugar onde, além de aprender matemática, devemos aprender a viver em sociedade, ter senso crítico sobre divergentes assuntos e, acima de tudo, a fazer escolhas, tanto pessoais, como coletivas. O jovem no Brasil já tem uma grande relevância social, o que falta é apenas o reconhecimento disso. (RD28).

O estudante acredita que o colégio não é apenas um espaço para a prática de conteúdos específicos, mas um lugar para a formação da identidade juvenil, complementando que não se deve preocupar apenas com o ensino da Matemática, por exemplo, mas com a possibilidade de fazer escolhas pessoais e coletivas, discutir temas gerais em grupo. Desta forma, poderá ser possível aprender a relacionar-se com a sociedade em geral e a praticar a análise crítica sobre os mais variados temas.

Ainda na fala do estudante, é possível perceber o protagonismo atribuído ao jovem brasileiro e acredita nessa participação efetiva, mesmo considerando que a sociedade ainda precisa avançar no que tange à importância dos jovens.

Outro estudante do colégio democrático, ao escrever sobre o que é ser jovem no Brasil, apresenta indícios da categoria protagonismo no que tange ao eixo O Jovem na Sociedade, pois afirma considerar a juventude um período em que as pessoas começam a impor-se. O estudante dá ênfase ao fato de que a juventude é a introdução para a vida adulta, período em que ocorrerá a maior fase da vida, como vemos abaixo.

> A fase jovem é a introdução para o mundo onde você vai se encontrar pelo resto do tempo que você estiver vivo. É o tempo da sua vida que você está submetido a algumas coisas ainda, como regras dos pais e algumas escolhas, mas já começa a se impor diante disso e começa a questionar essas coisas. (RD25).

Assim, com a construção de opinião sobre as possibilidades de uma atuação protagonista dos jovens, esse estudante confirma reconhecer-se como parte da sociedade, ainda que com deveres vinculados aos pais e mães, mas já com possibilidades de transformação na sociedade.

Outro dado que identificamos como forma de incentivo ao protagonismo juvenil na escola democrática foi quando nos deparamos com um texto muito reduzido, sem pontuação e com erros ortográficos, que nos sugeriu que esse estudante possa ter questões importantes de dificuldade na aprendizagem.

O incentivo ao protagonismo é uma forma de convidar a todos os estudantes a estarem ativos na educação, incluindo-os em sua totalidade e não apenas os recebendo no espaço educativo.

Considerando que a proposta de redação foi um convite aos estudantes e que esse estudante em especial o aceitou, concluímos que ele está ativo em sua participação na educação e que se dedicou a escrever sobre o tema sugerido de forma espontânea. Esses dados indicam uma característica autônoma por parte do estudante, caminho importante para alcançar o protagonismo juvenil em sua totalidade. Inclusive, em parte das observações feitas na escola democrática, foi possível perceber o número elevado de estudantes portadores de deficiência física ou com dificuldades de aprendizagem. Abaixo, temos o texto na íntegra: “O que o adolecite bensa domundo. Eu era muito chato, agora eu melhorei muito é to conversando muito mais comasbesoas.” (RD21)

Cabe dizer que nenhum dos textos vindos da escola tradicional possui características como essas, uma vez que são amplos do ponto de vista da exposição e clareza das ideias, com poucos erros ortográficos e, na maioria das vezes, com características de começo, meio e fim

de redação, indicando capacidade crítica condizente com a faixa etária e o elevado grau de cobrança que esses estudantes sofrem com a produção excessiva de textos, conforme informou-nos a coordenadora de língua portuguesa da escola tradicional.

Depois de um longo percurso em torno das análises, passaremos agora para as conclusões desta pesquisa, apresentando as reflexões e considerações finais.

9 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, buscamos explorar um campo ainda pouco difundido no nosso país, que é a educação democrática. A prática docente muitas vezes permite-nos estar num ambiente de ensino mais tradicional, afastando-nos de práticas educacionais inovadoras. Essa proposta de pesquisa nos aproximaria de um modelo de ensino focado na participação efetiva dos estudantes nas mais diversas práticas educacionais e no modelo horizontal do conhecimento. Tal modelo seria um dos responsáveis pelas relações de troca entre docentes e estudantes sem que a hierarquia seja usada como ferramenta de opressão ou de estabelecimento de padrões nos quais o estudante recebe o conhecimento vindo do professor, como se ele fosse apenas o receptor, sem chances para trocas ou argumentações.

O recorte desse trabalho ocorreu na formação de identidade juvenil em uma escola democrática, buscando reconhecer possíveis indícios de autonomia e protagonismo nos estudantes inseridos neste modelo de gestão. A inspiração inicial para essa pesquisa foi a necessidade de conhecer a cultura exercida nessa escola, seu currículo e a inter-relação entre a formação de identidade juvenil e os Estudos Culturais. Atentamo-nos, portanto, para o currículo da instituição pesquisada e para os conceitos dos Estudos Culturais.

Outrossim, propusemo-nos a coletar dados a partir de um estudo de caso em um colégio democrático, baseado na observação participante, aproximando-nos de forma bastante expressiva e nos apropriando de dados fiéis para essa análise.

A pesquisa possibilitou-nos perceber como a educação democrática ainda é pouco praticada, conforme nosso levantamento de escolas que utilizam esse modelo de ensino em São Paulo. Ao mesmo tempo, foi possível perceber como esse estudo pode trazer contribuições para escolas que estejam se questionando sobre modelos participativos de gestão na formação de identidade juvenil, considerando o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do protagonismo. Estes últimos, como temas apresentados no início do nosso referencial teórico como importante ferramenta para o desenvolvimento do trabalho.

Assim, atentamo-nos aos pensamentos iniciais de autores do Paradigma Humanista, que estabelecem uma relação de conhecimento que prioriza o domínio socioafetivo e as relações interpessoais como grandes pilares desse movimento. Se compreendemos que o Humanismo nasce a partir da ideia dos seres humanos como totalidades, dinâmicos e que se relacionam e se modificam constantemente, entendemos que o caminho até chegar à educação democrática, muito provavelmente considerou o Paradigma Humanista um ponto de partida ou, no mínimo, uma inspiração.

Ao longo deste percurso, adentramos também a Educação Libertária, de A.S. Neill, como forma de compreendermos diferenças entre o modelo libertário de ensino e a educação democrática, atentando-nos, basicamente e de forma resumida, que a educação democrática possui relações com o espírito de igualdade, participação e justiça, mas considera que os professores e estudantes não estão no mesmo pé de igualdade, prevalecendo a determinação de que cada um possui um papel diferente na instituição, cada qual com seus conhecimentos e experiências, mas em harmonia com uma relação de respeito e de validação de opiniões.

Para a caracterização da educação democrática utilizamos os pensamentos de Josep Maria Puig, que possui obras importantes sobre participação escolar, construção da personalidade moral, éticas e valores, entre outras. Além disso, as obras do autor Ulisses Ferreira de Araújo também nos serviram de referencial teórico para a caracterização da educação democrática e das assembleias escolares, importantes ferramentas de participação estudantil na educação.

Além da coleta de dados na escola democrática, em que utilizamos a técnica de grupo focal, entrevistas individuais com docentes e gestor e observação participante, incluímos uma segunda escola. Essa segunda escola possui método tradicional de ensino, que nos serviu como contraponto para a análise de dados coletados em forma de redações. Cabe destacar, portanto, que não fizemos observações nesta escola, tampouco entrevista, atendo-nos apenas às redações coletadas entre os alunos dos oitavos e nonos anos, e que a mesma atividade foi proposta na escola democrática.

Iniciamos este estudo com a hipótese de que os jovens estudantes de uma escola democrática teriam chances de uma formação de identidade autônoma e protagonista sem que houvesse a intenção de comparar com outra escola de método diferente, como é o caso dos jovens inseridos em um modelo mais tradicional.

Este processo de pesquisa permitiu-nos adentrar em uma escola democrática e dedicar nosso tempo em um estudo de caso, sendo um privilégio poder viver a imersão diante de jovens tão excepcionais. Do mesmo modo, ter o mínimo de contato com um outro colégio tradicional que aceitou, de forma muito caridosa, ceder-nos alguns relatos de seus alunos para que pudéssemos pensar com mais cuidado sobre nossa hipótese inicial e a conclusão deste estudo.

Acreditamos que essas oportunidades tiveram extrema importância neste estudo, mesmo não tendo condições de triangular esses dados, pois um programa de mestrado não nos oferece tempo hábil para adentrarmos em dois campos distintos. Entretanto, atentamo-nos aos dados com cuidado para não sermos levianos em uma possível conclusão equivocada, e

sugerimos, inclusive, que um estudo desse nível seja importante para o campo da educação e para os Estudos Culturais.

Desta forma, e depois de todos os nossos esforços nesta pesquisa, concluímos que o espaço que uma escola democrática ocupa em nossa sociedade é um espaço de trocas, de respeito, de diálogo, de superação e de resistência, uma vez que estamos vivendo um momento bastante silenciador em nossa política atual. É importante que, mesmo com significados tão diferentes, a democracia escolar seja um caminho para o exercício da democracia política, que haja diálogo, mas que ele não esteja sozinho ou distante da prática. É preciso dialogar e colocar em movimento ações cooperativas de forma que o coletivo não seja tomado pelo individualismo que cega nossa sociedade.

Um ambiente escolar livre, onde os alunos sejam convidados a se conhecerem e a contribuírem com suas opiniões, estimula a formação de identidade de um jovem autônomo, mesmo que ainda em fase inicial, como ocorre no ensino fundamental.

A participação efetiva desses jovens em sua vida escolar convida-os a construir um pensamento crítico, possibilitando que eles discorram sobre assuntos interdisciplinares ou no âmbito social da atualidade, como consequência de um ambiente inovador e estimulante, que se utiliza da liberdade de expressão para convidar os alunos a, por exemplo, prepararem pautas para uma assembleia, organizarem a lista de participação e dirigirem votações de temas que eles próprios sugerirem.

Não podemos afirmar que um estudante de um colégio democrático é mais autônomo ou tem uma formação de identidade protagonista mais evidente que um jovem de uma escola tradicional. Seria leviano apresentar tal estudo com este teor, uma vez que nossos dados não são suficientes para tal afirmação, e tampouco seria isso o que buscávamos apreender com este estudo. Talvez seja, em um estudo futuro de doutorado, uma importante linha de pesquisa, uma vez que não existe nenhum estudo sobre isso nos registros pesquisados até o momento, como citamos na introdução deste trabalho.

Desse modo, podemos afirmar que os jovens da educação democrática apresentaram preocupação com a atuação coletiva, disposição para participação escolar, planejamento e conclusão de projetos cooperativos, além de interesse em projetos pessoais, participação de assembleias, deliberação de agendas, entre outros espaços de diálogo que a escola democrática oferece. Há, porém, algumas exceções, como vimos em alguns relatos de estudantes que se queixam de colegas que não estão interessados, ou ainda, a recusa na entrega de atividades importantes. É comum que não se perceba uma totalidade reverberando

a proposta de uma instituição, mas pudemos constatar que, em geral, os estudantes aprovam o modelo participativo e autônomo de estudos.

A pesquisa destaca que o nível e a quantidade de conteúdo estudado no colégio democrático expressam-se como uma deficiência desse modelo de gestão, uma vez que alguns estudantes verbalizaram o incômodo por não serem tão cobrados quanto aos conteúdos estudados e que até possuem a preocupação com a possibilidade de estarem atrasados em comparação a outros colégios.

Foi possível constatar também uma importante deficiência na qualidade de escrita dos jovens do colégio democrático em relação aos jovens do colégio tradicional que nos cedeu suas produções. O que sugere a possibilidade de a escola democrática reavaliar como esse processo está sendo organizado, com o intuito de evitar que essas lacunas sejam responsáveis por prejuízos no ensino e na aprendizagem.

É igualmente importante citarmos o alto índice de queixas vindas dos estudantes do colégio tradicional em relação à cobrança exorbitante por resultados positivos, seja nas séries atuais da escola ou com o futuro vestibular. Esses estudantes apresentaram trechos com reclamações da pressão dos pais e mães, inclusive relataram que as famílias chegam a cobrar que o rendimento escolar seja compatível com o valor monetário investido nos estudos dos filhos.

Os estudantes dessas escolas destacam temas como preconceito e homofobia, além da concorrência acirrada já na fase atual, reconhecendo no colega um possível adversário futuro, sugerindo-nos um possível contraste entre os trabalhos coletivos incentivados no colégio democrático e a cobrança pelo rendimento pessoal no colégio tradicional.

Também é possível afirmar que esses jovens dos dois colégios estão cientes da importância do exercício da democracia participativa e que possuem a oportunidade de entender que os espaços devem ser ocupados com responsabilidade, respeito às regras e que o fazer depende de cada um. Assim, é possível identificar a importância do protagonismo e da autonomia juvenil para uma vida futura capaz de transformar ações em nossa sociedade. Apesar de algumas diferenças nas redações, não é possível afirmar que uma ou outra escola forma jovens mais participativos.

Assim, atentamo-nos aos dados coletados na escola democrática, onde foi possível presenciar muitos eventos em que o diálogo fez-se presente. Os jovens participam de assembleias, deliberam temas importantes, formam comissões de estudantes para questões como eventos, visitas, assembleias, entre outros, sendo eles os responsáveis por esses áreas. Questionam com muita frequência as propostas levantadas pelos professores, como

aconteceu, por exemplo, na aula de língua portuguesa que observamos e descrevemos neste trabalho. Participam de projetos individuais e em grupos, além de tratarem de temas da atualidade e de poderem fazer escolhas de acordo com suas preferências.

Ao falarmos da escola estudada, percebemos os indícios suficientes para considerar que os estudantes estão em uma escola que prioriza a constante busca pela autonomia e protagonismo juvenil e que alguns jovens já se apropriam desses termos em seus discursos. Se esse colégio forma jovens mais autônomos e protagonistas que outras escolas não podemos afirmar, mas consideramos que esse foi o início de um caminho para uma pesquisa mais dedicada à triangulação de dados com outras escolas.

De acordo com o que vimos dos autores Araújo e Puig, no campo da educação democrática, e do que apresenta Stuart Hall no campo dos Estudos Culturais citados neste trabalho, é possível observarmos resultados favoráveis à construção de competências em um colégio democrático. Esses resultados destacam-se principalmente nos aspectos que se referem à construção do coletivo, à capacidade de diálogo e negociação, importantes para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e à promoção de mudanças na sociedade contemporânea. É possível inferir ainda que a formação de identidade juvenil em uma escola democrática permite a flexibilidade, empatia, cooperação, a capacidade analítica, essenciais para a futura atuação dos jovens no mercado de trabalho e convívio social.

Esperamos que este estudo ofereça contribuições para os Estudos Culturais como forma de conhecer as transformações no processo de formação de identidade juvenil para o campo da educação. Nesta dimensão da análise, foi possível conhecer a relação entre a construção da autonomia e do protagonismo juvenil em uma escola democrática por meio de seu currículo, implícito e oculto, possibilitando abordagens sobre a cultura escolar, o currículo e a formação de identidade juvenil.

Para finalizar o nosso estudo, concluímos que essa pesquisa pode trazer, futuramente, respostas importantes para o campo da educação, pois há a possibilidade de triangularmos dados entre escolas democráticas e tradicionais, públicas e privadas, e encontrarmos respostas para indagações sobre o protagonismo e autonomia juvenil nas mais diversas práticas pedagógicas que se apresentam em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V; SPOSITO, M.P. (orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas:** histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **A Construção de Escolas Democráticas:** histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **Assembleia escolar:** um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BIASUZ, H. W. **A pedagogia libertária como prática da liberdade e responsabilidade:** Summer Hill School: uma análise crítica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó. 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Autêntica, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. [S.l] : [s.n.], 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2006.

_____. **Pedagogia da presença:** da solidão ao encontro. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 2001.

DENZIN, N. K. **The research act**. 3thd. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

DUARTE, Neide. **Frutos do Brasil:** histórias de mobilização juvenil. São Paulo: Aracati, 2006.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes,1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____.**Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à prática educativa*.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora SIM tia NÃO:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhodágua. 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. **Caracterización del Paradigma Humanista**. In: _____. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). México: ILCE-OEA, 1997. Disponível em: <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/paradigma_humanista.pdf>. Acesso em:10 out. 2017.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais?.** Tradução de Tomas Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p.9-43, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEILL, A. S. **Liberdade, Escola, Amor e Juventude**. São Paulo: Ibrasa, 1970.

_____. **Liberdade na escola**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1969.

_____. **Liberdade sem Excesso**. 8. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

OLIVEIRA, Olga Maria de. **O projeto político-pedagógico:** instrumento para uma gestão escolar democrática. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

Projeto político pedagógico. Cotia. 2019.

PUIG, J. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Democracia e participação escolar:** proposta de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

PUENTE, Miguel de La. **O ensino centrado no estudante:** renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SACRISTAN, G. **Compreender e transformar o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Bruno de Souza. **Escola e formação para a democracia:** o caso do Projeto Âncora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

SILVA, Lucy Duró Matos Andrade. **Reflexões sobre a educação crítica emancipadora:** o Projeto Âncora em questão. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Pscicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

SILVA, Tomaz T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

_____**. Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação.** Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo : Contexto, 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

1. Descreva as atividades que você tem no Colégio e que mais sente-se livre para decidir e organizar-se sozinho.
2. Como são apresentados os temas que você irá aprender?
3. Você tem liberdade para escolher o que deseja aprender?
4. Como você se organiza com os deveres de casa? Alguém o ajuda ou você realiza sozinho?
5. Você dá palpites sobre aulas ou atividades em geral? Elas surtem efeito?
6. Há algum momento em que você sente falta de direcionamento?
7. O que é ser autônomo para você?
8. Você se sente responsável por sua vida escolar? Como é o protagonismo para você?
9. Se você não se interessa por determinado tema em sala de aula, o que você faz? E o seu professor?
10. Como são as avaliações em sua escola e como é sua participação?
11. Você se sente satisfeito com as suas produções na escola? Explique.
12. Você sente que o seu desenvolvimento nesta escola é positivo?
13. Como você se sente em relação aos seus colegas e professores? Como ocorre essa interação?
14. O que você acha das tutorias e assembleias da escola?
15. O que é esforço sincero?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL (GESTORES E DOCENTES)

1. Os alunos combinam as regras coletivamente e decidem o uso dos espaços e das propostas pedagógicas através de assembleias. Esses combinados são cumpridos? Existe um lado com maior poder de voto?
2. Por meio da liberdade e da autonomia que o colégio oferece ao aluno, é possível que ele se sinta responsável por novas responsabilidades e adquira senso crítico, analisando suas atitudes e a dos colegas? Isso contribui para a formação de identidade e senso ético?
3. O colégio defende que a educação autônoma é instigante e capaz de despertar o interesse pela busca do conhecimento. Como o aluno sente-se ao ser convidado a buscar o conhecimento de forma autônoma?
4. O Colégio tem um ambiente desafiador? Quais são as características que contribuem para isso?
5. Quais são as estratégias que o colégio adota ao deparar-se com alunos distantes da busca de conhecimento e desmotivados?
6. O aluno sente-se inseguro quando o professor espera que ele busque o conhecimento por ele mesmo?
7. Como se constitui o currículo escolar? Há liberdade e flexibilidade de conteúdo a ser estudado?
8. O aluno pode escolher não cursar uma determinada disciplina por preferir dedicar-se a uma outra em determinado momento?
9. O aluno relaciona-se com seus colegas de escola com o foco em estudos ou apenas em momentos de recreação?
10. Há alguma dominação pelo poder e propriedade da direção escolar?
11. Os alunos sentem-se motivados? Participam das aulas por completo ou saem com frequência?
12. Você considera que os alunos da educação democrática são autônomos e protagonistas de sua vida escolar? Explique.
13. A autonomia conquistada na idade escolar contribui para a formação de identidade do aluno?

APÊNDICE C – PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEMA: Ser jovem no Brasil hoje

O tema desta redação traz em si algumas questões que merecem atenção:

1º. o conceito de ser jovem, as características que identificam essa faixa etária e que certamente são diferentes do que era ser jovem há 30 ou 40 anos;

2º. a realidade atual do mundo, que, de um lado, mostra-se promissora com a presença do mundo digital, mas que, de outro, necessita de muita ação individual e conjunta para que se estabeleça de fato a valorização da diversidade e a convivência respeitosa.

Finalmente, 3º. olhar para o Brasil, para o país em que os jovens estão imersos, é identificar enormes problemas a serem resolvidos (percorrendo a violência, pela educação, pelo mundo do trabalho, pela economia etc.)

Assim, você tem dois caminhos para produzir a redação e deve escolher um deles apenas.

1º. Elabore um relato, em que traga informações sobre uma atuação sua dentro de algum campo social de que faz parte. Aqui, estão incluídos o colégio, o seu bairro, a rede social de que faz parte etc. Nesse relato, apresente um histórico de como identificou um problema e, de modo claro, exponha as razões de suas ações, seus objetivos e os resultados do que relata. A ideia é destacar sua participação como jovem na sociedade de que faz parte.

OU

2º. Elabore um artigo de opinião, do modo mais pessoal que conseguir para analisar características do mundo e do Brasil e discutir as pressões a que o jovem está submetido e os caminhos que pode trilhar, individual ou coletivamente.

Explore seu conhecimento de mundo para escrever um texto na norma culta de cerca de 30 linhas. Antes de passar o texto a limpo, releia e corrija os possíveis problemas que identificar.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

USP - ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escolas Democráticas: o protagonismo juvenil e o modelo horizontal da gestão do conhecimento.
Pesquisador: SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 76579317.3.0000.5390
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.354.308

Apresentação do Projeto:
Sob o ponto de vista teórico conceitual a presente pesquisa recorrerá para discutir a formação de identidade e expressão dentro da Educação Democrática, mais
especificamente sobre o protagonismo de seus alunos e como esses lidam com a liberdade na vida escolar, sendo ela classificada como exploratória, por meio de um estudo de caso etnográfico no Colégio Viver.
Serão realizadas análises de comportamentos dos alunos no colégio Viver, situado em Cotia, na grande São Paulo, que possui o modelo de gestão horizontal de conhecimento, propondo uma efetiva participação do aluno.O objeto de estudo será a Educação Democrática, tendo como recorte da pesquisa o protagonismo e autonomia juvenil em uma escola democrática.O estudo se dará através de alunos dos sextos e nonos anos do ensino fundamental. É possível que seja implantado o estudo por meio de grupo focal, trazendo assim uma maior dinâmica na coleta de dados e a riqueza de material adquirido. Por meio da confrontação deste levantamento empírico e com revisão teórica é que serão obtidos os resultados que permitirão a elaboração da dissertação. Trata-se de um estudo analítico mais aprofundado acerca do protagonismo desses alunos e de como eles lidam com a autogestão do conhecimento, organizando sua própria rotina escolar, desejos e anseios, e consequentemente, a formação de identidade. Por fim, efetuaremos também o registro e descrição das atividades e seus resultados, iniciando reflexões acerca da complexidade do tema, o

que poderá nos servir de inspiração para trabalhos posteriores. É um processo amplo e que requer muita sensibilidade na realização, pois trata-se de um material de grande valor para a nossa sociedade, pensando que estes estudantes serão os futuros adultos deste país.

Objetivo da Pesquisa:

- Caracterizar a relação entre educação democrática e o protagonismo e autonomia juvenil;
- analisar criticamente a liberdade e seus excessos dentro de uma escola democrática, assim como seus aspectos de ordem avaliativa e autoavaliativa;
- realizar atividades com jovens do Colégio Viver, com o intuito de incentivar e avaliar: 1. Diálogo crítico acerca dos conhecimentos adquiridos; 2. Leitura crítica do processo de aprendizagem libertário e democrático, recolhendo informações sobre a efetiva participação desses jovens na vida escolar.
- levantar dados sobre a autonomia dos alunos e como eles tratam a autogestão e o protagonismo na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entende-se por risco mínimo com a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, bem como riscos de ordem física e orgânica. Há possibilidade de desconforto; estresse e cansaço ao responder às perguntas.

Benefícios:

Os benefícios estão ligados ao estudo e entendimento do protagonismo e autonomia juvenil e a possibilidade de importante contribuição da educação democrática para o aluno inserido nesta metodologia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante tanto para estudiosos da área da Educação quanto da Sociologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequados às normas vigentes.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

USP - ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO

Continuação do Parecer: 2.354.308

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_938455.pdf	26/10/2017 15:42:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO_2.doc	13/10/2017 11:18:04	SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ	Aceito
Outros	cartaprotocolo.pdf	13/09/2017 00:10:59	SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/09/2017 23:32:48	SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoViver.pdf	12/09/2017 22:25:02	SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Tese_revisao.docx	12/09/2017 22:23:22	SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	12/09/2017 22:19:37	SHARLENE DE SOUZA QUEIROZ	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 27 de Outubro de 2017

Assinado por:
Rosa Yuka Sato Chubaci
(Coordenador)

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000
Bairro: Ermelino Matarazzo **CEP:** 03.828-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-1046 **E-mail:** cep-each@usp.br