

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

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:

contribuições da psicologia a partir de um olhar fenomenológico

São Paulo
2016

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

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:

contribuições da psicologia a partir de um olhar fenomenológico

Aroldo de Lara Cardoso Jr.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Psicologia da
Faculdade de Ciências Humanas e da
Saúde da Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo como requisito parcial para a
obtenção do título de Psicólogo.

Professora Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Fabíola Freire Saraiva Melo

São Paulo
2016

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer os meus familiares. Sempre estarão em meu coração! Gostaria de agradecer todos aqueles que fizeram parte de minha vida ao longo do processo de construção deste trabalho. Tenho certeza que agora teremos mais tempo para conversar! Gostaria de agradecer a Deus. Aquilo de que eu necessitava Ele me deu. Nada poderia fazer sem Ele. Gostaria de agradecer minha orientadora, Fabíola Freire Saraiva Melo, pelas conversas, encorajamento e por ter se empenhado esses anos todos em dar-nos, seus alunos, uma esperança na vida e na educação. Todo meu carinho a você. Gostaria de agradecer a comunidade de aprendizagem que visitei. Obrigado por terem me acolhido! Dou, com este trabalho, mais um passo em direção a um antigo sonho: a educação.

RESUMO

As Comunidades de Aprendizagem têm sua origem na Espanha, na década de 1970, e, recentemente, vêm se constituindo como base para diversas experiências educacionais inovadoras no Brasil. Entretanto, são poucos estudos que abordam as contribuições da psicologia para esse contexto educacional. Utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa de tipo etnográfico (observação, entrevista e análise de documentos), com análise fenomenológica, visitei por aproximadamente um mês uma comunidade de aprendizagem, referência no Brasil, localizada na Grande São Paulo. Busquei conhecer esta comunidade e desvelar possíveis contribuições da psicologia neste contexto. Observei durante as visitas a existência de relações educativas transformadoras, contribuindo para o sucesso nas aprendizagens; entretanto, observei que, talvez na intenção de superar fronteiras entre as disciplinas escolares, acontece uma perda de especificidade da atuação da psicologia nesse contexto educacional transformador, indicando uma necessidade (e, ao mesmo tempo, uma oportunidade) de construção de novas práticas. Considero, então, importante reconhecer o potencial transformador da psicologia na educação, para que haja a construção de práticas alinhadas a estas propostas inovadoras. A psicologia tem grande potencial de contribuir com essas experiências, como contribuiu com outras experiências no passado - como o “Colégio Vocacional” ou a escola “A Chave do Tamanho”.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem; Psicologia; Educação; Psicologia da Educação; Psicologia Fenomenológica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Roteiro de Vivência	34
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTOS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	10
2.1 DADOS HISTÓRICOS	13
2.1.1 La Verneda de Sant-Martí	13
2.1.2 Projeto Âncora	15
2.1.3 CEU Heliópolis	15
2.2 OS SETE PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA	18
2.2.1 Diálogo igualitário	19
2.2.2 Inteligência Cultural	20
2.2.3 Transformação	21
2.2.4 Dimensão instrumental da aprendizagem	22
2.2.5 Criação de sentido	23
2.2.6 Solidariedade	24
2.2.7 Igualdade de diferenças	25
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	28
3.1 PESQUISA EDUCACIONAL DE TIPO ETNOGRÁFICA	28
3.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA	29
3.1.2 ENTREVISTAS	30
3.1.3 COLETA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS	30
3.2 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA	30
3.3 MÉTODO DE COLETA DE DADOS	31
4 DESCRIÇÃO DAS VISITAS	33
4.1 REUNIÃO COM A COMISSÃO DE RECEPÇÃO	35
4.2 VISITA INICIAL	36
4.3 DISPOSITIVOS DE APRENDIZAGEM	37
4.3.1 NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM	37
4.3.2 PLANEJAMENTO DO DIA E AVALIAÇÃO DO DIA ANTERIOR	39
4.3.2.1 Casinha	39
4.3.2.2 Núcleo de Iniciação	40
4.3.2.3 Núcleo do Desenvolvimento	40
4.3.3 ESTUDO INDIVIDUAL E PROJETOS INDIVIDUAIS	40
4.3.4 ESTUDO EM GRUPO E PROJETOS EM GRUPO	41
4.3.5 GRUPOS DE RESPONSABILIDADE	42

4.3.6 OFICINAS	42
4.3.7 RODAS DE REFLEXÃO E ASSEMBLÉIAS	43
4.3.7.1 Rodas de Reflexão	43
4.3.7.2 Assembléias	44
4.3.8 CONVERSA COM O TUTOR	45
4.3.9 ESPORTES	45
5 DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	47
5.1 DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BEATRIZ	47
5.2 DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MARIA	50
6 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA	56
6.1 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA	56
6.2 POTENCIAL TRANSFORMADOR	58
6.3 RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS	60
6.4 PARTICIPAÇÃO EM REDES	62
6.5 PSICOLOGIA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA	64
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BEATRIZ	74
ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MARIA	87

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pelas Comunidades de Aprendizagem surgiu com diversas experiências que para mim foram indicando uma importância do diálogo dentro do contexto social e das relações. Constatei nestas experiências que precisamos ter o diálogo como elemento fundamental das relações humanas.

Para que o diálogo seja possível, é necessário abertura para outro modo de ser; precisamos da possibilidade de divergir e ainda assim continuar dialogando - sem ficarmos em posicionamentos fundamentalistas. Isto tem sido uma questão na contemporaneidade. Como falar de diálogo, então, onde essa abertura para o diálogo não existe ou é limitada? São todas questões que vão aparecendo para mim. A necessidade de respondê-las fez com que eu buscasse estudar as comunidades de aprendizagem, pois elas têm como fundamento a aprendizagem dialógica.

Outras questões me atraíram em buscar conhecer as Comunidades de Aprendizagem. Uma delas é a própria idéia de comunidade. Isso ficou claro ao considerar os acontecimentos relacionados com a reorganização escolar, do fim de 2015, na educação pública do Estado de São Paulo. Diante da proposta de fechar dezenas de escolas neste estado, estudantes ocuparam mais de duzentas escolas, manifestando-se contra esta proposta. Tais ocupações estavam muito longe de representarem a depredação do patrimônio das escolas públicas; na verdade, elas envolveram muitos alunos nos rumos da educação, participando ativamente dessas decisões - tanto na manutenção das escolas, quando na organização de aulas e do movimento estudantil. Temos muito que aprender com este acontecimento. Precisamos considerar a comunidade que participa da escola como integrante da gestão democrática. Mais apenas envolver as pessoas na escola, precisamos possibilitar a participação da comunidade em suas decisões. O debate público da proposta de reorganização das escolas estaduais foi chamado ao final de 2015; o convite para transformarmos a gestão escolar numa gestão democrática e participativa está aí.

Poderia citar diversos outros motivos que me atraem para o estudo das Comunidades de Aprendizagem. Mas estes são os principais. Na Espanha, ele tem atraído o interesse de pesquisadores desde a transformação da escola “La Verneda”, localizada em Sant-Martí, na periferia de Barcelona, em uma Comunidade de Aprendizagem, o que aconteceu na década de 1970. Calculando até os dias de hoje, temos mais de quatro décadas de experiências estrangeiras - inclusive com diversas pesquisas sendo conduzidas na Universidade de Barcelona e outros centros sobre o

tema. No entanto, são poucas as pesquisas que têm como referência uma psicologia. O objetivo deste trabalho foi conhecer as comunidades de aprendizagem e, refletindo sobre este modo de educar, visitar uma Comunidade de Aprendizagem, buscando conhecer as possibilidades de contribuição de uma psicologia para esse modo de educar. Poucos são os trabalhos abordando especificamente esse tema. Justifica-se, então, a realização deste trabalho pela importância do tema no contexto brasileiro e de realizar pesquisas que elucidem as possibilidades de contribuição da psicologia para esse contexto.

Desde a década de 1990, temos visto na Europa (e, posteriormente, no Brasil) o surgimento do conceito de Cidades Educadoras. As Cidades Educadoras têm como proposta a transformação das cidades em cidades-escola e dos bairros em bairros-escola, de modo que toda a paisagem urbana adquira uma potência educativa. Tal fato nos convoca para a necessidade de considerar não apenas a escola, considerada como um lugar fechado, mas inclusive seu entorno, quando realizamos políticas públicas em educação. Reconhecer as necessidades da comunidade figura como central para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem na contemporaneidade. Considero que as Comunidades de Aprendizagem colocam uma boa referência para o desenvolvimento dessa proposta de Cidades Educadoras.

O presente trabalho desenvolveu-se com a seguinte estrutura: nesse primeiro capítulo, introduziu-se o tema e a relevância desse estudo; no segundo capítulo, abordam-se os fundamentos das Comunidades de Aprendizagem, esclarecendo sua definição, apresentando dados históricos sobre algumas Comunidades de Aprendizagem e desenvolvendo brevemente os sete princípios da aprendizagem dialógica, que são a base das Comunidades de Aprendizagem; no terceiro capítulo, aborda-se a metodologia de pesquisa educacional de tipo etnográfico e base fenomenológica, utilizada como modo de acesso a esse fenômeno; finalmente, no quarto capítulo, apresentam-se os resultados e a discussão da pesquisa de campo.

Assim, esperamos ter novas reflexões sobre a possibilidade de contribuição da psicologia para a construção das Comunidades de Aprendizagem.

2 FUNDAMENTOS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Diante da necessidade de definir o objeto de estudo ao qual nos referimos, apresentaremos algumas diferentes conceituações sobre as “Comunidades de Aprendizagem” e depois apresentaremos algumas dessas experiências na Espanha e no Brasil.

Uma das principais referências para o estudo das comunidades de aprendizagem são as pesquisas desenvolvidas pelo CREA (Community of Researchers on Excellence for All) da Universidade de Barcelona. Baseando-se nas experiências de comunidades de aprendizagem desenvolvidas na Europa e, em particular, na escola “Verneda” de Sant-Martí, a qual apresentaremos mais adiante, estes pesquisadores vinculados ao CREA têm publicado diversos artigos e alguns livros sobre o tema desde os anos oitenta. Como uma de suas mais importantes produções, citamos o projeto INCLUD-ED, o qual analisa experiências educativas consideradas bem sucedidas pela Europa e propõe soluções educacionais para a redução das desigualdades sociais. No Brasil, pesquisas sobre o tema vêm sendo desenvolvidas pelo NIAS-UFSCar (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos), o qual desde 2003 tem produzido livros, artigos e cursos sobre o tema, contribuindo com a formação de professores e a transformação de escolas públicas brasileiras em comunidades de aprendizagem.

MELLO (2011), pesquisadora integrante do CREA (Community of Researchers on Excellence for All), que tem pesquisado o tema, define o termo Comunidades de Aprendizagem como “(...) uma intervenção educativa que tem como idéia central a compreensão de que escola é bairro e bairro é escola” (2001, p. 4). Ainda para a autora, há usos diferentes deste termo e, por isso, o mesmo uso do termo “Comunidades de Aprendizagem” não necessariamente se refere ao mesmo objeto de estudo.

Vale aqui esclarecer que geralmente o termo está sendo utilizado de maneira indistinta em referência a várias situações: às cidades educadoras; a espaços na rede mundial de computadores; em referência a grupos colaborativos de formação e de pesquisa entre professores e pesquisadores; para designar processos vinculados à aprendizagem organizacional e à gestão do conhecimento e da informação em empresas. Na América Latina, muitas vezes equivocadamente, o termo, ou outros próximos a ele (comunidades aprendentes, por exemplo), tem sido vinculado a processos exclusivamente de educação não formal, o que é fruto da compreensão limitada da concepção de educação de Paulo Freire (1999), por ele mesmo já denunciada em “Pedagogia da Esperança”. (MELLO, 2011, p. 4, tradução livre)

Ampliando a compreensão sobre o termo “Comunidades de Aprendizagem”, encontramos em MELLO et al. (2014), p. 11, uma definição semelhante: “Comunidades de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central da nossa sociedade”. Notamos a partir destes conceitos a centralidade da escola para a comunidade; tal modo de compreender as Comunidades de Aprendizagem não diz apenas respeito à necessidade de integração da comunidade na escola (como nas propostas de estudantes intervirem sobre os muros da escola, gerando o pertencimento, ou propostas de estudo do meio, em que os estudantes da escola fazem visitas à comunidade), mas do reconhecimento da escola como sendo, ela mesma, a comunidade, transcendendo seus muros. Nesta compreensão, central para o entendimento da proposta das Comunidades de Aprendizagem, a escola é a comunidade.

Expandindo mais esta compreensão, encontramos em RACIONERO & SERRADELL (2005) a igualdade como fundamento das Comunidades de Aprendizagem. Considerando que nem todos têm as mesmas oportunidades de sucesso escolar dentro do atual sistema de ensino (o qual se insere em contextos sociais de profundas desigualdades), o principal objetivo das Comunidades de Aprendizagem é reduzir as desigualdades sociais, com o sucesso das oportunidades formativas, o que é essencial para o estabelecimento de uma educação transformadora.

As comunidades de aprendizagem (ELBOJ et al., 2002) compartilham certos princípios que ainda que concretizados de forma diferente, são compartilhados entre todos esses projetos: todos os meninos e meninas têm direito a uma educação que não lhes condene desde sua infância a não completar o bacharelado (nível mínimo que a União Europeia considera como êxito escolar; Comissão Europeia, 2000), assim como a não poder ter acesso a um lugar de trabalho digno. Seu objetivo é gerar uma prática educativa transformadora, para assim aproximar a prática dos ideais da escola sonhada. (RACIONERO & SERRADELL, 2005, p. 31, tradução livre)

São estas duas das principais bases da compreensão do CREA (Universidade de Barcelona) e do NIASE (Universidade Federal de São Carlos) sobre as comunidades de aprendizagem. No Brasil, PACHECO (2014) tem apontado para uma importância dos educadores brasileiros discutirem o tema. De acordo com ele, as comunidades de aprendizagem têm seu fundamento em autores brasileiros; alguns, mais conhecidos, são citados, como Paulo Freire e Helena Antipoff; e outros, menos conhecidos, como Eurípedes Barsanulfo e Lauro de Oliveira Lima, são igualmente citados, pelo fato de suas escolas (respectivamente, chamadas Colégio Allan Kardec e A Chave do Caminho) terem

efetuado práticas que hoje podem ser reconhecidas como algumas das primeiras práticas em comunidades de aprendizagem, tendo como base o diálogo ou a idéia de escola de comunidade. Como explica o educador:

Algun tempo atrás, a minha amiga Maria Amélia, da Casa Redonda de Carapicuíba, presenteou-me com um esboço elaborado por Lauro de Oliveira Lima, no início da década de 1960. Isso mesmo: nos anos sessenta! A visão precursora do Mestre Lauro impressiona. Embora marcado pela época, o esboço antecipou em trinta anos os primeiros estudos conhecidos sobre comunidades de aprendizagem de origem anglo-saxônica e catalã. O meu espanto foi maior, quando li a produção científica brasileira disponível sobre comunidade de aprendizagem. As referências bibliográficas e as práticas estudadas são quase todas importadas. Mais ainda: apercebi-me de um absoluto desconhecimento da produção teórica do Lauro e de outros brasileiros por parte dos autores dos estudos. Síndrome do vira-lata na comunidade científica brasileira? (PACHECO, 2014, p. 13)

A pesquisa de PACHECO (2014) tem expandido a compreensão sobre as Comunidades de Aprendizagem, valorizando autores brasileiros e dando visibilidade a obras e escolas brasileiras que são ainda hoje menos conhecidas na comunidade científica. Em seus textos, o autor tem resgatado essas referências, mostrando sua relevância para o estudo das Comunidades de Aprendizagem e, em geral, para as ciências da educação.

Mais recentemente, SINGER (2015) tem desenvolvido com base nas necessidades educativas da comunidade o conceito de Territórios de Aprendizagem. Este conceito pode ser compreendido como relevante para os estudos das Comunidades de Aprendizagem porque permite a articulação destas experiências educacionais com as políticas públicas. Trazendo o conceito de bairro-escola (encontrando como exemplo Barcelona, que se considera uma cidade-escola), SINGER (2015) fundamenta as experiências brasileiras neste campo, como a do CEU Heliópolis, em São Paulo (Capital), abrindo a possibilidade de outras experiências semelhantes serem concretizadas.

O Bairro-Escola é um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens. Na perspectiva de um sistema, o Bairro-Escola interconecta elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo. (SINGER, 2015, p. 5)

Dentro do conceito de Bairro-Escola, conforme a proposta de SINGER (2015), as oportunidades educativas não estão restritas ao que a escola tem a oferecer; toda a

comunidade em torno tem a possibilidade de proporcionar aos estudantes experiências com valor educativo, principalmente quando consideramos os museus, ateliês, bibliotecas, centros comunitários e outros equipamentos de acesso universal. O foco desta política é o desenvolvimento do cidadão, articulando diversos serviços para um atendimento integral de suas necessidades, consideradas de acordo com as especificidades de cada um (em saúde, educação, nutrição, etc).

Diante dos conceitos apresentados, esclarecemos que não existe nas comunidades de aprendizagem definição estrita, o que, por um lado, deixa as comunidades indefinidas; no entanto, por outro lado, permite abarcar as diferentes possibilidades de construção dessas comunidades - que podem ocorrer conforme o contexto no qual estão inseridas.

Podemos estender este conceito esclarecendo que as comunidades de aprendizagem são uma concepção de educação em que a escola se insere na comunidade, em gestão compartilhada, onde os espaços da comunidade são considerados espaços educacionais e a participação da comunidade nas decisões realiza-se mediante processos democráticos.

Depois deste breve panorama sobre a comunidades de aprendizagem, desenvolveremos detidamente os seus princípios e outros aspectos relevantes mais adiante neste trabalho.

2.1 DADOS HISTÓRICOS

Apresentaremos três experiências importantes de comunidades de aprendizagem (uma na Espanha e duas no Brasil).

2.1.1 La Verneda de Sant-Martí

Existe concordância entre os autores que a primeira experiência a ser reconhecida como uma Comunidade de Aprendizagem foi a "Escola d'Adults de la Verneda - Sant Martí". Localizada na região de Barcelona (Espanha), esta escola foi transformada em comunidade de aprendizagem na década de 1970, de modo que a comunidade participasse das decisões relacionadas ao seu projeto formativo, como os horários, grades curriculares, destino dos recursos, etc. Toda a gestão da escola foi transferida para o controle da comunidade, ficando, desde então, sob a sua responsabilidade.

Um bairro sem serviços, basicamente um bairro dormitório ao uso não chegavam os transportes públicos da cidade de Barcelona e onde muitos táxis tampouco queriam chegar. Um bairro com uma população para a qual o franquismo havia negado acesso e a possibilidade de adquirir conhecimentos acadêmicos e que portanto podemos dizer que entre sua população havia altos índices de analfabetismo, escassas titulações acadêmicas, pouco conhecimento do catalão, etc. a população da Verneda nos anos 70 podia não ter conhecimentos acadêmicos, mas em troca tinha um conhecimento e um saber prático e cultural extraordinário, que foi a base de milhares de processos de aprendizagem, não de mínimos, senão sem limites! (SANT-MARTÍ, 2015, tradução livre)

AROCA (1997) conta que o projeto foi realizado pela constituição de assembléias democráticas, onde as decisões eram tomadas pelo coletivo e contemplando interesses representativos de toda a comunidade a que se destina o processo formativo e não apenas de certos grupos dominantes. Este modo de gestão efetivamente conseguiu aumentar o acesso ao ensino escolar da comunidade, incluindo nela muitas pessoas que antes eram excluídas diante da situação de vulnerabilidade social.

Durante o final da década de 1970, as mudanças em La Verneda foram parte da transformação que tomava lugar na educação de adultos na Espanha. Naquele tempo, a educação de adultos seguia um modelo educacional compensatório desenhado para aqueles que não puderam atender a escola mais cedo em suas vidas. Educadores e participantes em La Verneda desafiaram a idéia de que infância e adolescência são os períodos de vida apropriados para aprender. Usando pesquisas dos campos da psicologia e da pedagogia que focavam em aprendentes adultos, eles mostraram que pessoas de todas as idades podiam aprender, e argumentaram que educação é um direito básico ao longo de toda a vida.⁵ (AROCA, 1999, p. 4, tradução livre)

O processo teve como base a valorização dos conhecimentos da comunidade, desenvolvendo como um de seus princípios a inteligência cultural, a qual valoriza os saberes que estão presentes na comunidade, procurando melhores resultados escolares pelo compartilhamento solidário destes saberes. Deste modo, diminui-se a distância entre escola e comunidade, relacionando saberes acadêmicos e saberes práticos.

A partir da democratização desta escola, foi criada uma associação comunitária com a finalidade de decidir sobre o futuro não apenas da escola, mas de toda a comunidade, reivindicando transporte público, moradia e outros direitos básicos no território. Inclusive, atualmente a escola encontra-se sob a gestão democrática da associação que representa os interesses coletivos da comunidade. Embora a sua gestão seja realizada pela comunidade, a escola permanece aberta a todos. Conta AROCA

(1997) que, como muitos moradores da região são imigrantes, foi decidido coletivamente que as matrículas são realizadas independente de os candidatos terem os documentos oficiais de residência na região de Barcelona. Diante de tantas transformações relevantes para os interesses da comunidade, podemos dizer que a "Escola d'Adults de la Verneda - Sant Martí" realizou uma verdadeira transformação social na comunidade.

2.1.2 Projeto Âncora

O Projeto Âncora foi criado em 23 de Setembro de 1995. Embora não tenha sido criado como uma comunidade de aprendizagem, recebeu a consultoria do educador José Pacheco, que havia trabalhado desde os anos 1970 na Escola da Ponte (em Portugal). Assim, em 2012, tornou-se uma comunidade de aprendizagem no Brasil. Como podemos ler em seu site:

Em 2012, realizamos o antigo sonho do fundador do Projeto Âncora: inaugurar uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, trazida pelo Professor José Pacheco, para somar esforços às atividades já realizadas. O próximo passo, já em desenvolvimento, é expandir essa experiência para além dos muros da entidade, para que o espaço de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos seja ampliado para toda a cidade. (PROJETO ÂNCORA, 2015)

Existe assim uma possibilidade de articulação entre o Projeto Âncora e o conceito de cidade-escola. Esta articulação tem sido sugerida em outros projetos semelhantes, como na Escola Oficina Pindorama, em Vargem Grande Paulista, que se encontra em um processo de transição de uma escola tradicional para uma comunidade de aprendizagem. Fala-se de cidade-escola no sentido de que as oportunidades educativas não estão restritas aos muros escolares, mas o transcendem, ocupando toda a cidade e envolvendo a comunidade.

2.1.3 CEU Heliópolis

Heliópolis é um dos maiores bairros da Grande São Paulo. Formada, inicialmente, por um grupo de famílias deslocadas das beiras do Rio Tamanduateí, gradualmente Heliópolis foi crescendo e tornando-se um grande bairro da Capital. Encontramos em SOARES (2015) breve história dessa comunidade:

Contando para nós a história da comunidade, a liderança comunitária Cleide Alves relata que em 1971 a Prefeitura, sob o comando do prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz, retirou 153 famílias da Vila Prudente para a construção de anéis viários sobre o Rio Tamanduateí na própria região, e as alocou “provisoriamente” na área próxima ao hoje Hospital Heliópolis. Na gestão do prefeito Olavo Setúbal, em 1978, aconteceu uma ação semelhante, só que dessa vez foram 66 famílias. Hoje a comunidade de Heliópolis está consolidada no município de São Paulo, em seu 1 milhão de metros quadrados e com 125 mil habitantes (IBGE, 2002). (SOARES, 2015, p. 137)

Neste processo, conta-nos SOARES (2015) que a violência cresceu como marca da sociabilidade entre os moradores. Os jovens eram alvos constantes desta violência. Com isto, surgiu, em 1999, a Caminhada da Paz, organizada inicialmente pelos equipamentos públicos, mas tornando-se logo um evento comunitário. Acontecendo anualmente, recentemente foram registrados quase quinze mil participantes; muitos deles são moradores de outros bairros, como Ipiranga e Vila Mariana, ou de outras regiões da Grande São Paulo, como Diadema e Carapicuíba. Como conta SOARES (2015), essa caminhada marcou um compromisso da comunidade com a redução da violência:

Hoje a Caminhada pela Paz, que começou em 1999, ganha mais participantes a cada ano. Essa manifestação nas ruas de Heliópolis surgiu como um gesto da comunidade em aclamar pela paz, pela educação, pela solidariedade e pela justiça. Naquele ano, a adolescente Leonarda havia sido assassinada na porta da EMEF Presidente Campos Sales pelo ex-namorado. O motivo: ciúme. Segundo Braz Nogueira, a caminhada “nasceu da vontade de conhecer as ruas e vielas de Heliópolis, mostrando a comunidade uma situação que não poderia acontecer novamente: o assassinato de uma adolescente”. (SOARES, 2015, p. 141)

De acordo com SOARES (2015), o tema da caminhada integra as escolas, comunidade e os projetos sociais. Trabalhado transversalmente em todos estes lugares, o tema da caminhada a ser realizada no ano seguinte surge ao fim de uma caminhada. Este evento transformou a lógica veiculada nos meios de comunicação - de que a periferia conta apenas com a violência e a exclusão social -, mostrando outro lado da comunidade de Heliópolis. Simbolicamente iniciando e terminando na frente da EMEF Presidente Campos Salles, ela percorre quatro quilômetros e meio e tem a duração de três horas e meia.

Entrando em Heliópolis por ruas estreitas, caminham moradores, lideranças comunitárias, padres, pastores, crianças e adolescentes, diretores e coordenadores de creches e escolas, professores, parceiros, políticos, convidados, moradores de outros bairros, como Ipiranga, Pinheiros e Vila Mariana, e de outras cidades, como São Caetano, Diadema e Carapicuíba. A caminhada passa por

carros e motos estacionados nas calçadas, por famílias que a acompanham de suas casas, observando todo o movimento, enquanto outras pessoas esperam para começar a andar junto, e roupas secando nas janelas dividem espaço com cartazes com frases e enfeites pedindo paz. As pessoas conjuntamente compartilham a paisagem de Heliópolis. (SOARES, 2015, p. 142)

Brás Nogueira, o então Coordenador da EMEF Presidente Campos Salles, reuniu-se com dois professores e duas coordenadoras pedagógicas para pensar a transformação social naquele contexto. Destas reuniões, surgiu a proposta de aproximação com a comunidade, sendo realizados encontros com pais e lideranças comunitárias, bem como visitas na comunidade, motivando-os a estudar outras propostas educacionais, o que foi realizado a partir de 2002. Em 2005, participaram das formações realizadas pelo Cidade Escola Aprendiz, sobre Educação Comunitária, e entraram em contato com a proposta da EMEF Amorim Lima, a qual, inspirada na Escola da Ponte, desenvolveu o seu projeto democrático:

A idéia foi construir um projeto que atendesse a demanda da comunidade, mas que fosse de qualidade para todos e para cada um, respeitando a individualidade e proporcionando os trabalhos coletivos e solidários. Durante dois anos de estudo, a partir do segundo semestre de 2007, baseada no conceito da Escola da Ponte, a EMEF adaptou a proposta à realidade local e iniciou um projeto diferenciado na construção do conhecimento, derrubando as paredes de algumas salas de aula e diminuindo o tempo das aulas convencionais (aquelas em que os alunos ficam por 45 minutos sentados nas carteiras enfileiradas). As aulas agora são em grandes salões, com carteiras em formatos circulares, permitindo maior aproximação dos alunos em grupos de no máximo quatro crianças, em atividades de 30 a 40 minutos. Os alunos trabalham com roteiros de estudo, as dúvidas são compartilhadas e a busca por uma resposta é realizada primeiro no grupo; caso não seja encontrada, o professor orienta na pesquisa e na resolução do problema. (SOARES, 2015, p. 145)

A experiência da EMEF Campos Salles fez com que fosse possível articular diferentes grupos sociais presentes no território num projeto participativo, tendo a educação como eixo central. O conceito de bairro-educador foi adotado pela comunidade de Heliópolis.

A prefeitura de São Paulo, em 2008, designou como Bairro Educador o projeto do Centro Educacional e Cultural de Heliópolis (CECH), que consistiu em juntar em um mesmo espaço os mais diferentes níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Médio, com uma Escola Técnica Estadual (Etec), uma escola de música e um centro cultural voltados às demandas locais. Mas o conceito de bairro educador já vinha sendo utilizado pelas lideranças comunitárias da Unas que decidiram que a bandeira de luta seria a educação, pois tem um potencial transformador que emerge das reflexões e ações de uma comunidade de forma mais abrangente, integral e humanizadora. (SOARES, 2015, p. 146-147)

Hoje, segue a construção do Centro Educacional e Cultural de Heliópolis, considerando o seu projeto educacional como pertencente à sua comunidade, e articulando as possibilidades de ofertas formativas com as necessidades dos que ali estão presentes. Este conceito de bairro educador foi utilizado para outras comunidades, como Vila Madalena, Centro e Fundão do Jardim-Ângela, sendo construídas em cada uma delas propostas adequadas para as necessidades ali encontradas. Assim, podemos concluir que o projeto das Comunidades de Aprendizagem não tem como objetivo a reprodução de um modelo de ensino, mas a transformação social das comunidades na qual ela se insere, estabelecendo a possibilidade de participação dos cidadãos por meio de processos democráticos.

2.2 OS SETE PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA

As Comunidades de Aprendizagem são reconhecidas por sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Estes princípios estão documentados em MELLO et al. (2011). Segundo esses autores, podemos tomar comunidade de aprendizagem como uma experiência educacional que se baseia nestes princípios, podendo haver variação entre os modos que eles são aplicados conforme diferentes contextos sociais. Deste modo, reiteramos que as Comunidades de Aprendizagem não são um modelo a ser replicado; por outro lado, elas são reconhecidas pela existência de princípios, que são fundamentos para experiências educacionais democráticas baseadas no diálogo. O diálogo está presente na base das Comunidades de Aprendizagem, sendo definido pelo conceito de aprendizagem dialógica. Todos os outros sete princípios são derivados deste. Encontramos em MELLO et al. (2011) a seguinte definição de aprendizagem dialógica:

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade. (MELLO et al., 2011, p. 43)

Contextualizamos abaixo os sete princípios das Comunidades de Aprendizagem. Ressaltamos que todos eles estão articulados e não são usados isoladamente.

2.2.1 Diálogo igualitário

Com a expansão das tecnologias da comunicação, ocorrida no século XX, os autores que têm estudado as Comunidades de Aprendizagem têm apontado para a existência de um giro dialógico na sociedade. As hierarquias comunicativas são reconhecidas como geradoras de desigualdades sociais, havendo a necessidade de maior horizontalidade nas relações. Neste contexto, o diálogo igualitário torna-se importante para que relações mais horizontais sejam estabelecidas.

As posições de cada participante devem ser debatidas e confrontadas e o consenso se estabelecerá com base nos melhores argumentos, sendo que o critério será sempre a superação de obstáculos no processo de aprendizagem, tornando possível que todas as pessoas aprendam. Isto implica que todos são participantes do diálogo. (MELLO et al., 2011, p. 45)

Importante ressaltar que no diálogo não se considera o conhecimento como relativo ao contexto de cada comunidade, podendo algo ser reconhecido como verdadeiro para uma e não para outra. Permitindo o compartilhamento das experiências e visões de mundo entre as pessoas, busca-se a igualdade e a legitimidade de todos na construção do conhecimento. Desse modo, mais pessoas sentir-se-ão envolvidas. Como encontramos em MELLO et al. (2011), p. 48, “(...) o princípio de diálogo igualitário implica tomada de posição no mundo recusando os lugares de privilégio, bem como a valorização das falas com base nos lugares ocupados pelos sujeitos que as pronunciam.”.

Podemos encontrar o exemplo do diálogo igualitário na descrição feita por AROCA (1999) sobre a experiência realizada na Espanha, na escola La Verneda de Sant-Martí:

Na La Verneda, nós aprendemos que a chave para a aprendizagem é o diálogo igualitário. O diálogo igualitário pode ocorrer se os professores não têm qualquer estratégia pré-concebida que ele querem impor para os alunos, e se os participantes sabem a todo momento o que está acontecendo nas salas, por que as coisas são feitas de certo modo, e quais são os objetivos de cada intervenção pedagógica. Ademais, os participantes precisam ter a opção de mudar, debater, ou discutir tudo que acontece na escola. O ambiente colaborativo que isso cria faz o conhecimento multiplicar porque está entremeado com o conhecimento de outras pessoas; esse compartilhamento permite as pessoas a procurar com os outros os melhores argumento e soluções para os problemas que estão enfrentando. Hoje, esse tipo de diálogo gera uma atmosfera confortável de familiaridade e pertencimento na escola. (AROCA, 1999, p. 5, tradução livre)

Assim, o diálogo igualitário é o primeiro princípio das Comunidades de Aprendizagem,

levando a experiências que visam diminuir as desigualdades sociais, promovendo novas aprendizagens.

2.2.2 Inteligência Cultural

O princípio da inteligência cultural reconhece que a inteligência pode ser utilizada para o distanciamento das pessoas da escola. Muitas vezes, a escola reconhece apenas os saberes acadêmicos e desqualifica outros saberes. Reconhecendo a diversidade dos saberes que estão presentes nas comunidades, a escola, pela inteligência cultural, valoriza os saberes não-acadêmicos pelo compartilhamento dos saberes da comunidade entre os seus integrantes. Assim, promovendo a não-dominância dos saberes acadêmicos na escola, reconhece seu papel de estimular a continuidade da cultura da comunidade entre seus integrantes. Encontramos em MELLO et al. (2011), p. 49, o desenvolvimento deste princípio:

Partindo da premissa de que os grupos privilegiados buscam impor a valorização de suas formas de comunicação como mais inteligentes que outras, as noções de inteligência, que geralmente assumimos cotidianamente, ou que muitos escritos acadêmicos difundem, serviriam para manter hierarquias entre grupos e pessoas. A principal ideia veiculada neste sentido seria a de que as formas acadêmicas de pensamento e de comunicação revelariam e carregariam mais inteligência que as não-acadêmicas. Decorreria desta lógica argumentativa a ideia de que quem tem maior grau de escolaridade é mais inteligente. Porém, vários outros estudos se dedicaram a demonstrar que a escolaridade não é o fator determinante da inteligência, tampouco que ela seja elemento individual isolado. (MELLO et al., 2011, p. 49)

A inteligência cultural valoriza as interações entre todos os integrantes da comunidade. Todos são alunos e professores; porque todos têm saberes e todos podem aprender. Tanto saberes acadêmicos, relacionados a disciplinas, quanto saberes não-acadêmicos (ou práticos), como saber plantar ou cozinhar, são valorizados. Isto permite que a comunidade possa se sentir verdadeiramente participante da escola e que sua cultura possa ser representada pelas atividades escolares.

Tal concepção de inteligência tem como fundamento não os testes de QI (quociente de inteligência), mas o reconhecimento de que a inteligência se forma dentro do contexto social. RAMIS & KRASTINA (2010) citam as pesquisas que fundamentam essa visão da inteligência como sendo formada socialmente: a inteligência fluida de CATTELL (1987) e HORN & CATTELL (1966), utilizada no cotidiano, sendo diferente de

uma inteligência cristalizada, utilizada para tarefas específicas; a diferença entre inteligência acadêmica e inteligência prática de SCRIBNER (1988), sendo inteligência acadêmica a relacionada aos conteúdos acadêmicos e inteligência prática a relacionada aos conteúdos não-acadêmicos, concluindo que as pessoas podem realizar tarefas que requerem altas habilidades mesmo não empregando o conhecimento acadêmico nestas tarefas; e o conceito de inteligências múltiplas de GARDNER (1985).

De acordo com RAMIS & KRASTINA (2010), os efeitos de uma inteligência cultural são vistos nas aprendizagens, quando os estudantes trabalham cooperativamente em grupos e auxiliam uns aos outros, inclusive na resolução de conflitos. Encontramos abaixo um exemplo de como a inteligência cultural auxilia conflitos em sala de aula. Contam RAMIS & KRASTINA (2010) sobre um caso em que a inteligência cultural teve um papel relevante:

A inteligência cultural também promove a aprendizagem e a resolução de conflitos quando pessoas que são modelos culturais são incluídas na sala de aula. (...) Numa das escolas bem-sucedidas que estudamos, observamos uma situação na qual um aluno, nesse caso de origem Rom, tentou ofender um professor que estava escrevendo na lousa. Esse estudante frequentemente ofendia o professor, que não sabia como responder. Nessa situação, como havia voluntários na escola, um deles, um homem Rom muito respeitado, pôde agir imediatamente. Ele aproximou-se do menino Rom e disse-lhe que ele não podia ser Rom, porque o povo Rom respeita os seus mais velhos, e que ele não estava fazendo isto. Daquele momento em diante, a atitude do aluno mudou completamente. O voluntário Rom, que não tinha diploma universitário, tinha sim inteligência cultural que incluía conhecimentos dos costumes e normas de sua própria cultura. (RAMIS & KRASTINA, 2010, p. 247, tradução livre)

Assim, a inteligência cultural possibilita que os estudantes mantenham altas expectativas sobre seu aprendizado, contribuindo para a redução das dificuldades escolares.

2.2.3 Transformação

MELLO et al. (2011), colocam que as escolas eram tidas apenas como reprodutoras do status quo social. O trabalho de FREIRE (2001) trouxe outra visão: a de que as escolas são tanto reprodutoras quanto transformadoras da realidade social. A escola, para FREIRE (2011), serve como suporte para que nela se tenha a experiência de construção do mundo, o que acontece na medida que cresce a solidariedade entre mentes e mãos no humano. Dentro deste contexto, o diálogo tem lugar fundamental, como meio para realizar encontros transformadores.

Como defendido em MELLO et al. (2011), a transformação da sociedade pede pela transformação das escolas. As escolas hoje não são mais dominantes na tarefa educativa; a socialização da infância e juventude ocorre em diversos âmbitos, como através das mídias, da educação não-formal, das atividades de lazer e cultura, sendo todos compartilhados em sua tarefa educativa. Formamos futuros cidadãos na transversalidade da “Sociedade de Informação” e não mais pelo papel institucional da escola como reprodutora dos saberes. Nosso contexto social transformou-se. Estamos inseridos num contexto complexo, onde as informações passam por diversos canais, sendo que muitas vezes a escola tem menos peso formativo para os estudantes, devido a seu intenso envolvimento na revolução tecnológico- comunicacional do século XXI.

Dentro deste novo contexto, a metodologia a ser adotada pelas escolas necessariamente passa pela diversidade. Coloca MELLO et al. (2011) que:

Com a transformação social dos diferentes âmbitos sociais, as demandas para e na escola também mudaram. Muitas vezes, tais mudanças são entendidas apenas como desestruturação, insubordinação, indisciplina, desrespeito. No entanto, há que se considerar que o que se reivindica das e nas escolas é o mesmo que já se estabeleceu nos demais âmbitos sociais abertos: que as relações sejam mais participativas, dialógicas e respeitadas da diversidade. Isto pressupõe que aprendamos a nos comunicar de maneira mais igualitária e a consensualizar os rumos de nossas ações. A ação comunicativa pode estar a serviço da transformação intencionada e dialogada da escola, entre profissionais, estudantes, familiares e comunidade do entorno. (MELLO et al., 2011, p. 60)

Desse modo, a transformação, como princípio das comunidades de aprendizagem, precisa ser articulada com outros princípios. Como promover a transformação sem haver uma horizontalidade no diálogo (princípio do diálogo igualitário), ou sem reconhecer o valor dos saberes da comunidade (princípio da inteligência cultural)? Os sete princípios da aprendizagem dialógica apresentados nesse capítulo estão todos articulados nas comunidades de aprendizagem. A finalidade da união entre todos estes princípios é a superação das desigualdades sociais.

2.2.4 Dimensão instrumental da aprendizagem

BRAGA et al. (2011) reconhece que o conhecimento acadêmico vem sendo utilizado para promover desigualdades sociais, caracterizando aqueles que não são detentores dos saberes acadêmicos como menos inteligentes, capazes ou merecedores de respeito. São estabelecidas hierarquias entre as pessoas levando em conta tão

somente o seu grau de escolaridade. Mas o que isto diz da sua possibilidade de aprender?

BRAGA et al. (2011), citando FLECHA (1997), coloca que existem três muros antidialógicos: a) os culturais, que são levantados quando se fala da incapacidade de muitos de se comunicar através dos saberes dominantes, b) os sociais, que são levantados quando se fala da produção de conhecimentos realizada por certos grupos como menos importante, e c) os pessoais, levantados quando se fala (nas mídias, na escola, e nas interações sociais) que certas pessoas são vítimas da desigualdade, o que as leva a se protegerem da humilhação pública pela auto- exclusão de lugares públicos. Superar estes muros constitui-se como papel da escola. BRAGA et al. (2011) afirmam que as perspectivas conservadoras presentes na educação defendem que a aprendizagem instrumental é oposta ao diálogo e, por sua vez, as perspectivas progressistas opõem a formação acadêmica e técnica à formação humanista e libertária, exercitando um diálogo sem conteúdo; é necessário, assim, achar uma perspectiva dialógica que permita a aprendizagem dos conhecimentos que são instrumentais para a participação democrática na sociedade.

As adaptações curriculares são vistas pelas autoras como desinteressantes, porque não têm a expectativa de que todos os alunos cheguem ao mesmo conhecimento, apesar de considerar as diferenças nos pontos de partida dos estudantes, quando considerados em sua individualidade. Nesse sentido, o construtivismo de AUSUBEL (1968), como CITADO por BRAGA et al. (2011), não foi suficiente para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes - considerar o fato de que cada estudante aprende a seu modo não foi suficiente para assegurar que todos os estudantes estão aprendendo. Com isto, a necessidade de assegurar as aprendizagens de todos passa pela necessidade de buscar novas estratégias pedagógicas.

Na perspectiva a partir da qual se desenvolve Comunidades de Aprendizagem, os conhecimentos prévios devem ser tomados como ponto de partida de cada estudante, podendo ele ser diverso, mas o trabalho pedagógico deve caminhar no sentido de possibilitar a todas as crianças, jovens e adultos o mesmo ponto de chegada, ainda que, para atingi-lo, os(as) estudantes necessitem de diferentes recursos e de intensificação de momentos de estudo. (MELLO et al., 2011, p. 64)

Podemos apontar aqui a necessidade de novos estudos em Psicologia da Educação, que considerem as relações de aprendizagem estabelecidas em toda a comunidade. Como dito por RACIONERO & PADRÓS (2010), as relações de

aprendizagem, não são mais estabelecidas apenas entre os professores e os seus alunos; elas são, nas Comunidades de Aprendizagem, estabelecidas entre toda a comunidade, o que diversifica as aprendizagens, aumentando suas chances de aprendizado e sucesso. Por isto, os estudos da Psicologia da Educação precisarão considerar a multiplicidade de relações de aprendizagem, havendo uma necessidade de novos estudos acerca das práticas que estão contribuindo para o sucesso escolar, ao exemplo do projeto INCLUD-ED, da Universidade de Barcelona, citado no item 4.1 deste capítulo.

Para o CREA da Universidade de Barcelona, citado por MELLO et al. (2011), existem três habilidades essenciais para o sucesso escolar: (1) as habilidades acadêmicas, (2) as habilidades práticas e (3) as habilidades comunicativas. Todas estão presentes nas Comunidades de Aprendizagem, que considera a intersubjetividade como elemento fundamental para o sucesso das aprendizagens e, portanto, não considera apenas habilidades acadêmicas como medidas da inteligência. Apenas esta transformação no modo de conceber a inteligência justifica novos estudos em psicologia.

2.2.5 Criação de sentido

O princípio da criação de sentido considera que, na contemporaneidade, existe uma experiência de esvaziamento de sentido, em que os valores sociais dominantes vêm trazendo o isolamento das pessoas, sendo difícil encontrar qualquer sentido coletivo. A identidade individual fica desvinculada da identidade da comunidade; isto ocasiona a perda de raízes, que, embora aparentemente signifique mais diversidade, faz com que as relações estabelecidas pelas pessoas sejam menos autênticas, porque as suas origens estão desconectadas da sua história pessoal. Como BRAGA et al. (2011) colocam, as origens destes problemas estão na modernidade.

Tal processo teve início com a modernidade, como momento histórico, ao promover o desencantamento das imagens do mundo e, assim, dissolver o pertencimento natural dos sujeitos a comunidades de origem. Promovendo o projeto de indivíduo e individualidade, a modernidade se estabeleceu e, nela, mais recentemente, a sociedade de informação, que intensificou os efeitos do individualismo. (BRAGA et al., 2011, p. 66)

A produção de sentido na educação passa, então, pelo reconhecimento nas comunidades da origem de seus participantes. Busca-se o respeito pela diversidade

presente dentro de uma comunidade, buscando as suas raízes, para que o sentido criado coletivamente diga respeito a cada um que pertence a essa comunidade de aprendizagem, e não apenas aos que são de origens culturais dominantes. Este movimento coloca em evidência as minorias, que são parte da sociedade atual, principalmente aquelas onde existe grande fluxo migratório ou aquelas formadas pelos imigrantes (como a brasileira).

2.2.6 Solidariedade

A solidariedade aparece como princípio necessário para a aprendizagem dialógica. Para BRAGA et al. (2011), sem a solidariedade somos impossibilitados de ouvir o outro; a solidariedade atua tecendo os fios da sociedade, que a unirão no sentido coletivo.

O princípio de solidariedade, que compõe o conceito de aprendizagem dialógica, surge porque o modelo de racionalidade comunicativa, que estamos abordando no decorrer deste livro, e que estrutura as Comunidades de Aprendizagem, depende da solidariedade social. O conceito de solidariedade social foi inicialmente elaborado por Durkheim, autor que dedicou sua vida à elucidação da validade normativa das instituições e dos valores. De acordo com ele, os indivíduos compõem uma consciência coletiva. Um sujeito é, antes de tudo, um sujeito coletivo, pois a sociedade, ou o eu coletivo que com sua associação forma os membros do grupo – a pessoa coletiva –, tem uma estrutura tal que transcende a consciência das pessoas individuais, uma vez que lhes é imanente. (BRAGA et al., 2011, p. 69)

A solidariedade tem especial relevância para a criação do sentido. Apenas mediante a solidariedade o sentido coletivo pode ser criado. Considerando que no mundo globalizado existe menos distância entre as etnias, a capacidade de se solidarizar pelo outro é essencial para a construção de pontes de diálogo, que consigam unir uma diversidade de pessoas num sentido coletivo.

2.2.7 Igualdade de diferenças

O princípio da igualdade de diferenças é o princípio-fim de todos os outros. Reconhecendo a desigualdade social e sua reprodução pelas escolas, a igualdade de diferenças tem como objetivo, partindo da constatação de que todos são diferentes, conceder iguais oportunidades de aprendizagens a todos os grupos culturais que

participam da escola. Tem grande importância no contexto atual de migrações e de minorias culturais. Considerando que os deslocamentos sociais têm criado certas dificuldades quanto a continuidade das identidades culturais (porque as pessoas não estão mais localizadas em suas comunidades de origem, mas têm se deslocado nas diversas comunidades de pertencimento), mas ao mesmo tempo o pertencimento a certa comunidade é decorrente de escolhas, a igualdade de diferenças busca haver diálogo intercultural e pluricultural na escola, como modo de superar as desigualdades.

De acordo com FLECHA (1997), in BRAGA et al. (2011), o modelo de escola tradicional tem priorizado a dominação cultural. A dominação cultural desconsidera o multiculturalismo (que se refere à existência de diferentes culturas no território), o interculturalismo (que enfatiza a relação entre as culturas) e o pluriculturalismo (com ênfase na manutenção de cada cultura tal qual apresentada na origem). Quando consideramos a diversidade de culturas que são representadas nas escolas, a dominação cultural tem originado dificuldades nas aprendizagens de minorias. Para FLECHA (1997), a alternativa para essas dificuldades, baseadas no etnocentrismo ou no relativismo das culturas, é o diálogo. Podemos reconhecer este conflito entre culturas quando consideramos as desigualdades entre o modelo de escola particular e de escola pública no Brasil pós-ditadura. Existe grandes desigualdades que são não apenas sociais ou de qualidade do ensino, mas de expectativas sobre a possibilidade de sucesso escolar. Dentro de escolas públicas, existe muitas vezes (embora certamente haja exemplos muito diferentes) baixa expectativa de sucesso escolar, o que prejudica inclusive a continuidade dos estudos, visto que não se espera dos alunos destas escolas que continuem seus estudos nas faculdades. Citamos abaixo trecho do texto de BRAGA et al. (2011):

Flecha critica as políticas e práticas educacionais que produzem mais desigualdade ao oferecerem condições desiguais para escolas por atenderem a populações diferentes. Menciona o fato de que escolas privadas de elite ensinam e cobram de seus estudantes conhecimentos necessários para sua sobrevivência e sobreposição no atual contexto, enquanto em escolas públicas de periferia urbana, muitas vezes, basta aos políticos, aos profissionais e aos intelectuais que os alunos passem seu tempo da maneira mais pacífica possível e, se possível, aprendam alguma coisa. A perspectiva dialógica se baseia no diálogo como forma de relação entre as culturas e como um caminho para superar as desigualdades e as exclusões produzidas no contexto atual. (BRAGA et al., 2011, p. 76)

Esta desigualdade de expectativas, por si, leva às desigualdades sociais. Podemos encontrar na Economia alguns estudos recentes, como o de STIGLITZ (2012), que têm apontado a influência da desigualdade de informação numa desigualdade de riquezas.

Nos estudos sobre as comunidades de aprendizagem, encontramos a perspectiva de direitos contribuindo para o debate sobre as desigualdades, sendo defendido como resolução destas dificuldades um direito universal à educação.

Como colocam BRAGA et al. (2011): “No contraste entre culturas, falamos de diversidade; no contraste entre indivíduos, falamos de diferença.” Assim, a igualdade de diferenças, último princípio da aprendizagem dialógica, embora o mais importante, é a finalidade de todo o trabalho realizado na comunidade. Visando o desenvolvimento pleno das comunidades onde se encontra inserida, considerados dentro da diversidade coletiva e das diferenças individuais, as Comunidades de Aprendizagem são uma resposta para os desafios encontrados na Sociedade da Informação: multiplicidade de canais de comunicação, diversidade cultural, participação social, fluxos migratórios e, principalmente, as desigualdades, sejam elas econômicas, sociais ou de direitos.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente projeto tem como objetivo conhecer as possibilidades de contribuição da psicologia nas comunidades de aprendizagem. Para isso, teremos como referencial teórico-metodológico a abordagem fenomenológica existencial, e em acordo com esse referencial, a pesquisa de campo foi de tipo etnográfica. Descrevo, neste capítulo, primeiro a pesquisa de tipo etnográfica, depois como se efetua a análise no método fenomenológico e, finalmente, como foi realizada a coleta de dados.

3.1 PESQUISA EDUCACIONAL DE TIPO ETNOGRÁFICA

ANDRÉ (2015) define a pesquisa etnográfica na educação não como uma pesquisa etnográfica antropológica, mas como um recorte deste tipo de pesquisa, originando o que a autora denomina pesquisa educacional de tipo etnográfico.

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas (...). O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 2015, p. 24)

MINAYO (2009), falando sobre a pesquisa social, destaca que entre os autores da pesquisa qualitativa existem aqueles que são compreensivistas. Esse modo de abordagem da pesquisa qualitativa vai de encontro com a etnografia; na etnografia, busca-se como prioridade o registro e descrição dos dados qualitativos, sendo formados documentos que permitem a interpretação da cultura estudada - no caso, sendo uma pesquisa em educação, permite interpretar uma cultura escolar. Dentro deste tipo de pesquisa, a subjetividade fica no centro dos questionamentos - o que permite que ela seja utilizada na pesquisa em psicologia.

Os autores compreensivistas não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em compreender; este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. (MINAYO, 2009, p. 24)

Existem diversos tipos de pesquisa etnográfica. O que define uma pesquisa como etnográfica é o uso de instrumentos e procedimentos que são reconhecidos como etnográficos. Podemos ter como exemplos de metodologias etnográficas: a pesquisa colaborativa, a pesquisa-ação, o estudo de caso, entre outras. O que existe de comum entre estas metodologias é o seu caráter processual. Tudo é decidido ao longo da pesquisa - não se coloca um a priori no objeto de estudo, mas os instrumentos aplicados são definidos a partir do que aparece para a consciência do pesquisador, o que permite o estudo dos fenômenos observados a partir de uma análise fenomenológica. Assim, caracterizamos esta pesquisa como uma pesquisa fenomenológica realizada etnograficamente.

A metodologia processual pede a construção das propostas de estudo com os participantes da pesquisa. Abaixo estão descritos brevemente os instrumentos de coleta de dados que poderão ser utilizados ao longo da pesquisa.

3.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA

A Observação Participativa pode ser vista como um instrumento de coleta de dados qualitativo. ANDRÉ (2015) cita o “Diário de Campo”. Entretanto, utilizo o instrumento “Diário de Bordo”, nomeado por MACHADO (2004) como parte de uma metodologia processual (work in process), derivada da etnografia. Apesar de utilizado pela autora para estudos teatrais, seu embasamento fenomenológico o torna suficientemente relevante para ser utilizado em estudos psicológicos - permitindo a suspensão das pré-concepções do pesquisador e estudando os fenômenos em sucessivas aproximações e distanciamentos de suas experiências participativas ao longo da pesquisa. Como coloca essa autora:

Defendo a artesanaria do Diário de Bordo como algo fundamental nas pesquisas em Artes Cênicas que envolvam o trabalho em processo e que busquem fazer uso do método fenomenológico; proponho tratar o Diário como um recurso filosófico e metalinguístico para o pesquisador-criador, cuja finalidade principal seria a ampliação de um espaço meditativo da experiência vivida durante a pesquisa, traduzindo o valor deste recurso de maneira não diretamente pragmática ou funcional, nem de leitura a ser necessariamente compartilhada: daí seu caráter de intimidade, de 'Diário'. E, a partir dele, cada pesquisador poderá vislumbrar seus projetos de futuro, sendo o Diário de Bordo um canteiro de formas, um corpo em movimento: corporalidade tatuada com imagens vivas e prontas a saltar no mundo, para brincar e dançar fora do papel, quando abertura suficiente for permitida. (MACHADO, 2002, p. 263)

3.1.2 ENTREVISTAS

As entrevistas, na perspectiva das pesquisas etnográficas, são instrumentos de aprofundamento dos dados coletados pela observação participativa. Podemos ter diversos tipos de entrevistas - em grupo, reflexiva, direta, entre outras. As entrevistas foram utilizadas conforme foi importante colher mais dados da percepção dos participantes acerca de suas vivências. Depois de transcritas, os nomes das entrevistadas e das pessoas citadas na entrevista (tutores, educadores e aprendizes) foram modificadas, para preservar a sua identidade.

3.1.3 COLETA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Os documentos são fonte importante de informações para a etnografia. Podemos utilizar documentos escolares ou históricos. Novamente, a utilização destes documentos foi definida conforme necessário.

3.2 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

A fenomenologia encontra-se presente em todos os momentos da pesquisa, inspirando, direcionando e delimitando o modo como todos os diferentes momentos são realizados e como todos os instrumentos estão sendo utilizados, desde a visita de campo até a análise dos dados - ou seja, permitindo que os fenômenos se apresentem tal como são e então definindo os instrumentos mais apropriados ao seu estudo (a posteriori).

Utilizo nessa pesquisa a redução fenomenológica como método e análise dos dados coletados etnograficamente. A redução fenomenológica (époché) é um método que tem como base a reflexão sobre o sentido dos fenômenos, procurando acessar esses fenômenos a partir do modo como se apresentam ao pesquisador. Existem duas etapas nesse método: a primeira redução e a segunda redução. Na primeira redução, busca-se pesquisar as fontes bibliográficas que falam sobre o fenômeno estudado; depois da reflexão sobre essas fontes, formula-se a questão principal do trabalho, partindo-se então para as visitas de campo; quando são terminadas essas visitas, efetua-se a segunda redução, buscando-se os sentidos acerca do que foi registrado sobre o fenômeno estudado, o que se faz por meio das unidades de sentido. As unidades de sentido são sínteses dos sentidos encontrados durante a pesquisa de campo, organizando a reflexão sobre o fenômeno estudado. Ao final do trabalho, essas unidades de sentido são

discutidas com fundamento na literatura.

Para as entrevistas, utilizo como referencial a narrativa, como descrita por DUTRA (2002). Para essa autora, a narrativa permite que se compreenda a experiência sem haver um *a priori*. O pesquisador, ao ouvir o que lhe é narrado, também se aprofunda nessa experiência, podendo compreendê-la pela linguagem daquele que narra. Como DUTRA (2002) coloca:

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida. A consonância com tal modo de pensar a experiência e a narrativa como a sua expressão, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e existenciais. Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa. (DUTRA, 2002, p. 373-374)

Desse modo, as entrevistas são realizadas com os entrevistados, sendo depois realizada a transcrição da entrevista e, então, uma descrição dessa entrevista. Com a descrição, o entrevistador aproxima-se pela linguagem da experiência do entrevistado, interpretando com ele os sentidos da sua experiência. Esses sentidos, então, vão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado, sendo integrados com as unidades de sentido.

3.3 MÉTODO DE COLETA DE DADOS

Foram, no total, nove visitas realizadas em uma escola, localizada na Grande São Paulo, que se reconhece como uma comunidade de aprendizagem e é referência no Brasil. Algumas visitas foram o dia todo e outras foram realizadas durante a manhã ou tarde. Em três delas, fiquei o dia todo e, em seis visitas, apenas meio período. O tempo total das visitas foi, no total, em torno de quarenta e cinco horas. As visitas foram realizadas durante dias alternados da semana - abrangendo todos os dias da semana, exceto segunda-feira -, ao longo de aproximadamente um mês (Fevereiro/Março de 2016). Procurei assim cobrir a maior parte das atividades realizadas no cotidiano escolar - dentro dos limites de tempo e profundidade estabelecidos para um Trabalho de Conclusão de Curso.

Durante as visitas, foi realizado um Diário de Bordo, que permitiu fazer uma reflexão sobre os fenômenos que eram observados. Diversas conversas foram realizadas com a comunidade; estas conversas e outros dados observados foram depois descritos. Desse modo, neste trabalho estão apenas os dados das descrições. Ao final das visitas, foram realizadas duas entrevistas com duas psicólogas atuantes nessa escola. Elas foram escolhidas com base na sua formação em psicologia e por participarem do trabalho em alguma área dentro da escola. As duas entrevistas estão descritas, depois da descrição das visitas, e transcritas, sendo anexadas ao final do trabalho.

Descrito o método utilizado para a pesquisa, passamos então para a descrição dos fenômenos observados durante as visitas e, posteriormente, para a descrição das entrevistas.

4 DESCRIÇÃO DAS VISITAS

Apresentaremos abaixo a descrição geral do funcionamento da escola e das visitas realizadas. Devido ao grande volume de dados coletados, experiências vividas e observadas, estes dados apresentados foram selecionados pelos critérios de abrangência e relevância para que ao leitor seja possibilitada uma compreensão geral do funcionamento da escola, procurando descrever apenas os dados mais relevantes para o problema de pesquisa. Não seria possível descrever em tão poucas páginas toda a riqueza de experiências vividas.

Na escola, são utilizadas certas palavras para designar os participantes do processo educativo: (1) tutores: aqueles que estão trabalhando diretamente com os aprendizes, sendo as principais referências para eles neste processo; (2) aprendizes: todos os estudantes, sejam eles regularmente matriculados na escola ou participantes do projeto durante o contraturno escolar; (3) educadores: aqueles que lidam com o processo educativo, trabalhando em oficinas, ou fazendo atividades na cozinha ou em outras tarefas, mas não, necessariamente, são as principais referências dos aprendizes - como são os tutores; (4) voluntários: todos os que realizam atividades em caráter de voluntariado; e (5) visitantes: todos aqueles que estão visitando a escola, sem ter qualquer vínculo de trabalho.

Organizamos esta descrição de modo a apresentar as observações na seqüência cronológica em que foram feitas. Fiz, depois do contato inicial com a escola por e-mail, uma reunião com a comissão de recepção dos voluntários (CRAVO). Nesta reunião, estabelece-se um contato inicial do visitante com a comunidade. Depois da reunião, realizei, em outro dia, uma visita inicial por toda a escola, em grupo. Estas visitas acontecem sempre conduzidas pelos aprendizes. Depois dessa visita, teve início o período de vivência da escola. A vivência foi planejada com a tutora que me foi designada, baseada no roteiro da CRAVO, onde estavam listadas as atividades que, naquele momento, eram consideradas pelos tutores como essenciais para a compreensão da metodologia da escola. Apresento este roteiro abaixo.

Tabela 1 - Roteiro de Vivência

PERÍODO DE VIVÊNCIA - CRAVO				
ESPAÇO / ATIVIDADE	DIA	PERÍODO	OBSERVAÇÃO	AValiação DO EDUCADOR
Desenvolvimento - vivenciar o espaço nos momentos de estudo.Desenvolvimento - vivenciar o espaço nos momentos de estudo.				
Desenvolvimento - participar de alguma roda de reflexão (manhã) ou roda de avaliação (tarde).Desenvolvimento - participar de alguma roda de reflexão (manhã) ou roda de avaliação (tarde).				
Desenvolvimento - reunião de grupo de pesquisa ou reunião de mediação.Desenvolvimento - reunião de grupo de pesquisa ou reunião de mediação.				
Desenvolvimento - planejamento e avaliação do dia anteriorDesenvolvimento - planejamento e avaliação do dia anterior				
Desenvolvimento - participar de algum momento oferecido por algum educador do núcleo (ex: educação física, grupo de estudo, etc).Desenvolvimento - participar de algum momento oferecido por algum educador do núcleo (ex: educação física, grupo de estudo, etc).				
Desenvolvimento - momento de organização da sala.Desenvolvimento - momento de organização da sala.				
Iniciação - planejamento (manhã) ou momento de encerramento da tarde, com as crianças maiores (já alfabetizadas).Iniciação - planejamento (manhã) ou momento de encerramento da tarde, com as crianças maiores (já alfabetizadas).				
Iniciação - acompanhar atividade com a Victor e SandraIniciação - acompanhar atividade com a Victor e Sandra				
Iniciação - acompanhar atividade com a Patrícia artesIniciação - acompanhar atividade com a Patrícia artes				
Iniciação - acompanhar atividade com a ThaisIniciação - acompanhar atividade com a Thais				
Iniciação - Vivenciar construção de roteiro ou tutoria com as crianças maiores (já alfabetizadas).Iniciação - Vivenciar construção de roteiro ou tutoria com as crianças maiores (já alfabetizadas).				
Iniciação - vivenciar alguma roda de reflexão com as crianças maiores (já alfabetizadas).Iniciação - vivenciar alguma roda de reflexão com as crianças maiores (já alfabetizadas).				
Iniciação - vivenciar espaço de estudo com as crianças maiores (já alfabetizadas).Iniciação - vivenciar espaço de estudo com as crianças maiores (já alfabetizadas).				
Iniciação - vivenciar algum momento de estudo em grupo (com as crianças maiores).Iniciação - vivenciar algum momento de estudo em grupo (com as crianças maiores).				
Limpeza - atividade de limpeza por no mínimo 30 min.				
Grupos de responsabilidade - participar de alguma reunião de qualquer grupo de responsabilidade				
Cozinha - participar do preparo do almoço ou acompanhar o lanche da tarde até a reunião de encerramento.				
Música - acompanhar atividade com o Abuhl				
Circo - acompanhar atividade com a Penha.				
Hailton - acompanhá-lo na atividade do momento durante 2 horas.				
Ana Paula - conversa				
Ajudar na secretaria: Jaene ou Valéria				
Gislaine - conversa				
Regina - marcar conversa pelo e-mail reginamachadosteurer@gmail.com				
Davino - conversa.				

Os roteiros são instrumentos utilizados para diversas aprendizagens na escola. Utilizados, em geral, pelos tutores com os aprendizes, eles direcionam as aprendizagem de todos na escola, estabelecendo uma estrutura para as pesquisas individuais e em grupo. Desse modo, são usados de modo abrangente na escola - como os voluntários e pesquisadores são considerados parte dessa comunidade, sendo da responsabilidade de um tutor, foi criado um roteiro para as suas vivências iniciais, que era o roteiro da CRAVO.

Neste roteiro estão as principais atividades consideradas importantes pelos tutores para a compreensão da metodologia, de acordo com o que era consenso naquele momento. Usei este roteiro como guia inicial para as visitas. Entretanto, extrapolei este roteiro, buscando conhecer outros aspectos da escola conforme conhecia melhor o seu funcionamento, ou mesmo participando duas vezes dos mesmos dispositivos. Isto fez com que a experiência fosse enriquecida por outros acontecimentos - abrindo a possibilidade de serem observados fenômenos mais espontâneos (no sentido de não terem sido planejados previamente, mas serem integrantes do cotidiano escolar). Considerei todo acontecimento observado no cotidiano como relevante para a pesquisa, mantendo-me na proposta da pesquisa educacional de tipo etnográfica.

A seguir, descrevo a reunião com a comissão de recepção e a visita inicial. Logo depois, descrevo as observações do que chamei de dispositivos de aprendizagem.

4.1 REUNIÃO COM A COMISSÃO DE RECEPÇÃO

Quando cheguei na instituição, eu, junto com outros visitantes, participei de uma reunião da comissão que cuida dos voluntários e pesquisadores. Nessa reunião, me foi perguntado sobre o que seria minha pesquisa. Contei que estava querendo conhecer uma comunidade de aprendizagem e refletir sobre qual o papel da psicologia e suas possíveis contribuições nesse trabalho. Entre os educadores que estavam na reunião, havia uma psicóloga presente. Inicialmente, interessei-me pela sua visão e coloquei esta questão a ela. Ela respondeu que aquilo que ela fazia ali era diferente do que fazia como psicóloga e que ali não exercia a psicologia. Fiquei surpreso com sua resposta. Logo depois, outro tutor dirigiu-se a ela, dizendo- lhe que era, sim; e citou que ela os orientava a como lidar com alguns aprendizes e, sempre que havia uma questão sobre este assunto, eles falavam com ela. Ela negou novamente e não pareceu convencida. Perguntei, então, o que ela fazia ali. Ela citou uma cena em que os educadores, conversando com uma

criança, descobriram que sua mãe a colocava para limpar a casa, enquanto descansava. Eles estavam conversando sobre como poderiam transformar esta situação. Perguntei o que eles estavam pensando. Ela disse que estava combinando de visitarem sua casa, procurando auxiliar esta criança na tarefa de limpeza; e, diante desta atitude, esperava poder transformar essas relações. Como o objetivo da reunião era dar as boas-vindas aos voluntários e conversar sobre a continuidade desse processo, não aprofundamos uma reflexão, como, por exemplo, discutindo se isto poderia ser considerado como psicologia, mesmo porque essa questão seria oportunamente explorada por mim em outras visitas.

4.2 VISITA INICIAL

A visita seguinte foi a visita inicial com os aprendizes. Nesta visita, são as crianças que mostram a escola e conversam com os visitantes. Durante a visita, observamos a escola em funcionamento.

Ouvi o relato de uma aprendiz, que me contou que tinha bastante dificuldade de alfabetização. Em outras escolas, tinha dificuldade para aprender a ler e escrever. Disse ter passado alguns anos com dificuldades. Relatou então que, depois de três meses que chegou na atual escola, iniciou a escrever.

Houve diversas perguntas feitas pelos visitantes acerca do funcionamento da escola. Inicialmente, o local parecia-nos muito livre. A ausência de salas de aulas dava outra organização para as atividades escolares. Ouvi alguns visitantes questionando como as crianças teriam motivação para estudar ali. Diziam que se eles mesmos pudessem correr e brincar o dia todo, não estudariam. Por sua vez, quando dirigidas as perguntas para as crianças, algumas demonstravam um estranhamento ao serem informadas de que ainda existem, em outras escolas, salas de aula.

Depois da visita inicial, foi realizada uma roda de reflexão, onde foram respondidas aos visitantes, por um tutor da escola, as questões que foram suscitadas pela visita. Relato abaixo algumas dessas questões e suas respostas.

Uma questão que foi levantada foi quando um visitante apontou que viu dois meninos dormindo no Salão da Biblioteca. Perguntou então o que eles faziam quando o aprendiz se recusa a fazer algo. A resposta do tutor foi que eles haviam combinado com o aprendiz que ele poderia dormir no salão, naquela hora. Isto havia sido planejado, pois o aprendiz havia dito que estava com insônia, pedindo para dormir. Completou falando que caso um aprendiz não consiga fazer parte da escola, os tutores sempre vêem o que fazer

para dar conta daquele aprendiz. Nunca o abandonam ou dizem para ele sair da escola.

Outra questão foi sobre o envolvimento da comunidade. O tutor contou que é difícil o envolvimento da comunidade. Eles têm a frequência de alguns pais, que vêm no seu dia de folga e fazem voluntariado, enquanto outros voluntários vêm de outras cidades toda semana (trabalhando, em geral, durante dois dias). Foi relatado ainda que estava sendo realizado um curso online para outros educadores.

4.3 DISPOSITIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir da visita inicial, percebi que haviam diferentes dispositivos que organizavam as aprendizagens. O nome “dispositivo” não é utilizado por todos os educadores; no entanto, senti que era o melhor nome para expressar o que eles são. Desse modo, percebi que poderia organizar a apresentação a partir disso e seguindo uma sequência cronológica.

Houveram dispositivos que observei duas ou três vezes, durante momentos diferentes das visitas. Organizei estas observações múltiplas no mesmo item, procurando ordenar estes dispositivos conforme o momento em que fiz a primeira observação participativa.

Descrevo abaixo os dispositivos que são parte do funcionamento cotidiano da escola, sendo presentes junto com os aprendizes. Essa descrição continua ocorrendo com base numa sequência cronológica dos dispositivos observados. Esclareço que essa descrição não esgota todas as possibilidades de recursos de aprendizagem do projeto, pois novos dispositivos são constantemente criados e antigos dispositivos podem ser substituídos por outros ou extintos. Uma observação realizada num ano pode não corresponder a outra observação realizada em outro ano.

4.3.1 NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM

Os núcleos de aprendizagem são o modo pelo qual se organizam os grupos escolares. Compreendemos melhor esses núcleos numa concepção de aprendizagem em redes. Os dispositivos, na aprendizagem em redes, são organizados de modo a não restringir a aprendizagem a um lugar fixo (como a sala de aula ou mesmo os muros da escola). A aprendizagem pode ser realizada em qualquer lugar. Todos os dispositivos participantes compõem partes de um todo, sendo que os aprendizes são agrupados de

acordo com o interesse e necessidade - são inscritos caso tenham interesse no estudo ou se tiverem necessidade de aprender aquele conteúdo. São, assim, concedidas possibilidades de escolha sobre as aprendizagens, dentro de certos limites, que são individuais e conforme acordo com os tutores.

Os núcleos de aprendizagem são os dispositivos nos quais os aprendizes farão estudos individuais e alguns em grupo. Não existem disciplinas estanques. Os estudos são iniciados por questionamentos, sendo depois desenvolvida a pesquisa sobre o tema e estudadas as fontes. Apresenta-se depois o resultado do estudo aos tutores ou ao grupo - e, em certos momentos, estes resultados podem ser apresentados a outros grupos (dentro da escola, aos visitantes ou mesmo, poucas vezes, fora da escola, como em eventos). Atualmente, existem apenas dois núcleos: “iniciação” e “desenvolvimento”. Todos os novos aprendizes, bem como os voluntários, são colocados no “núcleo de iniciação”. Os tutores estão pesquisando a possibilidade de haver o “núcleo do aprofundamento”, que viria depois do “desenvolvimento”.

Neles, os aprendizes são agrupados de acordo com a sua responsabilidade. Compreende-se por responsabilidade a possibilidade de cumprimento dos combinados sem supervisão constante, o que se vê nas atitudes dos aprendizes. Esclarecendo as atitudes que são esperadas dos aprendizes, foram escritos pelos educadores certos pressupostos para cada núcleo. Por exemplo: fazer silêncio nos momentos de estudo, respeitar certos valores (como solidariedade) e realizar as atividades planejadas com o tutor, são todos pressupostos do núcleo do desenvolvimento, sendo responsabilidade de todos os aprendizes desse núcleo manter, a todo momento, estes pressupostos em suas atitudes.

Para manter o silêncio, os tutores usam um sinal: levantar o dedo indicador. Qualquer um (aprendiz, tutor, voluntário) que queira pedir para falar precisa fazer o sinal. No Salão da Biblioteca, observei aprendizes levantando o dedo indicador quando gostariam de falar com seus tutores; os tutores, para pedir silêncio, faziam o mesmo sinal.

O momento de estudo acontece, em geral, em duplas ou trios. Apesar de poder estar em grupo, ou em pares, os estudos de cada um dos aprendizes são planejados de acordo com objetivos individuais. Podemos ter um momento, por exemplo, em que um dos aprendizes estuda meio ambiente, outro escreve textos e um outro organiza a grade de horários da turma. Sentam ao lado uns dos outros, em geral, aqueles que são mais amigos ou têm alguma afinidade em seus estudos. Quando chega o fim das atividades planejadas, o aprendiz pode pedir ao seu tutor para fazer outras atividades de seu

interesse; se o aprendiz não pede algo, seu tutor pode sugerir, baseado no que conhece daquele aprendiz, algo para ele fazer.

Durante as visitas, observei uma tutora sugerir diversas atividades para uma aprendiz. No entanto, tendo a aprendiz recusado todas, a tutora então decidiu, baseando-se em suas necessidades, que ela escreveria um texto.

Todos os aprendizes novos são agrupados na “iniciação”. O mesmo acontece com os voluntários. Não existe uma divisão por séries. A transição entre núcleos ocorre pelo consenso. Descreveremos abaixo como observamos isto acontecendo, no item sobre as rodas de reflexão.

4.3.2 PLANEJAMENTO DO DIA E AVALIAÇÃO DO DIA ANTERIOR

Ao início de cada dia, cada um dos aprendizes realiza, com seu tutor, uma avaliação e um planejamento de estudos. A avaliação consiste numa reflexão por escrito do que foi realizado no dia anterior. Esse texto é lido pelo tutor, que pode escrever perguntas ao seu aprendiz, aprofundando sua reflexão. O planejamento de estudos consiste numa organização das atividades a serem feitas naquele dia. São estabelecidos horários e atividades com cada um dos aprendizes – dialogando com os seus tutores –, de modo que é esperado que os aprendizes aprendam a realizar este planejamento de modo autônomo. Quanto melhor ele consiga cumprir com seu planejamento, menor a necessidade de interagir com seu tutor ao longo do dia. Considera-se que o aprendiz que pode realizar o seu planejamento com responsabilidade tem mais liberdade para fazer escolhas. Caso ele complete o seu planejamento de modo mais independente, mais liberdade de escolha ele tem. Um exemplo relatado por um tutor foi este: o aprendiz tem a escolha entre estudar português ou inglês - mas não lhe pode ser concedida a possibilidade de jogar o dia todo. Neste caso, o tutor dialoga com o aprendiz, procurando entender o que o motiva a fazer tais escolhas e construindo com ele um planejamento adequado a suas necessidades.

4.3.2.1 Casinha

Na “Casinha”, estão os aprendizes que têm menos possibilidade de autonomia que os presentes nos demais núcleos de aprendizagem. O planejamento deles tem menos liberdade, sendo feitos com todo o grupo ao mesmo tempo. O tutor organiza as atividades

que serão realizadas pelo grupo naquele dia, escrevendo-as na lousa. Todos devem participar destas atividades. Algumas escolhas individuais são concedidas. Nesse caso, o tutor reflete com o aprendiz quais atividades serão mais adequadas de acordo com suas necessidades. Cada um escreve individualmente o seu planejamento no caderno, copiando da lousa a parte que lhe cabe dentro do planejamento coletivo. Desse modo, na “Casinha” existe menos possibilidade de escolhas individuais, predominando as escolhas coletivas.

4.3.2.2 Núcleo de Iniciação

Na Iniciação, os aprendizes fazem o seu planejamento de modo mais autônomo. Suas escolhas podem estar mais de acordo com os seus interesses individuais; os aprendizes decidem sobre o seu planejamento com mais liberdade. Os tutores ainda estão presentes em todo este processo - mas têm mais o papel de dialogar com os aprendizes, para que eles realizem o planejamento com mais independência.

4.3.2.3 Núcleo do Desenvolvimento

No Desenvolvimento, os aprendizes conseguem planejar o seu dia com mais liberdade. Os tutores colocam na lousa as atividades em grupo do dia e algumas oficinas que são do interesse dos aprendizes (como oficinas de inglês, por exemplo). Os aprendizes escolhem as oficinas interessantes. Os tutores apenas conferem se todas as atividades estão ali no seu planejamento, escrevendo na reflexão sobre o dia anterior certas perguntas a serem consideradas pelos aprendizes.

4.3.3 ESTUDO INDIVIDUAL E PROJETOS INDIVIDUAIS

Os temas de estudos individuais são geralmente relacionados a conteúdos escolares (português, geografia, história, matemática, etc.), mas não estão restritos a estes conteúdos. Os aprendizes são estimulados a estudar os temas de acordo com o seu interesse – que podem ou não estar entre os conteúdos escolares. Caso não estejam, estes estudos são conduzidos sob a forma de projetos. O aprendiz então conduz os seus estudos conforme o interesse individual, inclusive sendo estimulado a estudar conteúdos mais complexos que aqueles previstos formalmente.

Assim, um aprendiz pode estar em aprofundamento semelhante a seus pares no

estudo do português; mas, caso se interesse, por exemplo, por eletrônica, pode estudar conteúdos de física mais profundamente. Chega-se inclusive a buscar certas parcerias com Universidades. Foi o caso da aprendiz que, estudando pilhas, conduziu estudos junto da Universidade de São Paulo. Conversando com um dos tutores da escola, ele relatou que viu essa aprendiz, depois de estudar, explicando a seus colegas como funcionam as pilhas.

Outro exemplo de projeto que foi relatado pelos tutores foi a construção do laboratório de química. Interessada em química, uma aprendiz planejou, com sua tutora, um projeto que consistia na pesquisa, coleta de materiais e organização de um laboratório de química. Completadas as etapas do projeto, o projeto passou a ser cuidado por um grupo de responsabilidade. Hoje, o grupo decide sobre as regras, manutenção e atividades do laboratório.

4.3.4 ESTUDO EM GRUPO E PROJETOS EM GRUPO

O estudo em grupo acontece em momentos definidos pelos tutores. Os tutores decidem a atividade a ser realizada e, na hora proposta, todo o grupo participa dessa atividade, que foi planejada para o grupo.

Um estudo em grupo que observei foi o desenho. O objetivo da atividade foi perceber as habilidades de desenho dos aprendizes e o tutor poder auxiliá-los a perceberem o desenho como meio para a comunicação. Para esta atividade, um educador formado em Artes Plásticas foi convidado. O tema sugerido por ele para os desenhos foi os sentimentos suscitados pelo intercâmbio, que havia sido realizado entre os aprendizes do Desenvolvimento e outros visitantes de Portugal. Cada um realizou o seu desenho individualmente. Depois, foi feita a roda, onde cada um falou sobre o seu desenho. Ao final, o educador falou sobre o desenho que ele mesmo havia realizado durante a atividade, contando como foi seu processo criativo, bem como esclarecendo os objetivos da atividade.

Alguns projetos são realizados por todos do grupo. Nesse caso, cada um participa desta atividade conforme o seu interesse, cuidando de uma parte do tema a ser desenvolvido coletivamente. O processo dos projetos em grupo segue o mesmo dos projetos individuais.

Um exemplo de projeto em grupo que observei foi durante o intercâmbio. Os aprendizes, junto com seus tutores (do Brasil e de Portugal), estudaram dois temas

coletivamente: “Brasil” e “Universo”. Os aprendizes responsabilizaram-se em pesquisar os aspectos históricos, culturais, geográficos, culinários, entre outros (no caso do Brasil), ou então os aspectos relacionados ao Universo, como origem, expansão, formação de constelações, entre outros. O resultado foi apresentado numa “Roda de Apresentação de Projeto”, que foi um evento aberto a toda a escola e organizado pelos aprendizes e tutores do Desenvolvimento.

4.3.5 GRUPOS DE RESPONSABILIDADE

Os grupos de responsabilidade são grupos que cuidam de tarefas relacionadas ao ambiente escolar. São compostos por aprendizes e um tutor responsável por cada grupo. Nele, os aprendizes cuidam da escola: refletindo, decidindo coletivamente e transformando suas decisões em atitudes efetivas. Os grupos de responsabilidade acontecem, em geral, semanalmente.

Um grupo de responsabilidade que observei foi o dos Computadores. O grupo inicia com a exposição das pautas pelo tutor. Duas pautas puderam ser discutidas neste dia. Primeiro, foram organizadas quais oficinas de computadores seriam realizadas durante um evento escolar. Todos os aprendizes participariam destas oficinas. O grupo estabeleceu um cronograma inicial de atividades para este evento. Depois desta pauta, o tutor passou para outra atividade: a leitura de contos ligados a tecnologia. Este tipo de atividade vinha sendo realizada desde o ano anterior - quando o grupo leu um conto de Isaac Asimov. O conto escolhido para este encontro foi Vaporpunk, de Gerson Lodi-Ribeiro. A escolha foi feita pelo fato de o gênero steampunk estar relacionado com a tecnologia: é o híbrido do futuro tecnológico com o passado histórico. Perguntei, depois de duas semanas da reunião, como andava esta leitura. O tutor responsável respondeu que os aprendizes, devido às cenas de violência no conto (que seriam usadas para um debate sobre violência em jogos de computadores e filmes), decidiram ler outro conto.

4.3.6 OFICINAS

As oficinas são atividades de livre inscrição oferecidas aos aprendizes. No momento da pesquisa, eram oferecidas as seguintes oficinas: circo, música, artes e expressão corporal. Todas as atividades das oficinas são coordenadas por educadores experientes naquele conhecimento. Assim, as oficinas de circo são realizadas por uma educadora experiente em circo; as de música são realizadas por um músico; e,

finalmente, as oficinas de artes e expressão corporal são realizadas por educadora formada em Artes.

A dinâmica dos grupos e o momento em que serão oferecidas as atividades segue o planejamento dos educadores, podendo ser diferentes em cada oficina. As oficinas de música, por exemplo, são realizadas apenas alguns dias da semana, sendo os grupos, em geral, fechados no início do ano; as oficinas de artes, por outro lado, têm um horário específico, podendo inscrever-se nelas qualquer aprendiz - sendo apenas pedido que os aprendizes tenham frequência regular durante algumas semanas, para que se possa desenvolver um trabalho.

4.3.7 RODAS DE REFLEXÃO E ASSEMBLÉIAS

As rodas de reflexão e a assembléia são dispositivos democráticos de decisão. Descreveremos abaixo as rodas de reflexão e depois as assembléias.

4.3.7.1 Rodas de Reflexão

As rodas de reflexão são dispositivos em que são discutidas questões do cotidiano de cada núcleo de aprendizagem. Participam delas os aprendizes do núcleo e seus tutores, acontecendo, em geral, várias vezes por semana.

As rodas de reflexão iniciam com uma leitura das pautas que serão debatidas no dia. Realiza-se então o debate coletivo. São inscritos aqueles que falarão. Cada um fala na vez concedida pelo grupo e, caso as falas sejam semelhantes, evita-se repetir o que foi falando anteriormente. Caso um aprendiz diga algo que foi dito antes, os tutores falam para ele que essa fala foi a mesma de seu colega e que todos têm que estar escutando durante a fala de outros colegas. Cada um, então, tem os ouvidos de todo o grupo quando fala. Depois, são feitas propostas para as questões debatidas. As propostas podem ir surgindo ao longo do debate, não necessariamente surgindo num momento diferente do momento de debate. Naturalmente, o grupo avalia as propostas feitas, escolhendo uma delas para ser realizada. Essa escolha acontece pelo consenso.

Um exemplo de roda de reflexão foi realizada pelo núcleo do desenvolvimento. A pauta principal foi a excursão do grupo ao Parque Ibirapuera, em São Paulo. Fora decidido anteriormente que seriam feitas atividades no parque durante a visita e fora estipulado que todos deveriam participar destas atividades. Nesta roda de reflexão, estas

decisões foram recolocadas em discussão - pois alguns questionamentos sobre elas foram feitos pelos aprendizes. Foram levantadas duas questões. A primeira foi se algumas pessoas não poderiam ficar em certos momentos longe do grupo - deixando de participar das atividades. Outra foi se alguém poderia escolher não ir ao passeio. Deliberou-se novamente sobre estas questões. Ficou então decidido, para a primeira questão, que as pessoas poderiam ficar sozinhas; no entanto, elas não poderiam ficar o tempo todo sozinhas durante esse passeio, devendo participar de alguma atividade coletiva. E ficou decidido, na segunda questão, que todos deveriam ir ao passeio juntos. Ninguém poderia faltar. Foram, então, discutidas questões práticas, como transporte, lanches e horários.

Outro exemplo de roda de reflexão que observei ocorreu no núcleo de iniciação. A pauta principal era a possibilidade de transitar entre os espaços de aprendizagem da iniciação. Alguns aprendizes foram indicados pelos tutores para transitar durante o seu momento de estudo individual. Os aprendizes argumentaram sobre cada um dos casos. Os casos eram tidos como decididos apenas quando todos chegavam em um consenso. Em certo momento, entretanto, um dos aprendizes foi indicado não apenas para transitar, mas para mudar definitivamente de grupo, indo para um grupo com requisitos mais exigentes (como o silêncio). Ocorre que, antes da roda de reflexão, ouvi ele dizendo, entre colegas, que, se fosse indicado, não gostaria de mudar. O aprendiz passou então a levantar-se e sentar-se em várias cadeiras vazias da roda. Vendo sua atitude, a tutora disse que acreditava que ele não estava preparado para mudar. O caso foi então deliberado novamente. Foi decidido que, se ele não gostaria de mudar, então ele deveria ser respeitado. Assim, ele não mudou de espaço.

4.3.7.2 Assembléias

As assembléias são dispositivos em que são discutidas questões relacionadas a toda a comunidade. Participam delas os tutores e aprendizes, acontecendo uma vez por semana (sexta-feira durante a manhã).

No momento que realizamos a pesquisa, participavam dela todos os aprendizes, obrigatoriamente; no entanto, devido ao fato de alguns aprendizes, embora presentes na discussão, ficarem mais alheios ao debate, decidiu-se que os participantes deveriam ser inscritos para participar da atividade. A inscrição dos interessados foi realizada durante as rodas de reflexão. Todos os outros não-inscritos, entretanto, deveriam respeitar as

decisões tomadas pela assembléia.

O debate iniciou em grupos menores. Foram realizados grupos simultâneos de aprendizes e tutores, acontecendo em todos o mesmo debate. Depois de debatidas as pautas e feitas propostas, estas são levadas para a reunião coletiva, onde são nomeadas pelos integrantes da mesa, sendo aprovadas de modo coletivo. Nesta etapa, as pautas não são debatidas novamente; simplesmente, as propostas são aceitas ou não pelo coletivo. Caso rejeitada, a proposta volta ao debate, em outra oportunidade, nos grupos menores. Esse processo de decisão resulta, assim, no consenso.

Uma peculiaridade do trabalho desta escola é esta: o consenso. As propostas não são aprovadas pelo voto majoritário. Elas ou são aprovadas por todos os participantes do debate ou, caso ocorra divergência, são rejeitadas; neste caso, volta-se ao debate. Uma proposta somente pode ser aprovada quando absolutamente todos estão convencidos dela. Isto ocorre pelos argumentos.

Toda proposta em que se formou consenso deve ser transformada pela comunidade em atitudes singulares. Quando uma pessoa não coloca em atitudes o que foi decidido, qualquer um pode pedir a ela que realize o que foi decidido coletivamente.

O fato de que as propostas são aprovadas pelo consenso coloca um sentido coletivo como base de legitimidade para todas as decisões realizadas na escola. Todos os dispositivos de decisão são, assim, baseados no consenso.

4.3.8 CONVERSA COM O TUTOR

A conversa com o tutor é um dispositivo ativado sempre que o aprendiz quiser a orientação do seu tutor. Os que são do núcleo de iniciação têm que fazer a conversa com o tutor normalmente ao menos uma vez ao dia. Nela, os aprendizes são orientados nos estudos e conversam com os tutores sobre suas dificuldades. Estas dificuldades podem estar relacionadas aos estudos ou serem sobre suas vidas pessoais.

4.3.9 ESPORTES

Os esportes estavam, no momento das visitas, em desenvolvimento pela dupla de tutores formados em Educação Física. O projeto, naquele momento, era o de fazer um estudo aprofundado dos diversos esportes. Podem ser escolhidos diversos esportes: desde os tradicionais (futebol ou vôlei) até aqueles menos praticados na escola (como

parkour - um esporte de superação de obstáculos). Esta escolha do esporte a ser estudado é uma decisão feita de modo coletivo, em cada grupo. Dentro desta escolha coletiva, no entanto, o aprendiz tem a possibilidade de escolher individualmente como ele gostaria de participar deste processo, de acordo com as possibilidades dadas pela escolha coletiva do esporte. Os aprendizes vão, assim, podendo contribuir de diversos modos: estudando as regras e modalidades do esporte e apresentando-as ao grupo, praticando o esporte, observando e registrando os jogos, entre outras tarefas. Depois, cada grupo avalia o seu processo coletivamente.

No momento da pesquisa, havia um grupo estudando a “queimada” e estava sendo preparado o estudo do parkour, contando para o estudo desse esporte com os conhecimentos de um voluntário da comunidade.

Depois da observação dos dispositivos, foi importante dialogar com os profissionais com formação em psicologia, para abordar a questão principal do trabalho. Era importante poder conhecer como eles viam que o trabalho educativo estava ligado a uma psicologia, reconhecendo como esse saber entra na sua atividade dentro da escola. Desse modo, convidei duas psicólogas atuantes no projeto para duas entrevistas individuais, as quais descreverei abaixo.

5 DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A seguir, apresento a descrição das entrevistas. As entrevistas foram feitas como um convite às psicólogas, pois era o objetivo do trabalho conhecer melhor suas contribuições em alguma área da escola. Seus nomes foram alterados de modo a preservar a sua identidade.

Realizamos duas entrevistas: uma com Maria, que chegou na escola como pesquisadora em Outubro de 2012 e hoje trabalha ali como educadora, e com Beatriz, que trabalha na escola como voluntária, não tendo especificado quando chegou, mas dizendo que foi antes de Maria ser educadora. Beatriz estava em transição em seu trabalho, passando de voluntária para integrante da equipe de assistência social. Importante relatar que, ao longo das visitas, em uma das conversas, em que estavam presentes eu, Maria, Beatriz e outra educadora (que trabalha na secretaria desta escola), foi dito sobre a existência do “Grupo da Psicologia”, o qual, de acordo com Maria, foi criado em 2015, tendo como objetivo definir como deveria ser a psicologia dentro da escola. O grupo seria composto por Maria e outros educadores não-psicólogos. Beatriz não participa destas reuniões. De acordo com Maria, este ano eles ainda não haviam se reunido. Este grupo não aparece nas entrevistas, talvez justamente por ele não ter entrado em atividades até aquele momento do ano, e pelo caráter das entrevistas ser mais pessoal.

Escolhi estas duas psicólogas - uma educadora e a outra voluntária - para as entrevistas procurando representar as profissionais da área da psicologia que ali estavam atuando naquele momento e por serem as únicas na escola, ao que pude saber durante as visitas, com formação em psicologia. Nessa escolha, não foi utilizado como critério as áreas de atuação delas dentro da escola, pois na concepção de educação da escola, todos são como professores e alunos.

As entrevistas foram realizadas ao final das visitas. Fiz depois delas ainda uma outra visita para observar alguns dispositivos que ainda não haviam sido observados. Ao final, fiz uma visita para conversar com a tutora sobre o processo de visitas e pesquisa.

5.1 DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BEATRIZ

Beatriz iniciou falando sobre como chegou ali. Disse que se formou como psicóloga na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1986. Sua trajetória começa com a Psicologia do Esporte. Sua intenção inicial era de trabalhar com “garotos de risco” (sic).

Depois que se formou, trabalhou em clubes, com esporte de alto desempenho, citando especificamente o seu trabalho no Clube Pinheiros, em São Paulo. Sua trajetória modificou-se bastante do que inicialmente havia planejado. Escreveu um livro sobre Psicologia do Esporte. Vinte anos depois, mudou-se para Florianópolis. Foi quando voltou aquele antigo sonho de trabalhar com “garotos de risco”. Voltando para São Paulo, viu-se vizinha da escola; então, tornou-se voluntária. Inicialmente, descreve seu trabalho na escola como de educadora. Define ser educadora, nesse contexto:

Num primeiro momento, acho que até agora, eu tenho um trabalho voluntário como educadora. O que é educadora nesse contexto aqui? É fazer o que é preciso em termos: ou ajudar uma criança a fazer o seu planejamento, conversar com um, conversar com outro, mas, desde o início, até agora, é de uma maneira informal com relação à psicologia.

Perguntei como a psicologia contribui para o seu trabalho como educadora. Beatriz reinterpreta o sentido do termo “educadora”. Descreve o educador como sendo apenas os tutores da escola. Esclarece que não responde por eles, mas apenas por ela, como voluntária e que não responde como instituição, porque não participa das discussões com outros educadores. Indica Maria - a psicóloga tutora - como sendo mais indicada para responder pela instituição.

Refere-se ao seu trabalho atual na escola como sendo mais vinculado com a Assistência Social. Seu trabalho na Assistência Social é vinculado ao CRAS da região, estando em fase de planejamento com Luíza - assistente social da escola. No momento, estão pensando em realizar um trabalho com as famílias. Disse que na escola não existe, atualmente, uma prática oficial com as famílias. Diz que para isso foi-lhe dito que ela precisa construir esse trabalho junto com a comunidade.

(...) precisava ter uma psicóloga, eu fui convidada pra trabalhar com a Luíza, e nós estamos, ainda, num planejamento das atividades que a gente vai desenvolver juntos. Mas, é claro que meu trabalho vai ser voltado pra assistência social. Então, a gente tem, às vezes, visita com família, a gente tem algum trabalho ligado à comunidade de aprendizagem, mas, até hoje, não teve nenhuma prática com a famílias oficialmente, embora, às vezes, eu encontre uma mãe, troque uma idéia, mas tudo de maneira informal.

Beatriz contou que naquele momento seu trabalho ali era cuidar de registrar dados sobre aquilo que os aprendizes estão fazendo nas oficinas. Entre as atividades na escola,

são oferecidas oficinas, que podem ser freqüentadas pelos aprendizes em regime regular ou de contraturno escolar. Como a assistência social precisa dos dados sobre os atendimentos realizados, ela e a assistente social estão organizando os dados desse atendimento. Ressaltou que seu trabalho precisa ser construído com a comunidade.

Então...todo esse planejamento, a gente tem algumas idéias, mas ele precisa ser construído também junto com a comunidade toda, através de reunião, através de assembleia, então eu não sei... eu tenho algumas ideias, mas não sei como ele vai ser desenvolvido.

Quando questionada sobre como via que a psicologia contribui para o trabalho na escola, contou que não existe um departamento específico onde o psicólogo atua. Existe ali outra psicóloga, Maria, que atua como educadora, participando das reuniões com os educadores; mas, como ela não participa dessas reuniões, não pode dizer como ocorre essa atuação.

Sugere que a importância do psicólogo na escola passa pela formação dos educadores, visto que são os educadores que cuidam mais diretamente dessas questões.

Eu acho que o psicólogo atua no sentido de cada educador estudar sobre isso, e na entrelinha ele está se relacionando, ele está ensinando a matemática (...) Não tem um profissional que cuida da criança porque ele teve um problema emocional na família. É o próprio educador que abraça essa informação.

Especificamente no seu trabalho, diz que a psicologia auxilia nos relacionamentos. Evitou responder sobre o trabalho institucional, referindo-se a Maria como a mais indicada para responder a essa questão, falando novamente do modo como ocorre a construção do trabalho na escola: coletivamente.

(...) Então a psicologia me serve com muita bagagem, né? ... Pra eu ver... Acho que é bem isso, a relação entre as pessoas, entre eu e as crianças, entre eles mesmos, eu com os educadores, então isso a psicologia me ajuda. Agora como a psicologia pode ajudar a Instituição inteira, eu acho que é uma pergunta mais ampla e que também não cabe só a mim, responder isso. Eu não... Seria uma opinião da Beatriz mesmo, obvio né? Eu, em nenhum momento nesta entrevista, eu estou respondendo como... [NOME DA ESCOLA].

Contei, então, o caso de um aprendiz que conheci nas visitas e que tinha uma dificuldade de permanecer em atividades que eram propostas para o grupo como um

todo. Beatriz diz que não conhecia aquele caso, especificamente. Retoma o seu pensamento falando sobre a importância do preparo dos educadores. Trabalhando no plano ideal, considera que formar os educadores para que eles possam lidar com os aspectos emocionais dos aprendizes seria muito importante. Completou dizendo que não existia ali um trabalho especificamente do psicólogo. Mas considera que a educação realizada na escola tem pouco tempo no Brasil e que são necessários alguns anos para haver uma prática com um pouco mais de clareza.

Então a minha dica é que cada educador se forme mais nesse..., estude mais as relações humanas, a questão das emoções, e até os aspectos psicológicos, não sei se tirar o título de psicólogo, mas estudar mais sobre isso. E a outra é a gente dar um tempo para as escolas... A gente está vivendo um momento de transformação agora, né? A gente está nos últimos... bom, se a gente for pensar em termos de São Paulo, a gente tem cinco, dez anos, que é super pouco, das escolas se reinventando, quebrando paredes para não ter paredes, né? Então, assim, a gente está vivendo, ainda, o caos, acho que daqui uns anos a gente vai ter uma prática com um pouco mais de clareza, e acho também que tem que ter menos crianças por educadores.

Beatriz concordou quando, conversando com ela sobre como a psicologia poderia contribuir nesse contexto, sugeri que sua contribuição poderia ser com a comunidade em si. Em sua visão, a escola tem adotado muito da Escola da Ponte, em Portugal. Para ela, há muita influência da Ponte nas práticas dos educadores. Beatriz sente que, para os educadores, não importa se o que fazem pode ser chamado de psicologia. Comentamos um pouco sobre esse assunto e sobre o desenvolvimento da entrevista. Encerramos.

5.2 DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MARIA

Maria iniciou a entrevista contando sua trajetória como psicóloga. Diz que trabalhou como psicóloga clínica, atuando em três clínicas de dependentes químicos, como psicóloga clínica, durante sete anos.

Fazia sua psicoterapia individual com abordagem baseada em arteterapia, realizando seus atendimentos com uma profissional formada na Alemanha em arteterapia. Depois de seis anos com essa profissional, decidiu cursar pós-graduação em arteterapia. Escreveu todos os seus casos ao longo do curso e, ao final, apresentou estes casos em seu “Trabalho de Conclusão de Curso”. Foi, então, convidada pelos professores da faculdade para apresentar este trabalho em congressos, sendo convidada para dar aulas no curso de arteterapia daquela faculdade. Foi assim que entrou na Educação. Deu aulas

em três faculdades e no SENAI.

Diante da exigência do Mestrado, entrou num curso de Mestrado. Queria estudar uma educação que fazia sentido. Com esse intuito, passou a estudar a escola onde se encontra atualmente. Chegou ali em Outubro de 2012. Trabalha como tutora, tendo em torno de quinze tutorandos. Cita que participa de diversos grupos dentro da escola - dentre eles, o grupo de responsabilidade da assembléia e a comissão que ajuda os voluntários (CRAVO). Comenta abaixo suas atividades:

A gente acompanha a criança, tem um monte de dispositivos, os educadores se desdobram pra atender toda a demanda, pra dar conta de todos os dispositivos, é... Eu faço parte do grupo de responsabilidade da assembléia, faço parte da comissão que ajuda os voluntários, eu faço parte... É... Da... Da biblioteca, eu tenho um horário na biblioteca, que eu fico lá na biblioteca, tem horário de reunião de núcleo...

Quando perguntada sobre como a psicologia contribui para seu trabalho, respondeu contando o caso de Afonso. Afonso tem oito anos e seu tutor, Maurício, descobriu que ele “faz xixi na cama”. Conversando com Maria, Maurício perguntou qual seria o significado disso. Maria disse a ele que não é consenso na psicologia; continua explicando que a maioria fala sobre uma regressão, no que ela questiona o que seria regressão; diz ainda a ele do amadurecimento, mas considera que muitos teóricos falam do amadurecimento de formas distintas. Maria vem, assim, pensando com Maurício na história de Afonso. Ambos descobriram depois que a mãe de Afonso teve enurese até os nove anos de idade e que estão conversando ainda sobre o caso. Esclarece então que a psicologia não tem um poder exclusivo sobre essas questões na escola, como explica abaixo:

Mas assim, às vezes, do mesmo jeito que eu poderia pedir, também, a sua opinião, não é porque eu sou psicóloga, que eu tenho esse saber... É assim que funciona aqui... Também aconteceu: “ele tá fazendo xixi na cama, alguém pode pensar junto comigo?”. Eu tenho um pensamento, sei de algumas coisas, outra pessoa sabe de outras. A psicologia não é uma área de conhecimento separada, não é assim que a gente vê aqui.

Citou também o caso de Laura. Laura procurou Maria dizendo que sentia pânico. Conversaram durante um semestre, em horário individual, uma vez por semana. Ela não considera essas conversas como atendimentos. Esclarece que não houve indicação para

conversar com um psicólogo. Isso não existe ali. Outras crianças pediram para conversar e, atualmente, conversa com a quarta criança.

Considera que as conversas com Laura foram como a conversa que acontecia entre nós naquele momento. Diz que a diferença entre essas duas conversas era que eu tenho o meu problema (referindo-se a minha pesquisa, para a qual eu precisava realizar com ela uma entrevista), enquanto Laura tem o dela (referindo-se ao relato de pânico). Desse modo, ajuda a ambos - ajuda outras pessoas se puder. Mas poderia recusar essa conversa, se não tivesse condições.

E aí eu tô ajudando ela com o problema dela. Tô ajudando você com o seu problema. E ajudo outras pessoas, se eu puder. Mas eu poderia falar não, também, se eu não tivesse condições de ajudar. Não é o tutor dela indicou pra mim, entendeu? Não é... Não é assim. Também... Já fui em casa, já... Junto, pra conversar, mas igual, como educadora. Não é assim: "ah, porque quem tá vindo aqui é a psicóloga, pra conversar". Nunca. Jamais. Eu sou educadora. Às vezes, os pais ficam sabendo, porque perguntam: "Ah, mas você se formou em quê?", porque parece que isso é importante pras pessoas. Quer dizer, isso é importante pras pessoas, né? Infelizmente, é... Enfim... Aí, eu falo. Daí as pessoas: "Ah! Então, você é psicóloga, né?" Aham que o psicólogo é o salvador da lavoura, assim... Aí... É... Mas não é difícil, também, da pessoa desistir de... Porque, assim... Eu vou... Eu realmente... Eu realmente me empenho, uma das minhas funções como psicóloga aqui é passar essa mensagem para todas as pessoas, de que a psicologia aqui não é uma área à parte. Como nenhuma outra.

Perguntei, então, por que ela acha que essas pessoas vieram procurar ela, especificamente, para essa conversa. Maria acha que foi porque elas se sentiram à vontade. Completa dizendo que outros educadores fazem a mesma coisa, tendo momentos que conversam individualmente com as crianças, e não são psicólogos - cada um tem um conhecimento. Ela diz: "É. Só que eu tenho um conhecimento; cada educador tem um. Eu tenho uma visão, eu tenho um olhar daquela situação."

Diz então que busca referências para entender o que acontece na escola, podendo ser da psicologia ou não. E volta ao caso de Afonso, citando referências que ela vem lendo para o caso:

Até eu tava lendo, assim, esses dias, que é um artigo de um psicanalista, sobre... Porque diz que, que,,, Que as drogas químicas, assim, as drogas muito fortes, assim, elas ultrapassam a placenta, né? E atingem o feto. (...) E aí, como eu sei que é essa a situação do Afonso, aí eu tava pen... Lendo, estudando, sobre a visão da psicanálise sobre isso. Esses di... Depois que o Maurício, então... Aí o Maurício me fez essa pergunta, que me levou a investigar isso, pra somar na conversa que eu vou ter com ele, e ele também tá lendo outras coisas. Daí, quando ele for conversar comigo, eu vou aprender o que ele leu e ele vai aprender

o que eu li.

Maria contou ainda que fez duas pesquisas para o caso de Afonso: com uma pessoa mais experiente (referência para ela em Winnicott) e em literatura. Disse ,então, que ali não existe multidisciplinaridade: “tudo está em tudo”. Com essa frase, visa dizer que ali não existem disciplinas - por isso, não se pode falar de multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade. Completa dizendo que estão presentes outros saberes na psicologia: a química, a física, a geografia, o português, a história, a matemática. Concorde quando sugiro que essa visão tem a ver com o modo como a escola concebe a aprendizagem: em redes. Perguntei como, dentro dessa visão, ela acredita que as necessidades reconhecidas como sendo específicas da psicologia são integradas no projeto. Ela responde citando a arteterapia - para Maria, a arte é terapêutica em si mesma. Maria conta: "Então, quando eu falei pra você do meu lance com a arteterapia, é porque a arte, ela é terapêutica em si mesma. Ela não precisa de uma pessoa ali, nem... Não precisa nem de qualquer pessoa, muito menos de psicólogo."

Diz que eles têm arteterapia na escola. Mas diz não ser o psicólogo ou o arteterapeuta quem faz. Refere-se então ao trabalho de um voluntário, que estava ao lado de fora plantando. Reconhece que (pelo formato circular do local onde estava plantando) ele fazia uma mandala.

Maria cita seu próprio trabalho com as mandalas, usando fios. Ela não pensa nesse seu trabalho como uma intervenção. Sabe que está ali, vivendo aquilo com eles. Considera terapêutico o simples acolhimento e a tentativa de compreender o outro. E diz que essas relações acontecem a todo tempo. Fala desta relação:

A relação é terapêutica. A relação, ela é terapêutica. O amor, ele é terapêutico. Então... A... Uma intervenção terapêutica, ela acontece a todo momento, aqui, assim... Pode acontecer... Ela... É. não que ela acontece o tempo inteiro, mas ela... Tá acontecendo a todo momento. Se não tá comigo, tá acontecendo com o outro ali, entendeu? É... Agora não tem criança aqui, mas se a gente estivesse na hora do lanche, podia apostar que tava acontecendo um monte de relação terapêutica aí. Quando eu sento com a criança, quando eu tento entender o que que tá acontecendo com ela, quando eu ligo pra mãe dela, quando eu tento ver o que que tá passando na casa dela, quando eu tento ajudar a melhorar a relação dela com o pai dela...

Maria considera que os educadores da escola têm essa prática de acolhimento. Não precisa necessariamente ser psicólogo para fazer isso. Exemplifica citando como

acontece o acolhimento em consultório e seus efeitos no outro:

É assim... Quando você vai atender um paciente no consultório, por exemplo, a gente tenta... Encaixar ali... Quando você vai atender um paciente no consultório, você conversa com ele sobre a vida dele, sobre o problema que ele tem. Tá lá você e o paciente no consultório. E aí, ele te apresenta uma queixa, ele te apresenta uma informação que pra você... Você precisa de mais coisas pra entender aquilo, você vai buscando mais informações... Sobre aquilo. Você tá buscando mais informações e esse exercício de você buscar informações, você leva ele a buscar também, um conhecimento sobre ele mesmo. Quando ele descobre algo sobre si, porque você ajudou ele a descobrir, mas não porque você é psicólogo simplesmente, poderia ser qualquer pessoa... Ele transcende. Ele... Ele sobe um degrau. Não vou dizer que ele... Vai ter a cura dele, né? Como muitos psicanalistas dizem que o teu inconsciente passa pro consciente e a pessoa... Mas... Então, só o fato de você buscar compreender genuinamente o outro, é terapêutico.

Citei então o caso de Tadeu. Ela disse que conhecia o caso. Quando lhe perguntei como ela lidaria com o caso, explica que falaria com a tutora, procurando entender por que ela quer deixar as crianças em classe - visto que na escola não existe classe -, questionando ainda por que Tadeu precisa ser adaptado em classe. Menciona que a criança não é para ser adaptada em quatro paredes. Quando aprofundamos sobre o caso, ela menciona os encaminhamentos, esclarecendo como outros encaminhamentos foram feitos:

A gente ajudaria. Aí, se o... Se o Tadeuzinho... Acontecer... Mas, assim... E quando eu falo isso, também, na verdade, eu não tô... Não to desprezando o papel do psicólogo no atendimento individual. Muito pelo contrário. Eu fiz isso durante muitos anos. Eu atendi no consultório durante sete anos, eu... Respeito muito, tenho muitos amigos, que eu admiro muito o trabalho, indico pessoas pro atendimento. Como... Como já conversei com vários educadores, de se o caso de indicar a crianças daqui. É que a gente não tem uma pessoa que a gente indique. Quando a gente encaminha, a gente fala que a família procure alguém. E aí, é... Já fiz isso. Eu tô falando como as coisas acontecem aqui dentro. E também eu acho que a gente deveria, na verdade, ter esse cuidado na sociedade, assim, na onde a gente vive. Com a família que a gente tem, com os amigos que a gente tem, sabe? Porque, por exemplo, de repente, você manda um menino desse... Encaminha pro psicólogo, o psicólogo acha que ele é hiperativo, encaminha pro psiquiatra, o psiquiatra dá remédio pro menino.

Considera que na sociedade devemos ter cuidado para quem encaminhamos os casos. Questiona como as crianças são tratadas pelos profissionais - recebendo diagnósticos de TDAH, quando estão simplesmente fazendo o que fazem as crianças, por exemplo. Pergunto então se não existe uma especificidade da psicologia. Maria então critica o modo como cada profissional tem a sua especialidade, como o fonoaudiólogo,

médico ou psicólogo. Sugere que as dificuldades na sociedade são reflexo dessa divisão nos saberes.

Como havíamos estipulado um tempo para a entrevista, em virtude de outros compromissos que ela tinha na escola, e chegando ao fim desse tempo, encerramos.

6 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

A análise fenomenológica busca o sentido dos dados que vão se apresentando ao entrar em contato com o fenômeno. Para isso, são agrupados esses sentidos em unidades, que vão apontando para a discussão a ser realizada sobre estes dados. Nesse capítulo, buscarei quais são as unidades de sentido que me aparecem e realizarei uma discussão dessas unidades de sentido.

Com os dados coletados nas visitas e nas entrevistas, proponho cinco unidades de sentido, que para mim são as principais unidades a serem discutidas (diante do objetivo e dos limites colocados para a pesquisa): “princípios da aprendizagem dialógica”, “potencial transformador”, “relações democráticas”, “participação em redes” e “psicologia: concepção e prática”. Os sentidos que estão presentes nas unidades estão relacionados entre si, o que possibilita independência entre as unidades de sentido.

Realizo a discussão desses sentidos ao longo das unidades. Essa escolha foi feita para que este trabalho não se alongue, considerando o volume de dados obtidos e o escopo de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Passo então para a análise e discussão das unidades de sentido.

6.1 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA

As comunidades de aprendizagem são comumente muito diferentes entre si, quando consideradas em suas práticas. Uma comunidade na Espanha pode ter práticas muito diferentes de uma comunidade no Brasil ou em Portugal. Mesmo assim, se podemos reconhecer os sete princípios da aprendizagem dialógica, qualquer uma delas pode ser reconhecida como uma comunidade de aprendizagem. Assim, procurei verificar, durante as visitas, se esses sete princípios estavam presentes e reconheci todos. A seguir relaciono alguns acontecimentos com os respectivos princípios, para esclarecer como percebi que esses princípios, elencados no capítulo sobre as comunidades de aprendizagem, estavam ali presentes.

- (1) O *diálogo igualitário* pode ser reconhecido quando observei os grupos de responsabilidade, nos quais os aprendizes têm a mesma possibilidade de contribuir para as decisões do grupo quanto seus tutores. Muitas outras situações podem ser observadas, como nas rodas de reflexão, onde os participantes dialogam entre si e chegam numa decisão coletiva, ou então no modo como são feitos os estudos no

esporte. Na verdade, o diálogo permeia todas as relações na escola.

- (2) A *inteligência cultural* pode ser, principalmente, reconhecida quando são aproveitados os saberes de toda a comunidade na construção educacional - como quando, no esporte, estava sendo preparado o estudo do parkour, sendo envolvido nesse processo um voluntário que praticava esse esporte. As construções de conhecimento são assim muitas vezes realizadas com pessoas que têm saberes diversos.
- (3) A *transformação* pode ser reconhecida quando são relatados os casos de sucesso na aprendizagem, como a aprendiz que avançou em sua leitura e escrita em pouco tempo e que teve dificuldades em outras escolas.
- (4) A *dimensão instrumental* da aprendizagem pode ser reconhecida quando os aprendizes podem escolher o que estudar, de acordo com o que têm interesse em fazer em suas vidas. Um aprendiz pode conduzir projetos em qualquer saber que seja de seu interesse.
- (5) A *criação de sentido* pode ser reconhecida nas escolhas dos aprendizes, onde os aprendizes podem escolher, dentro de certos limites, como e quando estudarão, inclusive podendo escolher o que estudarão, para além dos requisitos do currículo básico - podendo estudar, por exemplo, como são feitas as pilhas.
- (6) A *solidariedade* pode ser reconhecida como fazendo parte dos valores e pressupostos da comunidade visitada. Ela pode ser vista cotidianamente nas atitudes dos aprendizes e dos seus tutores.
- (7) A *igualdade de diferenças* pode ser reconhecida quando os educadores não desistem. Sempre tentam algo que não foi feito antes com os aprendizes. São consideradas as diferenças entre os aprendizes, de modo que todos possam ter o sucesso nas suas aprendizagens.

Mesmo que os dispositivos dessa comunidade sejam diferentes dos dispositivos estabelecidos por outra comunidade, considero que ambos serão comunidades de aprendizagem se na experiência educativa estiverem presentes os princípios da aprendizagem dialógica. Verifico que, embora alguns princípios se evidenciem nas observações mais claramente que outros, todos os princípios da aprendizagem dialógica estão presentes na comunidade que visitei. Considero essa comunidade, então, como uma comunidade de aprendizagem.

6.2 POTENCIAL TRANSFORMADOR

Pude perceber existe um potencial transformador nas relações educativas, em que toda a comunidade participa ativamente na tarefa da educação. Todos têm algo a ensinar e algo a aprender- e nesse sentido todos são educadores e todos são aprendizes. Diante dessa organização, existe uma compreensão do papel do aluno e do papel do professor na comunidade de aprendizagem em que todos são coautores desse processo. Tudo isso leva a um olhar mais singular e autêntico sobre a educação.

Quando olhamos para o modo como são organizadas as salas de aula tradicionais - com os alunos enfileirados nas carteiras, de modo que todos estão voltados ao professor e têm apenas a visão das costas uns dos outros -, percebemos que, nesta organização, o aluno fica num lugar de quem apenas receber o conhecimento, sendo limitada sua participação nesse processo. Por outro lado, na comunidades de aprendizagem visitada, esse modelo não existe. O ensino fica organizado por dispositivos - como a roda de reflexão ou o estudo individual -, nos quais acontece a aprendizagem, mas eles poderão estar geograficamente localizados em qualquer espaço. Isso reflete uma organização da educação em redes - onde os aprendizes têm um lugar ativo.

O fato que as aprendizagens são realizadas em coautoria, na comunidade visitada, acaba dando mais sentido aos aprendizes para o seu processo de aprendizagem. Sendo coautores, todos têm que fazer uma transformação dos valores e dos pressupostos coletivos em atitudes individuais. Mediante esse movimento de transformação, acaba sendo favorecido em todos uma maior clareza do projeto pedagógico coletivo. São os valores da comunidade que dão direcionamento ao projeto.

A vivência em comunidade impacta radicalmente o modo como são realizadas as aprendizagens. Na vivência em comunidade, um contagia o outro pelas suas atitudes. Ensinar e aprender constituem-se como tarefas de todos.

Diversos casos são relatados nos quais a aprendizagem teve bons resultados nesse contexto.

Um caso relatado foi o da aprendiz que, na minha a visita inicial, relatou-me ter dificuldades durante anos para aprender a ler e escrever em outra escola. Depois de chegar ali, iniciou a leitura e escrita em três meses.

Outro caso relatado foi o da aprendiz que aprendeu sobre pilhas e depois pôde

ensinar os colegas como funcionam as pilhas. Ela fez isto sem o pedido dos tutores - demonstrando grande envolvimento pessoal nos seus estudos.

Nesse mesmo sentido, podemos citar outro caso: a construção do laboratório de química. Diferente do caso acima relatado, esse projeto foi realizado pela aprendiz com o auxílio do tutor. Mesmo assim, demonstra igualmente grande envolvimento pessoal nos estudos. Transformando-se depois num grupo de responsabilidade, as aprendizagens foram multiplicadas para outros aprendizes.

Maria aponta na entrevista para um certo valor terapêutico nessa relação tutor-aprendiz, dizendo que:

A relação é terapêutica. A relação, ela é terapêutica. O amor, ele é terapêutico. Então... A... Uma intervenção terapêutica, ela acontece a todo momento, aqui, assim... Pode acontecer... Ela... É. não que ela acontece o tempo inteiro, mas ela... Tá acontecendo a todo momento. Se não tá comigo, tá acontecendo com o outro ali, entendeu? É... Agora não tem criança aqui, mas se a gente estivesse na hora do lanche, podia apostar que tava acontecendo um monte de relação terapêutica aí. Quando eu sento com a criança, quando eu tento entender o que que tá acontecendo com ela, quando eu ligo pra mãe dela, quando eu tento ver o que que tá passando na casa dela, quando eu tento ajudar a melhorar a relação dela com o pai dela...

O envolvimento da comunidade nas relações educativas claramente contribui para muitas transformações. Esse contexto permite o florescer das potencialidades. Precisamos reconhecer os resultados obtidos com uma educação com mais sentido. Notamos, por exemplo, que, mesmo que os aprendizes não sejam pressionados a estudar, existe um grande interesse nas aprendizagens - sendo que eles não abandonam os estudos do conteúdo básico para apenas brincar ou fazer esportes. Cada atividade acontece no seu momento. Claramente, a possibilidade de escolha contribui para o sucesso das aprendizagens.

Esse valor das escolhas foi apontado por NEILL (1970), quando ele fala sobre Summerhill. Apesar de Summerhill não ser propriamente uma comunidade de aprendizagem, ela coloca como fundamento de sua metodologia a liberdade. Desse modo, considero o exemplo pertinente também para as comunidades de aprendizagem.

Abordando o caso de Winifred, NEILL (1970) cita que, ao chegar em Summerhill, Winifred não se interessava nos estudos. Quando Neill lhe disse que ela não precisaria freqüentar as aulas, Winifred resolveu apenas divertir-se; entretanto, logo ficou entediada, pedindo-lhe então para ensinar algo a ela. Depois de alguns meses, conta que Winifred

estudava para os exames vestibulares do colégio. Sobre estes estudos, NEILL (1970) diz que:

Tôdas as manhãs trabalhava comigo e com outros professores, e trabalhava bem. Confiou-me que as matérias não a interessavam muito, mas que o fim colimado realmente a interessava. Winifred encontrou a si mesma por lhe terem permitido que fôsse ela própria. (NEILL, 1970, p. 29)

Winifred, mediante a possibilidade que lhe foi concedida de fazer escolhas que lhe dizem respeito, pôde encontrar o que a interessava nos estudos - dando mais sentido para sua aprendizagem. Durante a entrevista, Maria conta que, no seu Mestrado, queria falar de uma educação que fizesse sentido. De fato, a criação de sentido é fundamento da aprendizagem dialógica e encontra-se presente na comunidade de aprendizagem visitada.

6.3 RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS

A questão democracia perpassa todo o funcionamento da escola. Os núcleos de aprendizagem são organizados conforme as decisões coletivas que são tomadas pelos tutores com seus aprendizes. Desse modo, não existem sanções ou punições para os comportamentos individuais, mas cada um tem a sua responsabilidade na efetivação das decisões coletivas - feita de atitudes. Do mesmo modo, o trabalho dos tutores é construído coletivamente, com a realização de reuniões específicas.

Todas as decisões coletivas são tomadas com base no consenso. O consenso foi descrito quando falo sobre as rodas de reflexão e as assembleias da escola. Pelo consenso, para a aprovação de uma proposta, precisa haver a concordância de todos os envolvidos nessa decisão. Se existe qualquer divergência - mesmo que de apenas um dos envolvidos -, essa proposta volta a ser discutida.

Embora a ênfase do consenso esteja no coletivo - o que claramente expressa um certo posicionamento político -, encontramos evidências fortes de que a singularidade tem igualmente relevância para esse processo. Isso pode ser percebido na roda de reflexão, quando da atitude do aprendiz que, diante de uma decisão para a qual ele deveria passar a outro núcleo (e não sendo essa sua vontade pessoal), passou a levantar-se e sentar-se em diversas cadeiras durante a roda de reflexão. Essa situação foi descrita no item relativo às rodas de reflexão. Sua atitude resultou na reconsideração da decisão coletiva.

Podemos compreendê-la como sendo um modo de influenciar o coletivo a considerar a diferença com seu posicionamento pessoal - inclusive, interessante notar que, embora esta decisão coletiva não fosse representativa de sua vontade pessoal, seria ele o primeiro a sofrer os efeitos da decisão.

Com esse exemplo, viso desvelar a tensão existente entre coletivo e singular no processo decisório democrático. Precisamos buscar mecanismos de participação que reflitam valores democráticos.

Para auxiliar a discussão, volto-me para o conceito de democracia para BOBBIO, o qual coloca como definição mínima de democracia: "(...) por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados." (BOBBIO, 1996, p.12). Nesse conceito, o autor ressalta o valor da representatividade ou da ampla participação para a constituição da democracia. Caso não possamos ter a implicação dos participantes nessas decisões coletivas, alguns estarão apenas concordando com o que for decidido, sem qualquer reflexão, deixando a construção da decisão para os outros participantes.

Coloco com isso a importância de considerar a singularidade dentro de um processo de decisão coletiva, de modo que haja uma abertura para a implicação de todos nas decisões coletivas. Não basta que alguns tomem decisões pelos outros. Valores como os da representatividade, liberdade de pensamento e equidade precisam estar presentes nesse processo. Senão, podemos chegar em decisões que, embora realizadas coletivamente, refletirão apenas a vontade de uns sobre os outros - o que não pode ser reconhecido como democrático.

BOBBIO (1986) ainda coloca que não se trata somente de ter respeito por essas regras, mas que haja a possibilidade de expressar a própria opinião sobre elas.

Quero apenas dizer que num determinado contexto histórico, no qual a luta política é conduzida segundo certas regras e o respeito a estas regras constitui o fundamento da legitimidade (até agora não desmentido, apesar de tudo) de todo o sistema, quem se põe o problema do novo modo de fazer política não pode deixar de exprimir a própria opinião sobre estas regras, dizer se as aceita ou não as aceita, como pretende substituí-las se não as aceita, etc. (BOBBIO, 1986, p. 66)

Como desfecho do caso acima relatado, o grupo percebeu que a vontade do aprendiz era permanecer onde estava. E essa escolha foi respeitada. Esse foi um

desfecho favorável. Entretanto, outros desfechos poderão acontecer, sendo importante construir com o grupo sentidos democráticos. Isso pode ser feito, por exemplo, com histórias ou atividades, ou mesmo com o estudo da democracia ao longo da história. Não basta inserir os aprendizes dentro de mecanismos de decisão democráticos, mas é necessário construir sentidos coerentes com essa proposta.

Um dos valores que podem ser construídos figura como fundamento das comunidades de aprendizagem: o diálogo. As decisões coletivas precisam ser fundamentadas num amplo diálogo, onde uns possam ouvir os outros, ainda que com esse diálogo não haja a concordância de todos. Diferenças estarão sempre presentes - e, para que o diálogo seja saudável, elas precisam ter a possibilidade de aparecer, não como abismos, mas como singularidades.

Precisamos estar atentos para assegurar que as decisões coletivas não sejam apenas decisões de uns sobre os outros; senão, como serão expostas e debatidas as opiniões diferentes? Sem o diálogo, as diferenças poderão cair no silêncio. Assim, é necessário estarmos atentos para como são estabelecidas as relações nesses espaços. Essa pode ser uma contribuição valiosa da psicologia, assim como de outros saberes relevantes para a reflexão social: cuidar para que nas relações educativas, e particularmente nas decisões coletivas, sejam construídos sentidos e valores democráticos.

6.4 PARTICIPAÇÃO EM REDES

O envolvimento da comunidade é fundamental nas comunidades de aprendizagem. Sem ela, não se pode dizer que há comunidade de aprendizagem. Procurei relatos de experiências durante as visitas que indicassem como acontece o envolvimento da comunidade. Houve um intercâmbio com uma comunidade de Portugal e estava sendo realizado um curso online para outros educadores. Outros movimentos certamente eram realizados - mas não pude ter um relato mais detalhado sobre eles durante as visitas. Esses relatos vão indicando abertura no sentido de desenvolver novos projetos com a participação da comunidade em geral. Foi, no entanto, relatado pouco envolvimento dos familiares e de voluntários.

Uma questão que surgiu durante a entrevista com Maria foi como são realizados os encaminhamentos. Maria relata que são realizados encaminhamentos para fora da escola; entretanto, diz que eles feitos apenas indicando a necessidade de que a família

busque atendimento em outro lugar.

Outro momento em que surge essa questão acontece quando Maria relatou como estava-se lidando com o caso de Afonso. Ela e o tutor conversaram sobre o caso, não sendo proposto um encaminhamento concreto naquele momento.

Esse posicionamento parece estar ligado a uma visão sobre a liberdade. No entanto, precisamos realizar a discussão de que uma ausência de cuidado, tanto quanto um cuidado invasivo sobre o outro, constituem-se como violências.

Maria fala sobre a necessidade de tomar cuidado com o profissional ao qual fazemos um encaminhamento. Compreendo com essa fala que se busca encaminhar os casos para os profissionais que trabalhem de um modo que esteja de acordo com os valores da comunidade - no sentido que não se medicalize questões da infância e adolescência.

No entanto, simplesmente falar aos familiares para que procurem atendimento, sem fazer um acompanhamento das questões que se apresentam, ou simplesmente conversar sobre os casos entre educadores, sem propor um modo mais efetivo de cuidar dessas questões, acaba apenas passando a responsabilidade sobre esse cuidado para outros. Essa atitude não pode ser reconhecida como liberdade - pois pode constituir-se como uma desresponsabilização institucional sobre o cuidado.

Diante disso, ARENDT (2014) coloca que, como adultos, precisamos ter responsabilidade sobre o mundo que apresentamos para a infância - incluindo nessa responsabilidade o cuidado que oferecemos para as crianças. Não podemos esperar que a criança tenha autonomia suficiente para saber o que fazer com todas as questões que se apresentam para ela, especialmente se essa questão diz respeito aos cuidados que devem ser tidos pelos adultos e não pela criança. Esse cuidado precisa ser gradualmente ensinado a ela - porque relaciona-se ao seu processo de autonomia. Ter um cuidado sobre as questões das crianças não significa tirar a sua liberdade. Precisamos reconhecer que em certas questões, como no pânico ou na enurese, as crianças têm um horizonte de compreensão limitado para poderem, sozinhas, assumir uma responsabilidade sobre o cuidado dessas questões. Nesse momento, quem deve buscar o cuidado com ela são os adultos.

Em segundo lugar, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha

a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis. (ARENDT, 1972, p. 246)

Se a necessidade de um encaminhamento externo se apresenta, porque a escola não pode cuidar daquela questão? A escola precisa participar desse encaminhamento, responsabilizando-se pelos cuidados que são dados para as questões que se apresentam. Esses cuidados - que estão ligados a questões escolares - não são apenas da responsabilidade dos familiares. Se a escola não indica uma continuidade para o cuidado, existe a possibilidade dos familiares permanecerem desamparados. Todo desamparo constitui violência. E, no caso da enurese ou do pânico, se a resolução para a situação não foi buscar com eles um modo de cuidado para tais questões, mas apenas discutir o problema entre os profissionais da escola ou com aquelas crianças (sem maior responsabilidade sobre eles), então estamos desamparando essas crianças - embora com isso a intenção seja possibilitar uma infância mais autônoma.

A questão da autonomia não exige os adultos de darem os cuidados dos quais a criança tem necessidade. Um modo de cuidado para os encaminhamentos seria a construção de uma rede interna, articulada com a rede de proteção, de modo que a comunicação entre elas contribua para a garantia dos direitos da comunidade atendida. Esse não seria um trabalho apenas de responsabilidade da assistência social. Poderia ser criada uma rede com educadores de diversas formações - inclusive com assistente social -, com o objetivo de cuidar de casos, conforme eles vão se apresentando no cotidiano escolar, de modo que não os desampare. Desse modo, haveria a possibilidade de reflexão sobre suas necessidades e de encaminhamentos que refletem os valores da comunidade.

6.5 PSICOLOGIA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA

Uma das psicólogas entrevistadas, Maria, colocou a psicologia no contexto da educação em redes. Nessa concepção, os saberes estão ligados em redes, de modo que não existem disciplinas. A expressão utilizada por Maria - “Tudo está em tudo” - indica que, na comunidade de aprendizagem visitada, os saberes não são estanques. Todo saber tem a possibilidade de contribuir para uma compreensão dos fenômenos estudados. Assim, a psicologia, dentro dessa visão da educação como redes, acaba representando mais um referencial. Ela atua no sentido de contribuir na compreensão

dos fenômenos, como outros saberes têm a sua contribuição, sendo a psicologia um saber que pode ser cultivado por aqueles que têm formação ou não têm formação específica na área (como o historiador). Ela não coloca para si uma autoridade para explicar, sozinha, certos fenômenos, contribuindo com outros saberes para essa compreensão.

Partilho desta concepção de psicologia quando, considerado que ela participa da escola como uma aprendizagem, ela possibilita que a psicologia participe da escola, quando consideramos o seu aspecto de saber e sua inserção na educação em redes. Entretanto, considero que perde-se a especificidade do fazer do psicólogo – principalmente quando a psicologia se torna apenas um certo modo de interpretar os fenômenos, sem haver um cuidado sobre esses fenômenos. Uma visão que perde especificidade na prática limita suas possibilidades de contribuição para esse cuidado. Existir um psicólogo na escola representa então apenas uma derivação da prática em consultório, mais tradicional, que tomaria corpo pela “sala do psicólogo”.

Essa redução da psicologia a uma certa visão clínica acaba esvaziando o sentido de haver outras práticas não-tradicionais contribuindo para a construção educacional. Maria acaba, quando fala sobre o caso de Tadeu, questionando qual necessidade de intervir existe; entretanto, que sua fala vai contra um certo modo de cuidado que medicaliza as questões da infância - e não contra toda possibilidade de cuidado. Podemos complementar a discussão proposta por ela esclarecendo que esse cuidado medicalizante não é consenso na psicologia - e especialmente na psicologia fenomenológica ou na psicologia da educação como a concebemos aqui. Existe a possibilidade de fazer uma psicologia compromissada com as questões da infância contemporânea.

Podemos relacionar essa crise nas referências acerca do que deve ser uma psicologia na contemporaneidade com a questão da crise na educação, como apresentada por ARENDT (2014). Falando sobre a crise na educação como uma crise na sociedade - diante de uma ruptura com a tradição e de uma perda de referenciais na modernidade -, a autora propõe uma reflexão sobre como utilizamos essas referências para responder as questões que nos são colocadas no presente. De acordo com ela, precisamos olhar para como essas questões foram respondidas no passado para responder, ao nosso modo, essas mesmas questões, como elas se nos apresentam no presente. Cabe esclarecer que esta não é uma proposta de romantismo ou de retomada do passado, mas de olhar para como em outros tempos foram dadas respostas sobre as

questões que se nos apresentam no presente, para então respondermos, a nosso modo, essas questões.

O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2014, p. 223)

Essa reflexão parece bastante oportuna. Acredito que não devemos romper completamente com a tradição da psicologia como ciência, rejeitando todo seu potencial de contribuir para uma educação transformadora – mesmo porque a psicologia outras vezes auxiliou a construção de experiências educacionais inovadoras, como no “Colégio Vocacional”, com Maria Nilde Mascellani, e na “A Chave do Tamanho”, com Lauro de Oliveira Lima. O fato de que a psicologia esteve presente neste dois projetos, que foram muito inovadores em seus tempos, indica que ela tem um potencial transformador e poderia fazer uma contribuição importante no contexto da nova educação.

Assim, a reflexão de ARENDT (1972) indica como uma crise na educação apenas se torna desastrosa quando temos uma ruptura com o modo como no passado essa questão foi respondida. Precisamos ter contato com a tradição para construir uma educação inovadora. Parece então que existe a necessidade de construção de práticas que dêem conta dos fenômenos que ali vão se apresentando e que sejam coerentes dentro do contexto das comunidades de aprendizagem.

Essa necessidade de construção de uma nova psicologia escolar que responda questões colocadas pelas comunidades de aprendizagem foi apontada por RACIONERO & PADRÓS (2010). Ela aparece quando se discute os efeitos da virada dialógica (base histórica da aprendizagem dialógica) na psicologia educacional:

(...) nas últimas duas décadas, as ciências da educação têm crescentemente enfatizado a natureza dialógica da aprendizagem humana; algo que fica claro na presença crescente de questões de intersubjetividade, interação social, cooperação e diálogo na literatura sobre aprendizagem. Nós chamamos esse movimento de ‘virada dialógica na psicologia educacional’; ela tem aberto um novo campo de estudos dentro das ciências da educação que é dedicado ao estudo da aprendizagem pela interação e diálogo. (RACIONERO & PADRÓS, 2010, p. 149, tradução livre)

A necessidade de construção de uma nova psicologia para a nova educação vem sendo discutida faz algum tempo. Podemos citar outros estudos que vêm sendo conduzidos. No Brasil, o “Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa” da Universidade Federal de São Carlos vem conduzindo pesquisas sobre Comunidades de Aprendizagem e o “Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional em Escola, Família e Comunidade” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo vem conduzindo pesquisas sobre práticas dialógicas, baseados no referencial da fenomenologia e em outros autores, como Paulo Freire. Outros estudos vêm sendo realizados em outros países, como aqueles sobre comunidades de aprendizagem, na Universidade de Barcelona, e sobre os fatores de sucesso na aprendizagem, da “Success for All”.

Com essas referências, procuro indicar que novas concepções e práticas estão sendo construídas para dar conta dos fenômenos nas comunidades de aprendizagem. Essa construção seria mais adequada se fosse realizada conforme o contexto singular de cada comunidade; no entanto, precisamos cuidar para que elas sejam embasadas em referências pertinentes para a psicologia como ciência - buscando uma coerência entre conceitos e práticas.

Uma das principais referências para a prática em psicologia escolar tem sido os direitos da criança e do adolescente, consolidados no Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente com o direito ao pleno desenvolvimento: "Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)".

Assim, a psicologia fica integrada com uma proposta de proteção integral. Poderão ser realizadas nessa proposta (sendo inclusive desejáveis) construções com a participação de profissionais de outras formações - não apenas psicólogos. Precisamos, entretanto, ter o cuidado para, ao denominar essas propostas como psicologia, ser coerentes com esse conhecimento; não colocar um referencial abrangente demais, de modo que a sua especificidade se perca, ou limitado demais, dificultando o trabalho de outros psicólogos. Práticas que levam esse nome, embora possam ser enriquecidas pelo diálogo com outros saberes, precisam ter coerência com a proposta que as fundamenta.

Para isso, uma possibilidade para os grupos que se propõem a fazer psicologia nas comunidades de aprendizagem é que estes grupos estejam orientados para a tarefa de

promover uma transformação nas relações em comunidade - considerando-as em sentido amplo -, cultivando o compromisso social com essa comunidade na qual estão inseridos. Parece fazer sentido que esse tipo de grupo se ocupe da promoção de cuidado para as questões que se apresentam na comunidade. O modo de atuação da psicologia nas escolas fica então em consonância com a aprendizagem dialógica - em especial com os princípios da transformação e da igualdade das diferenças. Inserir a psicologia nas comunidades implica colocar a psicologia a serviço de toda a comunidade, que tenha uma concepção crítica de cuidado, de infância e de educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nas visitas e nas entrevistas, em geral, apontam para o reconhecimento dos resultados de um modo de educação inovador e do potencial transformador nas comunidades de aprendizagem; por outro lado, apontam também para a necessidade de construção de novas práticas em psicologia escolar - que dêem conta dos fenômenos que vão ali se apresentando.

Encontramos práticas e narrativas que propõem um afastamento da psicologia tradicional diante da intenção de construção de uma nova educação. No entanto, esse afastamento não contribui para a construção dessa nova educação - apenas sugere que nesse novo posicionamento não há nada que a psicologia possa, em seu saber específico, trazer como contribuição.

Existe nessa posição radical o risco de, negando a validade do conhecimento que a humanidade conquistou historicamente, deixar para trás saberes que nos permitirão repensar questões educacionais e dar novas respostas a elas. Precisamos, assim, repensar nossas práticas sem esquecer a tradição, para não cairmos na solução fácil de esvaziar todo o sentido da psicologia simplesmente pelo fato das práticas tradicionais não fazerem sentido no contexto da nova educação. Trata-se, então, mais de uma questão de construir novas práticas.

Destaco, entretanto, que mais pesquisas são necessárias para estabelecer melhor os sentidos e novas práticas que são importantes nesse contexto.

Um caminho seria investigar a influência da diversidade de relações no resultados das aprendizagens. Nas comunidades de aprendizagem, são realizadas diversas relações educativas; o que se aprende com um pode ser aprendido de modo diferente com outro. Levando esse conceito para a prática, percebo que existe uma diversificação das aprendizagens na escola. O fato de que um conhecimento pode ser buscados por pessoas diferentes, com formações diferentes, leva ao reconhecimento de uma diversidade de influências nos processos educativos. Esse modo de educar difere do tradicional no sentido que não existe um professor responsável por uma certa disciplina.

Outro caminho seria investigar a liberdade de escolhas e a responsabilidade no resultado do processo educacional. Podemos encontrar essa liberdade no modo como os aprendizes realizam o planejamento cotidiano de suas atividades. Se, na “Casinha”, as escolhas são realizadas de modo mais coletivo, no “Núcleo da Iniciação”, elas são mais individuais, existindo ainda mais liberdade de escolha no “Núcleo do Desenvolvimento”.

Esta progressividade da liberdade acontece de acordo com a responsabilidade dos aprendizes - liberdade equivale a responsabilidade. Podemos observar esta equivalência também em outros dispositivos: na escolha dos esportes a serem estudados, na escolha das oficinas, nas decisões das assembléias. Todos têm como aspecto principal a liberdade como responsabilidade.

Todos precisamos fazer escolhas em nossas vidas. Seria melhor se pudermos ter a chance de aprender desde cedo a fazer escolhas que nos dizem respeito.

Outro caminho pode ser encontrado nas experiências do CREA+ e Success for All, como citadas em MELLO et al. (2014). Pesquisando essas experiências, localizadas em sua maioria na Europa e Estados Unidos, os autores reconheceram o sucesso escolar como resultado de um ecossistema, composto por diversos fatores que são importantes, como o envolvimento da comunidade e o uso de metodologias cooperativas.

Finalmente, um quarto caminho pode ser o estudo de caso. Estudando casos singulares e registrando os seus desdobramentos, podemos ter uma visão de como as relações vão se apresentando na sua vivência em comunidade.

Desse modo, reitero que são importantes mais pesquisas sobre o que exatamente leva ao sucesso no contexto das escolas que se definem como comunidades de aprendizagem no Brasil.

Acredito que a contribuição deste trabalho seja a de tematizar as comunidades de aprendizagem e a nova educação como possibilidades de estudo para a psicologia. Ao colocarmos o papel da psicologia nas comunidades de aprendizagem como questão para esses profissionais, foi desvelada uma necessidade de atualizar concepções e práticas, de modo que a psicologia tenha mais sentido nesse contexto. Espero assim que a discussão realizada possa contribuir para o trabalho dos profissionais que fazem parte dessas comunidades.

Uma construção coletiva vem sendo realizada no Brasil e em outros lugares do mundo, contendo grande potencialidade transformadora. A psicologia precisa estar inserida nesse contexto histórico. Precisamos de novas concepções e práticas que dêem conta dessa transformação, diante das novas necessidades do século XXI.

Termino este trabalho com um convite para que novas pesquisas sejam realizadas nesse contexto da nova educação, de modo que continuemos afirmando um compromisso social com as comunidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2015.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 221-247.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CATTELL, Raymond B. **The discovery of fluid and crystallized general intelligence**. In: Abilities: their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia, 2002, 7(2), p. 371-378.

ELBOJ, C. et al. **Comunidades de aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.

HORN, J. L. & CATTELL, R. B. **Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences**. Journal of Educational Psychology, n. 57(5), p. 253-270, 1966.

INCLUD-ED. **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe**. (Disponível em: <http://creaub.info/included/about/>)

ESCOLA DA PONTE. **A escola**. Disponível em: http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=537 . Acesso em: 24 de Setembro de 2015.

ESCOLA D'ADULTS DE LA VERNEDA SANT MARTÍ. **Orígenes y primeros años de historia**. Disponível em: <http://www.edaverneda.org/edaverneda/es/Origenes> . Acesso em: 24 de Setembro de 2015.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. Londres: Paladin, 1985.

INCLUD-ED. **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe**. Disponível em: <http://creaub.info/included/about/> . Acesso em: 6 de Dezembro de 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. **Cacos de Infância: Teatro da Solidão Compartilhada**. São Paulo: Annablume, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas**. USP: Revista Sala Preta, v. 2, 2002, p. 260-263.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos**. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, n. 17, p. 3-18, 2011.

MELLO, Roseli Rodrigues de & BRAGA, Fabiana Marini & GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEILL, A. S.. **Liberdade sem medo: Summerhill**. São Paulo: IBRASA, 1970.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PROJETO ÂNCORA. **História**. Disponível em: <http://projetoancora.org.br/historia.php?lang=port> . Acesso em: 26 de Novembro de 2015.

RACIONERO, Sandra & PADRÓS, Maria. **The Dialogic Turn in Educational Psychology**. Revista de Psicodidáctica, 2010, p. 143-162.

RACIONERO, Sandra & SERRADELL, Olga. **Antecedentes de las comunidades de aprendizaje**. Educar, vol. 35, p. 29-39, 2005.

RAMIS, Mimar & KRASTINA, Liga. **Cultural intelligence in the school**. *Revista de Psicodidáctica*, v. 15(2), p. 239-252, 2010.

SCRIBNER, S. **Head and hand: an action approach to thinking**. Nova Iorque: National Center on Education and Employment, 1988.

SINGER, Helena (org.). **Territórios Educativos**. São Paulo: Moderna, 2015.

SOARES, Claudia Cruz. **O bairro educador de Heliópolis**. In: SINGER, Helena (org.). **Territórios Educativos**. São Paulo: Moderna, 2015.

STIGLITZ, Joseph E. **The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future**. Nova Iorque: Norton & Company, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

UNICEF, PNUD, INEP-MEC (COORDENADORES). **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa**. São Paulo: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf . Acesso em: 10 de Maio de 2016.

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BEATRIZ

ENTREVISTADOR: Então, primeiro conta um pouco sobre a sua trajetória, como você chegou aqui, o que você faz na escola, o que a gente estava conversando.

BEATRIZ: O que eu faço aqui?

ENTREVISTADOR: É. Como você chegou aqui, onde você se formou, o que você fazia...

BEATRIZ: Eu me formei na PUC-Campinas...é... já faz bastante tempo, eu me formei em 86 e nesse período eu me dediquei a várias áreas, comecei com a psicologia do Esporte, mas, com uma intenção muito grande com a questão educacional. A minha vontade inicial com a psicologia do Esporte era trabalhar na FEBEM, eu fiz meu trabalho na faculdade com a FEBEM e a minha história era trabalhar com garotos de risco, quando eu entrei na faculdade. E aí eu encontrei a psicologia do Esporte, pra ser um instrumento de intervenção com a molecada da FEBEM, fiz meu estágio, meu trabalho, enquanto estava na faculdade, e quando eu saí da faculdade eu gostei dessa área da psicologia do Esporte e fui trabalhar no Clube Pinheiros e em vários outros clubes, e fui me distanciando um pouco da minha vontade inicial que era trabalhar com molecada, com periferia, com comunidades, e me dediquei bastante, o que foi válido, à psicologia do Esporte de alto rendimento. Tive toda uma história, uma carreira nisso, escrevi livro, foi bem legal e depois de uns anos, quase 20 anos, eu mudei pra Florianópolis, e lá em Florianópolis eu resgatei a minha vontade de trabalhar com a comunidade. Então, eu tinha... eu estava voltada para uma ONG, educacional, eu trabalho com jogos cooperativos também, então eu comecei a praticar todo esse trabalho com a comunidade e com liderança juvenil.

ENTREVISTADOR: Tá.

BEATRIZ: Por ocasião da minha volta pra São Paulo, é... eu já conhecia esse trabalho do Pacheco aqui, por ocasião da minha... do meu retorno de Florianópolis pra São Paulo, eu vim morar aqui em Cotia. Aí eu falei, poxa, vou ser vizinha do [NOME DA ESCOLA], e aí eu falei, eu vou querer fazer um trabalho com eles lá. Então, desde o momento em que eu cheguei em Cotia, na minha mudança, eu já vim pra cá e comecei a fazer o trabalho. Então, eu já estou há dois anos como voluntária aqui e nesses dois anos muitas coisas aconteceram da minha prática aqui. Num primeiro momento, acho que até agora, eu tenho um trabalho voluntário como educadora. O que é educadora nesse contexto aqui? É fazer o que é preciso em termos: ou ajudar uma criança a fazer o seu planejamento,

conversar com um, conversar com outro, mas, desde o início, até agora, é de uma maneira informal com relação à psicologia.

ENTREVISTADOR: Em que sentido você quer dizer isso?

BEATRIZ: Que em nenhum momento eu tive o papel de psicóloga, não só na vista da criança, e principalmente da Instituição que não vê esse papel delimitado como, às vezes, a gente vê a psicologia na prática. Aí a Maria vai dizer um pouquinho melhor pra você como eles vêem a psicologia sendo praticada com os educandos aqui. É... no final do ano passado, praticamente esse ano, eu fui convidada pra trabalhar com uma assistente social, que no departamento de Serviço Social precisa ter uma psicóloga...

CRIANÇA: Ô moça!! Que horas são?

BEATRIZ: Então eu... (espera um instantinho... agora eu não posso)... é... então... precisava ter uma psicóloga, eu fui convidada pra trabalhar com a Luíza, e nós estamos, ainda, num planejamento das atividades que a gente vai desenvolver juntos. Mas, é claro que meu trabalho vai ser voltado pra assistência social. Então, a gente tem, às vezes, visita com família, a gente tem algum trabalho ligado à comunidade de aprendizagem, mas, até hoje, não teve nenhuma prática com a famílias oficialmente, embora, às vezes, eu encontre uma mãe, troque uma idéia, mas tudo da maneira informal. O que eu estou fazendo até agora é ajudar a Luíza numa das tarefas que ela tem aqui, que é cuidar de como as crianças estão... é... matriculadas, e o que elas estão fazendo nas oficinas, porque toda criança da assistente social e da escola também, elas têm aqui, é... oficinas que elas cumprem, né? Que elas tão... que elas... não é que elas cumprem... elas vêm aqui pra... é... ocupar o tempo delas com oficinas, né? Vamos dizer assim, também ocupar o tempo também não é o termo certo, mas a assistência social, né?, este espaço existe... como aquela opção de contraturno, né?, onde a instituição se prontifica a oferecer oficina pra esses jovens para eles estarem ampliando a... o campo deles de aprendizagem, então eles vêm aqui para oficinas, né? E eu e a Luíza estamos organizando como que essas crianças, no contraturno e as que estão no período integral, estão nas oficinas. Ainda estamos no momento de ver os horários, se está todo mundo matriculado, quem é que está... então, é uma tarefa, hoje, bem burocrática. Eu retornei depois do carnaval, então, quer dizer que a gente tem um mês de trabalho, praticamente, um mês e pouco. Então é isso.

ENTREVISTADOR: Como vocês estão pensando em desenvolver esse trabalho com a comunidade, as visitas com as famílias que você mencionou...?

BEATRIZ: Então...todo esse planejamento, a gente tem algumas idéias, mas ele precisa ser construído também junto com a comunidade toda, através de reunião, através de assembleia, então eu não sei... eu tenho algumas ideias, mas não sei como ele vai ser desenvolvido.

ENTREVISTADOR: Você quer dizer que isso ainda não foi construído com a escola, com a comunidade toda.

BEATRIZ: Isso. Isso. Exatamente.

ENTREVISTADOR: Tá. E... Como... Você fala que atuação que você teve até agora, foi mais como educadora e não tanto como psicóloga, mas, é... Como você vê que, mesmo sendo educadora aqui no [NOME DA ESCOLA] e não tendo um trabalho especificamente de psicólogo, ou com esse nome, como você vê que a psicologia entra no seu trabalho? Como que ela contribui para esse trabalho?

BEATRIZ: Tá. Foi bom você falar que eu vou esclarecer também. Eu falei que nos primeiros anos eu estava aqui como educadora, mas não como educadora oficial, porque aqui no [NOME DA ESCOLA] existem alguns... que nem os... “adultos que são educadores”; eu não tenho esse título oficial de educadora. Eu, aqui, eu sou uma voluntária. Sou uma voluntária que trabalho como educadora, mas eu não sou uma educadora do [NOME DA ESCOLA]. Dá pra entender?

ENTREVISTADOR: Dá.

BEATRIZ: Porque os educadores... embora eu seja uma educadora, porque sou um adulto e estou em relação com eles e eles entendem que eu sou uma educadora, mas, como aqui tem um nome de um profissional chamado educador, que é tutor, que é responsável por outras coisas que eu, como voluntária, que fico aqui uma vez por semana só, não tenho essa... essa... essa possibilidade de ser uma educadora, vindo uma vez só por semana, né?, então, eu não sou considerada oficialmente uma educadora, embora eu aja com educadora. Dá pra entender?

ENTREVISTADOR: Você quer dizer que você age em sala de aula, e... Você agiu em sala de aula... Junto com outros educadores?

BEATRIZ: Isso, isso. Mas eu não era considerada “a educadora da sala é a Beatriz”., porque cada educador tem a sua responsabilidade, o seu... tem os seus tutorandos, né? Eu não tenho isso. Então, eu não... eu sou uma educadora no [NOME DA ESCOLA] porque eu sou uma voluntária que vem aqui e trabalha com eles, mas eu não sou... o

[NOME DA ESCOLA] tem um número X de educadores e tutores. Eu não faço parte desse grupo.

ENTREVISTADOR: E o que você tem visto nessa atuação, no que a psicologia pode contribuir, como ela pode contribuir é... como ela contribui pra esse trabalho, pra essas atuações que você teve aqui dentro?

BEATRIZ: Eu como...

ENTREVISTADOR: como voluntária e agora...

BEATRIZ: você diz como a psicologia contribuiu para o meu desempenho ou como ela...

ENTREVISTADOR: No seu trabalho como voluntária aqui dentro, dentro da sala de aula, o que que ela... o que você tem observado, é... como ela contribui como conhecimento, para sua prática aqui, mesmo como voluntária, como assistente, agora começando um trabalho na assistência social, então, ainda não muito bem delimitado o que vai ser e tudo mais...

BEATRIZ: É... não sei se eu to entendendo bem a sua pergunta, mas, assim... a psicologia ajuda a Beatriz, eu, né?...

ENTREVISTADOR: Isso.

BEATRIZ: ... assim, em termos de bagagem, a visão de homem, de relação que eu tenho, toda essa formação que eu tive faz com que eu lide com os meninos, com os próprios educadores, com as pessoas que estão aqui todos os dias e têm uma visão, às vezes, mais prática, mas eu percebo que eu não estou sempre aqui, então eu tenho um respeito uma consideração muito grande em termos de interferir. Eu interfiro pouco... Né? Nesse sentido, porque eu estou aqui uma vez por semana. Então a psicologia me serve com muita bagagem, né? ... Pra eu ver... Acho que é bem isso, a relação entre as pessoas, entre eu e as crianças, entre eles mesmos, eu com os educadores, então isso a psicologia me ajuda. Agora como a psicologia pode ajudar a Instituição inteira, eu acho que é uma pergunta mais ampla e que também não cabe só a mim, responder isso. Eu não... Seria uma opinião da Beatriz mesmo, obvio né? Eu, em nenhum momento nesta entrevista, eu estou respondendo como... [NOME DA ESCOLA].

ENTREVISTADOR: ...como [NOME DA ESCOLA].

BEATRIZ: E que eu acho que é bem legal deixar claro isso, tanto você escrevendo, como você, quando você for falar com a Maria daqui a pouco você deixar isso bem claro, que, em nenhum momento eu estou respondendo como [NOME DA ESCOLA]. Estou

respondendo como Beatriz. Por que? Porque você sabe que numa instituição, assim... sempre tem aqueles cuidados, né? As pessoas têm mais cuidados com algumas áreas e eu não quero causar nenhum constrangimento, nenhum problema com relação a isso. É... então é isso. Eu estou respondendo como Beatriz. Que isso fique bem claro. Então a psicologia é isso, eu acho que quanto mais os educadores em geral têm essa possibilidade de estudar, né? Os aspectos psicológicos, emocionais, seja de criança, de adulto, melhor é, né? A psicologia tem muito a contribuir. Não sei se é isso que você... E eu vejo a psicologia educacional, hoje, ampliando muito a sua área de atuação, né? Agora, como aqui não tem esse departamento, assim, específico, os profissionais podem, sim, beber dessa fonte, mas não... assim... ter uma coisa “quadradinha”, na... “aqui é a sala da psicologia escolar”, não é isso, mas eles... seria interessante, né?, e a gente tem a Maria com a formação em psicologia que acrescenta muito, talvez nas reuniões junto com os educadores, na qual eu não participo, né?, então... Eles têm várias assembleias, eu percebo que eles lidam com muito cuidado mesmo, com as relações humanas, e isso demonstra que eles têm esse preparo também. Os professores aqui, os educadores, eles não estão preocupados com a matemática, com a geografia, eles estão bem atentos à questão relacional, emocional, então, eu acho que de alguma forma, eles deveriam ou devem ter estudado, também, isso, no sentido de aprofundar, né?, de se formar melhor com relação a isso. Eu vejo o pessoal aqui muito bem orientado.

ENTREVISTADOR: E você acha que... Que necessidades você tem observado nessa trajetória aqui da escola que você acha que a psicologia pode atender? Você tem visto necessidades, assim... Porque a gente sabe que... Parece que o trabalho aqui da psicologia ainda não foi totalmente institucionalizado, assim...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: Ainda ele não foi formado de um jeito mais concreto...

BEATRIZ: E nem sei se vai ser, porque do jeito que eles apresentam, não sei se vai ser formalizado, como você falou, né? É... O que vale a pena a gente... Acho que é essa, talvez, a validade da sua pesquisa, assim, como ela é importante nessas escolas mais amplas, onde a gente tem uma visão diferente de ensino-aprendizagem, qual é o papel do... (risos) Essa é a pergunta do trabalho, aonde o psicólogo atua. Eu acho que o psicólogo atua no sentido de cada educador estudar sobre isso, e na entrelinha ele está se relacionando, ele está ensinando a matemática, ele vai... não tem uma coisa assim, de... específica: vai pra salinha porque você está nervoso, ou então: ela vai falar com você pra abaixar o seu estresse; ou: ah, você está assim porque sua mãe bateu em

você... Não tem uma coisa separada assim, né? O educador aqui sabe que o menino é filho de traficante, então, tem toda uma pressão, então... Mas, não tem uma coisa assim: ah, então ele vai pra salinha porque o pai dele foi preso hoje, não tem uma coisa assim. Não tem um profissional que cuida da criança porque ele teve um problema emocional na família. É o próprio educador que abraça essa informação.

ENTREVISTADOR: Você sente que a educação consegue dar conta dessa tarefa?

BEATRIZ: É... Não sei te responder isso, porque... Eu não estou muito ligada na educação, a minha área é... Assistente Social (risos), e... Acho que deve estar bem atento e tenho certeza que o [NOME DA ESCOLA], como muitas escolas que eu conheço, que eu já fiz várias andanças, depois a gente pode falar sobre isso, eu já visitei muitas escolas assim, eles estão, ainda, buscando uma... um jeito de ser, né? Então, eu acho que algumas coisas escapam, se perdem... Mas, isso é o preço de quem está inovando. A inovação traz isso, né? Algumas coisas... A gente tem que trocar o pneu com o carro andando, né?

ENTREVISTADOR: E que necessidades você observa que a psicologia poderia atender melhor, é... ou que poderia contribuir melhor pra essa nova educação que está se formando, pra esse... pra essa escola que vai se transformando o tempo todo... é... que olhar você acha que ela pode ter sobre isso? Você vê necessidade, você vê alguma... Quer que eu dê um exemplo mais concreto?

BEATRIZ: É! É!

ENTREVISTADOR: Eu observei, por exemplo, o caso do Marcos, aqui na... Com a Lívia, aqui na casinha, e ele ficou bastante angustiado, é... Pra ficar dentro da sala, e ele constantemente sai da sala e a gente tem que trazer ele de volta... A gente tem uma dificuldade de manter ele focado na tarefa e integrado na comunidade...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: Você conhece esse caso? Você já observou?

BEATRIZ: Não, não. Talvez tenha visto, mas não sei bem o nome, se eu olhar o menino, como eu já fiz... Fiquei bastante na iniciação, talvez sim, mas eu não tenho nomes, não sei quem é.

ENTREVISTADOR: E você acha que tem algum caso semelhante, assim, que venha a sua mente, que você...

BEATRIZ: Então... Tem meninos, como eu te falei... Eu acho assim... Tem casos que são

bem sensíveis, né? Que por exemplo, assim, por questões familiares muito fortes, né? Muito fortes mesmo... Então, eu acho que essa criança merece uma atenção diferenciada. Agora não sei... Não sei o que dizer. É... Isso tem que ser construído como que é essa atenção, né? E segundo aqui, a pedagogia daqui, é uma coisa que é junto, né? Junto com a matemática, junto com o português. Não tem uma hora onde ele vai sentar e fazer um desenho, falar um pouco da sua raiva, não tem isso.

ENTREVISTADOR: Parece...

BEATRIZ: Não tem isso pelo que eu percebi até agora.

ENTREVISTADOR: Mas, pelo o que eu to entendendo, é... A educação, a dimensão educativa e a dimensão terapêutica, elas estão muito ligadas.

BEATRIZ: Sim. Isso.

ENTREVISTADOR: E parece, por outro lado, que alguns casos, como o do Marcos, pra mim, me pareceram que poderiam ter o benefício de uma atenção terapêutica mais singular, mais... Focada.

BEATRIZ: Entendi.

ENTREVISTADOR: É... Como você acha que essas duas dimensões, elas podem estar ligadas, como você acha que a gente pode atuar com essas duas dimensões, com a dimensão educativa e a terapêutica, que é pelo modo que a gente tem feito, a gente tem observado aqui com os educadores, lidando com as questões do diálogo, ou você acha que tem mais...?

BEATRIZ: Formação dos educadores...

ENTREVISTADOR: Formação.

BEATRIZ: ... Mais educadores pra menos crianças, né? Aí a gente pode trabalhar no ideal, né?

ENTREVISTADOR: Pode, pode.

BEATRIZ: Acho que o ideal seria isso... A formação... Acho que todo educador deveria estudar psicologia, né?... Estudar psicologia eu quero dizer: estudar as relações humanas, porque você sabe que... Como a pessoa que estuda Biologia, ele é professor de Biologia, ele entra numa sala de aula e dá aula de Biologia, com todo respeito que ele tem à Biologia, mas na hora do trato com o aluno ele não tem. Embora ele tenha algumas disciplinas pedagógicas quando ele tira a licenciatura, né? Não é, às vezes, tão

aprofundado, né? O estudo das emoções, das relações humanas... Então a minha dica é que cada educador se forme mais nesse..., estude mais as relações humanas, a questão das emoções, e até os aspectos psicológicos, não sei se tirar o título de Psicólogo, mas estudar mais sobre isso. E a outra é a gente dar um tempo para as escolas... A gente está vivendo um momento de transformação agora, né? A gente está nos últimos... bom, se a gente for pensar em termos de São Paulo, a gente tem cinco, dez anos, que é super pouco, das escolas se reinventando, quebrando paredes para não ter paredes, né? Então, assim, a gente está vivendo, ainda, o caos, acho que daqui uns anos a gente vai ter uma prática um pouco mais de clareza, e acho também que tem que ter menos crianças por educadores.

ENTREVISTADOR: Você acha que algumas práticas, por exemplo, formação de professores, que de vez em quando é feita com psicólogo orientando os casos que vão surgindo, resolvendo as dúvidas deles, não como uma aula sobre a psicologia, mas como um trabalho acerca...

BEATRIZ: Estudo de caso...

ENTREVISTADOR: ...É! ...dos aspectos que a psicologia abrange, né?: sociais, psíquicos, e tal... Você acha que isso contribui?

BEATRIZ: Seria interessante, não sei aqui no [NOME DA ESCOLA], se eles estão abertos pra isso, né? Mas, eu acho que isso sempre enriquece.

ENTREVISTADOR: Você sente que há uma prática regulamentadora, no sentido de... aparece como uma prática um pouco mais antiga, talvez...

BEATRIZ: Depende. Dentro do [NOME DA ESCOLA] ou de um modo geral?

ENTREVISTADOR: Porque... o sentido que eu to dando é que... Essa prática ela tá presente em muitas escolas e, às vezes, tem a Secretaria de Educação e tudo mais, e diversos modos, né?... é... como você sente que ela seria recebida aqui, será que ela poderia ter um... é... a gente está trabalhando no aspecto ideal. Ela poderia, talvez, ter uma... um novo formato, ou ela, talvez, poderia... a gente poderia atuar um pouco mais com os educadores, desse modo, com o grupo, trabalhando os aspectos que vão aparecendo das crianças, as questões que eles têm, as dúvidas... como você acha que isso poderia formar, funcionar? Essa formação dos educadores?

BEATRIZ: É... eu acho assim, a escola, como eu acho que você também já pesquisou, ela enquanto escola, o [NOME DA ESCOLA] é muito novo, né? Antes ele era só contraturno,

não era uma escola.

ENTREVISTADOR: O projeto atual tem seis anos.

BEATRIZ: Isso. Então, seis anos de muita ebulição e muita transformação. A cada semestre as coisas mudam aqui. Quem é desenvolvimento, quem é iniciação, quem está na escola, não sei se vc já viu... Em termos práticos mesmo, carga horária, tudo está em transformação. E eles, desde o início, têm o apoio de uma escola que deu certo em Portugal, e que de alguma maneira eles querem, TALVEZ, no meu ponto de vista, que vejo ainda um pouco à distância, eles querem conseguir implementar aquela escola, com as diferenças de Brasil né? Lógico que se a escola deu certo em Portugal, não significa que é igualzinho aqui. Então, eles querem implementar essa ideia, e aí ir se transformando, não sei nem se eles conseguiram implementar toda essa prática da Escola da Ponte lá, então eles, nos primeiros anos, era viver a Escola da Ponte aqui, então, pra aí sim, poder transformar, né?, porque não dá pra transformar uma coisa que você não sabe nem o que é ainda, né? Então eles tão sendo escola da P... tentando ser escola da Ponte, com todas as diferenças que o Brasil tem que ter, e eles consideram né?. com toda a diferença do entorno né... Eu já trabalhei numa... eu já tive... trabalhei não, eu já tive visitando e convivendo com uma escola que o próprio Pacheco deu, também, apoio pedagógico e tão querendo replicar a Escola da Ponte, mas num contexto completamente diferente deste e tem um resultado completamente diferente. Então, aqui, por mais que a intenção seja de fazer uma pequena replicagem da escola da Ponte, a interferência da comunidade interfere muito, então, eles ainda tão botando o barquinho no prumo, depois que botar no prumo, eu acho, aí dá pra ver o que vai trocar e o que não vai. Porque, por enquanto, ainda tá... eu vejo assim.

ENTREVISTADOR: E como você sente que a psicologia tem sido vista nisso... nesse processo? Eles... A gente considera o lugar dentro dela, ela tem sido mais um lugar... o psicólogo tem sido mais considerado educador...

BEATRIZ: Aqui no [NOME DA ESCOLA]?

ENTREVISTADOR: É.

BEATRIZ: Isso quem vai te dizer mais... é a Maria.

ENTREVISTADOR: ... é a Maria. Tá bom.

BEATRIZ: Porque essa prática, essa visão é ela quem vai dizer mesmo.

ENTREVISTADOR: Tá bom. Então... deixa eu ver aqui... e em relação à família que é

especificamente algo que você tá planejando com a Beatriz...

BEATRIZ: Luíza.

ENTREVISTADOR: A Luíza, desculpa. A Beatriz é você. (risos)

BEATRIZ: Eu sou a Beatriz e ela é a Luíza... (risos)

ENTREVISTADOR: Você tá planejando com a Luíza... é... como você vê... como você vê o trabalho do psicólogo nessa... nessa área?

BEATRIZ: Então...

ENTREVISTADOR: ... da assistência social?

BEATRIZ: Então, eu vou repetir de novo, assim...

ENTREVISTADOR: ... de novo... tá. Tá bom.

BEATRIZ: Porque assim ó, isso é o que me foi dito, entendeu? Pra qualquer trabalho que for feito, vai ter que ser feito em conjunto, então eu só posso dizer as coisas que eu suponho: ai que legal, eu gostaria de fazer as coisas com as famílias, de alguma maneira orientar a mãe, mas, isso não é, necessariamente, a visão do grupo, aqui. Então, eu não posso dizer no sentido de... isso tem que ser constituído, ainda não sei. Tem a opinião da Beatriz e tem a opinião do [NOME DA ESCOLA], então, às vezes, isso pode confundir, assim.

ENTREVISTADOR: Tá. Então vamos voltar... vamos voltar pro plano ideal, então... assim, pensando um pouco o que poderia ter... você acha que poderia....que novas práticas você acha que poderiam ter no [NOME DA ESCOLA] que contribuiriam com esse projeto?

BEATRIZ: Com o projeto de...?

ENTREVISTADOR: com o [NOME DA ESCOLA], com as práticas da psicologia, a gente poderia pensar, dentro do [NOME DA ESCOLA] e que contribuiriam para o sucesso desse projeto?

BEATRIZ: Pois é....

ENTREVISTADOR: Pensa num projeto ideal mesmo, imaginando, sonhando, sem ser algo oficial do [NOME DA ESCOLA].

BEATRIZ: então, mas...sendo ideal do... sob o ponto de vista da Beatriz e não ideal...

ENTREVISTADOR: Da Beatriz, não do [NOME DA ESCOLA].

BEATRIZ: Não o ideal da pedagogia, e não ideal da...

ENTREVISTADOR: ou então, vamos falar não do [NOME DA ESCOLA], mas, das comunidades de aprendizagem de modo geral, seja aqui, seja em outro local, se é [OUTRA ESCOLA], alguma outra escola que trabalha com a comunidade, né?

BEATRIZ: Bom... o ideal é a... a... a comunidade externa, as famílias participando bastante, construindo junto, sendo trabalhada nessas relações, seja uma festa, seja uma construção de um evento, a partir do momento que a gente vai construindo junto, isso tudo é muito terapêutico, né? Mas, não com o foco: “vamos dar uma palestra sobre drogas”, não é bem isso, embora isso também possa contribuir, agora não sei como é que o [NOME DA ESCOLA] vê isso, né? Então... tudo isso pode contribuir, mas, aí é falar de uma maneira geral, né? Se você quer uma coisa específica...

ENTREVISTADOR: Então parece... A psicologia, ela pode contribuir com a comunidade em si.

BEATRIZ: Sim, sim. No meu ponto de vista sim. E até... assim... uma coisa é... que eu acho, também, bem louco isso, assim, uma coisa é o profissional que tem o conhecimento da psicologia e, às vezes, você fala “psicologia”, parece que fica meio separado, né? então, talvez, por ex... A Maria, como psicóloga e trabalhando na educação, no caso, ela já estava praticando do jeito dela. Porque, a partir do momento que ela é psicóloga, ela também tá contribuindo. Então, a prática dela é que vai trazer mais... é... entendeu!?, mais.. respostas pras suas perguntas. A psicologia vem contribuindo? Sim, porque se a Maria tá contribuindo, a psicologia tá contribuindo. Eu vejo assim. A partir do momento que... a Maria vai lá na... na família e fala sobre: “poxa, o que a senhora tem feito que a senhora não vai ali...?” ah!, isso já tá contribuindo. E não um trabalho chamado “trabalho terapêutico”, “trabalho do psicólogo”...

ENTREVISTADOR: Então você acha que, talvez, o trabalho terapêutico não seja tão interessante dentro desse contexto, ou ele tem um lugar ali, diferente, talvez?

BEATRIZ: Eu, Beatriz, vejo que ele pode ter um lugar. Não sei se o [NOME DA ESCOLA] vê esse lugar, ou está aberto pra esse lugar... Nessa psicologia que você tá querendo.

ENTREVISTADOR: Você tem algo a complementar?

BEATRIZ: É... não. Eu acho que as coisas que eu quis destacar eu já falei bem claro e acho que você já entendeu o que eu quero destacar, que eu tô aqui, né, pra falar como Beatriz, na medida do possível, te ajudar, mas espero não atrapalhar... uma visão a mais... porque a Maria, e toda... o grupo, eles estudaram muito mais a fundo como que se pratica, seja a psicologia, ou seja um menino que tá... é... agressivo na sala ou que não

tem foco, na Escola da Ponte eles fazem assim... O que eles fazem lá eles vão fazer aqui. Agora se isso se chama psicologia ou se isso não chama, eles não estão...

ENTREVISTADOR: ... muito interessados...

BEATRIZ: É, não tão muito...isso. Então, o que eu quero dizer, assim, eu não sei... eles estudaram mais. Então, por ex., na escola da Ponte, eu não tive lá, eu não sei como eles lidam como uma criança que o pai matou a mãe, que teve aqui, já, vários casos... então não sei o que eles fazem lá... eles devem fazer alguma coisa, né? Os indígenas fazem uma coisa, fazem uma roda, canta, tocam o tambor e resolvem, não tem psicólogo numa comunidade indígena, mas eles resolvem, né? Se a gente for pensar numa tribo, eles têm as dores deles e tal e o pajé faz o trabalho. O pajé não fez psicologia, não estudou Rogers, nem Jung, nem Freud, e ele dá conta, do jeito dele. Aqui eu acho que é mais ou menos assim.

ENTREVISTADOR: Você acha que essas funções vão dando conta nesse contexto? Existe algo a se construir, é o que eu me pergunto, assim...?

BEATRIZ: É... então... se vai dando conta eu não sei te dizer, porque a gente quase que não tá na hora de haver resultado, a gente ainda tá fazendo as coisas. Isso quem vai responder é a Maria. Porque ela está aqui todos os dias e eu estou aqui uma vez por semana. E como foi dito várias vezes, quem está aqui uma vez por semana, não tem a visão do todo. O que é uma realidade, em partes.

ENTREVISTADOR: Em parte. Eu acredito que a valorização do trabalho do psicólogo pode existir em diversos momentos, assim, e a pesquisa, ela realmente, ela centra no papel do psicólogo em sentido amplo. É... então, o meu interesse, apesar de, talvez, ter sido interpretado como sendo apenas o [NOME DA ESCOLA]...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: ... ele é maior, ele é com as comunidades de aprendizagem, seja o projeto [NOME DA ESCOLA], seja [OUTRA ESCOLA], seja uma comunidade em Portugal, ou na Espanha, né?, mesmo porque a pesquisa em psicologia tem sido muito escassa...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: ...né?, então, esse tipo de pesquisa é bastante necessária.

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: As comunidades já existem desde a década de oitenta, setenta...

BEATRIZ: Sim, sim.

ENTREVISTADOR: ...então é algo que tá precisando fazer. Então, eu acho que... é... toda a sua fala é bem vinda...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: ...eu acho que as suas visões, as suas experiências... em considerar as especificidades dessas experiências mesmo, né? E nunca tem uma experiência total, nem a sua, nem a Maria, nem a minha, ...

BEATRIZ: É.

ENTREVISTADOR: ...de nenhum psicólogo. É sempre uma experiência, ...

BEATRIZ: Sim, sim.

ENTREVISTADOR: ...ela vai abrindo alguns caminhos, assim...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: ...algumas possibilidades pra gente ir pensando essa atuação da psicologia.

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: Então acho importante, assim, a sua fala...

BEATRIZ: Sim.

ENTREVISTADOR: ... levo em consideração com muito carinho... (risos)

BEATRIZ: Eu agradeço a sua abertura, também e espero que eu tenha, de alguma maneira, ajudado e, aí, a Maria... E se, também, tiver alguma coisa que não deu pra ouvir, ou que você ficou com dúvida, daí eu tô disposta a ...

ENTREVISTADOR: Tá certo.

BEATRIZ: ...tirar a dúvida, aí com a Maria, com vc... seja o que for. Tá bom? Aí, depois, quero ver o trabalho pronto, pra ler e curtir.

ENTREVISTADOR: (Risos) Tá bom. Então vou terminar a nossa gravação.

BEATRIZ: Tudo bem.

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MARIA

ENTREVISTADOR: Bom, então...Começa contando um pouco, assim, da... Da sua trajetória, como que você chegou aqui, onde você se formou, o que você fez... Como psicóloga, ou outras... Outras atividades...

MARIA: A gente tá fazendo a entrevista... É, eu peguei a comida, né? Eu peguei a comida, agora complicou. Eu... Eu me formei, então, em Psicologia, daí, trabalhei em consultório e trabalhei também em clínicas, e... Até aplicar teste psicométrico eu já apliquei, sabia?

PESSOA X: Pô! Tô achando impressionante isso! (risos)

ENTREVISTADOR: Coisa que a gente não sabia. (risos)

PESSOA X: Tipo, como assim? (risos) Mas, que tipo de clínica?

MARIA: Clínica de recuperação para dependentes químicos. Trabalhei em três, durante um período.

PESSOA X: Aí faz sentido. Porque eu imaginei aquelas clinicazinhas, assim... de... sei lá... de...

MARIA: De quê? Não. Era clínica de dependentes químicos.

ENTREVISTADOR: (risos)

THELAM: Aí, eu trabalhava com eles, daí eu fazia terapia, já fazia seis anos que eu fazia terapia. Com uma mulher incrível que não era psicóloga, ela era arteterapeuta, era um curso também de cinco anos que não tem no Brasil, ela se formou na Alemanha, incrível, assim... Ela é uma mulher fantástica, foi uma mulher fantástica na minha vida. E daí, então... Vivendo o processo arteterapêutico, com ela, durante esse período longo, eu aprendi várias coisas dos recursos artísticos e ia começar... Eu comecei a fazer coisas que eu sabia na... Na clínica. E aí, eu fi... la vendo uns resultados, assim, era uma coisa muito incrível e... E era... Era demais, assim... era tipo: não tinha como eu trabalhar sem aquilo, assim, na minha.... né? Aí eu falei, Ah, eu vou estudar, fazer um curso de Arteterapia. Daí fui fazer o curso de arteterapia e aí... É... Durante...eu fui escrevendo os casos, todos os casos, eu fui escrevendo os processos todos e aí, no final do curso de arteterapia, quanto eu tinha que apresentar, era uma pós-graduação , quando... é... lato-sensus, quando foi... é...tinha que fazer o TCC, no final, eu já tinha TCC que era um estudo de caso, porque, desde antes de começar a pós eu já tava fazendo esse estudo e aí... Então, quer dizer, o TCC ficou muito bom. E aí, aquela faculdade que eu me formei começou a pedir pra eu apresentar aquele trabalho em simpósios, em vários lugares eu

fui apresentando, até que eu fui convidada pela faculdade pra dar aula naquele curso, por causa disso. Então, foi assim que eu entrei em educação, dando aula numa faculdade, num curso de pós. Não era nem de graduação.

ENTREVISTADOR: Em arteterapia?

MARIA: Em arteterapia. Só que eu fui como professora convidada, porque eu não tinha mestrado, então... Nossa! É a última que eu vou comer, senão eu vou ficar mais... Aí, então foi isso. Assim, eu entrei na educação. Aí, eu, depois, também, dava aula no SENAI, e... Aí...

PESSOA Y: Ahaaaa! Queijinho, goiabada!!!

ENTREVISTADOR: (risos)

MARIA: E aí eu... Eu continuei dando aula na faculdade, fui... Dei... Entrei em outra faculdade, comecei a dar aula... Dava aula em alguns lugares. Três eram faculdades e um era o SENAI. Daí começou a ter o problema de eu não ter o mestrado. E aí, era... É uma burocracia isso de mestrado, né? Aliás, a universidade é uma burocracia, né? Assim, na verdade... Tem um menino aqui, um voluntário, que ele tá fazendo doutorado livre. É incrível, né? Porque, realmente, eu acho que, pra mim, essas coisas... Eu não sei onde eu tava com a cabeça, na verdade. Só que a faculdade exigia de mim, porque eu tava sendo professora convidada e, assim... Eles já não... Já não dava mais, entendeu? Pra ser professora convidada, Ou eu fazia... Aí eu não trabalhava mais na clínica, daí eu ficava só no consultório, eu ficava assim, nesse tempo, era cada... Tipo assim, era um dia na semana na faculdade, outro dia não sei... Era tudo picado, né?, Aí, eu... Eu... Peguei e... Fiz o tal mestrado, entrei no tal mestrado. Aí, no tal mestrado eu falei: ah, eu queria defender e estudar, justamente isso, uma educação que faça sentido, não a educação que você vai lá pra ter um título, ou vai... E outra, eu via várias coisas acontecendo na universidade que eu não concordava, na sociedade de modo geral, no SENAI, que era outro lugar que eu dava aula, e assim, eu nomeio porque são questões, assim, que a gente se acostuma, né? Então, eu acho que, assim, durante muito tempo, não sei se isso era anti-ético ou não, mas... A questão não é o lugar, a questão é o sistema, não importa qual a universidade, não importa qual é o... Entendeu? A questão é o sistema mesmo. Era uma coisa muito maior, porque não era uma coisa particular que eu tinha ponto em uma instituição que eu achava que ela não tava correta... [dirigindo-se a outra pessoa] Obrigada... Daí, então, eu fui buscar uma escola que fizesse sentido. E foi assim que eu cheguei no [NOME DA ESCOLA]. Por meio da busca de uma escola pra estudo... Não, então, aí eu procurei, ia fazer na escola da Ponte, e aí eu descobri que tinha essa escola aqui, assim, procurando a escola da Ponte, eu descobri essa escola. E vim pra cá fazer a

minha pesquisa, em 2012. Foi outubro de 2012. Foi assim que eu cheguei aqui. Acabou.

ENTREVISTADOR: Então, conta um pouco como é o seu trabalho, assim, na escola.

MARIA: Eu sou uma educadora, é... Tutora... O trabalho dos educadores tutores são acompanhar as crianças. Geralmente, o tutor tem cerca de quinze tutorandos, pode ser um pouco menos, ou um pouco mais...

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: ...Aí... Toda essa loucura que você viu aqui, né... Um monte de coisa... Não sei... A gente acompanha a criança, tem um monte de dispositivos, os educadores se desdobram pra atender toda a demanda, pra dar conta de todos os dispositivos, é... Eu faço parte do grupo de responsabilidade da assembléia, faço parte da comissão que ajuda os voluntários, eu faço parte... É... Da... Da biblioteca, eu tenho um horário na biblioteca, que eu fico lá na biblioteca, tem horário de reunião de núcleo... Tem... Sei lá... Aí você tem que ser mais específico.

ENTREVISTADOR: Toda atividade do educador aqui dentro?

MARIA: Toda atividade do educador.

ENTREVISTADOR: Legal. Então, já entrando, assim, no nosso assunto principal, assim, é... Como você acha que a Psicologia contribui para esse trabalho como educadora, dentro do [NOME DA ESCOLA]? Como você vê ela aqui? Ou não vê?

MARIA: Já teve... Tiveram várias situações, assim, então eu vou... Eu vou... Mencionar uma situação. O Maurício, ele... é... Tem um tutorando que é o Afonso, e o Afonso tem... É muito difícil. Você conhece ele?

ENTREVISTADOR: Uhum. Eu conheci.

MARIA: É puxado.

ENTREVISTADOR: (risos)

MARIA: E aí ele descobriu que o Afonso faz xixi na cama. Ele tem oito anos. E aí, ele perguntou pra mim o que que significava e tal... Aí eu conversei com o Maurício. Falei, olha, não é consenso na Psicologia. Agora... A maioria fala de uma questão de regressão, Mas o que que seria uma regressão? Como, né? Daí, o amadurecimento também, existem muitos teóricos que falam do amadurecimento de formas distintas. Por ex., regrediu, você vai... Amadurecer, mas pô... Então... Existe um conceito. Então, vamos pensar outras... Outras coisas, o que que será que pode ser, então, daí eu conversei com o Maurício.

ENTREVISTADOR: E o que vocês pensaram juntos, assim? Você falou que pensou outras coisas, o que que pode ser... O que vocês foram pensando?

MARIA: Ah, eu pensei... a gente... a gente tem falado da questão, é... Da história de vida

dele, do Afonso... A questão de que a gente chegou num ponto que, assim, de investigação juntos. Aí, a mãe dele, do Afonso, também fez xixi na cama até nove anos de idade... Aí, a gente não chegou num ponto, a gente tá conversando.

ENTREVISTADOR: Sobre a história dele...

MARIA: Sobre a história dele...

ENTREVISTADOR: O contexto...

MARIA: Aí...Sobre a contenção, assim... O dar limite, a gente pode fazer isso, porque aqui é diferente das outras escolas. Se a criança, ela tá se machucando ou machucando o outro, a gente não deixa, a gente segura a criança! Nas escolas, eles não fazem isso. As escolas... Eles... Não fazem... Não fazem isso, né? Aqui a gente faz, porque a gente entende que a gente tem que cuidar da integridade física, né? E que, em muitos casos, isso é importante, a criança precisa disso, ela quer isso. Então, é isso. Já aconteceu... Mas assim, às vezes, do mesmo jeito que eu poderia pedir, também, a sua opinião, não é porque eu sou psicóloga, que eu tenho esse saber... É assim que funciona aqui... Também aconteceu: “ele tá fazendo xixi na cama, alguém pode pensar junto comigo?”. Eu tenho um pensamento, sei de algumas coisas, outra pessoa sabe de outras. A psicologia não é uma área de conhecimento separada, não é assim que a gente vê aqui. Então... tem a Laura... Ah! Então, assim, já teve crianças que eu, é... Acompanhei individualmente. Em casos... De pânico, por exemplo, e aí eu acompanhei durante um semestre a criança, tinha um horário uma vez por semana com ela.

ENTREVISTADOR: Horário individual.

MARIA: É. Horário individual. Foram três crianças. E uma tá sendo ainda. A que tá sendo... Mas não é esse horário sozinho, entendeu?

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Eu vejo ela o dia inteiro.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Tô com ela o tempo inteiro. É que ela me pediu e as outras duas também me pediram pra conversar comigo. E eu converso com elas individualmente, do mesmo jeito que você me pediu hoje pra conversar comigo. Não é assim: o tutor indicou pro psicólogo. Não existe isso. Elas chegaram as três e me pediram pra conversar com elas. E aí essa conversa foi se estendendo. E a cada semana a gente combinava: semana que vem, de novo... E aí foi ficando, e elas queriam conversar.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Então, é... Como aconteceu, da que eu to conversando agora, falar pra ela, é... Não... Não dá, eu ainda preciso me organizar... Eu... Agora surgiu isso: vamos mudar de

horário, não vai dar... E aí eu converso com ela, e as coisas da vida, assim, entendeu? Acontece. “Ai... Aconteceu uma coisa... Urgente... E tal... Vamos mudar? Enquanto ela não acerta... Não coincide os nossos momentos, fica uma semana sem conversar, aí a gente se vê rapidinho, fala rapidinho as situações... Então, é isso. Então, tem... Teve também, inclusive tem, isto está acontecendo, esses atendimentos aí que eu não acho... Que eu não chamo de atendimento. Tô falando porque é o caráter dessa entrevista.

ENTREVISTADOR: Como você chama, assim?

MARIA: Ela pediu pra conversar comigo.

ENTREVISTADOR: Uma conversa.

MARIA: A gente tá conversando, é assim, igual você pediu. Só que ela... Você tem um problema que é a sua pesquisa e ela tem um outro problema, que é o problema dela, que ela tem.

ENTREVISTADOR: Tá.

MARIA: E aí eu tô ajudando ela com o problema dela. Tô ajudando você com o seu problema. E ajudo outras pessoas, se eu puder. Mas eu poderia falar não, também, se eu não tivesse condições de ajudar. Não é o tutor dela indicou pra mim, entendeu? Não é... Não é assim. Também... Já fui em casa, já... Junto, pra conversar, mas igual, como educadora. Não é assim: “ah, porque quem tá vindo aqui é a psicóloga, pra conversar”. Nunca. Jamais. Eu sou educadora. Às vezes, os pais ficam sabendo, porque perguntam: “Ah, mas você se formou em quê?”, porque parece que isso é importante pras pessoas. Quer dizer, isso é importante pras pessoas, né? Infelizmente, é... Enfim... Aí, eu falo. Daí as pessoas: “Ah! Então, você é psicóloga, né?” Acham que o psicólogo é o salvador da lavoura, assim... Aí... É... Mas não é difícil, também, da pessoa desistir de... Porque, assim... Eu vou... Eu realmente... Eu realmente me empenho, uma das minhas funções como psicóloga aqui é passar essa mensagem para todas as pessoas, de que a psicologia aqui não é uma área à parte. Como nenhuma outra. Então, é isso.

ENTREVISTADOR: Você acha que essas meninas, elas vieram procurar você por causa... Por causa dessa formação? Ou você acha mais, pela relação, mais pela... Pela confiança, pela... Não sei? Por que que você acha que elas vieram procurar especificamente você para essa conversa?

MARIA: Porque, é... Eu acho que elas se sentiram à vontade.

ENTREVISTADOR: Tá.

MARIA: Porque também tem outros educadores que fazem a mesma coisa e não são psicólogos. Tem momentos que conversam individualmente com as crianças.

ENTREVISTADOR: Que conversam...

MARIA: É. Só que eu tenho um conhecimento; cada educador tem um. Eu tenho uma visão, eu tenho um olhar daquela situação.

ENTREVISTADOR: E esse conhecimento, ele... Ele entra? Tem alguma...

MARIA: Todo o conhecimento, desde quando eu nasci, entra nessa conversa.

ENTREVISTADOR: Entra nesse momento.

MARIA: É. Todo o conhecimento que eu tenho, desde que eu me entendo por gente. Desde que eu nasci, né? Desde antes de eu me entender por gente. (risos)

ENTREVISTADOR: (risos)

MARIA: Todo esse conhecimento entra nessa conversa.

ENTREVISTADOR: Mas, você não vê, propriamente, como um atendimento clínico, nada disso, né? Não tem esse caráter.

MARIA: Não. É... E... E eu busco referências pra entender. A gente estuda muito aqui. Então, eu busco referências, pode ser da psicologia ou não. Mas.. É... Tem um teórico que eu gosto muito, que é o Winnicott, que eu me identifico muito, que eu aprendi muito com ele, e... E o Bowlby, então... Da psicanálise, porque os outros eu não... É difícil eu buscar uma referência dos outros da psicanálise, mais esses... Esses aí... Mas, também, de outras áreas, porque, também, esse negócio de área, também, não tá com nada. Entendeu? Pra um serve isso, pro outro serve isso... Não tem isso... Entendeu? Olha, "eu sou psicanalista". Aí, eu falo: ok. Cada um é o que é, né? Cada um é o que é. Mas eu... Mas, é... Um desperdício, né? Tem tantas... Tantas pessoas que construíram tantas coisas... Tanta gente que a gente poderia buscar, até como referência... Então, eu... Eu tenho. Até eu tava lendo, assim, esses dias, que é um artigo de um psicanalista, sobre... Porque diz que, que,, Que as drogas químicas, assim, as drogas muito fortes, assim, elas ultrapassam a placenta, né? E atingem o feto.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: E aí, como eu sei que é essa a situação do Afonso, aí eu tava pen... Lendo, estudando, sobre a visão da psicanálise sobre isso. Esses di... Depois que o Maurício, então... Aí o Maurício me fez essa pergunta, que me levou a investigar isso, pra somar na conversa que eu vou ter com ele, e ele também tá lendo outras coisas. Daí, quando ele for conversar comigo, eu vou aprender o que ele leu e ele vai aprender o que eu li.

ENTREVISTADOR: Vocês vão fazer um intercâmbio de conhecimento, assim.

MARIA: Mas, é natural. Ninguém combina de fazer isso.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Mas, a gente também busca referência da psicologia, mas é... Não é... Eu tava... Eu conversei com um amigo meu psicanalista, aí eu falei com ele... Que é um cara com

quem eu estudei durante dois anos sobre Winnicott, e aí... Que é um homem incrível também, bem mais velho, assim, quer dizer, tem muitos anos, décadas estudando Winnicott, e eu, e tal... E aí ele me indicou esse texto. Ou seja, fiz duas pesquisas: com uma pessoa mais experiente e em literatura. É assim. Por isso que eu não tenho tempo de atender os voluntários, dar entrevista... (risos)

ENTREVISTADOR: (risos) É bastante coisa, né? Parece que você foi construindo um conhecimento multidisciplinar, assim, em diversas áreas, você busca várias referências, na educação, na psicanálise, o que te ajuda a entender esse fenômeno, né? Esse contexto, e tal...

MARIA: É... Porque disciplina é uma coisa que a gente inventou. Não existe isso.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Não existe isso. Multidisciplinar é o que... Se a gente acha que essas disciplinas são estanques, distintas... Aí a gente fala em multidisciplinar. Mas, tudo tá em tudo. Entendeu? Tudo tá em tudo. Na psicologia tem química, tem física, tem geografia, tem português, tem história, tem matemática... Tem tudo na psicologia. Não é separado. Então, não é que eu busco outras áreas. Tá tudo junto! Eu só tenho que enxergar isso. Que tá junto, não tá separado.

ENTREVISTADOR: Isso tem a ver com o modo com que aqui, na escola, se concebe a aprendizagem...

MARIA: Isso.

ENTREVISTADOR: ... Também, em redes...

MARIA: Isso. Sim. E por isso que eu escolhi estar aqui.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Então... Então... Não dá pra dizer que essa escola é multidisciplinar.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Porque ela é mais que isso. Ela nem vê dessa forma.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Mas, tem gente que já veio pesquisar aqui, fazer pesquisa de mestrado pra ver se a escola era multidisciplinar e... Aí falou: “é, ela é multidisciplinar”. Ok, na visão dessa pessoa.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Mas o modo como a gente concebe não é esse modo.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: A escola é... Tenta... Tenta ser verdadeira, coerente com a vida, entendeu? Aqui... É... Enfim... Pra gente tá conversando aqui... Nossa! Como que eu posso dizer?

Tem tanta coisa... A gente já falou de história aqui, a gente já falou de geografia, do lugar que eu vim, né? A gente... Já teve matemática, que eu engordei um quilos... (risos)

ENTREVISTADOR: (risos)

MARIA: Comendo essas porcarias... (risos)

ENTREVISTADOR: (risos) Tem biologia no suco. (risos)

MARIA: Também! Química. (risos)

ENTREVISTADOR: Química. (risos)

MARIA: Com certeza! Física... Tudo, tudo junto. Tudo junto. A gente tá sentado em um lugar que... Então... Tudo tá em tudo... Assim. É... É isso.

ENTREVISTADOR: E como... E como, dentro dessa visão, enfim... Que transcende as disciplinas, a Psicologia, a Educação, e tal... É... Como você acha que... Certas necessidades que normalmente são reconhecidas como sendo específicas da psicologia, ou mais, talvez, próprias, né? Como necessidades de saúde mental, de desenvolvimento humano, das crianças, da clínica... Essas áreas, talvez mais clássicas, né? Mas fazendo um pouco esse... Esse raciocínio de expandir... É... Essa atuação... É... Como você acha que isso pode estar presente aqui, ou como você acha que isso se integra e faz sentido dentro do projeto do [NOME DA ESCOLA]? Essas atividades da Psicologia... Ou, que podem ser as clássicas, ou que podem ser outras, como o A.T., como oficinas, brinquedoteca... Como você acha que... Que faz sentido uma prática aqui dentro, né? Pra lidar com essas questões?

MARIA: Do psicólogo?

ENTREVISTADOR: Com a dimensão terapêutica, assim... Do ensino também.

MARIA: Então, quando eu falei pra você do meu lance com a arteterapia, é porque a arte, ela é terapêutica em si mesma. Ela não precisa de uma pessoa ali, nem... Não precisa nem de qualquer pessoa, muito menos de psicólogo.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Pode... Por si só ela é terapêutica. Você na relação com a arte.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Então... A gente tem, aqui, arteterapia. Só que não é o psicólogo que faz. E também não é um arteterapeuta.

ENTREVISTADOR: É a Patrícia, por exemplo, ou...

MARIA: Qualquer um.

ENTREVISTADOR: Qualquer um.

MARIA: O Luís, ali, ó, ele tá fazendo.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Uma mandala... Uma mandala, ele tá fazendo alí, ó, sozinho, com ele mesmo. Eu tenho essa formação, em arteterapia. Sou arteterapeuta. Sou psicóloga. Eu faço um trabalho bem bonito com eles. Bem simples, que é o das mandalas, com fios. Mas eu não faço assim: “Ah! Eu vou pensar na intervenção das mandalas com fios...” Eu sei que eu tô ali com eles, vivendo aquilo, entendeu? Não tem... Se você me perguntar, se você quiser que eu fale aqui, eu falo, porque eu já decorei o *script*.

ENTREVISTADOR: Não. É essa resposta mesmo que eu acho que vale..

MARIA: Então... E aí... É assim... É... Que eu me esqueci. Você fez uma pergunta muito grande...

ENTREVISTADOR: Muito grande, né? Que era como você acha que essa dimensão terapêutica pode ser abordada dentro do projeto [NOME DA ESCOLA], assim, algo de uma forma que faça sentido para o projeto.

MARIA: O acolhimento é terapêutico... A tentativa de compreender o outro é terapêutico...

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: A relação é terapêutica. A relação, ela é terapêutica. O amor, ele é terapêutico. Então... A... Uma intervenção terapêutica, ela acontece a todo momento, aqui, assim... Pode acontecer... Ela... É. não que ela acontece o tempo inteiro, mas ela... Tá acontecendo a todo momento. Se não tá comigo, tá acontecendo com o outro ali, entendeu? É... Agora não tem criança aqui, mas se a gente estivesse na hora do lanche, podia apostar que tava acontecendo um monte de relação terapêutica aí. Quando eu sento com a criança, quando eu tento entender o que que tá acontecendo com ela, quando eu ligo pra mãe dela, quando eu tento ver o que que tá passando na casa dela, quando eu tento ajudar a melhorar a relação dela com o pai dela...

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Não precisa ser um psicólogo pra fazer, né? É isso que eu...

ENTREVISTADOR: Então parece que seria mais em termos de relações mesmo, as relações que vão acontecendo na comunidade, elas vão sendo terapêuticas... Mas, é... Como elas vão sendo terapêuticas, assim, pelo... O que você acha que tem nelas, que a gente pode considerar terapêutico, assim, nessas relações do [NOME DA ESCOLA], que você citou.

MARIA: É assim... Quando você vai atender um paciente no consultório, por exemplo, a gente tenta... Encaixar ali... Quando você vai atender um paciente no consultório, você conversa com ele sobre a vida dele, sobre o problema que ele tem. Tá lá você e o paciente no consultório. E aí, ele te apresenta uma queixa, ele te apresenta uma informação que pra você... Você precisa de mais coisas pra entender aquilo, você vai

buscando mais informações... Sobre aquilo. Você tá buscando mais informações e esse exercício de você buscar informações, você leva ele a buscar também, um conhecimento sobre ele mesmo. Quando ele descobre algo sobre si, porque você ajudou ele a descobrir, mas não porque você é psicólogo simplesmente, poderia ser qualquer pessoa... Ele transcende. Ele... Ele sobe um degrau. Não vou dizer que ele... Vai ter a cura dele, né? Como muitos psicanalistas dizem que o teu inconsciente passa pro consciente e a pessoa... Mas... Então, só o fato de você buscar compreender genuinamente o outro, é terapêutico.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: E isso é feito aqui... Pelos educadores. Então, é... Eles... Eles... Eu acredito que eles vêem a gente sim, como parceiros... A gente tá na vida deles de fato. Eles são muito atrevidos, né? Então a gente vê que eles conseguem se sentir à vontade... Assim, porque... Vixe maria! Porque quando você se propõe a dar auto... Liberdade assim, né? Imagina! Tudo eles questionam, tudo eles... Né? Eles são fogo!

ENTREVISTADOR: (risos) E você diria que isso é Psicologia? Essa relação que você descreveu, assim, dos educadores.

MARIA: Sim.

ENTREVISTADOR: Sim?

MARIA: Sim. Eu acredito que é.

ENTREVISTADOR: Então, talvez dependa mais da relação, do que de um conhecimento específico. Mais... Ou o conhecimento tem um papel...

MARIA: São as duas coisas, porque o educador, ele não fica só na relação. Ele vai buscar informação. Do mesmo jeito que o Maurício, que é historiador, foi buscar informação do xixi na cama.

ENTREVISTADOR: Tá. Tá. Tô procurando entender. Tá.

MARIA: Ele poderia deixar pro psicólogo buscar.

ENTREVISTADOR: Pra outra pessoa.

MARIA: É, pro psicólogo, porque xixi na cama: psicólogo, né? Ou quem? (risos) Fisioterapeuta? (risos) Sei lá.

ENTREVISTADOR: (risos)

MARIA: Ele não vai perguntar pro... Quem é formado em Geografia, porque né? Mas ele não faz isso. Ele não perguntou pra mim. Mas, ele perguntou... Ele também foi buscar, ele também deve ter perguntado pra outras pessoas, porque eu sei que aqui se faz isso, entendeu?

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Então eu contribuo com o que eu sei. E eu não tenho obrigação de saber do xixi na cama. Eu sei que não é consenso. Isso eu sei. E aí, eu queria saber mais, assim... Até lembrar... Daí eu fui e perguntei pra uma pessoa que sabe mais que eu, que é a cola, né? A chamada cola, que deveria...

ENTREVISTADOR: (risos)

MARIA: Que deveria existir nas escolas, né?

ENTREVISTADOR: O livro.

MARIA: Quando você é um profissional e você não tem uma informação, o que que você faz? Pergunta pro seu amigo mais experiente, ou vai procurar a literatura...

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Na hora da prova não pode fazer isso, né?

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Mas muita gente tem dificuldade de fazer isso na vida, tem dificuldade de admitir que não sabe perguntar pro amigo mais experiente, tem dificuldade de buscar um conhecimento... Enfim...

ENTREVISTADOR: Eu pude observar na escola alguns casos assim, mas... Que os educadores....

MARIA: A gente tem que estar finalizando...

ENTREVISTADOR: Você tem que ir?

MARIA: É.

ENTREVISTADOR: Tá. Então vou só perguntar desse caso então, e a gente finaliza. Eu pude observar na escola alguns casos assim, que... Que poderiam ser, inclusive, abordados em algum atendimento, tal... Eu conheci o caso do Tadeu, aqui com a Lívia. O Marcos, ele fica bastante angustiado dentro da sala, assim... E ele sai constantemente...

MARIA: O Tadeuzinho?

ENTREVISTADOR: O Tadeuzinho, é. E ele saiu umas duas vezes, e falava do Batman, da capa do Batman, que machucava e tal... Eu tentei fazer com que ele criasse alguma coisa com o Batman, assim... Sugerir, né? Ele aceitou, e aí... Ele criando, assim, ele, uma hora, ele falou: "Ah, esse não é o Batman". Teve dificuldade de reconhecer, assim, ou de criar aquilo, né? É um caso que, talvez, pudesse ser um pouco melhor olhado, se a gente tivesse num outro contexto, né?

MARIA: Mas por que você acha?

ENTREVISTADOR: Por causa dessa dificuldade, dessa angústia que ele sente do... De tá dentro da classe, que ele busca e... Muitas vezes ele não reconhece aquilo em algo.

MARIA: Mas ele é muito novinho!

ENTREVISTADOR: Ele é muito novinho.

MARIA: Mas, por que que ele tem que ficar dentro da classe?

ENTREVISTADOR: Não, então, é exatamente isso que a gente perguntou, assim... Porque ele tinha que fazer a atividade, né? Então, ele não conseguia fazer a atividade junto com as outras crianças.

MARIA: Mas o tempo dele é muito curto. Ele é bem mais novo que as outras crianças.

ENTREVISTADOR: Ele é mais novo. Ele é mais novo, mas, as outras crianças também são novas lá, e...

MARIA: Então... Então, muitas vezes a gente quer inserir, dentro de um caso que seria terapêutico uma coisa que não é, né? É a mesma coisa a gente falar, assim... Porque por exemplo... O diagnóstico do TDAH, por exemplo. Ele é feito de uma forma extremamente simplista. Tem lá, uns vinte itens e aí, se a criança tiver seis daqueles, ela já tem TDAH, aí ela toma Ritalina. E aí, quais são esses? Não consegue ficar parada no lugar, não consegue terminar a atividade, não con... Tudo coisa que criança faz!

ENTREVISTADOR: Sim. Mas, quando você observa esse caso, por exemplo, você vê que as outras crianças, às vezes, elas são da mesma classe, assim, elas são tão novas quanto ele. E tem a especificidade dele, tem. Ao mesmo tempo, tem uma necessidade ali, do educador, que ele coloca, de que ele não consegue lidar com a classe porque o Tadeu tava sempre se destacando dela, assim, sempre fazendo algo diferente e tal, e eles têm sempre que intervir pra trazer ele de volta pra comunidade, assim... Então... Talvez, o que eu tava pensando era esse esforço de lidar com essa situação singular, assim, pra trazê-lo de volta pra comunidade mesmo, pra que ele desenvolva, ele é pequeno e as coisas vão... Vão... Vão se ajeitando num todo, né?

MARIA: O Tadeuzinho, ele tem dois anos de diferença da criança mais velha, eu acho... Não, tem a Maria Fernanda também, que deve ter cinco... Mas, ele tem três anos.

ENTREVISTADOR: Porque, sim, porque... Tem esses rótulos. Mas não é a questão... Não se trata, assim, de colocar um rótulo, ou de colocar todo mundo pra terapia, assim, mas de... Pensar as singularidades que estão presentes ali, nesses coletivos, também, né? E como a gente pode contribuir pra elas também, né?

MARIA: Ah! Mas isso é o que mais a gente faz aqui.

ENTREVISTADOR: Ah é? Como... Como vocês abordam, por exemplo, um caso desses? Como vocês abordariam um caso desses?

MARIA: Eu ia falar: "Lívia!". Eu ia entender por que ela tá querendo deixar as crianças na classe, em primeiro lugar. Até porque aqui não existe classe aqui, até onde eu sei.

ENTREVISTADOR: (risos) Tá.

MARIA: Começa por aí. Alguma coisa tá errada, porque você tá me falando que as crianças tavam na classe... Talvez seja um momento...

ENTREVISTADOR: Elas estavam num espaço, fazendo uma atividade, numa mesa...

MARIA: Coletiva.

ENTREVISTADOR: É, coletiva. Então, tinham duas mesas, uma era de massinha... Talvez eu não usei o melhor termo... Uma era de massinha e a outra era...

MARIA: O Tadeu não tá nesse momento, ainda! Tem que começar gradativa.

ENTREVISTADOR: Você quer dizer o tempo, então?

MARIA: É. Ele não consegue ainda ficar dentro da sala. Por que a gente tem que adaptar ele dentro da sala? E talvez tenha sido... Talvez esteja sendo uma tentativa da Lívia. É que esse caso específico, eu num...

ENTREVISTADOR: Você num... Num... Observou tanto. Ele tá mais longe mesmo...

MARIA: Não é que eu não observei.

ENTREVISTADOR: Não teve tanto contato, né?

MARIA: Não é questão de não observar. A questão é de a gente querer adaptar a criança a uma situação, entendeu? É esse que é o nosso cuidado, em não fazer isso.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Então, não são todas as crianças... A criança não é pra ficar trancada entre quatro paredes. Não é... Não existe isso, a criança...

ENTREVISTADOR: Mas ela é uma criança que, às vezes, demanda mais, assim, nas perguntas, nas coisas... Então...

MARIA: Então, aí ela conversaria com a gente, ela... A Lívia, se ela precisasse de ajuda.

ENTREVISTADOR: Tá. Tá bom.

MARIA: A gente ajudaria. Aí, se o... Se o Tadeuzinho... Acontecer... Mas, assim... E quando eu falo isso, também, na verdade, eu não tô... Não to desprezando o papel do psicólogo no atendimento individual. Muito pelo contrário. Eu fiz isso durante muitos anos. Eu atendi no consultório durante sete anos, eu... Respeito muito, tenho muitos amigos, que eu admiro muito o trabalho, indico pessoas pro atendimento. Como... Como já conversei com vários educadores, de se o caso de indicar a crianças daqui. É que a gente não tem uma pessoa que a gente indique. Quando a gente encaminha, a gente fala que a família procure alguém. E aí, é... Já fiz isso. Eu tô falando como as coisas acontecem aqui dentro. E também eu acho que a gente deveria, na verdade, ter esse cuidado na sociedade, assim, na onde a gente vive. Com a família que a gente tem, com os amigos que a gente tem, sabe? Porque, por exemplo, de repente, você manda um menino desse... Encaminha pro psicólogo, o psicólogo acha que ele é hiperativo, encaminha pro

psiquiatra, o psiquiatra dá remédio pro menino.

ENTREVISTADOR: Uhum.

MARIA: Entendeu? Então, assim.... Porque a gente é assim: tem casos que é o psicólogo, tem casos que é o fonoaudiólogo, tem casos que é o psiquiatra, tem casos... Daí, como que faz?

ENTREVISTADOR: Mas não tem uma especificidade entre essas disciplinas, também? De estudo? Eu sei que não é modo da escola, mas na universidade a gente ainda tem essa estrutura, nas carreiras, e tal.

MARIA: É. Tem. Aí você vê o resultado, né? Da nossa sociedade como está, né?

ENTREVISTADOR: O que você quer dizer?

MARIA: Você acha que funciona? Você acha que são os profissionais que a gente tem, o modo como a gente se organiza em sociedade, o modo como os economistas, os administradores, os psicólogos, os médicos, a sociedade vêm se formando, na universidade, tá atendendo a demanda que a gente tem, social? Se não tá, alguma coisa tá errada. Ou se pelo menos metade tá atendendo... Sinal de que alguma coisa tá errada.

ENTREVISTADOR: Você tem que ir?

MARIA: Eu tenho.

ENTREVISTADOR: Tá. Essa conversa desdobrava...

MARIA: Ân?

ENTREVISTADOR: Essa conversa iria... (risos)

MARIA: É, então, iria, mas eu tenho que... Ir pra outra reunião.

ENTREVISTADOR: É... Então, vamos fechar, vamos fechar. Tá ótimo. É, qualquer coisa a gente marca um outro dia... E continua. Você queria colocar alguma coisa, é... Nesse momento?

MARIA: Não...

ENTREVISTADOR: Não?

MARIA: Não... Acho que eu deixei bem claro.

ENTREVISTADOR: Acho que essa fala já... Essas falas já tão...

MARIA: Eu acho que eu já deixei bem claro qual que é a situação aqui... Enfim... Eu preciso conversar com você como voluntário. Como... Como... Educador, mas como CRAVO.

ENTREVISTADOR: Eu vou... Eu vou fechar a entrevista, então, tá bom?

MARIA: Mas hoje eu não consigo, também, fazer isso. Agora, eu vou marcar com você.

ENTREVISTADOR: Tá.