

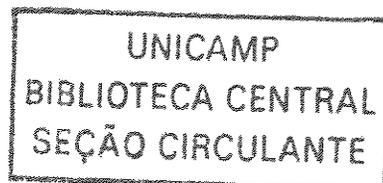
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**COOPERAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA:
CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS NO COTIDIANO
ESCOLAR COMO FORMAÇÃO CONTINUADA**

Gláucia de Melo Ferreira

CAMPINAS

2004



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

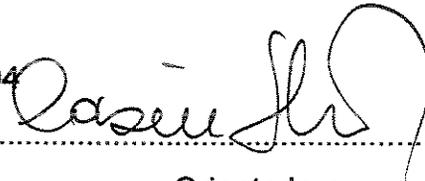
**COOPERAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA:
a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada**

Autora: Gláucia de Melo Ferreira
Orientadora: Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Gláucia de Melo Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora.

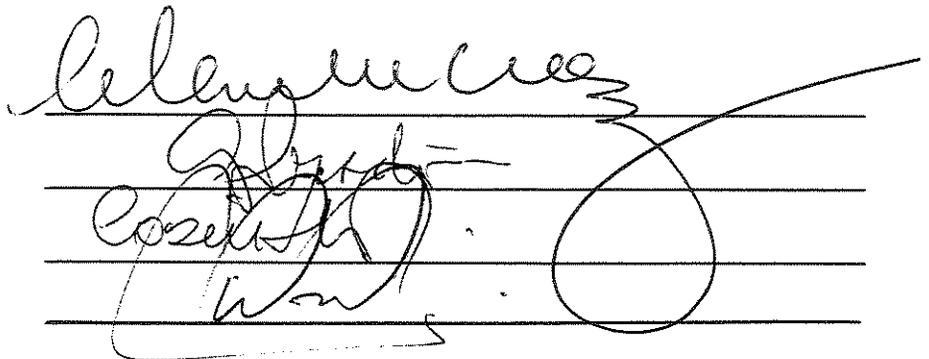
Data: 13/02/2004

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



200407684

© by Gláucia de Melo Ferreira, 2004.

JNIDADE BC
Nº CHAMADA UNICAMP
F413C
V _____ EX _____
TOMBO BCI 57948
PROC 16-117104
C _____ D _____ X _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 26/05/04
Nº CPD _____

CM00197699-9

313 11 316027

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

F413C
F413C

Ferreira, Gláucia de Melo.
Cooperação e democracia na escola : a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada / Gláucia de Melo Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freinet, Celestin, 1897-1966. 2. Educação permanente. 3. Cotidiano escolar. 4. Inovações educacionais. 5. Professores - Formação. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-018-BFE

**Cooperação e democracia na escola: construção de parcerias no cotidiano escolar
como formação continuada**

Gláucia de Melo Ferreira

Dissertação apresentada como exigência
parcial para o exame de Mestrado do
Programa de Pós-graduação da Faculdade
de Educação da Universidade Estadual de
Campinas, na área temática 4 – Ensino,
Avaliação e Formação de Professores, sob
a orientação da Profa. Dra. Corinta Maria
Grisolia Geraldi

**UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2004**

RESUMO

Este trabalho refere-se a uma experiência de construção de proposta inovadora, no âmbito da rede particular de ensino do Brasil, tematizando nele a relação de mediação desempenhada pela coordenação pedagógica e a construção de parcerias para realizar o trabalho no cotidiano escolar que esta mediação permitiu. A história da escola é também a da constituição da formadora e do projeto de formação que foi possível desenvolver, sendo um trabalho com a pedagogia Freinet e não sobre ela. Os elementos fundamentais nessa empreitada foram: a minha própria experiência de trabalho nesta escola, a memória de professores e minha e o arquivo da escola com extenso material de documentação. O 1º capítulo contextualiza o surgimento de experiências inovadoras, mostra os pilares nos quais está assentada a escolarização e propõe o questionamento a estes pilares e apresenta, em linhas gerais as idéias de Freinet. O 2º capítulo traz o relato da história da escola, o 3º trata da construção de parcerias necessárias com professores, alunos e pais. O 4º capítulo extrai aprendizagens: sobre as dificuldades que enfrentam os projetos de inovação, sobre a mediação da coordenação nos processos de mudança, sobre o papel da escola como lugar da prática e da reflexão, sobre a importância do diálogo, sobre a pluralidade do espaço escolar e sobre a constituição de sujeitos na interação.

Um aliado foi o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, da Unicamp, que se coloca na perspectiva de ver no trabalho do professor e dos que atuam na escola as possibilidades de produção de conhecimento que aí se originam, rejeitando modelos de teorização que prescrevem receitas e atribuem rótulos a estes atores.

ABSTRACT

This work reports the construction of an innovating project in the scope of the private schools in Brazil. Its main themes are the role played by the pedagogical coordination in mediating different parts and the establishment of partnerships in order to carry out the daily school work. The later is allowed by the former.

The history of the school is also the history of the constitution of the coordinator and the project of coordination which was possible to develop; it is a work with Freinet's Pedagogy and not about it. The basic elements in this work were: my own working experience in this school, the memory of the teachers, my own and the school files, with extensive documentation. Chapter One locates the emergence of innovating educational experiments, shows the basis on which schooling was built, questions these same basis and presents, in general lines, the ideas of Freinet. Chapter Two reports the history of the school. Chapter Three is about the establishment of the necessary partnerships with teachers, students and parents. Chapter Four offers lessons: on the obstacles which the innovating projects have to face, on the mediation of the coordination during the changing processes, on the role of the school as a place of practice and thinking, on the importance of dialogue, on the plurality of the school place and on the constitution of citizen through the interaction inside it.

The Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, of Unicamp (Group of Studies and Research on Continuous Education of Unicamp) worked as a strong allied. It sees in the work of the teachers and the other people inside the school the potential of producing knowledge about it, thus refusing the theoretical models which give only prescriptions and labels to these actors.

A todas as professoras e professores, mencionados ou não neste trabalho, parceiros do cotidiano escolar, cúmplices da trajetória da Escola Curumim, que me tornaram o que sou.

A todas as crianças e adolescentes a quem eu pensava ensinar e com quem aprendi a voltar a ser criança, aprendi a ser eu mesma.

Aos meus queridos pais, referências em tudo na vida.

Aos meus seis irmãos, que me ensinaram a conviver na diversidade.

À minha avó Isabel, uma brava mulher, que tendo freqüentado somente três meses de escola, se emocionava às lágrimas com as histórias que lia para mim, na hora da sesta: uma mestra sem títulos, mas com a sabedoria forjada nas dificuldades da luta.

Ao Lupa, meu companheiro, amigo e amante sempre presente.

À minha filha Mariana, meu coração.

AGRADECIMENTOS

À Professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, que me acolheu, orientou e inspirou, pela confiança em mim depositada e pelo estímulo com que me encorajou a realizar este trabalho.

Ao Professor João Wanderley Geraldi, pelas conversas, orientações, pela leitura atenta e pela ajuda inestimável na realização deste trabalho.

Ao Professor Guilherme do Val Toledo Prado pela leitura atenta, pelas provocações amigáveis nos nossos encontros no GEPEC e contribuições ao texto.

À Professora Celene Margarida Cruz, pela leitura atenciosa e contribuições importantes no exame de qualificação.

À amiga Ruth Joffily que me apresentou à Pedagogia Freinet e sempre me inspirou.

Às minhas amigas e colegas de coordenação na Escola Curumim, minhas parceiras de toda hora: Rina, Tânia, Regina e Mônica, que compartilham comigo este projeto, que riem e choram comigo as agruras e delícias do cotidiano escolar.

Aos funcionários da Escola Curumim, a quem considero grandes educadores.

Aos pais e mães da Escola Curumim, pelo apoio e confiança que depositam em nosso trabalho.

Aos colegas e amigos do GEPEC, pelas discussões, reflexões e estímulo.

Aos meus amigos e amigas, de quem eu gosto tanto!, que me ouviram, me agüentaram e estimularam durante esta empreitada.

INDICE

INTRODUÇÃO	1
A experiência, o vivido, as memórias: fontes do relato	2
O mapa da viagem	3
1º CAPÍTULO: NUM SÉCULO DE TRANSFORMAÇÕES, DESCONSTRUIR PILARES, BUSCAR NOVOS CAMINHOS	7
1.1 – As transformações do século XX e o contexto histórico de emergência das escolas alternativas no Brasil	7
1.2 – O processo histórico de escolarização ou a construção dos pilares da escola tradicional	15
1.2.1 – A noção de infância	18
1.2.2 – As transformações sociais e econômicas	19
1.2.3 – A influência da ciência moderna	23
1.3 – Por que mudar a escola? Desconstruindo os pilares da escolarização	26
1.4 – Uma proposta de mudança: a pedagogia Freinet e seus instrumentos	35
2º CAPÍTULO: HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA: RELATO DA VIAGEM	43
2.1 – Embarcando numa viagem rumo ao novo: argonautas ao mar (1º momento: 1978 – 1983)	43
2.1.1 – Cooperação já! Cooperação já?	47

2. 1. 2 – Trabalho cooperativo, autonomia: o percurso nas águas turbulentas da teoria até a prática	50
2. 1. 3 – Tateios pedagógicos, ação e reflexão: aprendendo a nadar	59
2. 1. 4 – Relações de cooperação: perceber a necessidade de constituir identidades	63
2. 2 – Uma travessia para começar de novo (2º momento: 1984 a 1985)	67
2. 2. 1 – Avanços e recuos na travessia	69
2. 2. 2 – Remando em frente na pesquisa pedagógica	70
2. 2. 3 – Novos recuos: como as ondas do mar	72
2. 2. 4 – Tentando estabelecer um rumo para evitar naufragar	73
2. 3 – O cotidiano da escola como espaço de relações complexas ou depois da tempestade, a bonança? (3º momento: 1986 – 1991).....	77
2. 3. 1 – Nadando em águas revoltas, procurando as margens	77
2. 3. 2 – Contra a correnteza	80
2. 3. 3 – Buscando parceiros para remarmos juntos	84
2. 3. 4 – Democracia e compromisso, buscando estabelecer as margens ou na Pedagogia Freinet um farol	86
2. 4 – Estabelecendo as margens ou a gestão como espaço de formação continuada (4º momento: 1991 – 1997)	96
2. 4. 1 – Uma mudança de rumo: aprendendo a ver a beleza das águas	97
2. 4. 2 – Na mudança de rumo os riscos de se perder em outras águas	100
2. 4. 3 – Não se navega em vão – as travessias, as mudanças no percurso compondo a viagem	103
2. 4. 4 - Margens e limites e a construção de relações humanizadoras de trabalho	105

2. 5 – Um porto onde atracar (5 ^o momento: 1997 – 2003)	115
2. 5. 1 – Mudando de embarcação para retomar a rota	115
2. 5. 2 – A procura de um porto para atracar	116
2. 5. 3 – Navegar foi preciso para se chegar aonde se queria	120

3º CAPÍTULO: A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS PARA

JUNTOS NAVEGAR	127
3. 1 – Como mudar? Ou como mudamos?	129
3. 1. 1 – A professora Andréa e os álbuns sobre as regiões do Brasil ou sobre o “caos” criativo	130
3. 1. 2 – Tânia e o Livro da Vida ou a vida entrando no Livro pelas patas de uma aranha	135
3. 1. 3 – O espaço de reflexão coletiva, a nossa roda de conversa: acrobacias e piruetas a remexer nossas certezas	138
3. 1. 4 – Defrontar-se com as dificuldades para aprender com elas ou quem eram os monstros escondidos nas profundezas do mar?	144
3.1.5 – Como vamos conviver? Ou de como, para aprender a nadar, é preciso lançar-se nas águas dos relacionamentos	148

4º CAPÍTULO: CONCLUSÕES OU CONFESSO QUE APRENDI

4.1 – Outras aprendizagens	167
4.2 – Mudança de paradigma	169
4.3 – A questão dos instrumentos	172
4.4 – A escola como um lugar seguro e bom	176

4.5 – Pluralidade na unidade escolar – nossa roda de conversa 178

4.6 – Quem nos torna o que somos? 179

BIBLIOGRAFIA 183

ANEXOS 189

.....

INTRODUÇÃO

América

Carlos Drummond de Andrade

Sou apenas um homem.
Um homem pequenino à beira de um rio.
Vejo as águas que passam e não as compreendo.
Sei apenas que é noite porque me chamam de casa.
Vi que amanheceu porque os galos cantaram.
Como poderia compreender-te, América?
É muito difícil.

Passo a mão na cabeça que vai embranquecer.
O rosto denuncia certa experiência.
A mão escreveu tanto, e não sabe contar!
A boca também não sabe.
Os olhos sabem – e caíam-se.
Ai, América, só suspirando.
Suspiro brando, que pelos ares vai se exalando.

Lembro alguns homens que me acompanhavam e hoje não acompanham.
Inútil chamá-los: o vento, as doenças, o simples tempo
dispersaram esses velhos amigos em pequenos cemitérios do interior,
por trás de cordilheiras ou dentro do mar.
Eles me ajudariam, América, neste momento
de tímida conversa de amor.

Ah, por que tocar em cordilheiras e oceanos!
Sou tão pequeno (sou apenas um homem)
e verdadeiramente só conheço minha terra natal,
dois ou três bois, o caminho da roça,
alguns versos que li há tempos, alguns rostos que contemplei.
Nada conto do ar e da água, do mineral e da folha,
ignoro profundamente a natureza humana
e acho que não devia falar dessas coisas.

A experiência, o vivido, as memórias: fontes do relato

Minha história, esse nome
ainda hoje carrego comigo...

Chico Buarque

Este trabalho refere-se a uma das muitas experiências, surgidas entre os anos 70 e 80, de construção de propostas alternativas, no âmbito da rede particular de ensino no Brasil – um estudo de caso sobre a Escola Curumim –, tematizando nele a relação de mediação desempenhada pelo papel da coordenação pedagógica, com base na teoria freinetiana e a construção de parcerias para realizar o trabalho no cotidiano escolar que esta mediação permitiu.

A questão básica que orientou minhas ações ao longo dos anos e que tento explicitar neste trabalho está ligada à possibilidade de fazer da escola um lugar seguro e bom para todos que nela habitam durante importante parte de seu tempo: crianças e adultos. Tratou-se sempre, para mim, de buscar uma coerência entre a teoria e a prática, em cada um dos espaços que ocupei na escola e nesse sentido, este não é um trabalho sobre a pedagogia Freinet, a qual constituiu-se, na história dessa escola, em principal referencial teórico, mas sim um trabalho com ela. Ao contar a história da escola conto a história da constituição da formadora e do projeto de formação que foi possível desenvolver.

Realizar esse estudo, foi um como um grande mergulho, uma viagem, às vezes por mares conhecidos, outras por “mares nunca dantes navegados” pois o que parecia conhecido apresentou novas faces, revelou aspectos que só o olhar de hoje me permitiu ver.

Contei com alguns elementos fundamentais nessa empreitada. Um deles é a minha própria experiência de trabalho nesta escola, primeiro como professora, depois como coordenadora e diretora. Trabalho na escola há 23 anos. Foi necessário aprofundar o mergulho na experiência, às vezes nadando pelas lembranças outras mirando os reflexos no espelho d’água. A história mais recente de minha experiência na escola será mais discutida no terceiro capítulo desta dissertação, mas está presente também já no relato da história.

Outro elemento foi a memória de professores e minha, a propósito do que circulou e circula (a história que se conta), e que tento recuperar, fundamentalmente, com uma das professoras e líderes da época de fundação da escola, também com a minha memória daquilo que me foi contado e do que foi vivido e das percepções que pude ir construindo de todo o processo.

Contei ainda, com o arquivo da escola. Outro mergulho difícil: literalmente um mar de papéis a ser desbravado. Nesse arquivo pude encontrar extenso material de documentação. O risco enfrentado era o de afogar-me em tanta informação, tanto registro algumas vezes e em outras a total ausência de documentos que fazia-me sentir a fundura do mar em que nadava temendo não ter chão para descansar os pés e continuar nadando. Encontra-se no Anexo 1 o inventário desses documentos. Desse material resgatei documentos que são trazidos para o corpo do texto ao longo da narrativa dessa história, numa tentativa de dar vida e colorido ao relato.

Outro aliado nesta jornada foi o grupo de estudos do qual faço parte na Unicamp – o GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada). Este grupo tem-se colocado numa perspectiva de ver no trabalho do professor e daqueles que atuam na escola as possibilidades de produção de conhecimento que aí se originam, rejeitando os modelos de teorização acostumados a prescrever receitas e atribuir rótulos a estes atores da prática escolar. A existência deste grupo, com estas características, foi que me animou a buscar a academia para tentar sistematizar a experiência vivida. Foi ele que me ajudou a construir outros olhares para a prática na qual tenho estado mergulhada.

O mapa da viagem

No primeiro capítulo “Num século de transformações, desconstruir pilares, buscar novos caminhos”, apresento o contexto em que surgiram as experiências inovadoras. Uma intensa movimentação social levava grupos a se organizarem para construir modos de vida alternativos. As reflexões são no sentido de mostrar que estando em terra firme, sendo nós mesmos frutos de uma educação tradicional, tratava-se de primeiro conhecer os pilares sobre os quais estava assentada a escola e depois desconstruir esses pilares, para se lançar na

viagem pelas águas. Naqueles anos de intenso questionamento aos padrões tradicionais ou, em outras palavras, percebendo como o chão estava ruindo sob nossos pés, era preciso iniciar a jornada por mares incertos. Ainda neste primeiro capítulo apresento em linhas bastante gerais os instrumentos da pedagogia Freinet que seria a bússola, o farol a guiar a experiência da Escola Curumim, que é o assunto do segundo capítulo.

No segundo capítulo “História de uma experiência inovadora: relato da viagem”, descrevo a história de uma escola, uma destas experiências que emergiram no contexto descrito no primeiro capítulo. Para os atores dessa história era como uma travessia por “mares nunca dantes navegados” e tornava-se imperativo o enfrentamento das incertezas, fazia-se presente o temor de se encontrar “monstros marinhos”, e foi preciso aprender muito para evitar o risco de naufragar. A história da escola fala por si desses movimentos das águas do mar, idas e vindas, avanços e recuos, que no relato tomaram a forma de cinco grandes momentos da escola: de 78 a 83, de 84 a 85, de 86 a 91, de 92 a 96 e de 97 aos dias de hoje. O farol que serviu de guia para esta viagem foi a pedagogia Freinet e todo o percurso permitiu finalmente atracar num porto mais seguro, reabastecer para de novo voltar a navegar.

No terceiro capítulo “A construção de parcerias para juntos navegar” temos o relato desta nova viagem que busca aprofundar a reflexão sobre a questão: como mudar? Em águas mais tranquilas, navegando juntos, tratamos das parcerias construídas, da construção do relacionamento respeitoso e cooperativo que foi possível graças à constituição de identidades. Essa constituição de identidade foi também minha, nesse papel de formadora.

O quarto capítulo “Conclusões ou confesso que aprendi” tenta extrair da experiência vivida algumas conclusões, talvez melhor dizer, aprendizagens. A primeira delas quanto à importância do diálogo com o contexto no qual se insere uma experiência inovadora, mas principalmente da dificuldade deste diálogo. A segunda diz respeito ao processo mesmo de mudança e o papel de mediação da coordenação pedagógica. A terceira é quanto aos instrumentos da pedagogia Freinet e da apropriação que deles faz o professor. Na quarta falamos da construção da escola como um lugar seguro e bom e da possibilidade de ser ela, a escola, o lugar da prática e também o lugar da reflexão. A quinta aprendizagem,

ligada às anteriores, trata da pluralidade no espaço escolar e a possibilidade de expressão das diferentes individualidades – nossa roda de conversa. E a sexta e última aprendizagem, aqui destacada, tem a ver com a compreensão de que é na interação com o outro que nos constituímos enquanto sujeitos.

O mergulho foi feito e o que, no texto a seguir trago à tona são fragmentos da experiência, das reflexões, um pouco das sensações experimentadas. Não se pode dizer a ninguém sobre a sensação do mar a não ser convidá-lo a mergulhar junto esperando que nas águas deste texto, a experiência possa ser compartilhada.

Para quem quer se soltar
Invento o cais,
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor
E sei a dor de encontrar

Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador.

Milton Nascimento e
Ronaldo Bastos

1º CAPÍTULO: NUM SÉCULO DE TRANSFORMAÇÕES, DESCONSTRUIR PILARES, BUSCAR NOVOS CAMINHOS

1. 1 – As transformações do século XX e o contexto histórico de emergência das escolas alternativas no Brasil

Basta de verdades baratas,
Arrancai o ranço do coração!
As ruas são nossos pincéis
E paletas as nossas praças.
No livro do tempo
ainda não foram cantadas
as mil páginas da revolução.
Para a rua, futuristas,
tambores e poetas!

Maiakowsk

Quase chega a ser um lugar comum afirmar que o século XX foi palco e cenário de intensas e velozes transformações sociais. Protagonista de duas grandes guerras mundiais, da revolução socialista na União Soviética, da guerra fria, da vertiginosa industrialização, este século viu proliferarem-se os meios de comunicação de massas, a expansão da sociedade de consumo e da globalização que, entre tantas outras transformações, modificaram profundamente as formas de existência do homem sobre o planeta.

Na esteira dessas transformações e certamente influenciada por elas, a educação também sofreu profundas alterações, principalmente no que diz respeito a sua difusão e massificação em todo o mundo, através do intenso processo de organização e padronização da escolarização, dado que este item, “educação”, é amplamente percebido hoje como um item da “cesta básica” da grande maioria das famílias, sendo por isso, objeto de atenção das propostas políticas. O intenso processo de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização, ocorrido no século XX provocou um aumento nunca antes experimentado, da

demanda por escolarização¹. Assim sendo, cabe a nós educadores o papel, não só de atender a esta demanda generalizada como também o de fazer perguntas e indagar sobre qual educação queremos realizar, compreendendo que embute-se nesta pergunta uma questão mais ampla sobre qual sociedade queremos ajudar a construir.

Em linhas gerais, podemos dizer que no século XIX a Europa e os Estados Unidos (hoje compreendidos como países centrais ou de Primeiro Mundo) trataram de expandir seus sistemas educacionais, assentando as bases para a escolarização em massa. No próximo item deste capítulo veremos de forma um pouco mais aprofundada esta questão da escolarização como fruto de três grandes fatores ou pilares: a institucionalização da infância, a expansão da economia capitalista e o avanço da ciência moderna. Por ora nos restringiremos a apontar o fato de que a expansão da escola teve, entre suas principais características, uma ênfase na racionalidade, na competitividade e na padronização de comportamentos.

No Brasil e nos países periféricos a escolarização como fenômeno generalizado só terá lugar no século XX e seguindo os ditames das economias centrais. A esta escola que se propagou em diversas partes do mundo convencionou-se chamar de escola tradicional: a escola de modelo frontalizado, simultâneo, sendo o professor o dono do saber e portanto, aquele que ensina, cabendo ao aluno a tarefa de aprender.

A difusão da escola, separando a infância e adolescência do mundo adulto, traz consigo uma nova problemática, a dos indivíduos educandos e educadores. Tendo a educação se tornado um fenômeno generalizado – não se trata mais de educar uma pequena elite destinada a manter-se elite – e tendo-se separado a infância do mundo adulto, coube ao educador assumir o papel de representante desse mundo adulto diante da criança. É nesse

¹ Cabe esclarecer que tais fatos foram gerados e construídos nos séculos anteriores, não são produções do século XX. Foram forjados desde o século XV, com o renascimento, a ciência moderna e o capitalismo mercantil e depois a revolução industrial. Também na educação a escola universal pública proposta no século XVII, por Comenius de um lado, Descartes do outro, prenuncia as necessidades de escolaridade e do conhecimento para a implantação da revolução industrial. Tudo isso eclodiu com força no século XX.

contexto que o *“problema psicológico e o conflito de gerações explode dramaticamente”* (Manacorda, 1989, p. 359).

Mas no século XX, marcado por profundas crises, por grandes guerras, revoluções e longos conflitos, esse mesmo mundo adulto viu-se em conflito quanto ao imperativo de assumir os resultados dessas crises. Confrontada com os horrores que o progresso da racionalidade técnica tinha sido capaz de produzir, a exemplo da bomba atômica e do holocausto, surge, na segunda metade do século, uma nova geração que irá contestar as lógicas fundantes daquele modelo e questionar as suas estruturas. Vemos surgir então uma mentalidade social interessada e preocupada com a questão pedagógica e profundamente desconfiada com a tradição. Essa desconfiança com a tradição daria origem a uma série de movimentos alternativos protagonizados por setores da classe média em várias partes do mundo. Ainda segundo Manacorda (p. 335) a segunda metade do século viu surgir o progresso tecnológico em moldes nunca antes experimentados e o avanço da consciência política dos jovens e dos trabalhadores. É em função desses movimentos sociais, políticos e culturais, que podemos destacar o ano de 1968 como um marco dessa história – um ano de rebeldia, contestação e de desejo de mudança.

Se na Europa esse movimento contestatório teve como um de seus principais alvos a Universidade e os valores de racionalidade da modernidade que ela representava, nos Estados Unidos veríamos uma ênfase mais forte na reivindicação pelos direitos civis, nas lutas contra a segregação e a recusa a uma cultura beligerante expressas nos movimentos de contra-cultura, pacifistas, em especial o movimento hippie. Já na América Latina os movimentos de luta por transformações revestiram-se do caráter de luta política contra os regimes ditatoriais. Segundo Mendonça (2001, p. 27),

... apesar de tomarem objetos de contestação e luta específicos, os diferentes movimentos da década de 60, em seu conjunto, traduziam uma não aceitação de metas societárias e sócio-políticas (de progresso e desenvolvimentismo), e matrizes de conhecimento (racionalismo) estruturado e direcionado, não só à sociedades, mas à própria era moderna: o domínio da razão, a crença inabalável na ciência e na técnica,

o progresso como direcionador das energias humanas, todos elementos fundamentais da proposta da modernidade, que demonstravam seus limites.

Era um momento de intenso questionamento aos modelos tradicionais de conduta e de recusa a uma falsa moralidade e a uma racionalidade em nome da qual a crueldade do extermínio de milhões havia sido praticada. Os movimentos que surgem nesse contexto impregnam-se da recusa em continuar acreditando num progresso racionalizador e negam o superdimensionamento da razão humana como suposta chave para a libertação do homem das crenças e superstições. Espalhava-se em várias partes do mundo uma onda de idéias e ações concretas no sentido de resgatar a sensibilidade, a subjetividade e os aspectos ligados à emoção humana como valores capazes de orientar novos modos de existência. Modelos ou projetos alternativos aparecem com mais força a partir de então em todas as áreas e têm expressão e repercussão, principalmente entre alguns setores da classe média². Assim, veremos, por exemplo, no campo da saúde, surgirem e difundirem-se as práticas de medicinas alternativas e da alimentação natural. No âmbito das relações familiares também veremos mudanças profundas nas formas de relacionamento, marcadas pelo movimento feminista e pela recusa ao modelo de família patriarcal e autoritária. Veríamos também a busca por experiências alternativas para a solução de problemas como a captação de água ou a geração de energia. No Brasil, veríamos ainda, dentro desse movimento mais amplo de culturas alternativas o surgimento da imprensa alternativa, como espaço de oposição ao governo militar e à censura por ele imposta.

No campo educacional o modelo que se expandiu e implantou-se, certamente com variações culturais, históricas e econômicas, nos quatro cantos do planeta, foi aquele centrado na racionalidade técnica. Apesar de ter sido este o modelo vitorioso, pois, foi hegemonizado em praticamente todos os lugares, como espaço de controle político, ideológico e cultural, também por isso foi e é um modelo sempre questionado e criticado,

² Não estamos, aqui, nos preocupando em fazer uma análise sociológica de classes, mas caracterizando o grupo social que, em geral, protagonizou esses movimentos, no mundo ocidental.

porque palco de disputas várias. É no bojo dessas questões e disputas que, em todos os países, modelos e propostas alternativas foram construídas como oposição a ele.

No campo pedagógico, as experiências de Educação Alternativa, buscavam antes de mais nada, romper com o modelo da escola tradicional, cujo objetivo disciplinar, era formar crianças para se adaptarem à sociedade dada. A educação alternativa partia de uma visão crítica da escola e de seus princípios e buscava abrir-se a novas formas de educar que, pautadas no respeito ao modo de ser das crianças e jovens, seu universo cultural e suas necessidades de desenvolvimento, pudessem formar pessoas críticas, autônomas e mais capazes, do que a geração anterior, de viver a felicidade, a alegria e o prazer, condição de poderem dar corpo a um novo modelo de sociedade calcada em valores humanistas e de respeito à natureza. (Mendonça, 2001, p. 34)

Na história da educação no século XX, em várias partes do mundo, especialmente nos países chamados de Primeiro Mundo, destacam-se duas grandes discussões cujos ecos se fariam ouvir mais tardiamente no Brasil. A primeira delas diz respeito “*à complexa relação educação-sociedade, que muitos, especialmente Marx, claramente descobriram e que hoje tem dimensões mundiais*” (Manacorda, 1989: 360). E a segunda refere-se aos avanços da pesquisa psicológica, que, passando pelas amplas discussões datadas da primeira metade do século entre inatismo e ambientalismo, entre diretividade e espontaneísmo ou entre indivíduo e grupo irá, de uma forma geral, evidenciar a importância das relações entre educador e educando.

Considerando os movimentos educacionais do século XX, é necessário levar em conta uma gama de experiências levadas a cabo em várias partes do mundo, ainda na sua primeira metade, que se constituíam em alternativas aos modelos existentes. Estas experiências, embora na maior parte das vezes tenham sido localizadas e restritas a pequenos grupos, constituíram-se em referências educacionais tanto positivas como negativas, ou melhor dizendo como modelos a serem seguidos ou descartados, tendo sido, na maior parte das vezes condenadas e vistas como ameaças aos padrões vigentes.

Somente a partir da segunda metade do século, com a onda de transformações dos padrões de comportamento propiciadas pelo clima de contestação crescente, é que algumas dessas experiências seriam resgatadas de forma mais ampla por alguns setores da sociedade. A grande fonte de inspiração para tais propostas educacionais repousa no pensamento de Rousseau. Nele encontramos a defesa ao direito da criança de viver plenamente a sua infância e também o imperativo de ouvi-la para conhecê-la.

Das experiências de inovação, uma das mais conhecidas é a escola de Summerhill, fundada por Alexander S. Neill em 1921. São também da primeira metade do século XX as propostas da Escola Nova, movimento que ainda possui forte repercussão em todo o mundo. Mendonça (2001) traz uma síntese interessante sobre as grandes correntes da Escola Nova. Apoiando-se no trabalho de Cousinet, a autora aponta três grandes correntes que contribuíram para constituir a Educação Nova, ou Escola Nova. São elas: uma corrente mística “*que tem como fundamento principal, o respeito pela infância, considerada como valor em si*” (Mendonça, 2001, p. 45). Os principais pedagogos desta corrente são Froebel, Basedow, Pestalozzi e Leon Tolstoi. A segunda, uma corrente filosófica representada por Stanley Hall e John Dewey que ressaltavam a importância do aprender-fazendo. E a terceira, a corrente científica que teve sua ênfase no desenvolvimento das ciências da pedagogia experimental e da psicologia infantil.

Foi através de trabalhos científicos de pesquisadores como Edouard Claparède e Piaget, e os pesquisadores do Instituto Jean-Jaques Rousseau, em Genebra, que os pressupostos da Escola Nova quanto à aprendizagem do aluno (atividade e interesse), ganharam sustentação. (idem, p. 46)

Ainda na primeira metade do século, após a Revolução Socialista, foram implantadas na União Soviética propostas empenhadas em formar o cidadão da nova sociedade nascente. Estas experiências foram influenciadas tanto pelas idéias de Rousseau como pelo pensamento marxista. Um dos expoentes deste movimento é o educador Pistrak, que critica os aspectos individualistas contidos nas propostas da Escola Nova e defende a escola do trabalho.

Estas propostas e experiências tiveram um importante papel na modernização dos sistemas educacionais, funcionando, na maior parte das vezes, como um contraponto ao avanço da escola tradicional que se apoiava cada vez mais no modelo da racionalidade técnica. Efetivamente, o que vimos expandirem-se foram os modelos centrados no professor (e não no aluno como propunham as experiências alternativas), na frontalidade do ensino e na simultaneidade (muitos fazendo a mesma coisa, ao mesmo tempo) e assim a escola se perpetuava e reproduzia sua cansada rotina.

É somente a partir dos anos 60 que todo o movimento de contracultura daria impulso a implantação de novas experiências educacionais, que buscavam uma educação libertadora.

Um importante documento publicado no ano de 1967 serviria de denúncia e como elemento aglutinador das insatisfações que se espalhavam por diversas partes, reforçando o ideário crítico acerca do modelo educacional vigente. Trata-se da “Carta a uma professora” redigida em primeira pessoa pelos alunos da Escola de Barbiana juntamente com seu professor, o padre Lorenzo Melani.

Creio que pela primeira vez na história, excluindo os escritos nos muros dos antigos e recentes ginásios e os cantos goliárdicos, uma crítica racional da escola, após tantas denúncias de filósofos e pedagogistas iluminados, é escrita em primeira pessoa pelos seus escolares. (Manacorda, 1989: p. 339).

O documento traz uma crítica contundente aos professores como corporação, denunciando sua petulância e seu descaso quanto aos problemas vivenciais do aluno. Essa crítica recai também sobre a repetitividade das rotinas escolares e à ausência de significados dos conteúdos ensinados às crianças camponesas e pobres. Sua originalidade repousa no fato de ser escrita pelos próprios estudantes, denunciando assim de forma contundente os principais aspectos da pedagogia tradicional e ganhando uma repercussão mais ampla no contexto educacional.

No Brasil, fortemente influenciado pelo governo de Juscelino Kubitchek dos anos 55 a 59, a década de 60 foi marcada por importantes acontecimentos. Já no seu início vemos a intensificação da participação popular na vida política do país e o surgimento de vanguardas intelectuais interessadas em assumir posições políticas e dar novos rumos à cultura. A bossa nova, o teatro de vanguarda e o cinema novo são algumas dessas manifestações. Também os sindicatos trabalhistas já possuíam sua base de organização. Um dos mais importantes eventos, no campo educacional, foi o surgimento dos movimentos de educação de adultos. Tanto os CPCs (Centros Populares de Cultura) ligados à UNE (União Nacional do Estudantes) quanto os MCPs (Movimentos de Cultura Popular) orientavam-se na direção promover a conscientização das camadas populares e favorecer a sua libertação dos mecanismos de dominação. Em oposição aos modelos tradicionais, buscava-se uma atuação pedagógica empenhada na conscientização que preparasse os cidadãos para a participação na vida econômica, social e política do país (Paiva, 1973).

Todo este contexto efervescente de idéias e atitudes transformadoras sofreria, com o golpe militar de 1964, profundos abalos. O modelo desenvolvimentista adotado pelo regime militar iria promover uma onda de expansão da oferta de escolas **sem a conseqüente melhoria** da qualidade do ensino. Através dos acordos MEC-USAID, sintonizados com um modelo educacional tecnicista, promoveu-se a expansão do sistema educacional público. Estes acordos visavam promover um outro ordenamento do sistema educacional e foram feitos mediante negociações entre especialistas brasileiros (da máquina burocrática) e norte-americanos da United States Agency International for Development. Um estudo bastante completo sobre esse tema encontra-se em Romanelli (1987).

Nos anos 60, 70 e 80, setores da classe média sensíveis às mudanças nos padrões de comportamento e influenciados pelo clima de contestação e pelas utopias de uma nova ordem social buscavam na construção de escolas alternativas a possibilidade de realização de seus sonhos. Uma mentalidade de contestação materializava-se na construção de escolas alternativas; um impulso transformador mobilizava as energias necessárias à concretização de projetos diferentes em educação.

Dois grandes modelos de inovação surgiram no Brasil neste período: o primeiro enfocando a dimensão política da ação educativa, questionava principalmente o “a quem

serve a educação” e propunha, através do resgate da cultura popular e do respeito ao saber do aluno, construir “*um modelo de educação que contemplasse a cultura dos excluídos, uma escola popular*” (Mendonça, 2001: p. 54) e o segundo com “*ênfase na dimensão pedagógica, de certa forma, significando um desdobramento da dimensão política, no nível interno*” (idem, p.54). Esses elementos conjunturais e históricos seriam inspiradores das experiências alternativas surgidas no período e cuja construção só seria possível no âmbito da rede particular de ensino, uma vez que a escola pública sofria com as proibições e censuras de toda ordem impostas pelo regime militar. Ainda dentro desse modelo alternativo, ou seja, dentro da rede privada, surgiram as propostas de escolas cooperativas que questionavam as relações institucionais e os padrões vigentes nas relações patrão-empregado. No bojo dessas contradições se insere a construção da experiência inovadora da Escola Cooperativa Curumim, cujo estudo mais aprofundado será alvo desta dissertação.

1.2 – O processo histórico de escolarização ou a construção dos pilares da escola tradicional

O contexto até aqui descrito salientou o caráter de rebeldia e oposição ao modelo ou aos modelos tradicionais que orientavam os modos de vida das pessoas. Buscavam-se novas experiências em todos os campos de existência. Na educação esta busca de alternativas e/ou de inovações passava pela discussão sobre os métodos e instrumentos de ensino. No relato da história da escola veremos que naquele momento tinha-se mais claro o que não se queria, mas o que fazer, efetivamente, em sala de aula ainda era um ponto de indagação.

Cabe aqui uma reflexão mais profunda sobre os instrumentos pedagógicos e sobre os impasses vividos nas buscas por transformações na educação. Nesta segunda parte deste capítulo pretendo desenvolver algumas idéias: a **primeira** é a de que, para fazermos uma transformação no modelo educacional, precisamos compreender os modos de sua construção, o seu processo de “naturalização”, para iniciar a promoção de uma nova educação que se produza a partir da desconstrução das práticas correntes. Compreendendo

os porquês das práticas que se consagraram nas salas de aulas em toda parte, como elas se construíram e se tornaram práticas tradicionais, (estudando a história da construção das práticas pedagógicas hoje naturalizadas) tentaremos compreender ou estruturar mais claramente as críticas à essas práticas e apontar suas insuficiências. Nosso estudo, nesse sentido pode nos ajudar a esclarecer os porquês de buscar transformações nessas práticas.

A segunda é a de que a prática docente não pode estar apoiada exclusivamente em uma postura pessoal, ou seja, **não bastam discursos sobre o respeito ao aluno**, não basta um olhar amoroso sobre ele e nem mesmo basta a mera intenção de, reconhecendo a importância de desenvolver a sua autonomia ou a sua criatividade, fiar-se nesta intenção como sinônimo de uma mudança pedagógica. É preciso que esta postura e esta disposição pessoal se convertam em **práticas concretas que favoreçam a realização** de tais ideais ou intenções. Nas aulas e orientações da professora Corinta Geraldi encontro expressão melhor do que tento defender aqui: uma metodologia de ensino é a articulação entre nossas concepções de vida, mundo, trabalho e aquilo que efetivamente realizamos.

E um terceiro aspecto que pretendemos apresentar neste capítulo diz respeito à explicitação mais pormenorizada dos próprios **instrumentos da pedagogia Freinet**, discutindo quais as contribuições efetivas que eles podem trazer para uma prática de sala de aula comprometida com os ideais de transformação da educação, ou seja, as práticas precisam ser informadas teoricamente, mesmo que não dogmaticamente.

É nossa convicção que os contextos econômico, político e social são aspectos que estão profundamente imbricados, ou seja, é impossível tratar de educação sem discutir sociedade. Avançando um pouco mais nesta idéia propomos a reflexão sobre um conteúdo nela contido e que considero essencial: o de que as práticas pedagógicas são formadas pelos aspectos ideológicos e materiais. Para explicitar melhor essa hipótese trago aqui a reflexão de David Hamilton (1999, p. 12):

... o ponto de vista de que a prática educativa se encontra na interseção da história econômica e a história das idéias. Quer dizer, as práticas pedagógicas de uma época são expressões de recursos materiais e ideológicos. Tomadas independentemente, nem as tecnologias (recursos

materiais) nem as convicções (recursos ideológicos) são suficientes, por si só, para explicar as práticas da escolarização.

Então, tentemos entender como se construiu a escola tal qual a conhecemos hoje. Que recursos materiais e ideológicos a viabilizaram?

A escolarização foi um processo ligado a alguns fatores sociais emergentes, o primeiro deles refere-se ao surgimento da noção de infância, o segundo está ligado às transformações sociais que tiveram lugar a partir das revoluções Industrial na Inglaterra e Burguesa na França e o terceiro a estruturação da ciência moderna.

Para compreender essa construção da escola, na forma como a conhecemos hoje, iniciada na Europa no século XVIII e no Brasil no século XIX, será útil voltarmos ao estudo da História e buscarmos compreender as lutas sociais e as disputas por hegemonia que se operaram ao longo do tempo e que contribuíram na determinação da forma escolar que hoje temos.

Quando falamos de escolarização, de escola, qual é a imagem que nos vem à mente? Acho que não estarei arriscando demais se concluir que, serão imagens razoavelmente padronizadas como um prédio, várias classes, crianças divididas por faixas etárias, lousa, giz, professor(a), etc. Mas é preciso lembrar que tudo isso não foi sempre assim. Essa padronização é recente e fruto de um processo histórico. Como nos mostram Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 68) no seu estudo sobre o processo de escolarização na Espanha e cujas conclusões certamente são válidas para outros países da Europa e também para o Brasil:

a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência.

A organização da escolarização no Brasil foi um longo processo, marcado pelo modelo de colonização portuguesa expansionista mercantilista, pela influência dos padres jesuítas e pelos movimentos que ocorriam na Europa.

1.2.1 – A noção de infância

Uma das bases sobre a qual se erigiu o processo de escolarização foi a instituição da infância. Note-se que a separação da infância foi se constituindo como um processo importante desde o século XVI, através da ação da igreja, que via na educação dos pequenos, desde tenra idade, uma forma de garantir sua hegemonia. Essa ação da igreja fazia-se de forma diferenciada: para os filhos da nobreza, os colégios e internatos; para a população pobre, as instituições de caridade. A infância, tal como a concebemos hoje, é uma instituição que apareceu recentemente na História. Ainda nas palavras de Varela e Alvarez-Uria (1992, p.69):

Assim como a escola, a criança, tal qual a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais.

Nos séculos anteriores, a partir do Renascimento, e quando o Estado Moderno começa a se configurar, surge uma série de ações, em especial coordenadas pela Igreja, no sentido de conservar seu prestígio e poder. Uma dessas ações diz respeito à institucionalização da infância. Até ali, como nos mostra também Philippe Ariès (1981), a criança crescia misturada aos adultos, aprendia no contato com eles. Corroborando esta idéia de Ariès, Varela e Alvarez-Uria afirmam que:

Na Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: a “criança” desde que era capaz de valer-se por si mesma

integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças o permitiam, de suas penalidades e alegrias.

Já no século XVI, as disputas religiosas (entre católicos e protestantes) desencadeadas pelas idéias de Lutero reforçaram a ênfase nos projetos pedagógicos: fosse para apaziguar o rebanho ou fosse para ilustrá-lo com a leitura da Bíblia, em qualquer dos casos era necessário um projeto educativo para a sociedade. Lutero, no entanto, já apoiava “*a mudança da responsabilidade educacional das instituições particulares para as públicas*” (Hamilton, 2001, p. 65). A Companhia de Jesus também exerceu um importante papel no processo de construção da escola, criando desde os espaços físicos destinados ao trabalho educativo até as normas didáticas e prescrições quanto aos conteúdos disciplinares expressos no *Ratio studiorum* jesuíta, cuja versão definitiva foi editada em 1599.

As lutas entre católicos e protestantes intensificam-se em toda a Europa e seus representantes dirigem seus esforços de doutrinação aos indivíduos mais jovens, fazendo deles seus alvos para inculcação de seus princípios religiosos, pois entendiam serem os jovens mais suscetíveis e aptos a assimilarem seus objetivos e respectivos projetos para a sociedade. É a partir daí que começam a se disseminar os **espaços destinados à educação de crianças**, notadamente as instituições caritativas para os filhos dos pobres, abrindo assim o caminho para a padronização da escolarização que se daria bem mais tarde. Iniciava-se ali o processo de separação entre o mundo adulto e o mundo da infância.

1.2.2 – As transformações sociais e econômicas

O século XVIII viu surgirem grandes transformações sociais, fruto das revoluções industrial na Inglaterra e burguesa na França. Especialmente a revolução industrial trouxe mudanças importantes nos processos produtivos e nas relações econômicas e sociais. A produção dos bens de consumo passava do modelo artesanal, das corporações de ofício e do mestre artesão para o modelo da fábrica, ou, nas palavras de David Hamilton, “das ferramentas às máquinas” (1999, p.13). Com esse novo modelo de produção, torna-se necessário educar uma população marginalizada: a infância, deixada em hospitais,

albergues, hospícios ou nas ruas, enquanto seus pais, a classe operária nascente, estão na fábrica. São desse período as teses dos médicos higienistas e a implementação, ainda que incipiente, de políticas de higienização.

Com essas mudanças econômicas e sociais ocorridas no século XVIII, as formas de escolarização existentes tornaram-se ultrapassadas. Era preciso atender e ensinar conhecimentos básicos (principalmente os relativos às primeiras letras e à moral) a um número crescente de crianças. Além disso, a partir do fim do século XVIII, segundo Julia (2001, p. 14)

os Estados ilustrados entendem que é necessário retomar da Igreja o controle tanto do ensino das elites como do ensino do povo.

No período desse desenvolvimento industrial, as análises de Adam Smith sobre seus processos levam à compreensão da divisão do trabalho e da distinção de classes. As idéias de Smith relacionavam-se com o intercâmbio de mercadorias e encontraram uma forte e imediata aceitação entre o empresariado, pois deram legitimidade às suas práticas. Mas, além disso, influenciaram o meio acadêmico que traz para os processos educacionais conceitos como simpatia e emulação. Ainda que os processos de emulação já estivessem presentes na educação jesuítica, é a partir das idéias de Smith, divulgadas por seus discípulos e sucessores, que foi possível introduzir mudanças na forma de ensinar ainda baseada no modelo medieval no qual os professores ditavam a sua conferência.

David Hamilton (1999, p.30) ressalta o apoio ideológico que representava o pensamento de Smith pois suas idéias

...permitiram ao ensino simultâneo modificar as formas, até então dominantes, da produção doméstica individualizada na escolarização.

Passou-se, na indústria, de um modelo doméstico para o modelo de produção em grande escala, graças à invenção das máquinas e, na educação, de pedagogias mais

individualizadas para pedagogias de grupo. A idéia de ensino simultâneo começa a ganhar corpo: ensinar ao mesmo tempo, a mesma lição para vários estudantes. Até então o ensino nos colégios era organizado de maneira que os alunos se dirigiam às classes de acordo com a matéria a ser ensinada e o seu respectivo grau de adiantamento. Segundo Julia (2001, p. 14)

O período moderno e contemporâneo vê instaurar-se a mudança decisiva dos cursos em classes separadas; cada uma delas marca uma progressão de nível.

Aparecem então as propostas de Bell e Lancaster (na Inglaterra) de ensino mútuo, em que o professor passava aos decuriões (espécie de monitores) a lição a ser estudada e estes a repassavam aos alunos. No novo modelo de produção escolar “em massa” opera-se a uniformização dos alunos, despojando-os de sua história antes da escola.

No Brasil, um interessante estudo sobre esse processo, feito por Barra (2001), mostra como a constituição do dispositivo escolar ou forma escolar de transmissão simultânea foi processo longo e tortuoso, que se deu durante o século XIX. Através da análise dos materiais escolares empregados, com especial destaque para a lousa como forma de direcionamento dos olhares dos alunos, ela mostra como essa construção da escola apresenta uma importante característica: a frontalização do ensino.

Utilizando os relatórios e mapas feitos pelos professores das Escolas de Primeiras Letras, dos anos 20, 30 e meados de 40 do século XIX essa autora reconstitui, num trabalho quase que de arqueóloga, as práticas efetivamente exercidas nesse período. Sua escolha de analisar os materiais e utensílios solicitados pelos professores aos poderes públicos parte da hipótese de que ao material utilizado corresponde uma determinada prática. Assim, sua análise mostra que o material disponível, por exemplo para a escrita dos alunos, era a lousa de ardósia individual sobre a qual se escrevia com um giz. A legislação dessa época recomendava o uso do método de ensino mútuo. Este é um aspecto curioso, pois o ensino mútuo vinha sendo difundido na Europa em função de que lá havia uma grande demanda

por escolas. Era uma enorme população a ser atendida e o ensino mútuo oferecia essa vantagem de atender a vários alunos ao mesmo tempo.

Este não era certamente o caso do Brasil. A demanda era pequena, as “escolas” eram montadas quase sempre na casa do professor ou professora, ou então uma outra casa alugada e adaptada para esses fins, atendendo, em média, a uns vinte alunos. A prática do ensino mútuo era desnecessária nesse contexto. A forma de trabalho mais empregada pelos professores era a do ensino individualizado em que o professor chamava cada um dos alunos à sua mesa para dar as explicações e tentava manter o resto da classe quieta. A própria idéia de ensino simultâneo não era bem compreendida pelos professores, pois uma das interpretações (essa mais difundida na França) era a do ensino simultâneo para a leitura e escrita, quer dizer, como o procedimento praticado até então era o de ensinar primeiro a leitura para depois passar ao ensino da escrita das letras, uma compreensão de ensino simultâneo era a de ensinar a leitura e a escrita ao mesmo tempo.

Em todo esse contexto, os materiais desempenhavam um papel importante para as práticas escolares. Um exemplo interessante é o do uso da pena de ganso para a escrita. Os alunos mais adiantados passavam da ardósia (pequena lousa de mão sobre a qual eles treinavam a escrita das letras) para o papel, utilizando a pena de ganso. No entanto, isso trazia grandes dificuldades disciplinares para o professor, pois ele tinha que preparar as penas para os alunos (apontá-las com uma faca, o que exigia certa habilidade e destreza) enquanto a classe aguardava. Manter os alunos quietos e esperando era um problema. Quando é criada a pena de aço (em 1803, pelos ingleses), essa invenção técnica, quando chega efetivamente às escolas, vai contribuir enormemente para o trabalho de ensinar.

É interessante notar que, ainda segundo o estudo de Barra, a lousa grande apoiada a um tripé será inicialmente utilizada para o ensino da aritmética. O algoritmo, a “marcha”, o modo de fazer a conta começa a ser mostrado na lousa para que os alunos possam aprender a fazer. Esse passo é importante, pois representa um avanço na direção da frontalização do ensino. É nesse sentido que considero possível compreender a vinculação profunda entre as técnicas, materiais utilizados e/ou escolhidos na prática escolar e as idéias, posturas e visões de mundo do(a) professor(a) e ainda as condições sociais e materiais de produção da escolarização.

O período histórico até aqui analisado é marcado pela expansão do capitalismo industrial. A burguesia ascendente difunde o ideário de uma sociedade racional, na qual é preciso controlar e educar a classe trabalhadora. O ensino individualizado não serve a essas idéias. É preciso fazer com que todos olhem para o mestre e que este tenha o controle dos olhares dos alunos. Essa necessidade vai ser bem contemplada com o uso do quadro negro que frontaliza o ensino. A invenção da lousa é, nesse sentido, uma revolução pedagógica. O ensino simultâneo e frontalizado corresponde ao modelo da fábrica de produção em massa. A idéia de dirigir os alunos, conduzi-los (em massa) a determinadas atitudes e conhecimentos será concretizada com o uso da lousa, que passa a ser uma extensão do professor.

1.2.3 – A influência da ciência moderna

Essas idéias aliavam-se às concepções religiosas de conduzir o rebanho e não vinham contrapor-se a elas. No entanto o modelo racional inspirava-se na crescente expansão da ciência moderna, na idéia de explicar e planificar o mundo e a sociedade. A ciência moderna trazia como principal pressuposto a idéia de que a complexidade do mundo dos fenômenos podia resolver-se a partir de princípios simples e leis gerais, propondo-se a revelar as leis imutáveis da natureza. O pensamento científico da modernidade apresentava-se como o conhecimento único e verdadeiro, aquele que vinha para fundar um novo tempo e substituir os precedentes. De acordo com a “nova ciência”, iniciada muito antes por Galileu, descobrir as leis da natureza permitiria dominá-la e usá-la segundo os interesses do desenvolvimento. Também aqui é preciso reconhecer a importância de instrumentos técnicos na promoção das grandes reviravoltas. A construção do telescópio, por Galileu é um destes exemplos espetaculares. Segundo Arendt (2001, p 271):

... nem as especulações dos filósofos nem a imaginação dos astrônomos jamais chegaram a constituir eventos. Antes das descobertas telescópicas de Galileu, a filosofia de Giordano Bruno atraía pouca

atenção, mesmo entre eruditos; e sem a confirmação fatual que lhes deu a revolução copernicana, não só teólogos, mas todos ‘os homens sensatos... tê-las-iam considerado evocação desvairada ... de uma imaginação sem limites’.”

Foi esta invenção técnica que permitiu a mudança de perspectiva. Ainda segundo Arendt (p. 271 e 272):

... em contraposição aos eventos, as idéias nunca são inéditas; e as especulações, não confirmadas pela experiência, quanto ao movimento da Terra em torno do sol não eram mais inéditas que o seriam as teorias contemporâneas do átomo se não tivessem base em experiências ou conseqüências no mundo fatual. O que Galileu fez e que ninguém havia feito antes foi usar o telescópio de tal modo que os segredos do universo foram revelados à cognição humana ‘com a certeza da percepção sensorial’; isto é, colocou diante da criatura presa à Terra e dos sentidos presos ao corpo aquilo que parecia destinado a ficar para sempre fora do seu alcance e, na melhor das hipóteses, aberto às incertezas da especulação e da imaginação.

Sem dúvida uma grande reviravolta que teria profundas conseqüências para o desenvolvimento humano e certamente para a educação e o processo de escolarização. Esta forma de pensamento expandiu-se e influenciou diversas atividades da sociedade, promovendo uma transformação filosófica geral. As idéias de Newton, por exemplo, tiveram grande repercussão. Segundo Hamilton (1999, p. 14)

Isaac Newton foi uma grande figura desta transformação filosófica geral. O êxito alcançado ao explicar o funcionamento do movimento planetário e terrestre nos *Principia* (1687), serviu como modelo e motivação para os pensadores de outros campos.

Reforçava-se o sentimento geral na capacidade humana de conhecer e controlar a natureza, vendo o mundo como estável e pré-determinado. Estas idéias iriam consolidar-se no pensamento mecanicista da modernidade, cuja principal vantagem era a de permitir o domínio do homem sobre a natureza para transformá-la segundo seus interesses. O pensamento moderno sonhava e acreditava no seu sonho de uma realidade inequívoca e cognoscível. Era a expressão intelectual que se casaria perfeitamente com os interesses da burguesia ascendente.

Os esforços pedagógicos empreendidos por muitos impregnaram-se deste espírito. Como todas as construções de discursos hegemônicos, estas também não se realizaram sem confrontos. Novamente destaco os trabalhos de Bell e Lancaster citados por Hamilton (1999). Andrew Bell, apoiado pela igreja, preocupava-se com a manutenção do *status quo* e seu discurso dedicava-se a *preservação do funcionamento eficiente da máquina social*". Ele comparava a educação a uma máquina de vapor estática.

Já Lancaster, apoiado pelas igrejas dissidentes, defendia a virtude e os ganhos obtidos com a capacidade de indústria do ser humano e não aqueles advindos de herança. Ele comparava a educação a uma locomotiva. É relevante ressaltar esse tipo de comparações que educadores de renome faziam pois refletem a influência que operavam as conquistas da ciência moderna e da tecnologia.

Em Boaventura de Souza Santos (1995) encontramos uma análise extremamente pertinente e abrangente sobre os movimentos que então se davam.

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). Daí que o prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade

hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade (p. 17).

Temos assim, nas explicações de Boaventura de Souza Santos, mais uma chave para compreender as idéias que presidiram o processo de escolarização que resultou na escola tal qual hoje a conhecemos. Os avanços da ciência moderna, entre outras coisas, conduziram às especializações e à compartimentalização do saber, promovendo na educação a disciplinarização dos conhecimentos.

Essa explanação guiou-se pela idéia de que foram três os pilares desse processo: a instituição da infância, as transformações sociais e econômicas ocorridas nos séculos XVIII e XIX e o surgimento da ciência moderna. Assim, compreendendo estes três aspectos que concorreram para a construção da escola que herdamos, ficará mais fácil formular a pergunta: por que transformar a escola? Conhecendo seus pilares de sustentação e realizando a análise escrupulosa sobre o seu caráter anacrônico (nos dias de hoje) poderemos desconstruir cuidadosamente este prédio para reconstruir uma outra escola.

1.3 – Por que mudar a escola? Desconstruindo os pilares da escolarização.

Retornemos às perguntas mais essenciais para que não caiamos no voluntarismo ou ativismo de sair fazendo as coisas sem pensar ou, ainda, no modismo de quem obedece as novas ondas em educação ditadas pelas novas publicações de cada ano. Por que mudar se, ao que parece, a escola funciona? É claro que, para aqueles que entendem que esse modelo educacional “funciona” não há nada ou há muito pouco a ser mudado. Mas, neste trabalho, nos escritos e reflexões que venho fazendo estamos tratando de propostas de mudança e de transformação na escola e para isso é necessário refletir sobre a questão: *por que mudar?*

Para isso, é necessário recorrer a reflexão daqueles pilares sobre os quais se assenta a escola de hoje.

Pelo menos dois dos pilares sobre os quais esta instituição se fixou têm sido claramente abalados na pós-modernidade: as condições sociais ensejadas pelas transformações ocorridas a partir do século XVIII e que disseminaram o modelo econômico capitalista – este é o primeiro pilar que sofreu um desvelamento com o advento do pensamento marxista -, e o pensamento fundado na ciência moderna – o segundo pilar que começa a estremecer com a crise do paradigma dominante. Também o que aqui entendemos como terceiro pilar, a instituição da infância, precisa ser questionado quanto à forma como esta instituição tem sido compreendida e quanto à forma de relacionamento entre o mundo adulto e o mundo infantil.

O questionamento ao **primeiro pilar, o modelo econômico capitalista**, sobre o qual se apoiou o processo de escolarização da modernidade encontra argumentos já bastante difundidos no pensamento marxista. Grandes educadores denunciaram a produção das desigualdades que o modelo liberal ensejou. O pensamento liberal propunha ou proclamava os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, mas encobria a luta de classes, a exclusão de enormes parcelas da população (em qualquer país capitalista) e a exploração nas relações entre trabalho e capital. A escola transformou-se num aparelho ideológico de estado (para usar uma categoria do pensamento de Althusser). A educação, na sociedade capitalista, reproduz as desigualdades que estão na sua base. Reproduz a desigualdade mascarando a luta de classes e afirmando-se como *“um instrumento democrático de produção da igualdade social através do acesso ao saber”* segundo denuncia Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 91).

Especialmente a partir dos anos 70, irá surgir um questionamento profundo acerca da visão tradicional de ensino, com as teorias críticas que colocam em questão as atitudes de ajuste e adaptação ao status quo. As teorias críticas irão valer-se de conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência para denunciar a escola capitalista, inscrevendo a discussão no âmbito político.

Os anos 70 marcam o início dessa mudança de enfoque quando publicam seus trabalhos autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Michael Yong e, no Brasil, Paulo Freire. Temos aí um questionamento sobre o papel da escola na sociedade. A compreensão

que se produz a partir destes pensadores é a de que a desigualdade não se produzia pela “deficiência individual dos sujeitos”, denunciando-se a atitude de “culpar as vítimas” pelo fracasso. Ocorre um desvelamento do funcionamento do modelo, compreendendo-se que a **desigualdade é produzida pelo modelo**. O trabalho de Silva (1999) traz uma excelente contribuição para a síntese desse pensamento que passa exercer influência na discussão dos currículos educacionais. Esse desvelamento produzido a partir do pensamento de Marx permitiria a reconceptualização de vários fenômenos escolares, tais como as evasões, o fracasso escolar etc.

Também o **segundo pilar** a sustentar a escola e a escolarização vem ruindo nos últimos tempos. A **ciência moderna** instaurou a excessiva especialização dos campos de conhecimento, promovendo um saber que sabe muito sobre muito pouco e que, além disso não dialoga com os saberes de outras áreas. O avanço tecnológico que prometia uma sociedade de bem estar para todos, ameaça-nos com o desastre ecológico e com extermínio da vida no planeta com uma guerra nuclear, como denuncia, entre outros, Edgar Morin (1999).

Vivemos hoje a crise dos paradigmas da ciência moderna: aquele modelo que vinha para substituir todos os outros, tem dado mostras de sua saturação, de sua insuficiência para compreender as complexas relações entre homens/mulheres e natureza. O programa da modernidade tem sofrido abalos na sua estrutura, ou seja, no seu modo de conceber a própria natureza com algo estável, reversível e não sujeito ao acaso.

Essa crise nos leva a um estado de perplexidade: estamos diante do fim da previsibilidade, esgotou-se a possibilidade de defendê-la e, com isso, também a possibilidade de defesa da idéia de reduzir a natureza e a cultura a fenômenos observáveis e controláveis. Segundo Boaventura Souza Santos (1995, p. 26):

Por um lado, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir. Por último, a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode

parecer. A distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*.

A idéia de casualidade, e não mais a causalidade, empurra o conhecimento para novos caminhos e o fracasso da concepção de dissociação entre sujeito e objeto obriga-nos a proceder a um empreendimento de auto-conhecimento.

A crise dos paradigmas traz a idéia de que essa estabilidade não existe e que a natureza é mutável pois o tempo e a irreversibilidade, depois de Prigogine (1996), são elementos que têm que ser considerados, que cumprem um papel construtivo na Natureza. É ainda em Santos que temos a síntese mais contundente sobre este momento atual:

Em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Com a crise deste modelo de ciência, estamos vivendo uma crise parecida com aquela que viveram os homens da Idade Média. A gravidade desta crise é, no entanto mais profunda pois, não tendo um conjunto definido em torno do qual se agrupem idéias e modelos, sobram denúncias e avolumam-se os temores diante da possibilidade de catástrofes planetárias.

Quanto à **idéia de infância** e à sua institucionalização, o **terceiro pilar**, o século XX operou definitivamente a separação entre o mundo adulto e o mundo infantil e a escola tornou-se um lugar onde ocorre o relacionamento entre mundo adulto e mundo da criança – entre o velho e o novo.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da

criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (Arendt, 2003, p. 235).

O adulto educador tem o papel de mostrar à criança o mundo, assumindo a responsabilidade pelo que ele é. Assim, fico pensando que também a educação, a escola (no trecho que acabei de citar, Arendt fala dos *país humanos*) também tem o papel de preservar o mundo diante *do assédio do novo* dizendo à criança sobre como o mundo é. A educação é o lugar (continuo me inspirando em Arendt para escrever o que vem a seguir) de acolher o novo e preservar o mundo. É o lugar de assumirmos a responsabilidade de preservar o mundo, mas ao preservar garantir um espaço para a chegada do novo, sem o qual o próprio mundo estaria fadado à ruína.

Por mais que nos dediquemos a uma proposta de transformação da educação isto não pode querer dizer que educamos para formar revolucionários que irão transformar a sociedade, que irão fazer a revolução. É preciso reconhecer com Arendt que:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (idem, p. 226).

Mas ainda pensando no pilar que a instituição da infância significou para a escolarização, é preciso reconhecer que, da maneira como esta escolarização e esta infância foram concebidas, a escola tornou-se um lugar não de acolher o novo, mas sim de fazer exigências a ele.

Pensando que a educação é a forma como respondemos à chegada desses novos seres humanos, a pedagogia é, ou deveria ser, o lugar onde assumimos a responsabilidade de acolher o novo mas, ao mesmo tempo, preservá-lo, para que não seja derrubado e destruído. É como, por exemplo, o caso do dono da casa que espera o visitante. Ele prepara o lugar para acomodá-lo, absorve as mudanças que essa chegada impõe mas, ao mesmo tempo, preserva a casa. Ele introduz o recém-chegado às suas regras evitando que ela seja destruída pelo assédio do novo.

Sendo a educação esse encontro, ela não pode ser o ponto de discurso do velho sobre o novo. É preciso reconhecer a **alteridade da infância**, assumindo para com ela uma atitude de escuta sensível, ou nas palavras de Bárcena (2001), temos uma forma melhor de explicitar isso:

Esta consciência pedagógica conformada pela sensibilidade e pela solicitude está muito distante dessa outra consciência técnico-científica segundo a qual o educador já tem previsto em seus saberes, em seus discursos e em seus poderes a figura formativa que deverá adotar o educando segundo um modelo que previamente foi prefigurado.

O que se percebe na maioria dos modelos de educação que se pratica hoje é que eles se estruturam não para atender necessidades da infância e da adolescência, mas sim para fazer exigências a ela. É como se, ao receber um visitante, nós, sem nem perguntar como ele vai, se está com fome ou cansado, fôssemos logo lhe dizendo para olhar a nossa mobília, para os quadros que temos na parede, cuidar para não sujar o tapete, sentar-se adequadamente, etc.

Os modelos de escolas tradicionais fazem exigências e excluem aqueles que não as atendem prontamente. Com isso, rapidamente, o nosso convidado sente-se pouco à vontade e amedrontado em nossa casa. É um modelo excludente, que não acolhe o novo que chega mas, ao contrário, lhe faz exigências, faz preencehr a “forma” que o “modelo” impõe.

Em resposta a tal modelo excludente de educação criaram-se propostas alternativas, muitas delas fundadas no acolhimento. Quando discutimos o contexto histórico

dos anos 60, 70 e 80, durante os quais surgiram vários movimentos sociais, vimos que uma forte marca deste período era a da contestação, da rebeldia. Reflexo da insatisfação de toda aquela geração com os descaminhos percorridos em quase todas as áreas da atuação humana, buscava-se um outro modo de vida. A análise de Arendt, mais uma vez, explicita o que pretendo discutir a seguir:

O homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (Idem, p. 241 e 242).

Embora as afirmações de Arendt possam chocar pelo tom enfático da denúncia, a crise da autoridade e o culto à rebeldia foram sem dúvida aspectos relevantes, que expressavam o desencanto e a desesperança presentes naquele contexto. A recusa à autoridade era uma das formas dessa manifestação. Talvez pudéssemos até dizer que, de uma maneira geral, tudo isso se agravou com a globalização e a expansão do modelo consumista que presenciamos hoje em dia, mas certamente este não é o momento para esta discussão. O pensamento de Arendt avança na direção de promover a síntese necessária para o educador e educadora responsáveis e capazes de se encantar com a chegada do novo.

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a

educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (p. 243).

Acolher o novo e preservar o mundo é a tarefa da educação com a qual devemos nos haver e na qual deve ser possível a pluralidade e não a homogeneidade. Em Bárcena (2001) temos que:

Em sua essência mesma, a educação pensada como aquilo que se dá e procura permitir algo distinto do que foi dado, é uma modalidade de pluralidade humana e por isso mesmo é radicalmente contrária ao pensamento único e totalitário. Uma educação que não procure o mesmo, mas o distinto, é uma educação que pensa a humanidade do homem como composta pelos que se foram, pelos que são e pelos que virão. Está atravessada de tempo humano, de um tempo que narra e recorda as vidas dos que se foram, de um tempo que cuida das vidas dos contemporâneos, de um tempo que se responsabiliza em deixar um mundo agradável para os que ainda não chegaram mas que sem dúvida chegarão.

Abrir-se ao novo, colocar-se em atitude de escuta atenta e interessada sem abrir mão do nosso papel de representantes de um mundo adulto, que ainda que quase “obsoleto frente à geração seguinte”, deve assumir sua responsabilidade, são tarefas delicadas e difíceis. Relacionar-se com a **infância como alteridade** que é, implica assumir nosso desconhecimento sobre ela e coloca-nos a **tarefa de auto-conhecimento** como possibilidade de interação entre humanidades: a nossa de adultos a deles de crianças e adolescentes.

Duas reflexões podem ser extraídas desse estudo. Uma diz respeito à complexidade do ato de educar. Essa complexidade justifica toda a negação que se operou diante das tentativas de se produzir receitas fáceis e rápidas para a educação. Encontrar este equilíbrio, às vezes tênue, entre acolher o novo e preservar o mundo é desafio diante do

qual não podemos nos lançar munindo-nos somente da nossa racionalidade. Embora ela seja indispensável, é uma tarefa que mobiliza ou deve mobilizar nossos afetos, é algo que se faz também com o coração. No entanto, e aí entra um segundo aspecto da complexidade deste ato: não se pode supor que nós educadores iremos sempre desempenhar nossa tarefa munidos de grande equilíbrio ou que sejamos seres suficientemente harmonizados em nossa razão e sensibilidade. Somos humanos e, portanto cheios de falhas e insuficiências e *“deixar um mundo agradável para os que ainda não chegaram”* significa, não só reconhecermo-nos *rentes à destruição*, mas também atravessados do tempo humano, que *“narra e recorda as vidas dos que se foram”* (Bárcena, 2001).

Homens e mulheres adultos *“rentes à destruição”* diante das novas gerações. Homens e mulheres falhos, incompletos. Homens e mulheres ainda em desequilíbrio entre razão e emoção. Em uma palavra, humanos. E nossa humanidade, para fazer frente a tarefa de educar, deve lançar mão da memória que narra e recorda as vidas dos que se foram, para beber daquelas fontes. Não se pode querer inventar a roda todos os dias. É preciso desenvolver o sentimento de historicidade, construindo e desconstruindo o nosso tempo o tempo todo, para a partir daí lançar as setas para o futuro. O sentimento de historicidade poderá ser a base para a necessária humildade de aprender com as vidas dos que se foram.

Tendo apresentado em linhas gerais os movimentos de rebeldia e contestação que ocorreram a partir da segunda metade do século XX e que criaram o espaço propício à criação das experiências inovadoras em educação e tendo apresentado as reflexões sobre os pilares da escolarização e as críticas que a eles foram feitas, passaremos agora a uma breve apresentação de uma destas propostas de inovação, a Pedagogia Freinet, que tendo sido desenvolvida a partir dos anos vinte, na França teve uma influência fundamental na experiência e constituição da Escola Curumim, cujo estudo de caso será objeto deste trabalho nos capítulos seguintes.

1.4 – Uma proposta de mudança: a pedagogia Freinet e seus instrumentos

A proposta da Pedagogia Freinet é a de uma educação que inclua a todos e transforme a escola em um lugar seguro e bom, agradável para estar e aprender, um lugar para acolher o outro que chega e para aceitar o que ele nos traz que podemos desconhecer e que pode nos obrigar a revisar nossos modos de compreender. Mas Freinet, em toda a sua trajetória, esteve sempre profundamente atento ao fato de que as crianças, assim como os adultos, *“têm uma inserção histórica, são concretamente marcadas pelo meio social em que vivem suas famílias”* (Oliveira, 1995, p. 125). Neste sentido, toda a sua luta orientou-se para a construção de uma escola do povo, opondo-se à visão liberal das propostas escolanovistas.

Ele acredita, profundamente, que dar à criança do povo a oportunidade de expressar-se livremente sobre seu meio social, de tornar orgânico seu pensamento com o auxílio do professor é a mais eficaz forma e também a mais respeitosa, de permitir que ela cresça para sua classe social. (idem, ibidem)

Uma escola para o povo, para as crianças filhas das classes trabalhadoras: essa foi sempre sua luta, apoiando-se naqueles argumentos contra o modelo de sociedade e de escola (tradicional). O ideário daqueles que buscavam propostas alternativas, continha este pano de fundo e que estava presente também nas construções, no Brasil, de experiências inovadoras, certamente com ênfases variadas. Certamente nem sempre esse questionamento estava ou está, ainda hoje, claro para as pessoas. Muitas vezes o desejo de mudanças atrela-se a motivações pouco delineadas. Sabe-se mais o que não se quer e é a partir da recusa (desconstrução) que se torna possível caminhar em direção ao que ainda não existe.

A contribuição da pedagogia Freinet foi de grande importância, constituindo-se num referencial importante a apoiar e inspirar grupos de professores em várias partes do mundo. Sendo um educador consciente dos limites da ação educativa e do caráter de subordinação da educação aos aspectos mais amplos da vida social e ao modo de produção,

Freinet, influenciado pela experiência trágica da guerra (ainda jovem ele lutou na Primeira Guerra), desenvolvera um forte questionamento à educação tradicional e ao seu papel na formação da cidadania. Ele via os espaços de ação, as possibilidades de transformação, na escola pública, a qual ele sempre defendeu. Ainda segundo Oliveira (1995, p. 102), sua opção é por

não cruzar os braços, pois, ao mesmo tempo que a escola é reprodutora das relações, ela é espaço de contradição onde se manifesta a luta de classes.

Ou nas palavras do próprio Freinet, no seu livro “Para uma escola do povo”, (1978: p. 18 e 19):

Nova etapa no século XIX. A instrução do povo torna-se uma necessidade econômica. O capitalismo triunfante institui então a escola pública, adaptada aos fins particulares para que fora criada. No fundo – fossem quais fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas – não se tratava de cultivar o povo, mas sim de prepará-lo para realizar com mais racional eficiência as novas tarefas que o maquinismo tinha lhe imposto. Ler, escrever, contar, passavam a constituir as técnicas fundamentais sem as quais o proletariado não passava de um operário medíocre. E ao mesmo tempo os rudimentos de literatura, os conhecimentos geográficos, históricos, científicos e morais deveriam completar a adaptação do indivíduo ao estreito quadro do seu novo destino econômico.

Essa adaptação poderia considerar-se perfeita no período compreendido entre 1890-1914. O próprio povo estava aparentemente satisfeito e até um pouco orgulhoso de uma escola que fazia dos seus filhos ‘sábios’. Os filósofos exaltavam as virtudes da razão e da ciência, os novos deuses; a pátria parecia solidamente cimentada e os comerciantes de toda espécie realizavam, com a máxima segurança, bons negócios. O encanto foi entretanto quebrado, para o que muito contribuíram os acontecimentos funestos de 1914-18. Pouco a pouco, os mais clarividentes e responsáveis de entre o povo tomaram

consciência do destino de sua classe e do logro premeditado que representava a educação que tinham recebido.”

Para realizar as transformações na prática educativa que permitissem uma ação pedagógica coerente com suas convicções, Freinet acreditava que, mais do que uma proposta idealista, seria necessário operar uma mudança concreta na sala de aula. Utilizando a imagem da sala de aula como um “*canteiro de obras*” onde os alunos se subdividem pelos *ateliers*, Freinet defende a necessidade de “*ferramentas*” e “*técnicas de trabalho*”, pois, para ele é pelo trabalho que os homens, ao transformarem a natureza, se transformam a si mesmos. O termo que ele utiliza para defender a importância de instrumentos e técnicas é “*materialismo escolar*”.

É preciso mudar o modo de produção dos saberes escolares para que a escola mude de verdade. A educação bancária, como já nos mostrou Paulo Freire (1975), na qual o professor deposita os saberes na cabeça do aluno e depois confere os depósitos feitos através das provas, tem suas técnicas, ferramentas e equipamentos já bastante difundidos e amplamente utilizados. Mais uma vez a linguagem da fábrica pode ser utilizada, desta vez para denunciar o caráter alienante da educação bancária: o aluno é a matéria prima que entra **criança** (input) e sai **trabalhador** (output).

Assim como a invenção da lousa representou uma revolução no ensino, permitindo sua frontalização, e assim como essa mudança material vinha carregada de um caráter ideológico, Freinet, percebendo tais aspectos, tratou de criar outros instrumentos, de mudar as condições e os materiais empregados na sala de aula, para operar uma nova revolução, essa a serviço da criança e da formação de uma cidadania mais consciente.

Essa alteração das práticas escolares, realizada por Freinet teve seu início com a introdução da “técnica” do *texto livre*. A própria utilização da palavra “técnica” deve ser compreendida aqui num sentido mais amplo, que envolve uma atitude explícita do professor de incentivar as crianças a escreverem suas idéias e histórias e dar a esses escritos um valor de letra impressa. O *jornal escolar* e a *correspondência* vieram logo a seguir, na trajetória pedagógica de Freinet justamente para garantir que aquela expressão original da criança ganhasse a repercussão merecida: à idéia de livre expressão alia-se a prática da

comunicação das crianças entre si e com colegas de outras escolas. O material que Freinet utiliza para concretizar essa idéia é a *imprensa escolar* e hoje, século XXI utilizamos o computador nas salas de aula. A grande e efetiva inversão realizada através dessa técnica é o que poderíamos chamar de desfrontalização do ensino. Não mais o mestre, dono do saber e centro de todas as atenções e sim, todos os alunos trocando informações, realizando pesquisas, experimentando escrever, discutindo suas escritas e as idéias aí veiculadas.

Estas trocas são possíveis graças a um dos instrumentos mais difundidos dessa Pedagogia e também uma prática presente em várias outras propostas inovadoras de educação, qual seja, a *roda de conversa*. Nas salas Freinet, a rotina inicia-se com essa atividade: todos os alunos sentados em um círculo para conversar. É o momento em que o falar e ouvir tornam-se aprendizagem de convívio, valorização da expressão e principalmente da curiosidade infantil: a partir dos temas dessas conversas, estabelecem-se os projetos de trabalho. Um bom exemplo disso está relatado no livro *Palavra de Professor(a) – tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet*, que é composto de artigos dos professores e professoras da Escola Curumim (Ferreira, p. 34 e 35)

... numa turma de 1ª série, uma criança trouxe para a roda a novidade de que no quintal da sua casa tinha aparecido uma cobra! Os olhares de todos se encheram de espanto e curiosidade. Todos tinham alguma história de cobra para contar e muitas perguntas sobre esse animal misterioso. Atenta a este interesse manifestado, a professora Heloísa anotou no Livro da vida as informações que as crianças tinham sobre o tema, e principalmente, as perguntas que elas iam fazendo. Começava ali um projeto do grupo que foi se ampliando a cada dia. Muitas pesquisas, uma visita a um serpentário, confecção de uma cobra gigante com papel pardo, leitura do mito da Medusa (da mitologia grega) até chegar à elaboração de um Álbum das Cobras foram algumas das atividades realizadas em torno desse tema e que permitiram a abordagem de muitos dos conteúdos curriculares previstos para a 1ª série.

Cada um irá contribuir para o projeto de uma forma diferente e serão exploradas atividades manuais e intelectuais abrangendo diferentes formas de conhecimento. É nesse sentido que podemos comparar a classe a um *canteiro de obras*: todos trabalham e realizam cooperativamente um projeto, sendo suas contribuições diferentes e complementares e encontram na sala os materiais e ferramentas necessárias para essa realização. Nessa nova organização da sala estão todos referidos ao trabalho e não à figura central do mestre. Nesse sentido a organização da sala proposta por Freinet com os *ateliers* propiciando o trabalho diversificado busca o atendimento das diferentes necessidades dos alunos no seu processo de aquisição do conhecimento. Novamente a questão dos materiais apresenta-se como de vital importância, pois a sala deve estar equipada com uma grande variedade de materiais, livros, fichários e fontes de consulta. A partir de um *plano de trabalho* (outra “técnica” Freinet) elaborado pelo aluno, sob a orientação do professor, ele dirige-se aos ateliers para realizar o trabalho. Para dar curso à sua curiosidade, o aluno, nos ateliers, terá livros, fichas, ou mesmo folhas para fazer seus textos ou desenhos. Nos ateliers também é onde se realizam os projetos maiores, anteriormente combinados no grupo.

Continuando a reflexão nessa linha, pensando na importância dos materiais e técnicas, temos na pedagogia Freinet, um outro instrumento, o *jornal de parede*. Um simples cartaz, afixado numa parede da sala no qual estão os envelopes com as seguintes inscrições: *Eu proponho*, *Eu critico*, *Eu felicito* e *Eu quero saber*. Nesses envelopes, ao longo da semana e na medida em que surge a necessidade nos alunos, eles colocam bilhetes fazendo críticas, propostas, felicitações e perguntas que, num dia da semana previamente combinado com o grupo, serão lidas na *roda de conversa*. Esta técnica, este instrumento pedagógico constitui-se um espaço para a expressão, reflexão e organização do grupo.

O *jornal de parede* introduz na sala de aula um espaço para a discussão e solução dos conflitos, no entanto é preciso lembrar que a presença do professor é essencial para orientar todo o processo. Sua visão amadurecida irá auxiliar as crianças a formarem princípios e regras de convivência baseadas no respeito a todos.

O professor e a professora, que têm no foco de suas intenções pedagógicas uma visão de educação como um processo no qual o aluno tem um papel importante a desempenhar, papel esse que não se restringe a absorver as informações emanadas do

mestre, compreenderá que esse tipo de prática (do *jornal de parede*, por exemplo, ou do *texto livre*) poderá alterar substancialmente a dinâmica da sala de aula, de relação com o conhecimento e de vínculo com colegas e professor. Deslocar o centro das atenções é, em certa medida, arriscar-se à perda do controle e, no entanto, é preciso atentar para o fato de que o ensino frontalizado propicia uma falsa impressão de controle. Estudos mais recentes baseados nas proposições de Vygotsky nos mostram que a homogeneidade das aquisições é ilusória. Um interessante estudo sobre essa questão, feito por Fontana (1996), mostra as diferentes interpretações feitas por crianças de uma escola municipal de Campinas acerca do conceito de Cultura.

É importante ressaltar, retomando a idéia inicial apresentada neste estudo, que a transformação da sala de aula só se opera como uma opção pessoal do(a) professor(a). Não se tratam de técnicas pensadas na academia ou nos gabinetes ministeriais a serem “aplicadas” pelo professor na sala de aula.

Em primeiro lugar nós, educadores freinetianos, nos opomos ao tecnicismo pedagógico, ou seja, a essa idéia de que ao professor cabe o papel de executor de procedimentos pensados em outros contextos que não o do trabalho concreto e coletivo, solidário e organizado da sala de aula, pois esta é uma forma de desapropriar o professor dos seus saberes, alienando-o de seu trabalho.

Em segundo lugar, e reforçando os argumentos até aqui apresentados em relação à importância dos materiais e instrumentos como uma forma de concretizar uma determinada concepção de homem e de mundo no fazer pedagógico, é a partir dessas visões que cada professor(a) fará suas escolhas, certamente limitadas ao contexto histórico e social no qual está imerso, mas sem dúvida trazendo a possibilidade de um modo novo de fazer a educação.

Muitos outros instrumentos pedagógicos foram criados pelo Professor Freinet, como por exemplo, o *livro da vida*, os *álbuns* e *livros* produzidos pelos alunos, o *jornal escolar*, a *correspondência entre classes*. Ao longo deste trabalho iremos apresentá-los um pouco mais detalhadamente, na medida em que relatarmos as experiências concretas que ocorriam no trabalho em sala de aula na Escola Curumim. Cabe esclarecer aqui o fato de que na história que será relatada a seguir, a influência do pensamento desse educador,

Freinet, foi de grande importância e nesse sentido, uma das contradições que se fizeram presentes diz respeito ao alvo para o qual ele dirigiu seus esforços – a escola pública – e o alvo ao qual se dirigia a escola – o ensino particular. Esta contradição gerou sempre tensões na trajetória da escola. Sendo uma instituição privada, ainda assim inspirava-se numa proposta de uma escola universal, pública e gratuita, no entanto, as condições históricas somente abriam pequenas brechas para o exercício da cooperação e democracia na escola em espaços construídos na rede privada. O espaço possível, ainda que vigiado e limitado pelo contexto autoritário do regime militar, para pensar uma nova educação, foi construído no âmbito da rede privada, em pequenas, mas de certa forma, ruidosas experiências de inovação. A trajetória feita pelos protagonistas dessa história iria buscar uma síntese, ainda que provisória, para a contradição entre o ideal de uma escola pública e gratuita e a liberdade de construir novos caminhos.

Tendo em vista os motivos anteriormente apresentados para justificar uma transformação nas práticas escolares e conhecendo alguns instrumentos que, integrados numa proposta pedagógica, possibilitam essa transformação, podemos avançar para propor mais uma pergunta, talvez mais difícil de responder do que as anteriores. Como mudar? Como alterar antigas práticas? Através do estudo de caso da Escola Curumim, tentarei mostrar o processo vivido, suas dificuldades, avanços e recuos ou, para buscar uma imagem, o que tentarei falar a seguir é sobre os movimentos das ondas do mar, das marés, lembrando daquele personagem de Ítalo Calvino (1994), o senhor Palomar que tenta *“isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela”* e percebe a dificuldade desta tentativa. Conhecendo os pilares sobre os quais se implantou o modelo tradicional de ensino e entendendo que estes pilares entravam em ruína na visão de setores progressistas da sociedade, alguns lançaram-se nas experiências de inovação, uma viagem que para aqueles que se lançavam nela era como uma viagem *“por mares nunca dantes navegados”*.

2º CAPÍTULO: HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA: RELATO DA VIAGEM

2.1 – Embarcando numa viagem rumo ao novo: argonautas ao mar (1º momento: 1978 – 1983)

Navegar é preciso

Viver não é preciso

Caetano Veloso

Em 1980, ainda durante a fase de minha formação inicial, no curso de Pedagogia da Unicamp, comecei a procurar estágios em escolas, “para conhecer a prática”. Procurei algumas escolas e, naquela época estavam aparecendo as “alternativas”. Achei uma oportunidade na Escola Curumim e ali fui firmando raízes.

Essa escola, a Escola Cooperativa Curumim, tinha sido criada em 1978, por um grupo de pais e professores organizados em uma Associação. As idéias que uniam esse grupo giravam em torno do desejo de construir uma escola diferente para seus filhos e alunos, constituindo-se como alternativa ao que era oferecido.

Fiz estágio, ajudei como auxiliar num curso de férias e depois fui chamada para substituir uma professora já quase no final do ano (outubro de 1980). Era uma classe de crianças de dois a quatro anos, com 26 alunos para duas professoras: a Ruth¹ e eu que, praticamente, ficava como uma auxiliar. Isso foi essencial para mim, pois foi com ela que eu aprendi muita coisa.

A história dessa escola não começa em 1978, ano em que foi fundada, mas certamente bem antes disso, pois esse grupo se formara a partir de uma ruptura ocorrida dentro de uma outra escola, já constituída como uma escola com proposta alternativa

¹ Professora Ruth Joffily foi fundadora da Escola como mãe de uma aluna e depois também professora. Ruth, na época era formada em Filosofia pela Universidade do Rio de Janeiro, tendo completado os estudos em nível de pós-graduação.

(infelizmente esta palavra ganhou nos anos seguintes uma conotação negativa), que tinha na sua clientela pais, na sua maioria professores universitários, interessados em uma educação mais progressista e condizente com as novas teorias da educação que naquele momento começavam a circular com mais força no ambiente educacional brasileiro.

Discussões e desentendimentos com a administração e a orientação pedagógica daquela escola original levaram um grupo de pais e professores a se unir para fundar uma outra escola, ou usando uma expressão mais atual: uma escola outra.

As principais idéias norteadoras do projeto eram de construção de uma escola verdadeiramente democrática, baseada nos princípios da cooperação, da autonomia e do contato com a natureza. Uma escola onde as crianças pudessem se desenvolver livremente. O principal texto produzido neste período é o “Anteprojeto” que consta da Pasta 1 relacionada no Anexo 1. Três aspectos merecem destaque neste texto: o primeiro em relação aos princípios defendidos pelo grupo:

Os princípios que nortearão nossas atividades ligam-se a valores que reconhecemos como válidos: São eles: a cooperação, a liberdade, a autonomia e a naturalidade.

Pela análise que fazemos desses princípios ressaltamos, em primeiro lugar, que a prática deles decorrente deverá atender ao difícil equilíbrio entre o grupo e o indivíduo. Deste modo, a submissão ao grupo e o ‘laissez faire’, dois pólos entre os quais se situam as diversas tendências na atualidade deverão ser cuidadosamente evitados. Assim, a cooperação será o princípio normativo do relacionamento de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

O segundo aspecto refere-se aos objetivos educacionais, defendendo a necessidade de

possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade, da reflexão e da autonomia entendendo estes

objetivos como fatores essenciais para o posicionamento da criança diante do outro, para o questionamento da autoridade arbitrária em defesa de sua individualidade.

E o terceiro aspecto é quanto aos métodos e à prática pedagógica defendidos pelo grupo de professores fundadores da escola. Assim, temos no documento uma ênfase nas características do espaço físico da escola:

o contato com a natureza é oportunidade para o desdobramento de atividades envolvendo a criatividade, a sensibilidade e a própria curiosidade da criança. A proposta que fazemos é que o ambiente não seja apenas palco para atividades lúdicas e exploratórias e sim que se estimule uma interação com a natureza através de seu cultivo.

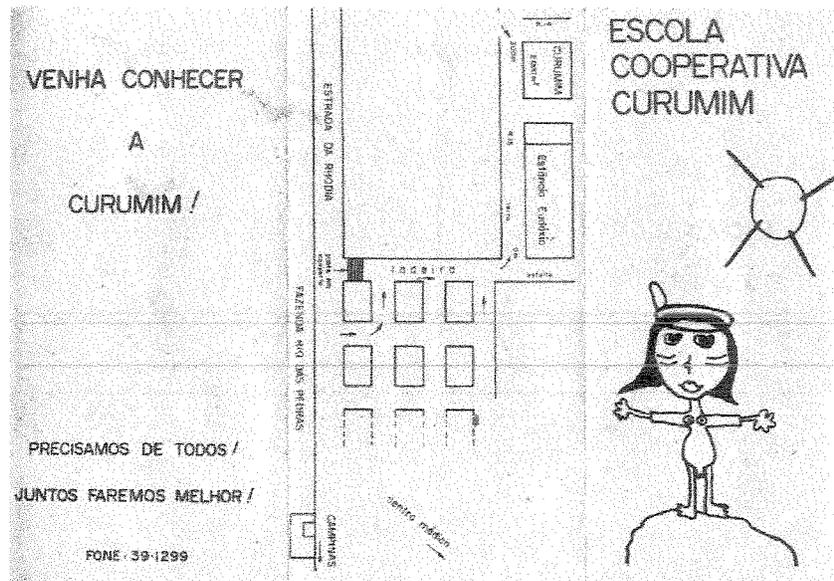
Uma segunda ênfase exposta neste trecho do documento refere-se à autoridade do adulto sobre a criança que

deverá ser trabalhada para que só se imponha contribuindo para a autoconfiança e segurança da criança, estimulando sua independência tanto como indivíduo quanto em grupo.

O local escolhido para se implantar a escola foi uma chácara com uma área de 4.000 m², muito verde, espaço para correr e brincar, numa região afastada da cidade. Também o princípio de organização administrativa e pedagógica era o de cooperativa. Na elaboração dos estatutos e nos registros de fundação tentou-se a criação de uma cooperativa. No entanto não foi possível, pois segundo informações obtidas na época junto ao órgão responsável por este tipo de registro (o INCRA), uma escola não poderia ser uma cooperativa ao reunir pais e professores, pois criaria uma situação atípica de reunião de produtores (professores) e clientes (pais e/ou alunos). Em pleno 1978, sob o regime militar,

os órgãos da burocracia estatal encarregavam-se de coibir ações da cidadania no sentido de se organizar.

Para evitar este entrave fundou-se então a Associação Educacional de Campinas, entidade sem fins lucrativos e que seria a mantenedora da Escola Cooperativa Curumim. Procurou-se com isto manter no nome da Escola esta idéia de cooperativa. Os estatutos desta associação podem ser comparados ao que hoje chamamos de Organização Não Governamental – ONG. Um dos primeiros folhetos (folder) de divulgação da escola dá uma mostra clara desta ênfase na construção coletiva do projeto.



Ainda no que diz respeito ao aspecto organizacional da escola, era necessário proceder à regularização junto à Delegacia de Ensino. Quem respondia oficialmente por esta tarefa, assinando como diretora da Escola, era a professora Maria Evelyn P. N. Caropreso².

Em bilhete mimeografado³, assinado por ela, lemos as seguintes informações:

... analisaram o Regimento, não encontrando nada em contrário para a homologação. Todos os outros documentos também estão de acordo havendo apenas uma observação que será enviada a S.P.

o bilhete contém mais algumas informações e conclui que

o processo deverá seguir amanhã ou depois para S.P. e a Divisão se comprometeu a me dizer o número de remessa para que possamos acompanhá-lo lá em S.P. Dizem (na Divisão) que em 20 dias a resposta está de volta.

Eve

Mais uma vez podemos constatar que a burocracia estatal criava, usava e abusava dos mecanismos de controle pois, o que aparentemente seria um processo simples de regulamentação de uma escola, transformou-se num longo processo, cujo estudo mereceria um trabalho mais aprofundado e que não é o objetivo da presente dissertação. É necessário, apesar disso, informar que a aprovação definitiva para o funcionamento da escola deu-se apenas em 1981!

2. 1. 1 – Cooperação já! Cooperação já?

O que será, que será...

Que andam suspirando pelas alcovas

² Maria Evelyn P. N. Caropreso, graduada em Pedagogia pela Unicamp, foi fundadora da escola e atualmente é professora na Faculdade de Educação desta universidade.

³ Os documentos e bilhetes a que tive acesso no arquivo da escola, ainda que assinados com o primeiro nome das pessoas que à época lideravam a escola, estão sendo aqui apresentados como documentos institucionais.

Que andam sussurrando em versos e trovas
Que andam combinando no breu das tocas
Que anda nas cabeças, anda nas bocas.

Chico Buarque

O país vivia o início do processo de abertura política ainda muito tímido e ambíguo. Em 1978 haviam muito poucos espaços de atuação política da cidadania, era grande a ausência de canais de participação. Ainda vivíamos intensamente o fantasma da repressão, tínhamos muitos intelectuais, pensadores, líderes sindicais e partidários, lideranças acadêmicas de projeção internacional exilados: falava-se à boca pequena do que não se podia falar, em frases veladas, e desconfiávamos da própria sombra. Esta escola abria-se para esse grupo como um espaço de debate sobre os seus ideais de liberdade e democracia. O período de Regime Militar, com apenas dois partidos políticos e pessoas presas e exiladas, criava na sociedade vazios, lacunas, pela impossibilidade de livre manifestação, de defesa de direitos civis básicos e de livre organização.

A escola pública, naquele contexto histórico, estava fortemente alicerçada nos pilares da educação tradicional e controlada pelo Estado burocrático e reprodutor ideológico da ditadura militar. Daí porque surge uma escola baseada na Pedagogia Freinet que não é pública.

Havia uma marca muito forte na construção dessa escola, permeada pelo momento político vivido no Brasil, de contestação ao regime militar e reconstrução dos espaços de atuação social. Havia o desejo de criar no grupo de adultos, relações cooperativas e democráticas para a gestão da mesma.

Proporcionar aos nossos filhos as condições para que se formem cidadãos críticos, atuantes, livres... Mas fazer isto já; sermos nós, já, uma comunidade democrática, cooperativa, livre... onde todos participem em todos os níveis. (Trecho de conversa com a mãe de uma criança daquela época).

Um dos muitos exemplos deste espírito presente nesse momento de implantação da escola pode ser visto numa circular datada de 22/11/78 em que os “senhores cooperados” são convocados para um mutirão na escola para atividades como limpeza da caixa d’água, limpeza do jardim e limpeza da caixa de gordura. Esta circular traz uma tira de história em quadrinho do cartunista Quino, como uma ilustração significativa do pensamento daquele grupo.

CIRCULAR
22/11/78

Senhores Cooperados:

1. Neste próximo fim de semana (25 e 26 de novembro) haverá **M U T I R Ã O** na Escola para:

- a) Limpeza da caixa d’água,
- b) Limpeza do jardim,
- c) Limpeza da caixa de gordura.

Pedimos aos cooperados que puderem comparecer ao mutirão que nos avise com antecedência o dia e a hora que poderão vir para que possamos organizar as atividades.



Assim como nas palavras de Mafalda “Nesta família não há chefes! Somos uma cooperativa”, aquele grupo buscava uma organização em que todos participassem em todos os níveis: da limpeza da caixa de gordura à definição da proposta pedagógica.

A discussão do projeto pedagógico colocava-se nesse contexto como uma questão para o debate. O estudo das idéias de Freinet foi trazido por uma das professoras (a Ruth) ao grupo e um longo processo de discussões já dera início quando eu entrei (em outubro de 1980).

2. 1. 2 – Trabalho cooperativo, autonomia: o percurso nas águas turbulentas da teoria até a prática

Foi necessário muito trabalho para viabilizar esse projeto.

Organizavam-se mutirões para prover de materiais e equipamentos a Escola. Pais, professores e crianças trabalhando no serrote, no martelo, na enxada, construindo balanços, gangorras, banquinhos, plantando a horta... (ver matéria de jornal publicada na época no Anexo 2).

Havia no grupo um forte objetivo de não reproduzir a experiência vivida na escola anterior, em que o proprietário definia a palavra final e apesar das discussões, muitas vezes tomava as decisões à revelia do grupo. O desejo, nessa nova escola, era de que todos participassem cooperativamente em tudo – nem patrões nem empregados, devendo, cada um, assumir a atitude de empreendedor do projeto, de membro da cooperativa, ou seja, de cooperado.

Mas já neste tempo os conflitos apareciam: alguns professores não compareciam, por exemplo, aos mutirões. O que deveria ser uma participação natural, uma contribuição espontânea e desejada de todos, na construção da escola, era visto como uma obrigação ou um trabalho extra ao qual nem todos estavam dispostos a aderir. Embutia-se nessa recusa de participação um questionamento, pois, o “sacerdócio no magistério” vinha sendo justamente

questionado e esse trabalho extra era entendido ou sentido por alguns como “exploração da mais valia” do professor.

As cobranças mútuas quanto à cooperação, *"Puxa! você não veio no mutirão... Que pena!"* - as desconfianças sobre posturas ideológicas geravam um clima de desentendimento.

A dificuldade maior era a de pensar que uma vez explicitados os princípios de cooperação e autonomia isto automaticamente levaria a uma mudança na prática das pessoas. Mas percebia-se que não era bem assim e o que, no início, era um princípio – a cooperação – passou a ser entendido como uma meta a ser buscada. O slogan que a Escola passou a adotar nessa época refletiu esta discussão: "Educar é educar-se". A própria experiência levava a uma reflexão sobre o significado de se colocar em prática as idéias e teorias.

Existiam três conselhos: o Administrativo (formado por cinco pais e quatro professores), o Fiscal (formado por três pais) e o Pedagógico (formado pela equipe de professores). A figura do diretor era tida como uma formalidade burocrática a ser cumprida, uma exigência legal, e portanto, uma concessão a ser feita pelos associados. Na prática, ao diretor, não se delegava nenhum poder ou autoridade.

Mesmo o conselho administrativo (que, claro, incluía o presidente da associação) tomava poucas decisões. O procedimento de praxe previa a realização de duas Assembléias Ordinárias. A pauta principal era a discussão sobre os aumentos de mensalidades e salários. Fazia-se um estudo e encaminhava-se para a votação. Mas as Assembléias, convocadas amiúde em caráter extraordinário, serviam também para decisões como: contratação de professor substituto, realização de mutirões, discussão da proposta pedagógica, compra de materiais especiais, questões de saúde na Escola, etc. etc. etc.

A proposta de estudo e discussão sobre a Pedagogia Freinet que parecia ser a que mais se coadunava com os ideais da Escola ia avançando. A cooperação, a livre expressão, a autonomia e o trabalho são alguns dos eixos fundamentais da pedagogia Freinet. No entanto, a adoção desta proposta pelo grupo como um todo foi um processo complexo.

Parte do grupo questionava a adoção de um rótulo, de um conjunto de técnicas, argumentando pela necessidade de criar uma proposta nova genuína e autêntica. A favor desse tipo de argumento havia nas universidades brasileiras, e, influenciando mais fortemente a experiência da Escola Curumim, a Unicamp, toda uma discussão teórica sobre os currículos. As teorias críticas do currículo, que propunham uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, ganhavam relevância e interesse nos meios acadêmicos.

A oposição à adoção de um rótulo gerava entraves e discussões no grupo. Mas como essa oposição não construía uma outra proposta, não trazia uma outra leitura, o estudo de Freinet ia sendo uma referência. Talvez seja mais correto falar em conflitos e não em oposição, entendendo que estes conflitos eram próprios da história da escola.

Através da leitura de bilhetes e atas de reuniões veiculados nos meses de maio, junho, julho, agosto e setembro de 1979, podemos observar um pouco das discussões que ocorriam naquele momento. Em bilhete não assinado (mas que presumivelmente foi escrito por pais de uma turma após a reunião com a professora) intitulado “Proposta de pauta para reuniões de turma” lê-se que *“Sentimos que nesse semestre houve um esvaziamento das discussões de caráter pedagógico”* e os autores propõem que seja mais divulgado o documento de Anteprojeto da escola e que sejam feitas mais discussões nas reuniões de turma acerca da construção da proposta pedagógica. Presume-se do bilhete que tenha sido a expressão da opinião dos pais presentes na referida reunião, que se manifestam como estando alheios à discussão pedagógica que ocorria.

Em outro bilhete arquivado logo a seguir na mesma pasta (P1. Anexo 1), também sem data (mas que convoca reunião/assembleia para 26/06/79) constata-se a preocupação em convocar os pais a participarem das discussões. Este bilhete/convocação aparece assinado pelo *“Grupo de professores”*. Aparece claramente o questionamento quanto a *“uma questão central: a relação pais-professores e seu significado em todos os aspectos do trabalho.”* A seguir temos outro documento importante: o relatório da Assembleia realizada no dia 26/06. Novas reuniões são convocadas e no início do semestre seguinte faz-se uma proposta de estudos que incluía a leitura de obras de Freinet. No entanto, logo

depois encontramos um pequeno bilhete, datado de 12/09/79, no qual os professores pedem licença para reunirem-se sem a presença dos pais:

Aos Pais:

Sentimos necessidade de resolver com urgência problemas surgidos em nossas relações de trabalho. Para tanto, pedimos o adiamento da reunião pedagógica marcada para quinta-feira, 13/09, pois precisamos nos reunir, somente os professores, nessa ocasião.

Contamos com sua compreensão,

Os Professores

12/09/79

Esta seqüência de bilhetes sugere que além da constatação de que a cooperação era um valor a ser aprendido no exercício das relações e que, como não se trazia uma experiência prévia de vivência cooperativa, seria necessário tê-la como meta e não como dado, para haver cooperação era preciso que os grupos se constituíssem efetivamente como tais, ou seja, que tanto o grupo de pais quanto a equipe de professores se percebessem como atores do processo, mas com seus papéis claramente delineados.

Uma outra tônica dos comunicados e bilhetes desta época refere-se à questão financeira. Além de explicações sobre o déficit financeiro inúmeros bilhetes convocam para festas, bingo, rifa para arrecadar fundos ou para mutirões para melhorar as condições da escola.

Merece atenção especial, no relato da construção dessa escola, a presença da Ruth, pois sem dúvida ela tornou-se uma forte referência de todo esse processo. Sua atuação, inicialmente era na “administração” da escola: ela trabalhava na secretaria, desempenhando todas as tarefas de fora da sala de aula. Profundamente envolvida com a construção do projeto ela era o que se pode chamar de “mulher dos sete instrumentos”. Segundo ela própria, em entrevista a mim concedida e da qual transcrevo trechos, procurando manter o tom coloquial da fala:

Se é para cortar madeira: estou cortando. É para estudar pedagogia: estou estudando. É para cuidar da contabilidade: estou cuidando. É para encaminhar os processos burocráticos junto à Delegacia de Ensino: estou encaminhando.

Seu envolvimento com a construção da escola dava-se em todos os sentidos. Ainda segundo ela:

Eu tinha disposição, queria e tinha competência. E se não tinha acabava tendo. Ia atrás de aprender. E tinha também parcerias, grandes parcerias, na maioria das vezes com os pais. Muita ajuda vinha dos pais. Ajuda para a contabilidade era com os pais, administrativa era com o Elói.

O pai citado nesta entrevista era Elói José S. Lima, pai de dois alunos da escola e que foi o primeiro presidente da Associação Educacional de Campinas, a entidade então criada para funcionar como mantenedora da Escola Cooperativa Curumim.

A proposta de organização cooperativa e democrática conferia a cada um dos membros do grupo o mesmo peso nas decisões, mesmo que o envolvimento fosse completamente diferente, ou seja, mesmo aquele professor ou professora que não vinha aos mutirões ou aquele pai/mãe cliente tinham o mesmo direito ao voto nas assembléias. Com isso, o que era um profundo envolvimento tornava-se um desgaste. Uma liderança como a da Ruth, comprometida profundamente com o desenvolvimento da escola, enfrentava oposições, às vezes abertas, às vezes veladas. Como não havia uma orientação pedagógica pré-estabelecida a questão da proposta pedagógica também acabava chegando na Assembléia. Formavam-se grupos, divisões...

As idéias de liberdade e democracia prendiam este grupo às suas próprias formulações, esvaziavam os compromissos. A ausência de uma formação e vivência democrática anterior que fornecesse os subsídios para a atuação de cada um dificultava a realização do sonho.

Um exemplo emblemático das dificuldades daquele período (mas que veríamos reaparecer em outros momentos da escola) dizia respeito à formação das turmas. A proposta inicial preconizava a formação de pequenos grupos, com no máximo quinze alunos por professor e com uma faixa etária próxima (crianças de dois a três anos numa turma, de quatro a cinco anos em outra e assim por diante). Essa forma de organização das turmas criava uma dificuldade financeira: muitas vezes a escola era procurada para uma classe que já estava “cheia” e ao mesmo tempo sobravam vagas num outro grupo. Percebendo esta dificuldade, Ruth propôs uma reorganização das faixas em classes de dois a quatro anos e de quatro a seis anos, com dois professores para cada turma. Este expediente tinha fundamentos tanto pedagógicos quanto administrativos e financeiros. Pedagogicamente criaria grupos mais heterogêneos, favorecendo uma troca mais rica entre as crianças. E financeiramente abriria vagas e evitaria ter que rejeitar alunos que procurassem a escola, melhorando a relação numérica adulto/criança. No entanto, a resistência da equipe pedagógica a esta medida foi muito grande. Segundo Ruth:

Os pais faziam grandes empenhos para bancar a escola. Faziam festa, vendiam coisas para bancar os custos. Mas não havia compromisso dos professores de baixar os custos. Algumas pessoas adotaram a postura de que aquilo era obrigação dos pais. Os pais discutiam esta questão, pedindo para melhorar a relação professor aluno porque a folha de pagamento era 85% do orçamento. Não dava para manter classes desse tamanho. Naquele momento havia procura por determinada faixa etária, cuja classe estava cheia e propus juntarmos duas faixas etárias e colocarmos dois professores. A relação professor/aluno permaneceria, mas seriam abertas vagas. Foi uma guerra, os comentários: “Ai que absurdo”. Foi uma guerra para termos aquela classe na qual você estagiou. Aquilo que parecia óbvio, que não tinha nenhum impedimento psicológico ou pedagógico e favorecia a manutenção da escola, era percebido por alguns como queda na qualidade do ensino. Eu achava um absurdo uma visão tão estreita e que as pessoas só vissem como modelo de qualidade o fato de se

ter classes pequenas. Absurdo pessoas que estivessem procurando uma escola alternativa só vissem isso como modelo de qualidade: a baixa relação professor/aluno.

Este clima de tensão refletia as diferentes formas das pessoas se relacionarem com o projeto da escola. Esta e outras discussões faziam parte do dia-a-dia, consumindo, certamente muitas energias e afetos. Um ponto crucial embutido nesta discussão, mas que não ficava totalmente explicitado dizia respeito ao fato de que, adotando-se como critério de qualidade o baixo número de alunos por turma, estar-se-ia, necessariamente, fazendo uma opção por uma escola elitista.

Neste período eu trabalhava com a Ruth numa classe formada por crianças de quatro a seis anos. Este foi um aprendizado de extrema importância para mim. Estudávamos a pedagogia Freinet e fazíamos nossos tateios e eu ia aprendendo a ser professora, constituindo-me naquilo que Schön chamou de aluno-mestre, fazendo o trabalho de aprendiz na oficina.

Uma outra presença importante, naquele momento, era a da Rachel⁴, que tinha sido trazida à escola pela Ruth para desempenhar o papel de coordenadora pedagógica: função solicitada pela equipe, que reivindicava a presença de uma pessoa que se encarregasse das funções administrativas e, principalmente, que acompanhasse as discussões pedagógicas e orientasse o trabalho de sala de aula dentro de uma perspectiva freinetiana.

Em julho daquele ano fomos a Blumenau participar de um Seminário Internacional de Pedagogia Freinet no qual estiveram presentes muitos professores freinetianos franceses que possuíam longa experiência com a Pedagogia Freinet e intensa participação no Movimento da Escola Moderna.

Nesse encontro a Ruth e a Rachel conseguiram trazer, para uma visita à escola, um grupo de professores do movimento Freinet. Eles observaram as nossas salas, trabalharam conosco, fizeram críticas e propostas ao nosso trabalho. Isso criou um maior envolvimento do grupo com a Pedagogia Freinet, ou de pelo menos parte do grupo.

⁴ Rachel Ribeiro Fernandes, pedagoga graduada pela USP; trabalhou na Curumim de 1981 a 1983.

As coisas evoluíram de maneira que, num primeiro momento, no final do ano de 1981 deu-se a saída de algumas professoras, após um processo tenso, cheio de discussões e impasses no qual as posturas pedagógicas dentro da própria equipe não se coadunavam. A falta de disposição para adotar uma determinada pedagogia que orientasse a prática de todos e que, conseqüentemente, servisse de parâmetro para a avaliação do trabalho de cada um era o principal entrave.

No final de 81 nasceu minha filha, Mariana, e eu fiquei de licença maternidade por todo o primeiro semestre de 82, quando se deram as discussões que levaram à saída da Ruth no final do primeiro semestre.

Na entrevista que fiz com Ruth, em que procurava resgatar essa história, eu a questionei sobre seu papel de liderança dentro da escola e ela me respondeu que não tinha a preocupação de ser líder, sem deixar de reconhecer que era uma referência para os outros. O questionamento que ela acabou por fazer naquele processo foi em relação à justiça ou injustiça nos rumos que as coisas tomavam.

A única coisa que eu vi depois foi que as coisas estavam de desenrolando de uma forma injusta. Quer dizer, todos têm os mesmos direitos, e isso para mim, me pareceu injusto. Porque quem mais se comprometia com a escola, não tinha nenhum direito proporcional ao seu compromisso. Então um pai-cliente (como a gente chamava na época), aquele que não ia a mutirão, que não fazia nada, assim também como um professor-cliente, na assembléia tinha o mesmo direito de voz e voto, e isso era extremamente injusto.

Então, quando eu decidi – não vou passar mais um ano da minha vida dando murro em ponta de faca – , era por isso, porque eu via que as coisas não iam evoluir. Fui percebendo que a pessoa não se legitimava à medida que o tempo passava, com o exercício do comprometimento, da dedicação. Isso não levava a nada. Quer dizer, você entrava, era minha estagiária, no ano seguinte, com seis meses de estágio, a sua palavra valia tanto quanto a minha. Isso é injusto, não com a pessoa, mas com a evolução do processo, do projeto. Quem estava lá há mais tempo, se empenhando,

sedimentando alguma coisa, tendo uma produção e uma relação com a comunidade a mostrar, valia tanto quanto aquele que tinha acabado de entrar: pai ou professor. E o pai ainda era pior, porque os novos que iam entrando não eram tão aguerridos quantos os iniciais. Os iniciais eram os pais ‘Curumim’. São aqueles que até hoje falam: ‘foi uma experiência de vida, pra todos nós’. São aqueles de quem sou amiga até hoje, são os pioneiros. Alguns pais participavam das reuniões pedagógicas ativamente, liam os textos. A participação de algumas mães era muito superior a de alguns professores. Elas liam e tinha professor que chegava sem ler.

Esse desabafo aponta uma questão importante da participação dos pais: os “pais-clientes” estavam discutindo uma educação de qualidade segundo critérios diferentes daqueles propostos pelo grupo dos “pioneiros”. Tínhamos então uma situação em que o grupo de pais não construía um sentido claro de projeto que os aglutinasse e também na equipe de professores o mesmo parecia estar ocorrendo. Este é um período da história da educação brasileira em que, nas universidades, o discurso depreciativo sobre as experiências alternativas reaparece com força. Ocorre uma volta à preocupação com conteúdos curriculares e leituras apressadas de projetos inovadores de educação sugerem que estas experiências não dão conta de preparar os alunos para as etapas escolares seguintes – em especial o vestibular.

Naquele ano de 82, Ruth assumira uma sala de 2ª série e na época da Copa do Mundo a equipe de professoras achava que as aulas deviam ser suspensas nos dias de jogos. Este parece ter sido o estopim da bomba, mas evidentemente todo aquele clima de desentendimento fez dessa discussão a gota d’água que a levou a demitir-se. Segundo ela:

Teria que evoluir para não ter aquela injustiça. Depois, não se criou um sistema de avaliação, avaliação de desempenho, nem de pai, nem de professor. Quando se quis fazer isso, cheirou a arbitrariedade de fora para dentro: pai/patrão querendo avaliar. Apesar de terem todo direito de fazer isso a resposta não foi saudável, porque o grupo não se auto-

avaliava. Quer dizer: o grupo de professores não queria ter patrão e não queria ser patrão, virou um *laissez-faire*. Não se comprometiam com mutirões, não tinham nenhuma proposta e quando alguém dos pais cobrava isso, havia uma reação negativa. A minha posição era complicada... E eu era identificada como quem estava cobrando e eu não cobrava.

Todo esse desgaste enfrentado por ela culminou com seu pedido de demissão, apesar de haver na escola um grupo que já começara a se identificar efetivamente com a proposta Freinet. A Rachel também desempenhava, naquele momento, uma liderança sobre o grupo e construíamos um sentimento de possibilidade de continuar investindo no trabalho, apesar da ausência da Ruth, que sem dúvida, para mim e outras professoras, era uma referência.

2. 1. 3 – Tateios pedagógicos, ação e reflexão: aprendendo a nadar

Quando voltei da licença maternidade, no início do segundo semestre de 82, assumi, junto com a Edinalva⁵, uma classe de quatro a seis anos com trinta alunos. Esta experiência foi muito importante pois o grupo heterogêneo e numeroso nos impunha uma organização Freinet da sala: roda de conversa, alunos responsáveis por determinadas tarefas na classe, trabalho em ateliês. Tínhamos uma sala espaçosa e toda dividida em cantos: canto de escrita, de desenho, pintura, o canto da casinha (muito apreciado pelos menores), o canto dos jogos, da leitura, da imprensa... Procurávamos atender as diferentes necessidades e interesses das crianças. Lembro-me bem de um dia em que a Edi faltou e eu estava sozinha com os trinta. Logo na roda inicial eu disse a eles: “Olha turma, a Edi faltou, então vocês precisam me ajudar com a organização do trabalho.” A turma reagiu com muita seriedade. Mesmo aqueles mais “pinta-brava” assumiram a responsabilidade. Lembro-me bem que a certa altura do dia eu atendia um grupo de crianças menores no ateliê de jogos e ouvi um

⁵ Edinalva Guedes, formada em Pedagogia pela Unicamp, foi professora da Escola Curumim desde a fundação até 1982.

barulho de vidro quebrando. Claro que fiquei aflita. Pedi que esperassem que eu iria lá para ajudar. Quando cheguei já estavam com a vassoura e a pá de lixo, recolhendo os cacos. Estas e outras situações (inúmeras, com certeza) iam confirmando para mim as vantagens de uma organização cooperativa da sala e a absoluta necessidade de se trabalhar de forma diversificada.

No grupo de professoras continuávamos as leituras e discussões, tentando avançar no projeto. Procurávamos pesquisar a própria prática, ouvir as crianças, realizar nossos tateios. Neste período (estamos aqui no segundo semestre de 1982) a Rachel, que desempenhava a função de coordenadora pedagógica, em acordo comigo e com a Edi, começou, em outubro, a entrar regularmente na sala de aula para trabalhar diretamente com um grupo de alunos que já estavam com seis anos e portanto iriam para a 1ª série no ano seguinte. Para conhecer melhor as formas de utilizar a imprensa, conhecer melhor esta técnica e documentar o trabalho, ela utilizava uma pasta na qual anotava cada passo dado e as reflexões e aprendizagens que ia fazendo.

A imprensa na sala de aula é uma das “técnicas” criadas por Freinet que se reveste de grande importância. Abolindo os manuais e cartilhas, Freinet utilizava a imprensa na sala de aula para dar aos textos das crianças a forma nobre da palavra impressa. Trata-se de um instrumento pedagógico de extrema riqueza, pois entra para a sala de aula um equipamento para “fabricar” os textos: a caixa de tipos (com todas as letras, espaços e sinais gráficos) para a montagem do texto, o prelo (de provas) para a tiragem de cópias em quantidade e as tintas. As crianças montam nos componedores os seus textos e depois os imprimem. Segundo as palavras de Freinet (1974, p.21):

O texto livre, escolhido por votos de mão levantada, é aperfeiçoado colectivamente, quer no que diz respeito à verdade do conteúdo, quer na sua forma sintática, gramatical e ortográfica. A obra que depois é dada aos pequenos tipógrafos é o resultado do nosso método natural de trabalho, que respeita o pensamento infantil mas contribui com o seu auxílio técnico, enquanto espera que a criança esteja em condições de caminhar pelo seu pé e de nos trazer textos e poemas que só teriam a perder com a nossa intervenção.

Logo no primeiro dia em que iniciou esta atividade, Rachel levou o grupo "dos mais velhos" para uma outra sala, para conversar e explicar o que fariam. As observações feitas por ela dão uma mostra das questões que nos fazíamos quanto à construção de uma classe cooperativa e ao próprio processo de alfabetização fundado na livre expressão e no texto livre.

- são 11 crianças neste grupo, 10 com idade de ir p/ o 12 ano e 1 (alice) com meus.
- para uma primeira conversa separamo-nos do resto da sala e fomos para a sala da turma da onça. Esta conversa sobre aprender ler/ escrever precisava mesmo de silêncio, de um ambiente quieto, + calmo. Mas alguma coisa está errada no que se refere ao passo seguinte, isto é, texto e escolha do texto. O texto não pode ser tirado da necessidade de fazer o jornal, por + que eles estejam animados com isso. Ainda é artificial. O texto vale pela necessidade de comunicação que ele encerra, independente se o destino desta comunicação seja jornal, álbum, correspondência. Outro ponto: o texto pode ser tirado com a turma toda, ser propriedade da turma das borboletas, um assunto vivo da sala toda. Quem vai trabalhar na imprensa com ele é que é o grupo + velho (prioridade), mas os outros podem desenhá-lo, fazer álbum, correspondência.

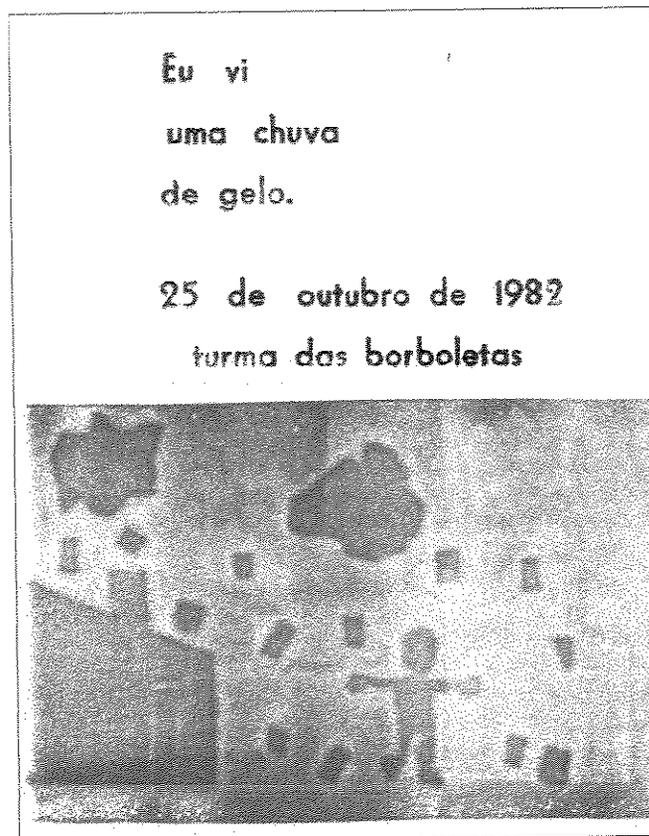
↓
duas coisas precisam ser corrigidas:

- 1) escolha de texto com todos, reunião de 2ª feira (utilizar toda novidade)
- 2) não usar outro espaço que não a sala de aula da turma → não isolar, permitir aos outros acompanharem de alguma forma o trabalho.

Questões importantes, como a garantia de um processo no qual a criança pudesse apropriar-se “naturalmente” da palavra escrita, como algo necessário à sua expressão, estavam presentes nas nossas conversas e tateios. Nesta pasta a Rachel (sempre) e eu (às vezes) íamos fazendo anotações diárias sobre os problemas e os acertos com o uso da imprensa. Investigávamos a nossa prática, buscando um processo reflexivo e não de mera aplicação das técnicas Freinet. Com olhos de hoje, informados por pesquisadores sobre a formação de profissionais reflexivos como Schön (1998) e Gómez (1992) analiso aqueles nossos tateios como tentativas intuitivas de nos formarmos como profissionais reflexivos. Segundo Gómez (1992, p. 112):

... a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real.

Sentíamos um orgulho e alegria enormes com aquelas primeiras conquistas e tateios que fazíamos, nossos alunos imprimindo textos, produzindo o primeiro jornal. Eu aprendia a ser professora, a ser professora Freinet e aprendia a ser coordenadora.



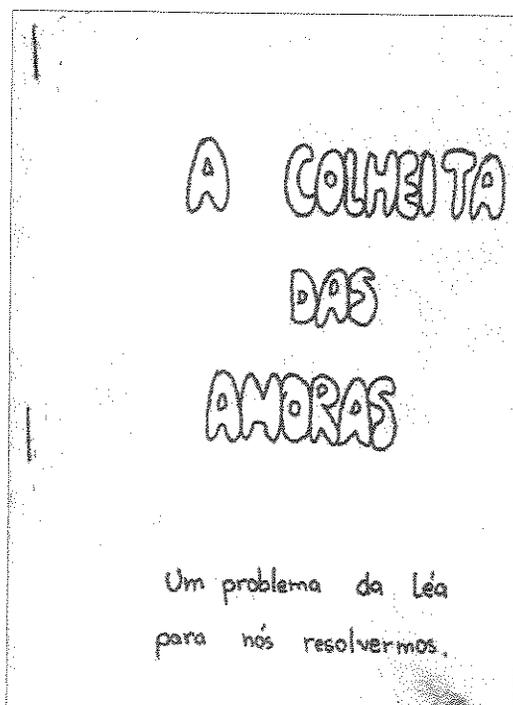
Este é um dos primeiros textos impressos e ilustrados pela turma.
Crianças de 4 a 6 anos.

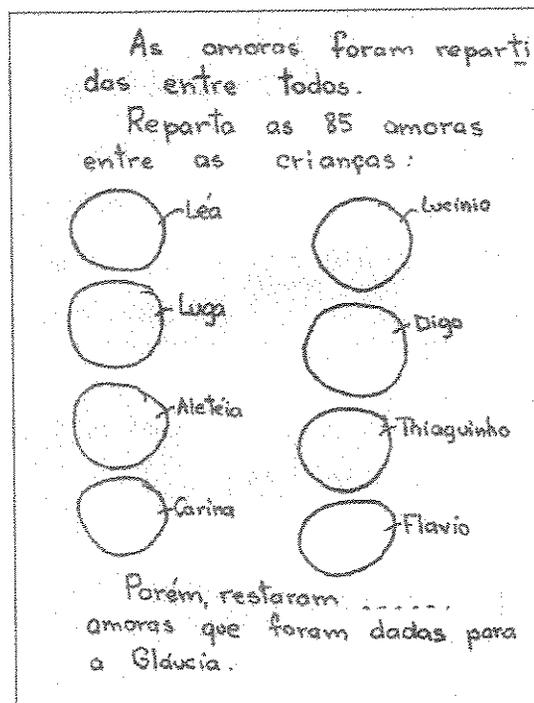
2. 1. 4 – Relações de cooperação: perceber a necessidade de constituir identidades

A participação dos pais que, por um lado, era importante e necessária, por outro, gerava impasses. Lembro-me de uma dessas discussões, naquele ano de 1982, que ocorreu numa reunião pedagógica: falávamos sobre as regras de uma turma e a professora mostrava a dificuldade daquele grupo de aceitá-las. Uma mãe de um aluno que participava da reunião pediu a palavra e disse que seus filhos estavam matriculadas na Curumim porque nessa escola não havia uma orientação pré-definida e as coisas podiam ser mudadas se o grupo assim o desejasse. A necessária parceria com os pais começava a ser percebida por nós

como uma questão mais complexa pois, não havendo ainda uma orientação, ou coordenação ou direção pedagógica clara, corria-se o risco de andarmos ao sabor de “palpites” ou opiniões sujeitas a emotividade (ou emocionalidade) muito comum na avaliação de pais sobre a educação de seus filhos. A intervenção dessa mãe mostrava também um impasse que estaria presente e pedindo reflexão e encaminhamento em muitos outros momentos da vida da escola: a questão dos limites.

No ano de 1983, assumi pela primeira vez uma classe de 1ª série. O desafio de alfabetizar através do texto livre e da imprensa me trazia profundas dúvidas, angústias mesmo. Tínhamos na escola todo esse equipamento (caixa de tipos, prelo etc) que ficava na sala ao lado da minha (uma turma de 2ª série) e que usávamos em conjunto, ou melhor, em revezamento. Eu ia fazendo meus tateios, experimentando e tentando realizar o trabalho. A presença da Rachel, agora bem menos constante, em minha sala, ajudando a construir o trabalho foi de enorme importância. Um exemplo disso refere-se ao trabalho com a matemática. Partindo da idéia de trabalhar a matemática viva, o cálculo vivo que são idéias presentes na Pedagogia Freinet, produzi com meus alunos alguns pequenos cadernos que, relatando nossas vivências cotidianas, exploravam situações matemáticas. Um exemplo disso foi o livrinho do qual reproduzo duas de suas páginas a seguir:





Em sala de aula tateávamos, tentávamos descobrir novas formas de trabalhar todos os conteúdos e vivíamos um crescimento pedagógico interessante, porém o ambiente geral da escola era bem diferente.

Foi um ano difícil para a escola, mesmo em relação à presença e participação dos pais ocorreu também um desgaste. As Assembléias começaram a se esvaziar, a própria Escola foi decrescendo. Por um lado, os pais começavam a se desinteressar pela participação na Escola pois tinham outros compromissos profissionais, não dispunham de tanto tempo e também esperavam que a Escola resolvesse por si mesma os seus problemas. Por outro lado, outros espaços de participação foram conquistados pela sociedade com a abertura política. A criação de novos partidos políticos, em especial o PT, mobilizaram as energias de boa parte das pessoas que antes militavam pela Escola. A abertura de um novo campo de lutas, com certeza mais abrangente, através dos partidos políticos fez com que a proposta inicial de participação de todos na Escola tivesse que ser revista. Não havia mais disponibilidade dos pais para trabalhar pela Escola nos Conselhos e reuniões ou mutirões.

Foi nessa época que ocorreu a primeira eleição direta para governador, após muitos anos de eleições indiretas no Brasil. Muitos intelectuais vão, nesse período, para as Secretarias, especialmente sociais, e começam a apostar na escola pública. A noção de escola alternativa, antes rejeitada pelo pensamento mais conservador, começa a ser depreciada também por setores mais progressistas do meio acadêmico e o discurso hegemônico passa a ser o da “recuperação da qualidade da escola pública”. Essa circunstância histórica vem ampliar o potencial dos dilemas e encruzilhadas da constituição da Escola Curumim.

Em 1983 vivia-se na Escola os reflexos de toda esta crise. Isto a levou a se reorganizar, fazendo com que a equipe de professores tivesse que aprender a caminhar com suas próprias pernas, conduzindo, independentemente dos pais, os seus rumos.

2.2 – Uma travessia para começar de novo (2º momento: 1984 a 1985)

No final de 1983, com sérias dificuldades financeiras e com o esvaziamento da participação dos pais, a Associação passou a ser formada somente por professores. Este grupo, resolvendo assumir o projeto, mudou-se no ano seguinte para uma outra chácara (também grande, mas numa área mais próxima da cidade). A escola tinha tido algum crescimento nos anos de 81 e 82, chegando perto dos 110 alunos. Em 1983 esse número caíra para aproximadamente 100 alunos e com a mudança somente um pequeno número de alunos nos acompanhou, em torno de 40. Praticamente começávamos tudo de novo, convictos de que sendo um grupo mais homogêneo, vinculado diretamente ao funcionamento da Escola e com melhores condições de defender os interesses desta, tudo se encaminharia mais facilmente.

Embora tivesse acompanhado e apoiado todo este processo, por motivos particulares, a Rachel deixou a escola em janeiro de 84, voltando para São Paulo. Uma outra figura representando o papel de referência para a condução do processo tinha entrado na escola: a Marilena¹, que viera de uma escola alternativa de São Paulo, trazendo seus três filhos.

Este foi um período de grandes dificuldades financeiras geradas pela mudança de endereço. Sem dispor de um capital inicial para os investimentos com a mudança e adaptações das novas instalações, a alternativa encontrada pelo grupo foi a de investir trabalho: utilizando-se os recursos provenientes das mensalidades para pagamento de aluguel, manutenção, construção de salas de aula e equipamentos e não se pagando salários. Durante os seis primeiros meses de 1984, este investimento foi feito até que, com a entrada de novos alunos, a situação começou a se estabilizar.

A mudança que se realizou neste período se deu em dois níveis: a mudança de endereço, que tinha como propósito buscar uma nova clientela para a escola e, no seu estatuto jurídico, pois, através da alteração do Estatuto da Associação Educacional de

¹ Marilena Said Vieira, pedagoga formada pela USP e que havia trabalhado numa escola alternativa de São Paulo.

Campinas, passaram a ser entendidos como associados somente aqueles que efetivamente trabalhassem na escola. Ou seja, os pais não mais eram membros da Associação.

Éramos um grupo de professores/associados que conduzia a escola. Nessa fase já havia a figura da orientadora pedagógica e mantinha-se o trabalho de orientação em grupo, com os professores associados mais antigos orientando professores mais novos e o grupo se orientando nas discussões. Acho importante ressaltar que a presença dessa orientadora pedagógica, a meu ver, foi essencial para a mudança de rumo da escola. A atuação da Marilena foi decisiva para levar o grupo a fazer a mudança de endereço da escola. Sua liderança dava ao grupo um sentimento de segurança que, duvido, teríamos sem ela.

Os movimentos sociais davam seus primeiros passos na conquista da democracia brasileira: movimento pelas "Diretas Já", greves gerais contra pacotes econômicos...

Nas conversas entre os pais e o grupo de professores que fizeram a mudança estatutária (ainda em 1983), tinha havido um acordo de fazer todo esse processo de mudança com o propósito de levar adiante a Pedagogia Freinet. Alguns pais mudaram conosco, trazendo seus filhos para a nova escola.

O folder publicitário elaborado na época dá uma mostra de como estas mudanças estavam ocorrendo. O texto explicita que se trata de uma escola que assume a Pedagogia Freinet e ainda mantém a idéia de que, juntos, pais e professores, devem atuar no questionamento da instituição "escola".

ESCOLA CURUMIM

PRÉ-ESCOLA - 1º GRAU

FONE: 531056

O trabalho da Escola Curumim baseia-se na proposta pedagógica de Célestin FREINET: livre expressão, métodos "ativos" (muito trabalho), vivência.

Consideramos que é pelo trabalho que a criança aprende, utilizando situações de sua própria vida.

Nessa sala de aula se transforma num laboratório de descobertas e experiências variadas em todos os domínios da linguagem: verbal, gestual, musical, plástica, etc...

Nosso espaço externo (6.000m²) permite que o trabalho aconteça ao ar livre: correr, pular, saltar, subir, explorar/cultivar as árvores, a horta, a terra, construir na areia...

A criança consegue: apropriar-se de seu conhecimento, organizar as suas noções de tempo e espaço, trabalhar com o mundo dos símbolos, experimentar as relações entre os fatos, co-participar da formação das regras de grupo, fazer planos de trabalho coletivos e individuais, aprender a conviver com conflitos e resolvê-los em grupo, avaliar e avaliar-se.



Na Escola Curumim buscamos juntos, pais e educadores, o caminho para reorientar a pré-escola e o 1º grau - isso nos leva a pesquisar, questionando o papel da instituição "Escola" nestas fases tão importantes na vida da criança.

Atendemos a crianças na faixa de 2 anos (completos ou a completar breve) em diante. Temos, em 1984, até a 4ª série do 1º grau.

2. 2. 1 - Avanços e recuos na travessia

Mas já em 84 recomeçava uma discussão interna sobre o tema da proposta pedagógica e o grupo de professores se dividia novamente.

Começando pela definição da própria proposta pedagógica. Ser ou não ser... Rotular ou não rotular... No caso, adotar ou não a Pedagogia Freinet. De novo? Sim, pois alguns membros do grupo não haviam participado das discussões na primeira fase da Escola. Tais debates e estudo acarretaram um longo processo, que passo agora a relatar, e que

culminou com a saída de alguns professores, permanecendo o grupo que estava disposto a encampar a Pedagogia Freinet².

Nessa fase, em 1984, eu era professora das 1ª e 2ª séries, que funcionavam juntas. A classe assim acoplada me fazia sentir ainda mais incisivamente a utilidade da Pedagogia Freinet, na organização do trabalho pedagógico em ateliers, com a produção dos álbuns e livros pelas próprias crianças e com a utilização da imprensa com os alunos. Na sala ao lado, a Neusa³, outra colega importante na construção da escola, trabalhava com uma turma acoplada de 3ª e 4ª séries.

2. 2. 2 – Remando em frente na pesquisa pedagógica

Continuávamos produzindo os jornais com as crianças, valorizando a expressão infantil, enriquecendo-a:

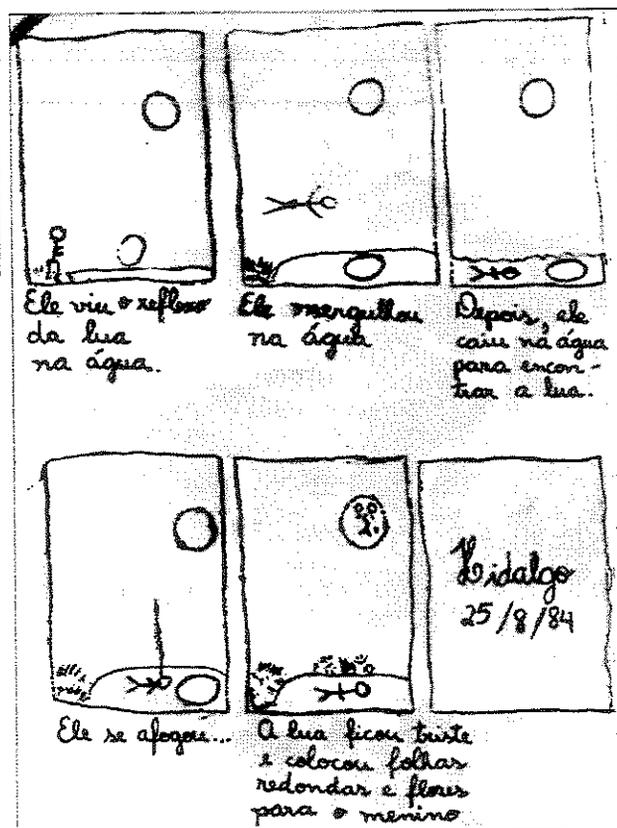
Capa do Jornal
da turma de 1ª e
2ª séries, 1984



² Cabe aqui comentar o fato de que na Faculdade de Educação da Unicamp, berço de muitas das professoras que atuavam na escola, Freinet era pouco ou quase nada estudado. Este é um aspecto que mereceria um estudo mais aprofundado, mas que não é o objeto deste trabalho. Até onde tenho podido ter informações, não há, até hoje, um professor nesta universidade especialista na Pedagogia Freinet, assim como não há também um especialista em Paulo Freire. Certamente isto influenciava esta discussão sobre a questão dos rótulos.

³ Neusa Mesquita Félix, formada em Psicologia, foi professora da Curumim de 1980 até 1985.

Em relação à produção dos textos um avanço dizia respeito ao tamanho dos mesmos: não mais pequenas frases, começávamos a valorizar a produção de pequenas histórias dos alunos, para as quais usávamos o limógrafo, um dos tantos instrumentos criados por Freinet para garantir a expressão e comunicação infantil.



Páginas do jornal da turma de 1ª e 2ª séries, 1984, sala acoplada.

2. 2. .3 – Novos recuos: como as ondas do mar

Relendo os relatórios semestrais produzidos pelas professoras no ano de 1984 (CA1 – Anexo 1) vemos reaparecer a discussão acerca do agrupamento das crianças pela idade. Todo o progresso que fizéramos no sentido de aprender a trabalhar com uma faixa etária mais ampla sofria um retrocesso, sendo que uma classe de crianças de quatro a seis anos foi “desmembrada” em duas turmas no 2º semestre de 84.

Uma outra discussão girava em torno da questão sobre se os conteúdos poderiam ser extraídos dos interesses trazidos pelas crianças ou se o professor deveria trazer as propostas de trabalho e motivar os alunos. Respondíamos com as idéias de Freinet:

A pedagogia contemporânea, tendo reconhecido o poder fundamental do interesse, engajou-se timidamente no novo caminho. Tentou, do exterior, despertar a atenção da criança, mas como se esta não fosse capaz, por natureza, de entregar-se inteira a uma tarefa.

[...] O interesse, especificamente escolar, obtido por meio dos métodos de ensino hoje existentes – sejam eles baseados na leitura metódica dos manuais ou na manipulação de cartões preparados previamente – é sempre um interesse superficial, que não é inerente à personalidade infantil e que não tem suas raízes nas profundezas do indivíduo. Freinet, Elise (1979, p. 39).

Em 85 assumi uma 1ª série, e naquele momento sentia muita dificuldade com a orientação. Sentia que, se eu falhasse, seria como decretar que a Pedagogia Freinet não era boa, pois o questionamento e o embate interno eram intensos. As discussões se polarizaram em dois subgrupos dentro da escola: um de orientação piagetiana e outro freinetiana (sem falar daquelas professoras que não se posicionavam claramente em nenhum dos “lados”). É preciso dizer também que esta polarização refletia uma atitude de desconfiança e de disputa tanto de um lado quando de outro pois, sabemos que Piaget e Freinet não são oponentes no campo da educação, podendo mesmo serem entendidos como complementares. Piaget tinha

como questão central de suas pesquisas o interesse em estudar como se processa a aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento, a psicogênese do conhecimento e Freinet, sendo um prático, um professor, como ele mesmo sempre fez questão de ser chamado, orientou seus estudos para os fazeres da sala de aula, é claro que sem esquecer dos outros aspectos que ali atuam. Mas naquele contexto as ênfases tornavam-se conflitos.

2. 2. 4 – Tentando estabelecer um rumo para evitar naufragar

Esse é um período tenso dessa história. Essas discussões criavam uma situação de alto risco para a sobrevivência da escola. Se na escola pública tem-se como aceitável e mesmo natural a situação em que cada professor realiza seu trabalho segundo suas próprias orientações, valendo como regra o “cada um na sua” ou “cada cabeça uma sentença”, nas escolas particulares de cunho religioso vemos uma centralização e controles bem mais acirrados, garantindo uma suposta “homogeneidade”, na qual todos “rezam pela mesma cartilha”⁴.

Naquele momento tínhamos uma situação institucional em que, sendo uma instituição privada, criava-se nos pais uma expectativa de que o projeto pedagógico fosse um só, mas sendo uma escola de caráter democrático, em que se valoriza a liberdade de discussão, tal projeto não poderia ser “baixado por decreto”. Formaram-se dois grupos que debatiam dentro da escola, cada um trazendo a sua experiência, os seus sonhos, os seus argumentos. No entanto a escola não poderia sobreviver por muito tempo nessa situação em que “cada um puxava para um lado”.

Para entender melhor aquele momento vivido, tentei resgatar documentos da época, no entanto não há muito material disponível nos arquivos da escola relativos a esse período: só foram localizados os relatórios semestrais do trabalho com as turmas. Em função disso, a memória que trago daqueles tempos torna-se um elemento forte para esta narrativa, mesmo sabendo que ela é parcial, são as minhas lembranças e portanto, carregadas

⁴ coloco entre aspas pois, embora não caiba aqui esta discussão, é questionável até que ponto é real esta homogeneidade

de subjetividade. Esta falta de outros documentos como bilhetes e atas de reuniões é, em si, reveladora das tensões e dificuldades enfrentadas. Apesar de não se “levar para fora”, para os pais, a discussão sobre os impasses vividos, obviamente isso acabava, de uma forma ou de outra, sendo percebido por eles. Lembro-me de ter sido procurada por alguns pais que tentavam compreender o que se passava e que propunham uma discussão mais ampla sobre a proposta pedagógica.

Entendimentos, desentendimentos, idas e vindas acabaram levando a uma reunião, já em 1985, que se revestiu do caráter de assembléia, para discutir a proposta pedagógica da escola. Apesar de “gatos escaldados” pois a maioria de nós já vivera a experiência de participar de assembléias de pais e professores, que deliberavam sobre tudo na escola (e tínhamos na memória os desgastes sofridos), naquele momento a presença dos pais parecia ser a forma de resolver o impasse, pois uma situação como aquela não poderia perdurar.

Lembro-me de um documento produzido nesta época e que não sendo de conhecimento da equipe como um todo, foi lido na referida assembléia, mesmo sem ter sido discutido previamente entre os professores. Nesta reunião não se consegue explicitar claramente as diferenças e divergências que então existiam no grupo, muito pelo contrário, parecia que todos pensávamos da mesma maneira. Uma análise mais ampla, uma pesquisa mais aprofundada seria necessária para compreender os impasses daquele momento. As conseqüências daquelas disputas traduziram-se na saída, no desligamento da escola de parte do grupo: ou seja, uma nova ruptura.

Esse período, embora rápido deixou suas marcas na memória e na história da Escola. O próprio fato dos pais terem nos procurado para ajudar a solucionar os problemas na equipe e definir a proposta pedagógica certamente favoreceu o fortalecimento da Pedagogia Freinet, pela qual nos debatíamos. A partir dali criou-se novamente um vínculo com os pais, desta vez fundado sobre outras bases: não mais a idéia de que os pais deveriam atuar como membros da associação, mas sim como um grupo que, de fora da escola, tinha um papel ativo na vida da mesma.

Todo o debate em torno da proposta pedagógica gerou uma definição mais clara quanto à direção, ao rumo da escola. A partir dali os novos professores que entravam não mais tornavam-se automaticamente associados. Historicamente este momento da escola reflete uma mudança radical. Com a saída do grupo dissidente, a escola tornava-se uma associação de alguns professores e os novos que entram, já entram para trabalhar numa perspectiva que é a do grupo que ficou. Não são mais como associados, eles eram agora contratados da Associação Educacional de Campinas. Foram-se criando regras para a entrada de novos membros na Associação. Uma dessas regras era que o professor só poderia tornar-se associado após um ano de trabalho efetivo na escola e após avaliação do grupo. Com isso, ao longo dos anos seguintes, formou-se um grupo de associados e um de contratados.

O trabalho com as crianças, naquele ano de 85, apesar das turbulências do processo organizacional da escola, teve um saldo positivo. Eu assumira uma 1ª série com quinze alunos. É importante ressaltar que essa avaliação positiva tem embutidos critérios subjacentes a uma proposta renovadora. A partir de um ponto de vista mais tradicional e conservador, certamente a avaliação seria diferente. Lembro-me que numa das reuniões de pais, a do 3º trimestre, chamei as crianças para participarem, mostrando o que tinham aprendido numa pesquisa sobre cometas.

As questões quanto à colocação de limites foram as que mais mobilizaram a minha atenção. Eu tinha uma fé muito grande de que, partindo dos interesses demonstrados pelos alunos e criando na sala de aula os canais para a pesquisa e expressão desses interesses, tudo se encaminharia em perfeita harmonia, tudo seria só trabalho prazeroso. Esse ideário estava presente, certamente, nas concepções dos pais que matriculavam seus filhos na Curumim. No entanto, na prática as coisas não eram bem assim, eu me via, muitas vezes, obrigada a chamar a atenção dos alunos, a discutir problemas de disciplina na turma. Como o ambiente da escola estava impregnado de disputas por teorias e métodos, essas tensões entre o que eu acreditava e o que via na prática era assumido por mim como uma incompetência na prática em sala de aula. Era como se eu não conseguisse descobrir o que Freinet chamava de

“grandes linhas da vida”⁵. O que vim a perceber muito mais tarde é que aspectos básicos do funcionamento escolar não estavam estabelecidos na escola como um todo. Esta questão, aliás, seria alvo de preocupações nos anos seguintes.

No ano seguinte, 1985, eu assumi a coordenação das turmas de 1^a a 4^a série e a Clarice⁶ a coordenação das turmas de pré-escola. Iniciava-se ali meu aprendizado desse trabalho de orientar professoras.

⁵ Para uma compreensão mais aprofundada deste conceito utilizado por Freinet ver o livro de sua autoria A Educação do Trabalho, volumes I e II, que consta da bibliografia.

⁶ Clarice Germani, formada em Ciências Sociais pela Unicamp, professora fundadora da Escola Curumim.

2. 3 – O cotidiano da escola como espaço de relações complexas ou depois da tempestade, a bonança? (3º momento: 1986 – 1991)

O período que se iniciava ali foi um aprendizado desse trabalho de orientar professoras. Alguns pontos serviam para mim como diretrizes a seguir: o primeiro era o fato de eu achar que não tinha sido tão boa professora como eu gostaria e portanto, não esperar das professoras que eu orientava uma competência infalível, construía-se em mim um sentimento de cumplicidade que até hoje me acompanha; o segundo ponto era que precisávamos construir na equipe de adultos o mesmo clima da sala de aula Freinet – o ambiente de cooperação, de livre expressão, de autonomia e de trabalho; e um terceiro ponto decorrente dos dois anteriores é que se o aluno realiza o seu tateio experimental – expressão criada por Freinet para descrever o modo como o aluno aprende (Freinet, 1978) – o/a professor/a também o faz e o ambiente da escola deve ser aberto o suficiente para que esse tateio seja expresso, discutido e sistematizado. Pensando assim fui construindo o trabalho, eu própria também fazendo o meu tateio, errando e acertando, aprendendo muito.

A escola continuava seu processo de construção como escola alternativa. Passada a primeira ruptura mais drástica com os pais, que ocorrera na época da mudança de endereço, os momentos de impasse vividos em 84 e 85 tinham resultado numa reconciliação e o relacionamento com eles era bastante amigável, ou seja, a administração da escola mantinha a característica de participação de todos; apesar de termos nos tornado uma cooperativa de professores, as decisões mais importantes eram sempre tomadas em reunião com os pais. O orçamento da escola era discutido em assembleia e sempre se formavam comissões para propor aumentos na mensalidade, planos de propaganda, controle de despesas e material pedagógico etc. etc.

2. 3. 1 – Nadando em águas revoltas, procurando as margens

Contra qualquer tipo de alienação, aquele pequeno grupo opunha sua proposta pedagógica. Muito de romantismo, sem dúvida, mas um romantismo reforçado pela procura

cada vez maior dos pais por uma educação alternativa. Reforçado também pelo aparecimento ou reaparecimento de muitos movimentos na área de educação preocupados com a formação de indivíduos pensantes e não meramente reprodutores do sistema. Ainda havia pouco tempo, Paulo Freire voltara ao país. A palavra de ordem nos meios progressistas era de renovar a educação.

Relendo os relatórios de grupo escritos pelas professoras no ano de 1986, observa-se uma problemática que exigia ações e reflexões por parte do grupo: a questão dos limites.

O relatório abaixo, escrito pela professora Inês Torres Montenegro aponta a dificuldade quanto ao uso do material coletivo e a "displícência" dos alunos em relação ao seu uso.

O grupo, de modo geral, estava muito displicente com o material de sala, os trabalhos que ficavam expostos, os brinquedos, com a sala em geral e, para realização dos projetos, parecia necessário um ambiente que favorecesse mais a criação e execução destes.

Depois de várias tentativas deles perceberem como o material se estragava, perdia-se e era difícil trabalhar com as coisas desarrumadas, começamos a fazer modificações na sala. Elas foram feitas a partir das dramatizações das crianças. Durante esse semestre foram feitas brincadeiras como: casinha, trenzinho e principalmente vendinha. Em função disso tivemos uma reorganização do espaço para essas atividades e que serviu para facilitar a organização do material de sala, este foi sendo repostado aos poucos, para cada material novo que colocávamos na sala, combinávamos um local para guardá-lo e como usá-lo com cuidado. Com relação aos trabalhos também.

No relatório da professora Neusa aparece a questão da agressividade e os esforços realizados para resolvê-la:

Relatório Geral

Desde o início do trabalho houve uma preocupação, de minha parte, no sentido de fazer com que as crianças cumprissem o currículo. Porém, acreditava que este poderia ser vencido atendendo os interesses e necessidades das crianças.

A primeira dificuldade encontrada foi com relação à dinâmica do grupo. As crianças apresentavam no início do ano, um comportamento bastante agressivo. Brigavam muito entre si e constantemente testavam a minha autoridade.

Aos poucos fomos introduzindo as regras da classe, o jornal de parede.

Com o jornal de parede pudemos analisar, questionar e sugerir formas de trabalho ou de comportamento que fizeram com que o grupo caminhasse, crescesse, se unisse.

A rotina de trabalho aos poucos se modificou. No início as propostas raramente partiam das crianças, eles esperavam que eu viesse com a lição pronta. Aos poucos chegamos ao Plano de Trabalho através do qual tentamos alcançar nossos objetivos de organização. Cabe aqui um esclarecimento, que nosso objetivo não é que "as crianças façam tudo o que quiseram, mas queiram tudo o que fazem" (Claparède).

Temos ainda o relatório da professora Maria que relata essa dificuldade no trabalho com os alunos:

Te maior.
Durante o semestre, o grupo apresentou alguns progressos na organização do trabalho. As crianças começam a perceber melhor a impossibilidade de se levar uma conversa quando muitos falam ao mesmo tempo. Esperar a vez para falar, ouvir o outro ainda não são coisas muito fáceis, embora o grupo tenha progredido nestes aspectos. Na maioria das vezes, ainda há a necessidade de intervenções minhas (ou de outro adulto) nestes momentos.

Com o objetivo principal de respeitar as aptidões, o ritmo e os interesses de cada criança, tivemos durante todo o semestre o trabalho em "Ateliê". Eram momentos de trabalho no qual cada criança fazia sua escolha dentro de

A professora Maria aponta as questões de disciplina do grupo no momento da roda de conversa e cita a necessidade de intervenção dela ou de "outro adulto" para organizar a participação das crianças.

Embora a professora cite em seu relatório a possibilidade de intervenção de "um outro adulto" na conversa com as crianças, continuávamos a achar que a figura de uma

diretora não devia existir, continuávamos a temer o risco do exercício da autoridade, como se necessariamente ele levasse ao autoritarismo.

2. 3. 2 – Contra a correnteza

A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir

Chico Buarque

Aqueles três pontos elencados no início deste capítulo continuavam sendo os eixos da minha atuação: não esperar das professoras que eu orientava uma competência infalível; construir na equipe de adultos o ambiente de cooperação, de livre expressão, de autonomia e de trabalho; e a garantia para as professoras de realizarem seus tateios experimentais. Em relatório que escrevi para o grupo de professoras em junho de 1987, encontro algumas reflexões que compartilhava com elas na época. Escrevia nesse relatório que o fundamental era que cada um:

se debruce sobre a própria prática e extraia dela (7)
as respostas às indagações. O que eu posso fazer é ajudar neste debrucear levantando as questões. É um pouco também falar sobre a minha prática. Neste sentido é que vejo a importância do orientador ter tido uma prática de sala de aula - não tanto pelo fato de ele já ter achado as soluções para os problemas que surgem. É muito mais pelo fato de ele saber como o professor está se sentindo, de já ter experimentado esta angústia de não saber que rumo tomar, de se achar incompetente ou quem sabe estando na profissão errada... Acho que ajuda-las a baixar as expectativas e fazer o que é possível no momento tem sido o meu papel.

É importante observar o uso da palavra *angústia* aí colocada. Apesar de estarmos realizando progressos na direção de uma prática inovadora, sentíamos o peso das cobranças externas. Uma pecha que recaía e ainda recai sobre as experiências inovadoras é a de que estas escolas são “fracas”. Esta forma de caracterizar as inovações vem certamente carregada de concepções conservadoras, para as quais o que importa é formar o aluno “forte”. Expressei num jornal de divulgação da escola, veiculado em 1999, Uma reflexão que foi possível construirmos ao longo de todos esses anos:

É nesse sentido que acreditamos ser importante contribuir para a formação de uma personalidade forte e auto-confiante; um aluno que se vê capaz de produzir idéias, belezas, trabalho. Um aluno forte porque aprende a cooperar e agir em acordo com seus pares, usando as informações necessárias para isto. (Anexo 1)

Só recentemente temos visto um novo discurso surgir no meio educacional, que vem na onda das transformações propostas pelas experiências inovadoras daquele período.

Fazer frente aos processos hegemônicos presentes na cultura escolar e à cristalização ideológica da “competência” que o sustenta, tem, certamente, um alto preço para aqueles que se aventuram nesta empreitada, tanto profissional e cognitivo, quanto emocional e ético.

Nossos tateios pedagógicos avançavam, o trabalho em ateliers começava a tornar-se uma prática mais generalizada entre as professoras, propiciando o atendimento das diferentes necessidades das crianças.

A questão disciplinar era uma fonte de preocupações e, em 1987, resolvemos criar o que chamamos de “Curustituente” – o processo de criação das regras gerais da escola – a constituinte da Curumim. Cada classe, a partir da turma do pré, elegeu dois representantes que deveriam participar de reuniões semanais para estabelecer as regras gerais da escola. Vários temas do convívio entre eles eram debatidos nessa reunião de representantes, chegando-se a um entendimento entre todos sobre quais deveriam ser as regras da escola.

Foi feito um documento contendo todas as regras que foram estabelecidas nessas reuniões e reproduzo aqui, duas delas:

NA HORA DA SAÍDA TODOS DEVEM FICAR NA PARTE DA FRENTE PARA ESPERAR OS PAIS, PERUA OU CARONAS.

RESPEITO AOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

RESPEITAR O TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS.

RESPEITAR O LUGAR DE TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS.

RESPEITO AOS HORÁRIOS

TODOS DEVEM RESPEITAR OS HORÁRIOS DA ESCOLA.

A Escola fecha o portão 15 minutos depois do horário de chegada.

RESPEITO COM A NATUREZA E O ESPAÇO DA ESCOLA

TODOS DEVEM TOMAR CUIDADO COM ÁRVORES FRACAS.

CUIDADO COM OS ANIMAIS.

NÃO ARRANCAR FRUTOS VERDES.

NÃO ARRANCAR FOLHAS OU FLORES.

NÃO PODE DESTRUIR OS BRINQUEDOS.

Conversar com a pessoa que estiver desrespeitando a natureza e o espaço da escola.

CANAVIAL E OUTROS PERIGOS

NÃO PODE ENTRAR NO CANAVIAL PORQUE TEM COBRA, ARANHA, ESCORPIÃO E PODEM PICAR.

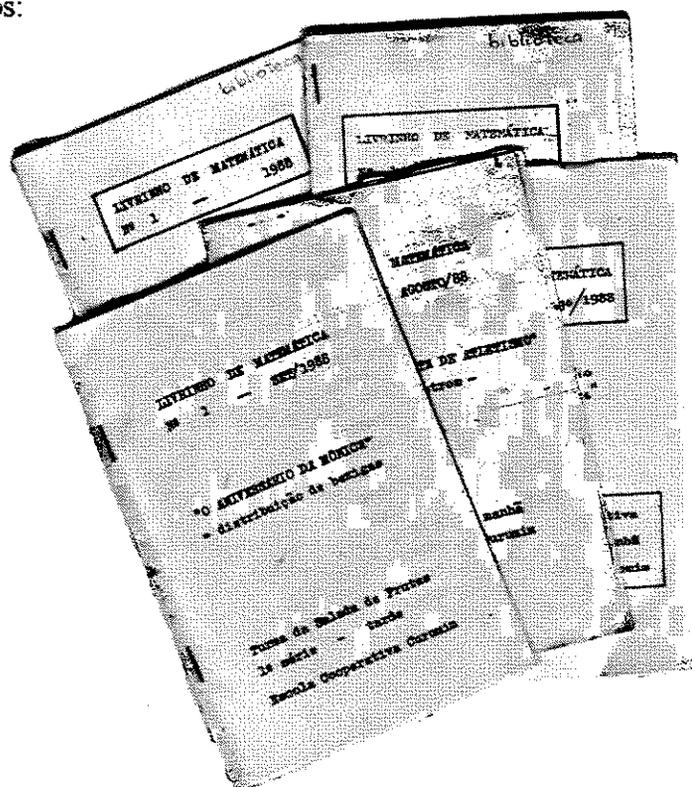
Páginas do documento da "Curustituinte".

Acreditávamos que através desse processo democrático, as crianças compreenderiam a necessidade das regras e assumiriam o seu cumprimento. Esta convicção era reforçada pelas teorias educacionais progressistas que ganhavam mais atenção nesse período. Setores progressistas da sociedade exigiam democracia em todos os níveis e, em

1987, instalava-se a Constituinte no Congresso Nacional. Tudo isto renovava no grupo da Escola o ideal de uma organização interna verdadeiramente democrática, levando adiante uma proposta de educação criadora.

Nossos tateios pedagógicos também se davam pela busca de formas alternativas de se trabalhar os conteúdos curriculares. Além da prática do texto livre e das pesquisas feitas a partir dos interesses dos alunos, dávamos mais alguns passos em relação à matemática. Em julho de 1988 tive oportunidade de participar da RIDEF (Reunião Internacional de Educadores Freinet) que ocorreu em Florianópolis. Após esse encontro pudemos receber a visita do professor Bernard Monthubert, membro do Movimento Freinet francês que desenvolvia um trabalho importante de produção de material para o ensino do cálculo vivo.

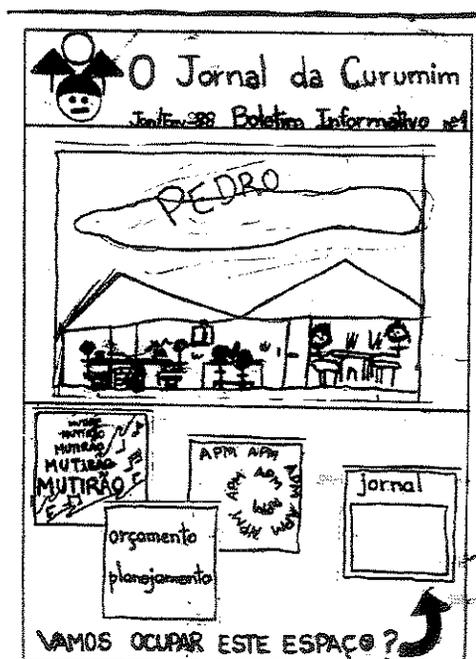
Sendo o Movimento Freinet francês já bastante organizado, eles dispunham de uma cooperativa (a CEL – Cooperativa do Ensino Laico) que produzia vasto material para uso na sala de aula. Um exemplo desses materiais são os livrinhos de matemática que utilizam situações do cotidiano, explorando aspectos matemáticos. Entusiasmados com aquelas propostas, no segundo semestre de 1988, fizemos nossas tentativas de produzir nossos próprios caderninhos:

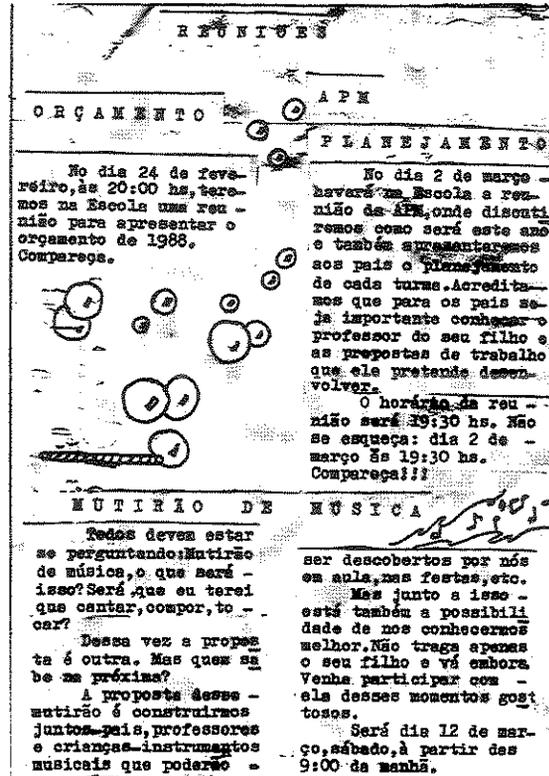


2. 3. 3 – Buscando parceiros para remarmos juntos

A nossa organização de grupo dava-se de forma que nas reuniões pedagógicas semanais eram discutidos os aspectos de funcionamento da Escola. Evitava-se a separação entre administrativo e pedagógico, uma vez que um e outro estavam intimamente ligados. A Associação levava para a reunião pedagógica todas as questões do cotidiano, que eram debatidas buscando-se sempre o consenso. Discutíamos, por exemplo, a compra de materiais pedagógicos, os problemas financeiros da escola, a relação de número de alunos por professor, a organização de festas, ou seja, praticamente tudo o que acontecia na escola. No entanto, a rejeição da figura de direção, a crença de que todos deveriam participar em tudo, levava o grupo a se desgastar em intermináveis discussões.

A questão financeira, embora um pouco mais estável, continuava a ser um problema. Nas épocas de dissídio da categoria, as propostas de aumento da mensalidade eram levadas para as Assembléias de Pais e Professores. Com classes pequenas, o projeto tornava-se caro e a única fonte de arrecadação era a mensalidade. A Escola se diferenciava de outras por dois aspectos: sua organização administrativa (cooperativa e democrática) e sua proposta pedagógica. Tudo isto era colocado nas Assembléias e os novos pais se envolviam na ajuda pela manutenção do projeto. E assim, de forma bastante amadora, a Escola foi crescendo, escorregando pelos vícios do democratismo.





O Boletim Informativo acima dá uma mostra de como chamávamos os pais à participação: convida para reunião de orçamento, para formação de uma APM e ainda para um mutirão de confecção de instrumentos musicais.

Alguns equívocos dessa visão refletiam-se na sala de aula. Com justiça colocava-se a criança no centro do processo pedagógico, um sujeito agente de seu próprio crescimento. No entanto, diminuía-se o papel do professor, pela falta do estabelecimento de limites claros. O importante era a expressão da criança, ficando a atuação do professor mais tímida, num papel mais de observador, apenas organizando as propostas das crianças. A grande crítica à educação tradicional - onde imperava o **monólogo do professor** - levava à prática do reverso desta mesma moeda - o **monólogo do aluno**.

Democracia na estrutura organizacional e administrativa e democracia na sala de aula. Liberdade em todos os níveis. Assim a Escola foi crescendo, também por atender aos anseios de uma geração - nossas palavras tinham eco em alguns setores da sociedade.

2. 3. 4 – Democracia e compromisso, buscando estabelecer as margens ou na Pedagogia Freinet um farol

Ano a ano a Escola ia crescendo: nessa época o número de alunos estava em torno de 180. Em 1988, pressionados pelas exigências da Delegacia de Ensino, tivemos que abrir um classe de 5ª série e gradativamente fomos, nos anos seguintes, consolidando o “ginásio” na Curumim. Em princípio, nosso projeto era o de ser uma escola de Educação Infantil e 1ª a 4ª série: nos sentíamos mais seguros para o trabalho com esta faixa etária. No entanto, a legislação previa a implantação do 1º Grau completo – 1ª a 8ª série. Este foi mais um desafio a enfrentar e que mereceria todo um estudo mais aprofundado, que extrapolaria o objetivo desse trabalho. O crescimento da Escola trouxe novos professores. A equipe cada vez maior tornava a discussão nas reuniões pedagógicas mais acirradas.

Embora a Associação Educacional de Campinas fosse a mantenedora da Escola e, portanto, com poderes legais para tomar as decisões administrativas cabíveis, nós, o grupo de associados, evitávamos este papel, chamando à participação o conjunto dos professores. Embora o princípio, de certa maneira fosse correto, ou seja, levar cada membro a se apropriar do projeto de trabalho, faltava uma direção política explícita que definisse limites, obrigações, compromissos, sanções. Quando escrevo direção política explícita, não me refiro, necessariamente, a uma pessoa, mas sim a um objetivo comum para a direção que a escola deveria seguir e a conseqüente cobrança no cumprimento desses objetivos. Mesmo em relação aos progressos pedagógicos que fazíamos, muitas vezes tais conquistas eram abandonadas no ano seguinte, por falta de continuidade pedagógica, administrativa, política.

Começa a aparecer um questionamento em torno da figura de um patrão, que seria um “vilão” meio difuso na figura da Associação. Éramos um grupo de professoras associadas, cujo número variava entre dez e doze, que respondia legalmente pela escola e esse grupo é que contratava outros professores e funcionários. Isso significava que esse grupo de associadas desempenhava tarefas administrativas para a manutenção da escola e a Associação, da qual fazíamos parte, era uma entidade sem fins lucrativos, que existia como

figura jurídica mantenedora da escola. Mas apesar da transparência¹ nas questões financeiras, apesar do fato dos salários serem praticamente iguais (havia uma diferença de 7% a mais para os associados pelo fato de todos desempenharem tarefas administrativas para a manutenção da escola), os conflitos eram freqüentes.

Mais uma vez o processo levava o grupo ou parte dele (neste caso, os membros da Associação) a um extremo desgaste. Esses problemas nos levaram a redigir, em agosto de 1990, após várias discussões na equipe, um Regimento Interno dos Professores (Anexo 1) no qual, entre outras coisas, aparece a organização de um plano de carreira. Alguns trechos desse documento merecem ser tematizados neste trabalho. Assim temos, por exemplo, no documento, as regras para as pessoas tornarem-se associadas:

Da Associação Educacional de Campinas faz parte um grupo de pessoas que trabalha na Escola e que responde legalmente pela instituição.

Como associar-se:

1. à convite da Associação ou
2. a pessoa apresenta um projeto de trabalho ou proposta de filiação e será avaliada pela Associação.

Tentávamos explicitar as regras de admissão e garantíamos a participação, ao escrever que:

A Escola Cooperativa Curumim tem sua proposta de trabalho fundamentada na Pedagogia Freinet. Espera-se, portanto do profissional contratado a disponibilidade e o interesse para conhecer e aprofundar o estudo desta pedagogia e outros estudos afins e/ou complementares. Nosso objetivo é o aprimoramento profissional e humano de cada pessoa que aqui trabalha.

Buscamos fundamentalmente relações de COOPERAÇÃO:

- nas relações com as crianças;

¹ A “transparência” é o contrário da opacidade e acaba sendo uma leitura que faço como membro da

- nas trocas de experiência entre os adultos;
- nas trocas com os pais;
- na disponibilidade de enriquecer os materiais e técnicas utilizadas no dia-a-dia;
- nas relações com os funcionários da Escola;
- no cuidado com os bens e materiais da Escola, etc.

Mais à frente, no item 4 desta dissertação, será tematizada a questão dos horários, orientando-se a assinar o Livro Ponto, as exigências de frequência e o cumprimento nos prazos de entrega de Planejamento, Relatórios e cadernetas escolares, conforme poderá ser observado no texto que segue. Ainda um item, o de número 7, parece revelador das discussões que ocorriam:

7. NÚMERO DE ALUNOS POR SALA

O professor deve estar ciente do número de vagas para sua turma e deve se preparar para o preenchimento das vagas em qualquer época.

As discussões tornavam-se cada vez mais acaloradas, criavam-se divisões no grupo, os professores contratados questionavam os associados como patrões (que de fato eram), reivindicando mais participação, mais democracia, mas nós (ou pelo menos eu) não sentíamos que houvesse motivo real para aquele tipo de “acusação” pois as decisões eram efetivamente tomadas em grupo. Havia uma tensão neste relacionamento e tenho claro que o meu julgamento sobre aquele momento é pessoal, é a minha leitura.

O Brasil dava importantes passos na construção da nossa democracia. O ano de 1989 tinha visto um movimento popular com há muito não se via – a campanha para a eleição presidencial mobilizara nossas forças e esperanças. Queríamos viver na escola o slogan que tomara conta do país: “sem medo de ser feliz”. Do nosso ponto de vista, o Brasil tinha perdido as eleições, mas continuávamos firmes na convicção de construir uma escola democrática.

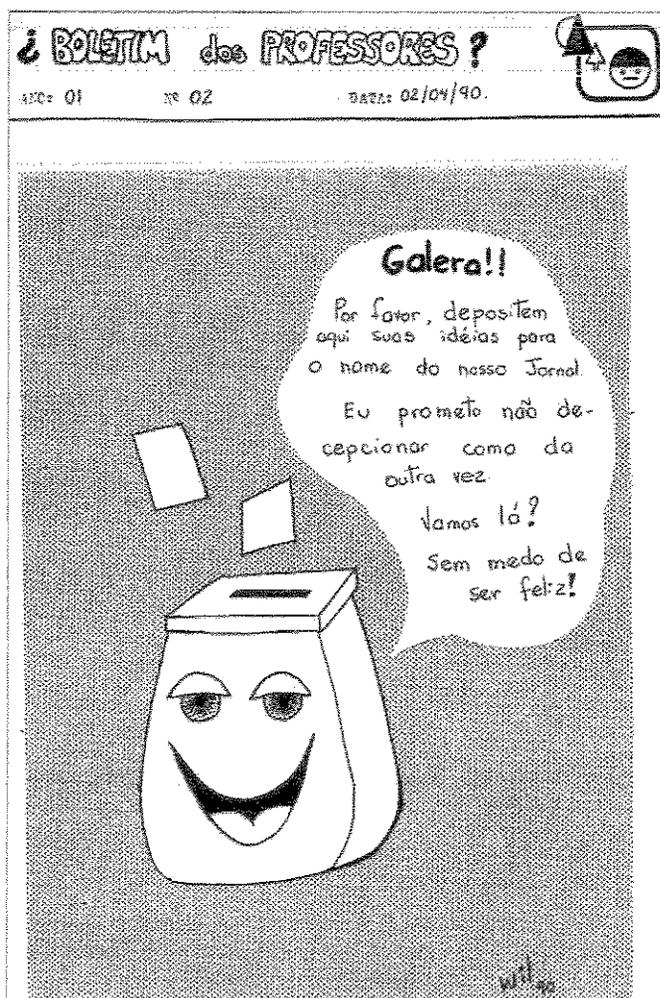
Associação, não necessariamente a versão/imagem construída em cada profissional da Escola.

Em março de 1990, propus ao grupo a criação de um Boletim dos Professores, que editado semanalmente e com circulação interna, deveria ser, nas palavras contidas no editorial do nº 1, datado de 27.03.90:

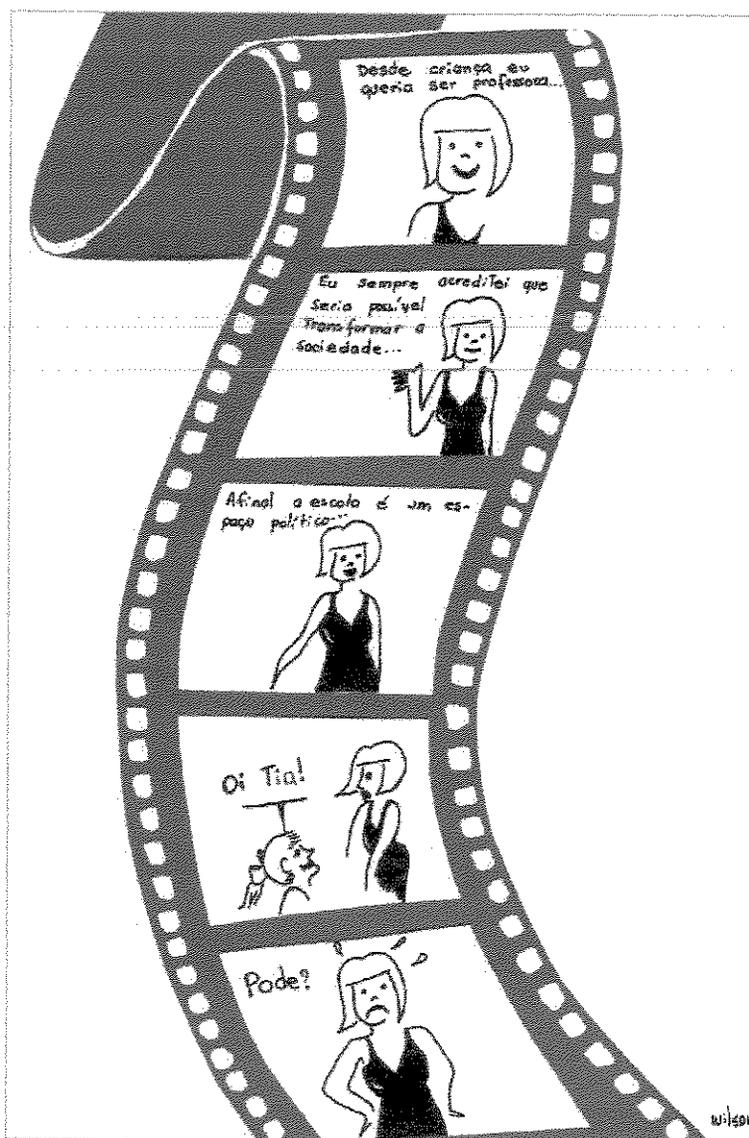
Um espaço semanal com o objetivo de:

- a - dinamizar a troca de informações, possibilitando a reflexão;
- b – permitir também a preparação de cada um de nós para a reunião, uma vez que o Boletim será entregue com certa antecedência.

Este Boletim circulou, semanalmente, entre a equipe de professores durante os anos de 1990 e 1991. Trata-se de rico material para se conhecer um pouco da história da escola, das discussões que ocorriam, dos tateios, avanços e retrocessos. Já no Boletim nº 2 temos uma mostra da frustração que vivíamos com a derrota sofrida nas urnas por ocasião da eleição presidencial do Brasil no ano anterior:



A situação econômica do país já estava difícil, com uma inflação galopante e tornara-se ainda mais grave com a edição do Plano Collor. As poucas reservas de que dispúnhamos tinham sido congeladas. A classe média sofria um processo de pauperização que complicava ainda mais os nossos problemas. Com uma certa dose de humor íamos driblando as dificuldades. A maior parte das ilustrações feitas para o Boletim dos Professores, que mais tarde passou a se chamar “Expressões Impressas”, eram feitas pelo professor de artes, Wilson de Moraes Franco, que, com sensibilidade, captava os momentos do grupo e da escola. A capa do Boletim nº 6 é um bom exemplo disto:



Chegávamos ao final do ano de 90. Nessa época, eu resolvera sair da escola. Parecia-me que eu devia procurar outro trabalho, outra experiência. Em julho daquele ano eu fizera uma viagem à Europa para participar da RIDEF (Reunião Internacional de Educadores Freinet), tinha conhecido mais alguns professores freinetianos, visitado algumas escolas e achava que tinha que seguir outros caminhos e deixar o grupo da Curumim.

Assim, no fim desta fase, já no ano de 1990, em função das muitas discussões ocorridas, a Associação propõe a formação de uma cooperativa de todos os membros da equipe pedagógica e a sua própria dissolução (da Associação).

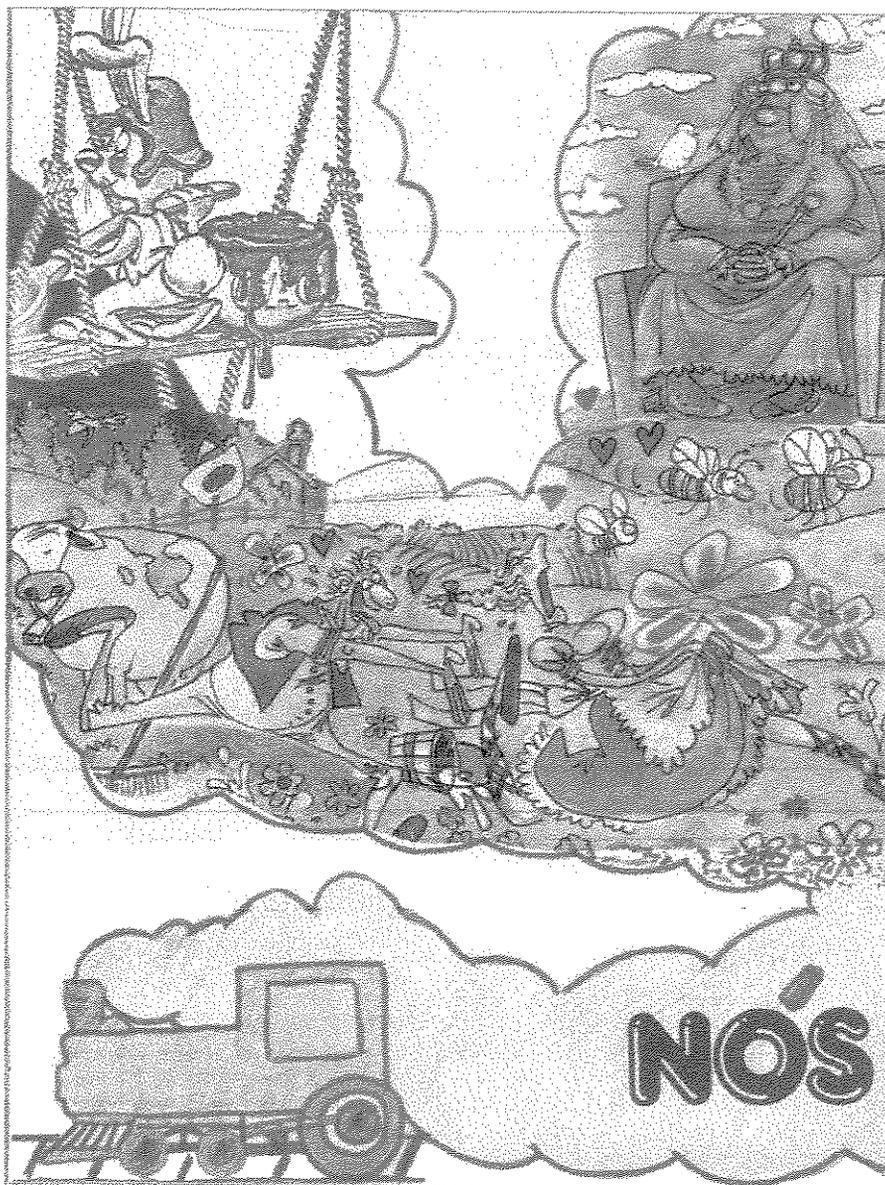
A concretização desta proposta não chegou a ser efetivada oficialmente. Antigos membros da Associação e que continuaram trabalhando na Escola, entre eles a Mônica², foram solicitados pelo novo grupo a continuar assinando legalmente pela Escola. O novo grupo, ainda inexperiente, não conseguia se organizar para operacionalizar suas decisões.

Os pais foram informados das alterações realizadas na Escola através de uma Circular datada de 30 de janeiro de 1991. Menciona-se o fato de que:

estaremos funcionando como uma cooperativa, onde todos os professores são cooperativados e, portanto, responsáveis por uma função administrativa de apoio (almoxarifado, biblioteca, horta, etc.). (Anexo 1 – CA4)

Explica ainda a Circular referida que foi eleito um conselho administrativo formado pelos coordenadores e representantes dos professores. Havia dois coordenadores gerais e mais os coordenadores de área, além da psicóloga para “respaldar o trabalho dos professores”. Vale dizer que, com exceção dos coordenadores de área, que não existiam na estrutura anterior, o organograma continuava praticamente o mesmo.

O grupo realizava esforços para cuidar de todas as tarefas da escola, mas, analisando (ainda que rapidamente) os Boletins dos Professores (Expressões Impressas) observa-se os conflitos que o grupo vivia. A capa do Expressões Impressas nº 36, por exemplo, sugere os “Nós” na confusa fumaça do trem:



Numa página interna deste mesmo boletim temos mais um exemplo de como estava difícil a articulação das ações de cada um:

² Mônica de Campos Galvão, professora na Curumim desde 1986, hoje coordenadora da Educação Infantil.

Proposta

Professores, orientem as crianças para o uso da Biblioteca; tem um livro preto que está sobre a mesa que é para retirada e entrega dos livros. E na sala do professor também tem agora um livro para o novo uso.

Obrigado Okta

Observar os alunos grandes que estão arrancando as folhas do horto. Estes são judecos

Gostaria de um espaço na reunião para falar sobre problemas do administrativo e conselho!! (Gostaria que todos pensassem como está o dia a dia da escola)

Safa

AOS PROFESSORES

NÓS ESTAMOS COM UMA IDEIA DE PROPOR NO PONTO DE CINEMA UMA PROGRAMAÇÃO PARA LEVARMOS ÀS CRIANÇAS.

ALGUÉM TEM UM NOME DE FILME PARA PROPOR?

MÔNICA VANIZA



Gostaria de saber se falta alguém para o lanche das reuniões. Porque falta uma pessoa para o lanche de terça dia 09/04/91.

Elizô

Ainda que assumindo o lugar de onde vejo e compreendendo-o como parcial, arrisco-me a inferir que o problema não estava na ocorrência de intensas discussões: os conflitos são parte integrante da convivência em grupo. O que parece ter levado ao agravamento da crise foi a forma como se conduziram os conflitos.

O questionamento ao grupo da antiga Associação estava ligado à questão dos salários e da participação. Uma vez no comando da Escola, o grupo ou parte dele, encaminhou duas providências que colocavam em risco a própria sobrevivência da mesma.

A primeira foi a proposta e votação apressada de deflagração de uma greve de apoio a categoria e ao SINPRO. Sendo época de campanha salarial, os professores não buscaram as negociações com os pais. A paralisação foi feita nos dias 11, 12 e 15 de abril de 1991 e, só depois se chamou uma reunião para discutir com os pais. Isto causou muita estranheza e indignação nos pais e as discussões seguintes foram bastante tensas. Neste momento eu participava desse debate como mãe de aluno, pois minha filha continuava estudando na escola.

A deflagração desta greve havia sido um processo bastante tumultuado, sendo que mesmo internamente não havia consenso: muitos eram contra. De volta ao trabalho, os professores convocaram uma reunião para discutir o problema com os pais e leram uma carta na qual admitiam:

que “atropelamos” o processo democrático quando não iniciamos conversações internas para informar os pais da situação pela qual passa os professores da rede particular e da possibilidade da greve.

Uma vez que todos os professores, em princípio, eram membros de uma cooperativa, ficava muito nebuloso definir contra quem se estava fazendo a greve. Além disso, com essa atitude ficou difícil propor um aumento nas mensalidades que permitisse promover um reajuste nos salários. Obviamente tudo isto gerou uma enorme insatisfação nos pais e em uma parte do grupo de professores. Com o ano escolar já iniciado, muitas pessoas mantiveram seus filhos na Escola, mas os reflexos desta atitude foram sentidos na virada de ano.

A segunda providência daquele grupo, logo na seqüência desta, foi a deliberação acerca de um fundo de reserva que a Escola possuía.

Sem poder negociar com os pais um aumento de mensalidade necessário para dar os aumentos de salários, o grupo estava pronto a dividir aquele fundo em partes iguais. Alguns membros da antiga Associação (ainda não extinta oficialmente) e um grupo de professores novos que não concordavam com as providências que vinham sendo tomadas, buscaram aquelas pessoas que tinham saído, entre as quais eu me incluía, chamando-as de volta para ajudar nas conversações.

Iniciamos assim, em 91, uma profunda reflexão sobre o caminho percorrido, buscando a renovação das idéias, uma séria autocrítica, o resgate de antigos valores, a recuperação do princípio de autoridade e de coordenação do trabalho. Foi um momento difícil, no qual a Escola adotou uma postura rígida e fechada à participação. As decisões eram tomadas somente pelo grupo de associados, sem consulta aos professores. Também a orientação pedagógica tornou-se mais rígida. Retomava-se a função do professor como aquele que estabelece os limites, que define os rumos do trabalho.

2. 4 – Estabelecendo as margens ou a gestão como espaço de formação continuada (4º momento: 1991 – 1997)

Entramos então no que se pode chamar a quarta fase, com a volta da Associação para realizar uma nova reestruturação da Escola. Nesta retomada da associação criou-se um organograma de transição em que as equipes administrativa e pedagógica se reuniam com o Conselho Administrativo da Cooperativa, que havia sido formado na fase anterior. Na prática isso significava uma reunião dos membros da Associação com o grupo que liderara a Cooperativa. Eram sem dúvida reuniões tensas que levaram os membros da Associação a adotar uma atitude rígida e intransigente.

Para evitar um esvaziamento maior da escola, buscamos a participação dos pais e, um grupo relevante deles nos ajudou nesse processo. Em assembléia geral realizada no dia 24 de maio de 1991, formou-se uma comissão de pais (da qual também participavam membros da Associação). Conforme o documento elaborado por esta comissão vemos que foram estabelecidas três grandes frentes de trabalho: reorganização da escola, espaço físico e instrumentalização.

Estas três grandes frentes tinham objetivos definidos de ações. Assim, em relação à reorganização da escola (frente 1) o objetivo era estabelecer uma centralização das decisões administrativas e pedagógicas; quanto ao espaço físico (frente 2) realizamos uma reforma na escola, construindo uma nova sala de aula (pré-fabricada em madeira), uma quadra poliesportiva, calçadas e um chafariz; e quanto à instrumentalização compramos computadores para a secretaria, ou seja para o uso administrativo e não pedagógico.

Aquele processo de centralização dera-se de forma concreta com a demissão de alguns professores no final de 91. Este havia sido o fato mais inédito em toda a história da escola – nunca havia ocorrido uma demissão! Toda a aquela situação vivida nos anos de 90 e 91 nos levava a este tipo de providência e, certamente, foi uma experiência traumática, tanto para os demitidos quanto para nós que demitíamos. Não seria possível sustentar aquela situação em que, semelhantemente ao período de 84 e 85, “cada grupo puxava para um lado”. No ano de 1992 mais alguns membros da associação, por diferentes motivos,

desligaram-se da escola. O grupo de associados que já estava pequeno em 91, diminuiu ainda mais em 92. As pessoas que representaram uma grande força na condução desse processo junto comigo, foram a Clarice, já citada neste trabalho, e o Francisco¹ que atuava na parte administrativa da escola.

Como os recursos eram escassos, a concretização daqueles objetivos expressos nas frentes de trabalho contou com a ajuda dos pais através da realização de bingos e outras atividades nas festas da escola, além, é claro, de lançarmos mão de parte dos recursos do fundo de reserva. A reforma da escola teve um caráter simbólico (além do aspecto de necessidade concreta) – a escola estava “em reformas”.

2. 4. 1 – Uma mudança de rumo: aprendendo a ver a beleza das águas

A partir daí fomos, o grupo de associados, retomando a condução da escola, buscando retomar o seu crescimento, pois todo esse processo levava a muitas perdas de alunos. Começava então uma fase em que a presença de uma outra coordenadora, a Eliana², foi bastante marcante para a vida da escola. Se, por um lado ela trazia uma clareza maior quanto à colocação de limites, tanto para os alunos como para os professores, por outro lado havia uma marca religiosa (de orientação espírita) na sua atuação que começava a desviar a escola do seu propósito de ser uma escola Freinet, por princípio, laica.

A reflexão que a Escola fazia nesse momento buscava uma síntese. Uma imagem poética que Eliana trazia para dizer da relação entre o novo e o velho, o tradicional e o libertador, era a da velha e frondosa árvore e o verde novo que brota³.

O Prof. Paulo Freire, em carta a Eliana, ensinava bem o significado conseqüente dos esforços que o educador responsável e interessado no aluno deve empreender e que nós fazíamos naquele momento:

¹ Francisco Carlos Pinto Garcia, graduado em Biologia pela Unicamp, professor da 4ª série em 1990, de Ciências da 5ª e 6ª série em 91 e depois encarregado do trabalho administrativo, até 1994.

² Eliana Luiz dos Santos, pedagoga. Foi professora da Curumim em 1990 e coordenadora de 92 a 94.

*...Há uma que tenho dito e escrito muitas vezes e vou agora repetir:
o espontaneísmo não é o contrário positivo da manipulação e vice-versa. Se não sou, por princípio, por coerência política, manipulador, não posso ter no espontaneísmo o meu caminho.*

Como professor, nem posso deixar os alunos entregues a eles mesmos, nem fazer deles meros pacientes da minha competência, não importa se trabalho com crianças ou adultos. Nem só a liberdade deles que, sem a minha autoridade, vira licença, nem só a minha autoridade que, sem a liberdade deles, vira autoritarismo.

Com o abraço amigo de

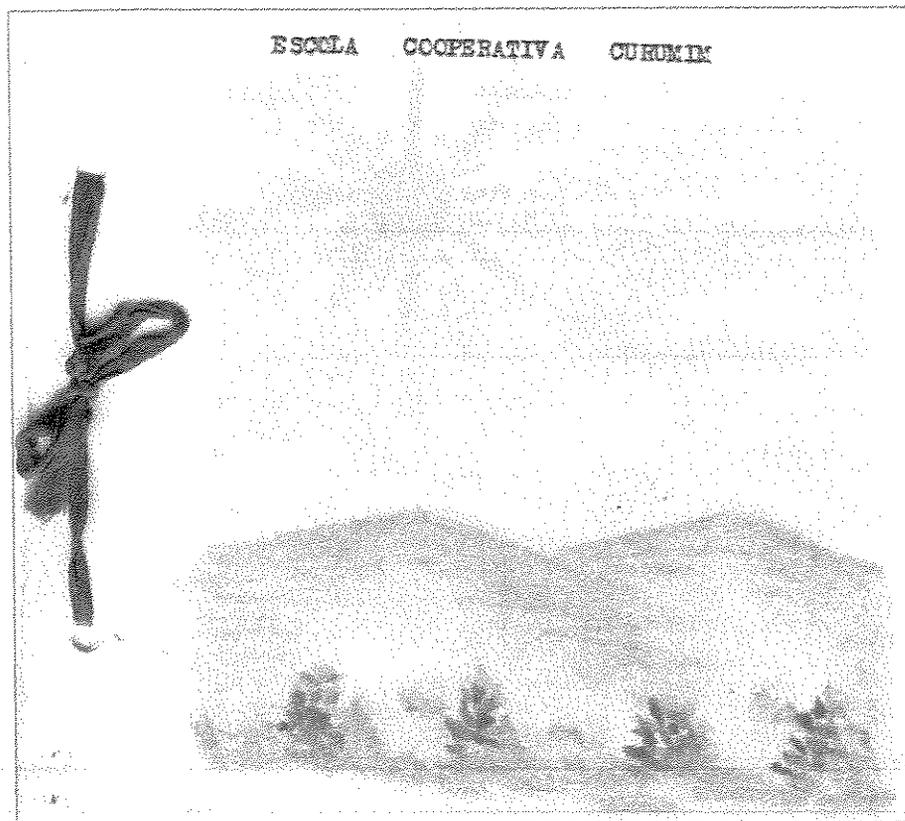
Paulo Freire - SP

Essa carta foi impressa no planejamento redigido pela orientação para a equipe pedagógica, no ano de 1993. Além dos ganhos na compreensão sobre o espontaneísmo e sobre a diretividade do processo, muitas outras lições aprendemos com ela. A “pedagogia do zelo”, por exemplo, foi uma das idéias trazidas. Fazíamos uma série de reflexões sobre a questão do zelo e atitude de cuidar pessoalmente de cada passo de um processo⁴.

A partir desse momento cada material que produzíamos na escola recebia um cuidado especial em seu acabamento, ganhando alguma ilustração feita a mão, sendo encadernado com fitinhas, lacinhos, enfim ganhando uma marca de um determinado tipo de senso estético. Um exemplo é a capa desse caderninho:

³ Referência utilizada por mão Tse Tung no seu livro “Sobre a contradição” – o novo nasce do velho, não espontaneamente.

⁴ Uma interessante leitura que fiz nesta época foi “O Zen e a arte da manutenção de motocicletas” de Richard Pirsig.



Um aspecto importante foi a questão das artes, alçada a um primeiro plano com a orientação da Eliana. A poesia, a música e as artes plásticas ganharam uma maior importância. Aqui é preciso explicar que a arte sempre ocupara um lugar de destaque na proposta da escola. Na própria Pedagogia Freinet ela tem um papel de enorme relevância na educação das crianças. Mas o que mudou foi a forma de encarar as produções infantis. Até ali nossa atitude diante de desenhos, pinturas e outras manifestações das crianças era de receptividade quase incondicional: a criança desenhava e nós elogiávamos, acreditando que com isso estávamos valorizando o seu trabalho. É claro que estou generalizando muito, mas esta era uma atitude freqüente: tínhamos o receio de reprimir a livre expressão da criança. Os questionamentos trazidos pela Eliana nos ajudaram a ver esta questão de uma forma mais ampla. Eu mesma reconhecia aí orientações da própria Pedagogia Freinet que não estávamos implementando.

2. 4. 2 – Na mudança de rumo os riscos de se perder em outras águas

O zelo em cada trabalho e o aprimoramento nas artes, a recolocação do professor como figura central e que portanto coloca limites claros para os alunos eram as reflexões que fazíamos naquele momento e que foram importantes para a escola. Porém, por outro lado, aparecia um discurso e uma forma de tratar as questões impregnados do dogmatismo religioso.

Nossas comunicações com os pais eram feitas desde 1990 através do Informativo Curumim e as afirmações que faço têm nesse material empírico a sua fonte de referência (ver Anexo 1). É assim que, no Informativo nº 27 de 16/10/92, encontramos uma convocação para reuniões de pais assim redigida:

A CURUMIM ESTÁ MUDANDO?

Muitos pais têm feito esta pergunta.
Nós da coordenação pedagógica da Escola estamos chamando a todos para um encontro onde possamos conversar, ouvir, esclarecer sobre:

- pedagogia Freinet
- conteúdos curriculares, construção do conhecimento (apresentação do projeto para 93)
- a questão da disciplina
- a socialização

NESSE ENCONTRO TEREMOS AINDA UMA BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NOS ANOS 70/80, REFLETINDO SOBRE O PROJETO PARA OS ANOS 90.

Esta reunião é muito importante para todos nós e gostaríamos de contar com a presença de todos.

HORARIOS:

DIA 20 DE OUTUBRO (3ª FEIRA) AS 20 H
Para os pais de Pré (manhã e tarde) e 1ª série

DIA 24 DE OUTUBRO (SABADO)
das 9:00 às 11:00 h para os pais de 2ª e 3ª série
das 11:30 às 13:30 h para os pais de 4ª, 5ª e 6ª série

DIA 27 DE OUTUBRO (3ª FEIRA) AS 20 H
para os pais de Maternal e Infantil (manhã e tarde)

Atenciosamente
a coordenação pedagógica da Escola Curumim

A pergunta pairava no ar: A Curumim está mudando? Tentei levantar algumas hipóteses para este questionamento dos pais. Que a escola estava mudando não resta dúvida, mas o questionamento reflete um desconforto e isso também precisa ser comentado e para isso volto a leitura para dois Informativos anteriores: o de nº 18 de 07/08/92 e o de nº 20 de 21/08/92. No primeiro colocamos uma citação de Freinet extraída do livro Ensaio de Psicologia Sensível (Freinet, 1978) e no texto chamávamos a atenção para a necessidade dos pais cumprirem os horários estabelecidos pela escola. No segundo, o mesmo texto e a mesma chamada são feitos dando mostras de que não bastava uma chamada, era preciso um trabalho mais intensivo.

INFORMATIVO CURUMIM



Nº 20

DATA: 21.08.92

NOVOS ESCLARECIMENTOS SOBRE HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Srs. pais

Podemos a gentileza de lerem com atenção as linhas abaixo de CELESTIN FREINET:

«Um dos graves erros dos pais e dos educadores é suporem ainda que a educação formal, verbal ou até sensível, pode ter alguma ação na formação da personalidade e que bastará fazermos observações à criança, explicarmos-lhe as razões possíveis dos seus atos, fazermos-lhe compreender o erro ou o ilogismo do seu comportamento para emendarem uma linha de vida deficitosa.

Tudo isto é dum alcance praticamente ilusório: estojamos bem à mesa e a criança também se portará bem; se um de nós puser os cotovelos em cima da mesa, a criança também o faz; se comermos como deve ser, a criança imita-nos e não fará porcaria. Ela imita naturalmente os nossos gestos, as nossas atitudes, as nossas tiques. Imitará também o nosso comportamento em face dos acontecimentos profundos da vida. Será probo e sincero se nós formos probos e sinceros, indelicado e mentiroso se, a despeito das nossas incertezas ou raciocínios lógicos, formos indelicados e mentirozos no nosso comportamento familiar. Do mesmo modo, imita as crianças com que vive. É por isto que o velho provérbio é mais exato do que julgamos: «Diz-me com quem andas; dir-te-ei quem és.»

Cumprindo assim um dos princípios que norteiam a nossa proposta pedagógica emitimos o Informativo de 07.08.92.

Gostaríamos de reafirmar que desde que efetuaram pela primeira vez a matrícula de seus filhos na Escola, souberam pela secretaria e/ou pelo Guia Curumim, no item HORÁRIOS, pag.6, sobre as nossas regras em relação a este aspecto. Desde o início do ano, o horário de aula para o período da manhã é de 7:45 às 12:15 h. e para o período da tarde de 13:15 às 17:45 h. e todos têm 15 minutos de tolerância para atrasos, tanto na entrada como na saída.

No entanto, nas avaliações feitas durante e ao final do 1º semestre, constatamos crianças chegando frequentemente após os horários estabelecidos (inclusive os 15 minutos de tolerância), quando o seu grupo já estava em sala e em rota programando o dia, prejudicando assim o trabalho do grupo e as próprias crianças atrasadas. Por isso retornamos a prática de um controle de horário no portão, visando o princípio de «Educar é educar-se».

Contamos com sua colaboração

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesses Informativos vemos aparecer a problemática sobre os horários e atrasos das crianças para as aulas. A escola estava colocando um limite para os pais, pois quem atrasa não são as crianças e sim os pais. O relacionamento com eles – amigável e/ou permissivo esbarrava em situações práticas do dia-a-dia. A problemática da colocação de limites viria denunciar isso. O processo teria que evoluir para uma atitude mais amadurecida para constituir uma parceria fundada em regras claras. É necessário explicitar ainda que como uma experiência inovadora, havia um imaginário em torno da Curumim em que todas as regras da escola tradicional eram postas sob suspeita, até mesmo uma questão elementar como esta do cumprimento de horários passava por questionamento.

Um outro aspecto que originava a pergunta – “A Curumim está mudando?” está ligado ao fato de termos divulgado campanhas de doação de alimentos para instituições de caridade. A Curumim estava se tornando uma escola religiosa? A presença da Eliana dava indícios positivos, no entanto, enquanto escola assumíamos uma outra postura. Sempre acreditamos que a questão espiritual é da alçada da família e a escola congrega famílias com diferentes orientações – católica, espírita, protestante, laica... principalmente laica em nosso meio. Assim, víamos aquelas campanhas como uma participação e contribuição possível, da classe média, para os problemas sociais do Brasil. Em Informativo de 1993 encontramos um exemplo desse posicionamento oficial da escola que se manifestava pela participação na Campanha da Cidadania encabeçada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho.

O Brasil vivia um momento de desencanto com as lutas políticas, apesar da mobilização popular, das manobras e articulações políticas que haviam levado Collor à renúncia em 92. Da matéria do jornalista Marcelo Coelho publicada pela Folha de São Paulo em setembro de 93 e que republicamos no nosso Informativo, destaco um trecho que expressa bem o sentimento que vivíamos:

Derrotas

Diversos fatores se encarregaram de dissipar toda essa crença. Não só a percepção de que reformas sociais amplas, no Brasil, parecem

impossíveis. Mas também as derrotas que a mobilização da sociedade civil conheceu ao longo dos últimos anos. Da campanha das Diretas aos “fiscais do Sarney”, da campanha de Lula ao impeachment de Collor, tem-se a sensação de que todos os esforços mobilizatórios da esquerda, que todas as atividades da “sociedade civil”, se prestam à decepção. Jornalista Marcelo Coelho, Folha de São Paulo, setembro de 1993. (Informativo Curumim de setembro de 1993 – Anexo 1)

Não sucumbir ao sentimento de desesperança era um imperativo exigido pela coerência de quem ainda achava que, no campo da educação, era preciso continuar lutando por mudanças.

Também no âmbito interno a equipe de professores sentia as mudanças na postura da orientação, embora a Clarice e eu continuássemos a nos pautar pelas idéias da Pedagogia Freinet, o estilo envolvente e centralizador da Eliana gerava confusões nas práticas em sala de aula. Lembro-me de uma reunião pedagógica (já em 1994) em que as professoras me perguntaram sobre como deveria ser conduzido o trabalho relativo a Páscoa e eu respondi que deveríamos apresentar às crianças as várias formas de se comemorar esta data segundo as diferentes tradições religiosas. Para mim, uma resposta comum, no entanto, a equipe respirou aliviada, pois havia circulado a orientação de que se deveria focar apenas a tradição cristã.

2. 4. 3 – Não se navega em vão – as travessias, as mudanças no percurso compondo a viagem

Apesar das contradições da sua atuação, foi ainda com a Eliana que aprendi a exercer perante as crianças um papel mais disciplinador. Toda a experiência do período anterior, no qual formáramos a “Curustituinte”, tentando estabelecer e fazer cumprir regras com as crianças, tinham tido um resultado pouco eficaz. Os problemas de desrespeito e agressividade continuavam a se manifestar e podemos, em parte, atribuir aos descaminhos

vivididos pela equipe pedagógica (vide fase anterior) e à sua falta de coesão mas também à falta de um princípio de autoridade na nossa atuação. Toda autoridade era vista como autoritarismo. Compreender a diretividade implícita no papel do professor foi uma contribuição para o estabelecimento do princípio de autoridade no processo da escola. Começávamos a adotar, com os alunos, sanções para o não cumprimento de regras de uma forma bem mais sistemática e rígida. Nos anos seguintes víamos que outras escolas alternativas também realizavam esse processo, revendo posições e clareando papéis. No bojo dessa discussão, as críticas ao escola-novismo, que já ocorriam no final da década de 70 e início dos 80, se acirram ao buscar "mexer" nos pilares da escola tradicional, com já explicitado no primeiro capítulo desta dissertação. Dois grupos críticos da educação informavam essa discussão: Demerval Saviani e Paulo Freire, ou o embate da competência técnica e compromisso político.

A reportagem a seguir da Folha de São Paulo, publicada no dia 26 de março de 95, e que faz parte dos achados de campo que compõem o Anexo 1, pode nos dar uma pequena idéia de como as coisas estavam acontecendo. Tratava-se, a meu ver, não de um retrocesso, mas sim de um avanço. Mas, começando pelas manchetes que carregavam no tom depreciativo dos experimentos e inovações que haviam sido tentados, as matérias apontam a revisão de caminhos que estava ocorrendo.

Escolas fecham cartilha 'alternativa' e tentam encarar a realidade dos 90

Métodos que surgiram nas décadas de 60 e 70 são revistos no Brasil e criticados em livro polêmico nos EUA

CRISTINA GRILLO
De São Paulo de Rio

FERNANDA SCALZO
Da Reportagem Local

A educação indolente, o culto à auto-estima infantil e a falta de disciplina são responsáveis por gerações mal-educadas, apáticas e amorais, afirma o psicólogo e pedagogo William Damon.

Não há passado. Damon lançou no EUA o livro "Great Expectations" (Expectativas Maiores), pela editora The Free Press, a mesma do polêmico "A Curva do Sino", que procura estabelecer relações entre capacidade intelectual e taxa.

Em um país, o livro atingiu a terceira edição, gerando nos círculos acadêmicos norte-americanos impacto similar ao provocado por seu antecessor.

"Nos nossos tempos a disciplina se tornou um tópico de acirrada

controvérsia, quando deveria constituir sendo o que sempre foi: uma questão de simples bom senso", diz o autor.

No Brasil, onde se impôs nas décadas de 60 e 70 uma tendência "libertária" no campo educacional, o problema também está no ar.

que, entre nós, como observa o jornalista infantil Bernardo Távila, 38, registra-se uma "cultura mal-educada".

O psicanalista refere-se ao mito do "herói sem caráter": cujo perfil foi desenhado pelo modernista Mário de Andrade (1893-1945). "A transgressão aqui é regra. Tem po, que, quando o filho conta que transgrediu, que tirou uma fila, por exemplo, responde: Legal, você não é um boboca", diz.

As preocupações de Damon e Távila não são alheias às discussões hoje em curso nos meios educacionais dos grandes centros brasileiros. "Libertas novata maas" parece ser a palavra de ordem das instituições que surgiram como alternativas ao ensino tradicional.

Filhas do movimento "escola novismo", as experiências brasileiras já fizeram seu "meu culpa" e dizem a quem quiser ouvir que

conteúdo e disciplinas são fundamentais.

Normalmente associadas aos movimentos contra o regime militar, essas escolas com pequenas ilhas de liberdade que procuravam proteger as crianças do autoritarismo vigente.

Contestadoras, libertárias, as "alternativas" apostavam todas as suas fichas na "criatividade", em oposição à cartilha das escolas tradicionais.

"As teorias educacionais dos anos 70 achavam que a educação poderia transformar alguma coisa na sociedade. Hoje ninguém mais acredita nisso", diz Nede Miranda Filho, 47, diretor do Cent, que foi uma das escolas mais avançadas do Rio de Janeiro.

Se hoje do ponto de vista ideológico se "liberal" não faz mais sentido, do ponto de vista metodológico também não faz. "Educação liberal ficou sinônimo de escola fraca, em que tudo é permitido", diz Ricardo Bressanini, 41, diretor pedagógico do 2º grau do Colégio Oswald de Andrade.

"Tenho horror a essas palavras 'liberal' ou 'alternativo'", diz Teresinha Fogaca de Almeida, 44, educadora e proprietária da escola

Agora. Por estar instalada numa enorme área verde, perto do "alternativo" segundo do Estão, em São Paulo a Agre é ainda procurada por pais ex-pilares, que acabam, depois, tirando seus filhos por considerarem o sistema "muito rígido".

Mesmo que quanto ao espaço físico, à avaliação dos alunos ou até nos métodos pedagógicos, muitas escolas ainda guardem distinção de um ensino mais tradicional, nenhuma delas abre mão hoje dos conteúdos obrigatórios.

"A escola experimental não tinha conteúdo. Ela queria formar indivíduos críticos a partir do nada, criar formava um caos", diz Zélia Cavalcanti, 46, coordenadora pedagógica da Escola da Vila, fundada em 1979, a partir da ultra-alternativa Criança.

Também o que se chama "disciplina" na escola tradicional está presente em todas as escolas hoje sob o nome de "limites".

Hoje mais preocupadas em formar cidadãos responsáveis do que ser infladas, as escolas vêm na vida em sociedade, no respeito pelo outro e na cidadania o lugar dos limites — o caminho para a realização.

Embora muitas escolas queiram ser mais "liberais", o espaço físico da escola e a criatividade são aspectos que não podem ser ignorados.

Os alunos não são bons das escolas tradicionais, dizem os críticos. Procuram fazer o "meu culpa" para os alunos.

As escolas tradicionais que não sabem lidar com a realidade dos 90, dizem os críticos. Algumas se propõem a voltar também ao passado.

Embora muitas escolas queiram ser mais "liberais", o espaço físico da escola e a criatividade são aspectos que não podem ser ignorados.

Embora muitas escolas queiram ser mais "liberais", o espaço físico da escola e a criatividade são aspectos que não podem ser ignorados.

Embora muitas escolas queiram ser mais "liberais", o espaço físico da escola e a criatividade são aspectos que não podem ser ignorados.

Ainda nessa matéria publicada pela Folha pode-se ler, numa outra reportagem, o tom pejorativo com o qual as inovações foram vistas. O texto abre dizendo que:

“As escolas experimentais surgiram contra. Contra o ensino tradicional, contra a repressão, contra o autoritarismo.”

A leitura dessa matéria nos permite perceber que as mudanças e inovações são processos difíceis e intensos para aqueles que se lançam em novos terrenos ou novos mares e os erros são etapas necessárias. Além disso, as forças conservadoras e tradicionalistas encarregam-se de apontar enfaticamente os erros, minimizando os acertos e escamoteando as denúncias contidas nessa busca por renovação. Certamente, os erros ocorrem e é preciso coragem para reconhecê-los e a disposição para corrigi-los. A escola tradicional não deixou de ser excludente e intransigente para com as diferenças de qualquer natureza, somente pelo fato de que as inovações ainda não tinham encontrado o equilíbrio necessário na condução do processo.

Mais recentemente vemos surgir com força na sociedade o movimento pela inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares. Todas as escolas estão sendo instadas a promover esta inclusão, no entanto, as práticas mais centradas nos interesses e necessidades dos alunos, típicas das propostas inovadoras são as que se encontram em melhores condições de responder a esta demanda social, mesmo porque, muitas delas já a praticavam mesmo antes de que se tornasse lei, como é o caso da Escola Curumim. As práticas conservadoras, baseadas na competição e na exclusão dos “mais fracos”, terão que ser necessariamente revistas a partir desta perspectiva de inclusão.

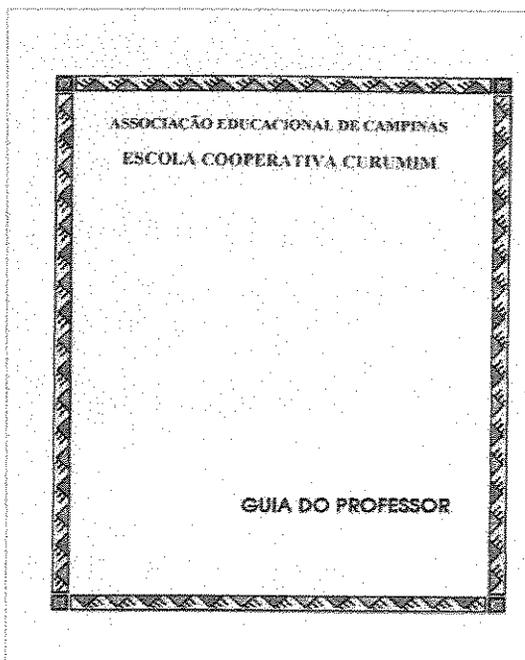
2. 4. 4 - Margens e limites e a construção de relações humanizadoras de trabalho

Os acontecimentos da fase anterior tinham deixado marcas na escola. O efeito mais imediato tinha sido o esvaziamento da escola, a perda de muitos alunos. Assim, se em

1991 tínhamos um total de 222 alunos, em 92, iniciamos o ano com 149. Mas o efeito mais prolongado foi a propaganda negativa que tudo aquilo ocasionou. Ainda no ano seguinte, 1993, contávamos perdas e a escola iniciava o ano com 129 alunos.

Era necessário agora buscar uma divulgação mais ampla e contra-hegemônica, nesse período, começamos a encartar em jornais da cidade nosso material de propaganda: tablóides de jornal. Precisávamos trazer mais alunos, preencher as vagas ociosas para termos uma situação financeira mais estável. No entanto, não se coadunava com o nosso estilo e com os nossos princípios, usar um tipo de propaganda mais superficial, muito comum nas campanhas feitas pelas agências. Aqueles jornais que fizemos, cheios de matérias com conteúdo pedagógico acabaram contribuindo muito mais para reforçar a confiança dos pais que já estavam na escola e só muito gradualmente foi trazendo alunos novos. É claro que a situação financeira ficara comprometida nesse processo.

Também elaboramos, para a equipe de professores, uma pequena brochura que chamamos de “Guia do Professor”. Este documento era, praticamente, a reedição do Regimento Interno agora revisto e ampliado. Novamente trazia, logo no início, a definição do papel da Associação Educacional de Campinas, como entidade mantenedora da Escola. Mais à frente, cita a professora Maria Lúcia dos Santos (1993, p 18):



“Cada professor é uma personalidade única, cada aluno é um indivíduo diferente, cada classe constitui uma realidade particular, cada escola tem sua característica própria, cada momento histórico possui suas peculiaridades. Essa realidade complexa e dinâmica exige também o seu legítimo respeito - e receitas milagrosas, para um ensino ao mesmo tempo coerente com essa realidade e eficiente, não existem”.

A Pedagogia Freinet serve para nós como um guia, um caminho, mas antes de mais nada acreditamos ser necessário o trabalho criador e comprometido de cada professor.

Buscamos fundamentalmente relações de cooperação:
nas relações com as crianças,
nos estudos e trocas de experiências entre os adultos,
nas conversas e interações com os pais,
na disponibilidade de enriquecer os materiais e técnicas utilizadas no dia-a-dia,
nas relações com os funcionários da Escola,
no cuidado com os bens e materiais da Escola etc.

Vemos ainda que esta busca de relações cooperativas não deixava de enfatizar as cobranças quanto aos compromissos de cada um:

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DE CAMPINAS	ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DE CAMPINAS
<p>9. Estagiários</p> <p>A Escola recebe dois tipos de estagiários: aquele que procura a Escola para conhecer nossa proposta Pedagógica e aqueles que vêm para trabalhar na Escola. Nos dois casos o professor deverá ter disponibilidade para recebê-los. A equipe de coordenação fará um contato prévio com o professor ou deixará afixado em quadro próprio (na sala dos professores) o horário e a turma em que o estagiário fará a observação. Mantenha-se atento a este quadro assim você saberá de antemão se a sua turma terá uma visita.</p>	<p>e) informar aos pais sobre incidentes especiais ocorridos com a criança na Escola: tombos, brigas, algum mal-estar ou comportamento diferente;</p> <p>f) quando a criança faltar mais de 2 dias seguidos entrar em contato com os pais para saber o que ocorre;</p> <p>g) crianças de fora da Escola não podem participar da turma: o professor deve encaminhar para a secretaria ou orientação.</p> <p>h) em caso de doença de uma criança, avisar o encarregado pela Saúde na Escola ou a orientação.</p>
<p>10. Número de alunos por sala</p>	<p>12. Relação Professor/Aluno/Organização "A pedagogia do zelo"</p>
<p>O professor deve estar ciente do número de vagas para a sua turma e deve se preparar para o preenchimento das vagas em qualquer época do ano.</p>	<p>a) organizar sempre com as crianças o espaço de trabalho: desenvolver o trabalho cotidiano e pedagógico de cuidar dos materiais da sala e limpeza;</p> <p>b) desenvolver o sentido de coletividade no uso dos materiais e espaços comuns da Escola: biblioteca, laboratório, varandas, área externa;</p> <p>c) ao término de cada aula deixar bancos ou carteiras e almofadas sobre as mesas e o chão livre de objetos de uso;</p> <p>d) ajudar sempre as crianças com suas roupas e objetos de uso pessoal, evitando perdas;</p> <p>e) recolher os brinquedos de areia junto com as crianças;</p> <p>f) procurar economizar no gasto com materiais e trabalhar com as crianças postura para evitar desperdícios;</p> <p>g) ficar sempre muito atento aos perigos existentes na Escola: saber onde e como as crianças estão a todo o momento;</p>
<p>11. A relação professor/pai</p>	
<p>Nosso trabalho se enriquece com a participação e conhecimento dos pais. É fundamental cultivarmos este bom relacionamento. Para tanto é necessário:</p> <p>a) garantir espaço de entrevistas para casos especiais de crianças com a supervisão do Orientador;</p> <p>b) evitar atritos com os pais, buscando a intermediação do Orientador;</p> <p>c) avisar sempre sobre passeios fora da Escola, através de bilhetes enviados com antecedência;</p> <p>d) sempre que sair da Escola é necessário mais um adulto para acompanhar a turma (podendo ser um pai);</p>	
ESCOLA COOPERATIVA CURUMIM	ESCOLA COOPERATIVA CURUMIM
7	8

Começávamos a estabelecer um relacionamento no qual grupos definidos (a associação e os contratados), constituindo-se enquanto tal, buscavam aprender a cooperar e a construir relações transparentes.

Eliana permaneceu na escola até final de 94. Com a sua saída retomamos as idéias fundamentais de Freinet para colocá-las numa prática conseqüente e compromissada. Acreditamos, sim, que é preciso trabalhar com a livre expressão da criança, trabalhar sua autonomia, criar uma sala de aula onde o trabalho cooperativo motiva o crescimento do aluno. Mas resgatamos também uma parte importante da própria Pedagogia Freinet que é o aspecto do trabalho motivado, organizado e disciplinado, que é a relação de respeito

professor/aluno na qual não é só o professor quem tem que respeitar – o aluno também. Se na introdução deste trabalho trouxemos a análise feita por Manacorda na qual ele identificava o corporativismo dos professores tradicionais e o seu desprezo aos interesses e necessidades do aluno, chamando a atenção para o surgimento de propostas alternativas empenhadas em construir esse respeito ao educando, entre as quais a Curumim se enquadra, agora é o momento de tocar nesse outro ponto, qual seja, uma relação de respeito é feita de duas setas: do professor para o aluno e do aluno para o professor. Nem **monólogo do professor**, nem **monólogo do aluno**, mas sim **diálogo** respeitoso e construtivo.

Nos anos de 95 e 96 começava-se a construir também dentro da equipe pedagógica, as bases para um relacionamento de diálogo sem deixar de assumir as tensões resultantes dos conflitos entre patrões e empregados. Estávamos agora com uma equipe de professores relativamente nova na escola e, se por um lado este era um dado positivo, pois eles não traziam os ranços da etapa anterior, por outro lado, perdera-se muito da pesquisa e reflexão sobre a prática em sala de aula. Era preciso recomeçar o trabalho de implementação e utilização de instrumentos da Pedagogia Freinet. Mas como fazer? Como funciona? Essas eram e são sempre as perguntas do professor e da professora e isso não quer dizer que eles estão pedindo uma fórmula, uma receita. Não se dá aula como quem faz bolo e o professor e a professora sabem disso.

Em 1995, iniciei com o grupo, na sala dos professores um “livro da vida”, um dos instrumentos mais ricos dessa Pedagogia. O intuito era mostrar como funcionava este instrumento fazendo-o funcionar entre nós – experimentando-o. Muito do que relato a seguir foi possível de ser recuperado graças aos registros que fizemos no livro da vida dos professores (Anexo 1). Nesse livro anotávamos momentos do nosso dia-a-dia, escrevíamos relatos de reuniões pedagógicas ou assembléias, colávamos textos para compartilhar com o grupo, enfim, íamos registrando um pouco do vivido. E o vivido comportava suas tensões; fundar as bases para um relacionamento pactuado não é algo simples, especialmente quando as dificuldades financeiras se avolumam. O relato a seguir, de uma assembléia feita com os professores, em abril de 1995, dá uma boa medida dos entraves e dificuldades. Às vezes era

preciso explicar as decisões da escola, as imposições legais às quais tínhamos que nos submeter, mas às vezes era necessário mediar as relações entre os próprios professores.

Gracjela: Gostaria de entender a diferença da jornada semanal - meia hora a mais todo dia.

Bia: A Pré-Escola é a base da Escola. Deveria ser mais valorizado o professor de Pré e primário. Procurar evitar a rotatividade.

Ana: O professor de ginásio tem uma formação específica mas o professor de pré também tem.

Bia: Aqui é como uma "escola" para o professor iniciante. Eu aprendi muito aqui, mas depois não tem estímulo. Continua sendo professor.

E um pouco mais à frente:

Bia: Os pais têm noção de quanto recebe?

Wal: Diferença do salário do pré e do ginásio existe, mas o do ginásio também está defasado.

Bia: O salário do ginásio é maior. O professor que trabalha 12 horas ganha como o professor do Pré. Como remunera a Pré?

Wal: Devemos pensar a escola como um processo único - um Projeto Pedagógico de todo o corpo docente.

Bia: O trabalho é o mesmo para todos.

Ainda no relato dessa mesma assembléia vemos algumas conclusões que foram tiradas, apesar das dificuldades inerentes ao debate:

Conclusões importantes da Assembléia:

- no momento não é possível dar aumento
- foram feitas propostas interessantes que mostram que o grupo está envolvido com o projeto da Escola e interessado em viabilizá-la.
- quanto à uma possível reunião com pais ficou-se de se fazer uma sondagem entre alguns pais para avaliar melhor esta proposta.

Naquele momento começávamos a evitar de chamar os pais para resolver os problemas financeiros da escola. Era preciso, antes de mais nada, consolidar o projeto internamente e resolver os problemas com os nossos próprios recursos. Naquela mesma assembléia foi apresentado um quadro que mostrava o enorme número de vagas ociosas que possuíamos. Dentro da equipe, ainda surgiam as contestações daqueles que viam na baixa quantidade de alunos por sala o principal critério da qualidade do ensino. A solução era crescer, principalmente no fortalecimento da prática pedagógica, de forma que adotássemos com segurança a mesma bandeira proposta pelo movimento Freinet: 25 alunos por sala. Estávamos com 181 alunos, mas ainda tínhamos uma relação adulto por criança muito baixa, por volta de dez crianças por adulto.

Crescer pedagogicamente significava também encarar as discussões sobre as relações trabalhistas e estabelecer limites também nesse âmbito. Questões básicas de compromisso profissional eram transformadas em bandeiras de lutas (por alguns professores,

não por todos, evidentemente) contra o exercício do poder. A discussão instalava-se e procurávamos encará-las como uma etapa necessária para o crescimento de todos. Vemos a seguir um exemplo disso. Nele optei por omitir o nome do professor, pois o que interessa, para o nosso trabalho, é a discussão sobre as questões do cotidiano:

dia 09.02.96

Logo cedo vejo as turmas do ginásio e falta um professor. Quem será?

Toco o telefone e ele com uma voz de quem ainda não acordou responde:

- Quem? Gláucia? Oi! Tô indo pra'í!

Sem palavras...

A resposta do professor que, é importante dizer, tinha muitas qualidades no trabalho com os alunos, veio imediata:

TEM PALAVRAS, SIM!
GESTOS, CANSAÇO E EMOCÕES
O CANSAÇO REZ NO DESPERTADOR (A DOR QUE DESPERTA)
TR) NOVE O QUE DEVERIA SER 7.

Relações de trabalho envolvem conflitos e, às vezes é preciso separar o que é inovador e crítico do que é mero discurso. Logo no mês seguinte instalamos o relógio ponto na escola e, é claro a discussão aumentou.

ATENÇÃO

SOU TOTALMENTE CONTRA A UTILIZAÇÃO DO CARTÃO DE PONTO (RELÓGIO) COMO CONTROLE DO MEU DESEMPENHO E TEMPO DE TRABALHO.

TENHO UMA HISTÓRIA DE "BRIGAS" COM A DIREÇÃO DE EMPRESA SOBRE O USO DESTES MÉTODOS TAYLORISTA DE CONTROLE.

QUISERIA DE AMPLIAR A DISCUSSÃO. INFELIZMENTE, NÃO POSSO PARTICIPAR DOS ENCONTROS DAS TERÇAS.

AQUALDO UM MOMENTO EM QUE POSSAMOS DISCUTIR.

Encontra-se no Anexo 2 um texto intitulado "O relógio ponto, esse monstro... ou da construção de relações humanizadoras de trabalho", que escrevi nesta época para a equipe e que reflete o teor dessas discussões e os encaminhamentos que dávamos. Nos processos de gestão da escola íamos descobrindo formas de construir relações democráticas sem esquecer compromissos e, principalmente, íamos vivendo experiências de participação que favoreciam os processos formativos de todos nós. A gestão da escola era em si um espaço de formação continuada.

Com o objetivo de fortalecer o conhecimento da proposta pedagógica da escola pela equipe, em 1996, participamos do 1º Simpósio da Pedagogia Freinet, organizado pela PUC-SP e Núcleo Freinet/SP, ocorrido nas dependências daquela universidade, nos dias 05 a 09 de junho. Aquele era o ano de centenário do nascimento de Freinet e realizamos uma série de atividades com o objetivo de dar visibilidade à esta pedagogia. Um exemplo é a nossa revista de divulgação da escola (que a partir dali começava a ter sua edição colorida) na qual o tema principal era o centenário de Freinet, Piaget e Vygotsky, enfatizando as convergências no pensamento desses três pensadores da educação.

As discussões, evidentemente, não eram só aquelas relativas aos processos de gestão – taylorismo, marxismo, limites e autoridade –, que certamente contribuíam para a

formação da equipe. Buscávamos dar passos na teorização e aplicação prática da Pedagogia Freinet. Em julho, durante o período de replanejamento, tivemos na escola um minicurso oferecido pelos professores Jean e Andréa Astier⁵, abordando a temática do ensino de Ciências. Intitulado “O método natural das ciências”, este minicurso trouxe uma importante contribuição à equipe para as discussões sobre esse tema. Encontra-se no anexo 3 o relato desse trabalho realizado pela equipe naqueles dois dias de estudo.

Todo este período foi marcado, principalmente, pela rearticulação da Associação como entidade que conduzia os rumos da escola. A partir de 1995 atuavam junto comigo como membros da Associação apenas a professora Mônica (já citada e a quem eu chamara para realizar o trabalho de orientação da Educação Infantil) e a Regina⁶, que tendo entrado como professora, participava agora do trabalho administrativo. Além dessas pessoas tínhamos ainda a Cláudia⁷, que, não sendo associada, respondia por parte da orientação e pela direção da escola junto à Delegacia de Ensino.

Gradativamente a escola começava a crescer e o grupo, agora pequeno de associados, buscava uma melhor organização nas relações internas com os professores (estabelecendo, através do diálogo, a exigência no cumprimento dos compromissos e incentivando a pesquisa e o teste na prática Freinet), nas relações com os alunos (estabelecendo limites mais definidos) e nas relações com os pais (estabelecendo também limites e informando mais claramente sobre a proposta).

Um grande problema que sempre se apresentou para nós, era o fato de estarmos num terreno alugado. Sendo uma instituição sem fins lucrativos ficava difícil conseguir empréstimos bancários – será que do ponto de vista do capital, quem não visa lucro não paga suas contas?

Por outro lado era também muito difícil conseguir financiamentos ou doações do tipo que se concede a instituições de caridade. Não éramos nem uma coisa nem outra.

⁵ Jean Astier é um professor francês que compõe o movimento Freinet já há alguns anos. Andréa, sua esposa é brasileira e trabalhou no Brasil e na França.

⁶ Regina Paulina Fidalgo Figueira, graduada em Pedagogia, professora e profissional da escola desde 1993.

⁷ Cláudia Luiz dos Santos, graduada em Pedagogia pela PUC-SP, foi professora, orientadora e diretora da escola, tendo trabalhado de 1993 a 1997.

Esta contradição quanto ao caráter da entidade mantenedora nos levava, ou melhor, exigia a busca de uma solução, pois o proprietário pedia o seu terreno e precisávamos de capital para fazer uma nova mudança. A solução implementada e os caminhos tomados pela Escola Curumim serão objeto do tópico seguinte.

2. 5 – Um porto onde atracar (5^o momento: 1997 – 2003)

2. 5. 1 – Mudando de embarcação para retomar a rota.

Para o período que passo a analisar, tem pouco a contar, pois é praticamente o momento atual da escola e até a distância no tempo inexistente para podermos avaliar os encaminhamentos dados. Existem indícios de uma consolidação. Alguns tateios e conquistas que vêm sendo possíveis serão justamente o alvo da discussão do capítulo seguinte, no qual trataremos das parcerias.

Os problemas enfrentados àquela altura inviabilizavam a própria sobrevivência da Escola, pois o proprietário pedia o seu terreno e precisávamos sair dali. A situação financeira era de tal ordem que, embora felizmente não tivéssemos dívidas, também não tínhamos nenhuma reserva, receitas e despesas literalmente empatadas, o que contabilmente é prejuízo, pois não há recursos para compensar a depreciação.

A situação exigia a busca de uma solução, que foi encontrada durante o ano de 1997: o fechamento daquela entidade mantenedora, a Associação Educacional de Campinas e a criação de uma nova sociedade na qual algumas pessoas da escola foram chamadas a participar entrando com algum capital. A figura jurídica a constituir-se em mantenedora do projeto pedagógico da Escola Curumim passava, naquele momento por uma mudança radical: de associação sem fins lucrativos regida por estatuto para sociedade civil com cotas¹. Eu assumira a direção da escola em 96 e percebia que era necessário reconstruir um núcleo de pessoas que se responsabilizasse efetivamente pela manutenção e condução da mesma. Conversando e apresentando os problemas para cada uma das pessoas que foram

¹ Fazem parte da atual sociedade mantenedora da Escola Curumim as seguintes pessoas: Luiz Paulo Serôa, a Mônica de Campos Galvão (antiga associada e já citada anteriormente), a Regina Paulina Fidalgo Figueira (que também foi associada, também já citada), a Rina Kátia Cortez (professora de Português e Espanhol e desde 1998 coordenadora do ginásio), a Tânia Regina Laurindo (já citada e atual coordenadora das 1^{as} séries), a Simone Bolognini (professora de Ciências) e a Anita Arruda M. San Martin (professora do Maternal).

chamadas, fomos construindo as articulações necessárias para consolidar esse novo grupo que se dispusesse a enfrentar os desafios que vinham pela frente. Neste processo a presença de Luiz Paulo Serôa foi de extrema importância². Formado em engenharia e tendo sempre atuado nesta área, naquele período ele deixou a sua área e participou ativamente do processo, trabalhou na escola, só retornando à engenharia alguns anos depois.

Com isso, construindo um grupo efetivamente interessado e comprometido com a sobrevivência da escola, com o desenvolvimento do seu projeto pedagógico, realizamos o que ousou chamar de façanha: em cinco meses alugar um novo terreno, construir as novas instalações e mudar a escola de endereço.

2. 5. 2 – A procura de um porto para atracar

O primeiro desafio para esse grupo era a própria mudança de endereço da escola. Muitas pesquisas tivemos que realizar para encontrar um local para alugar que ficasse na mesma região. Encontramos uma chácara na Rua Santa Maria Rosselo que oferecia as condições mínimas necessárias: era razoavelmente grande (3.500 m²) e o proprietário se dispunha a alugar para a utilização como escola.



² Apesar da diferença de área profissional, sempre acompanhou de perto a situação da Escola por ser meu companheiro.

No entanto havia muito trabalho a ser feito para torná-la adequada. Aquela concepção de escola que descrevemos no primeiro capítulo estava muito longe – o que havia era uma casa e muitas bananeiras.

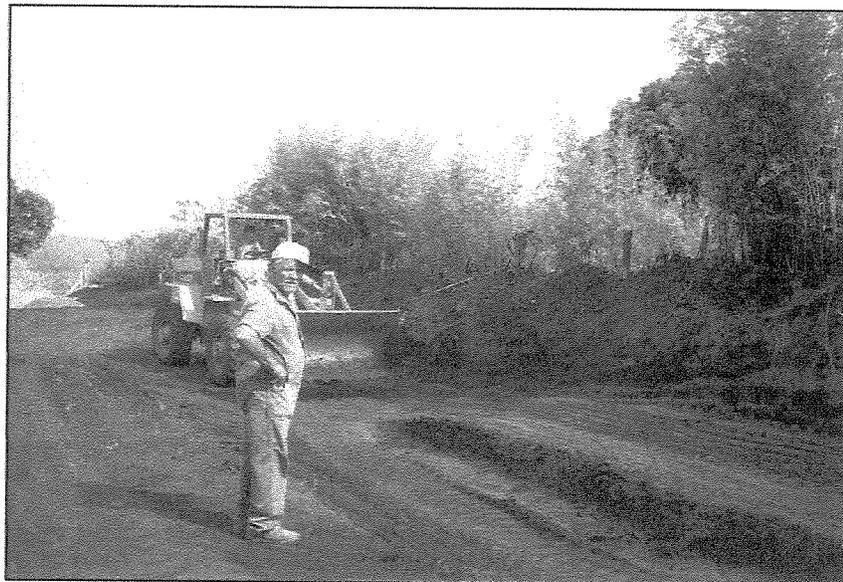
Entrada da
chácara
antes das
obras de
adaptação.



O quintal da
chácara:
muitas
bananeiras e
árvores.



A transformação daquele espaço foi possível graças à inestimável ajuda do arquiteto Marcos Spagnol, pai de três alunos da Escola. Remover terras, “plantar” salas de aula, criar um espaço agradável para se estar e aprender foram as artes que ele realizou, ajudando a garantir a continuidade do projeto.



Atividades de limpeza e terraplanagem do terreno

Para fazer da mudança um processo claro e desejado por todos, organizávamos as aulas-passeio com as turmas para conhecer a nova chácara. Queríamos que todos se apropriassem da nova escola. Algumas turmas chegaram a fazer álbuns sobre o assunto.

Naqueles meses todos nós nos envolvemos num trabalho braçal para construir e fazer a mudança da escola.



Em fevereiro de 1998 conseguimos iniciar as aulas na nova escola. Era uma vitória conquistada por todos e que merecia uma festa de inauguração.



Optei pelo relato através das imagens para descrever esse momento pois é difícil descrever com palavras a intensidade com que ele foi vivido. Transcrevo a seguir um trecho do discurso que proferi naquela festa de inauguração e cuja íntegra encontra-se no Anexo 4:

Para se manter um projeto como este num país em que o descaso com a educação é tão grande, é preciso mais que sonho, é preciso mais que o desejo: são precisas convicção, fé, perseverança e até mesmo obstinação. Porque as agruras logo se apresentam, os obstáculos parecem, às vezes, intransponíveis. Mas o bom é que um sonho assim não se sonhou só. Muitas mãos, cabeças e corações trabalharam juntas.

Aquele discurso reforçava nosso compromisso de desenvolver um projeto baseado na Pedagogia Freinet e preocupado com a construção de uma cidadania fundada em valores como solidariedade, diversidade e tolerância. Iniciamos o ano letivo de 1998 com 180 alunos. A escola já havia implantado todo o Ensino Fundamental, ou seja, já tínhamos classes de 1^a a 8^a séries. A primeira turma de 8^a série a completar os estudos na Curumim tinha tido sua formatura em 1994. Estávamos agora num espaço mais adequado, com salas de aula mais amplas e possibilidades de crescer.

2. 5. 3 – Navegar foi preciso para se chegar aonde se queria

A nova organização da estrutura da mantenedora da escola, em sociedade, dava condições de definirmos os rumos com mais segurança. Duas grandes empreitadas começavam a se desenhar claramente a partir daquele momento.

Uma dizia respeito à sistematização do trabalho de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas nossas classes. Apesar de sempre termos recebido tais alunos, o projeto era tornar essa prática mais consistente em nosso trabalho. Iremos tratar mais profundamente desse tema no próximo capítulo.

A outra empreitada foi a implementação do programa de bolsas de estudos para alunos provenientes de famílias de baixa renda. Retomo aqui a explanação feita no primeiro

capítulo deste trabalho quando tratamos dos modelos de inovação surgidos no Brasil dos anos 70. Àquela altura mencionamos que havia dois grandes modelos, um mais voltado para a questão pedagógica interna às escolas e outro que enfocava a dimensão política da ação educativa, questionando o “a quem serve a educação” e preocupado em contemplar a cultura dos excluídos e construir uma escola popular. Certamente não poderia dizer que a Escola Curumim, com toda a sua trajetória, fruto de uma insatisfação localizada numa camada média da população, sendo sempre uma escola privada, sobrevivendo da arrecadação das mensalidades estaria se alinhando a essas experiências de ação educativa. Seria até mesmo uma arrogância de nossa parte querer nos equiparar àquelas experiências só pelo fato de estarmos promovendo o concurso de bolsas de estudos e seu conseqüente programa de subsídio às famílias de baixa renda. Antes de gerar qualquer mal entendido quanto a isso, esclareço que não pretendo defender que a Curumim estaria se tornando uma experiência de educação popular. Acredito que toda a experiência construída no âmbito das escolas particulares tem sua importância e valor, mas não podem ser confundidas com aquelas práticas. Talvez se devesse tentar uma melhor aproximação entre os atores dessas diferentes experiências: as públicas e as privadas.

Considero, no entanto, fundamental explicitar a importância deste programa no contexto da escola e os desdobramentos que ele proporcionou para o nosso crescimento. Os principais objetivos que nos orientavam, na condução deste programa, eram:

1. Tornar a clientela mais diversa, mais plural. Evitar a homogeneidade sócio-econômica de termos uma clientela exclusivamente de classe média, favorecendo trocas mais ricas e verdadeiras entre as crianças.

2. Nos aproximarmos mais da própria vocação da Pedagogia Freinet que tem, entre as suas principais bandeiras de luta, a construção de uma escola para o povo. Ser uma escola voltada exclusivamente para uma elite não se coaduna com a Pedagogia Freinet.

3. Assumir nossa responsabilidade social e servir, de alguma forma, à comunidade do bairro que está ao nosso entorno. Oferecer à comunidade aquilo que, acreditamos, é o que melhor sabemos fazer: educar crianças e adolescentes.

Já no ano de 1998 fizemos o nosso primeiro concurso de bolsas. O procedimento adotado foi a divulgação desta proposta junto à creche Dr. Cláudio Novaes que situa-se exatamente em frente à escola. Trata-se de uma instituição religiosa (católica) de caridade que atende crianças em idade pré-escolar e também crianças que freqüentam o Ensino Fundamental oferecendo atividades complementares à escola no período oposto ao que a criança estuda. O contato foi feito com a dirigente da creche, a Irmã Heloísa e através dela pudemos divulgar a promoção do concurso. Tivemos, assim, no final daquele ano de 1998 uma primeira edição relativamente tímida do concurso e recebemos cerca de dez alunos bolsistas para o ano letivo de 99.

Já em 1999 ampliamos a proposta, divulgando pequenos cartazes em outros pontos comerciais da região, na própria creche e junto aos pais da Escola. Também no ano de 2000 o concurso foi reeditado de forma ampliada. Começávamos a ser procuradas espontaneamente pelas famílias da região, que aguardavam a época em que a criança deveria entrar na 1ª série.

CONCURSO DE BOLSAS DE ESTUDO



Aprender é um exercício de cidadania

A Escola Curumim está promovendo um concurso de bolsas de estudo para alunos de 1ª a 6ª série, que estudam em escolas públicas e não têm condições de arcar integralmente com os custos de uma escola particular (mediante comprovação de renda familiar).

- As inscrições – devem ser feitas no período de 08 a 26 de novembro, no horário comercial, por telefone ou pessoalmente na Escola.
- O processo de seleção – constará de prova de Língua Portuguesa e Matemática e de entrevistas da Coordenação Pedagógica com a família.
- As provas – serão realizadas no dia 01 de dezembro, às 15h, na Escola Curumim.
- As entrevistas – devem ser marcadas já no ato da inscrição e ocorrerão ao longo do mês de novembro.
- As bolsas – serão concedidas na forma de descontos na mensalidade que poderão variar de 60% até 85%.

Maiores informações pelo telefone 256 2648

Rua Santa Maria Rosselo, 141

Campinas

SP

☒13087-421

É importante esclarecer alguns aspectos essenciais desse concurso.

O primeiro é que não concedíamos, em nenhuma hipótese, bolsa integral. Não queríamos estabelecer uma relação que pudesse ser entendida como caridade ou paternalismo. As bolsas eram descontos que variavam de 60% a 85% no valor da mensalidade, ou seja, algumas famílias puderam matricular seus filhos pagando somente 15% do valor, mas sempre tinham que arcar com alguma parcela dos custos da escola.

O segundo aspecto está relacionado ao compromisso que a escola assumia com essas famílias: deixávamos claro que a bolsa era para todo o Ensino Fundamental e não apenas para um ano, pois entendíamos, e continuamos acreditando, que seria injusto oferecer tais descontos num ano e no ano seguinte inviabilizar a continuidade da criança na escola, cortando a bolsa. São famílias que dificilmente teriam sua situação financeira alterada substancialmente de um ano para outro.

Hoje temos cerca de 20% dos nossos alunos que fazem parte deste programa de bolsas, sendo importante mencionar que a Escola ou a mantenedora não recebe qualquer subsídio de órgãos públicos ou de empresas para garantir esse programa.

Ainda em relação ao processo de seleção, cumpre esclarecer que as provas de português e matemática que realizamos tinham apenas um caráter diagnóstico e não eram de cunho eliminatório. O peso maior para a concessão da bolsa recaía sobre a entrevista com a família, suas expectativas para a educação de seus filhos e a aceitação da proposta pedagógica da escola.

Entre tantos outros resultados positivos e que hoje tanto nos alegram temos como confirmação da aprovação dos pais, o fato de que muitas famílias trouxeram seus outros filhos para estudar na Curumim, recebendo também bolsas para tanto.

Estas duas grandes empreitadas – a inclusão sistemática de alunos portadores de necessidades especiais (sobre a qual discorrerei mais longamente no próximo capítulo) e a inclusão de alunos de famílias de baixa renda – contribuíram para uma mudança do perfil da clientela da Curumim.

Este é o momento atual da escola que é feito com as pessoas que entraram juntos nesta batalha. Nosso grupo tem se mantido bastante unido em torno do projeto da escola e

aqui começa, ou melhor, continua uma outra longa história, que é a história de formar professores na prática da Pedagogia Freinet, que é a história de construir um diálogo entre todos na escola, aprendendo todos juntos.

As mudanças na educação fazem parte hoje de um amplo movimento social. O próprio capitalismo se reformula e encomenda suas reivindicações ao sistema educacional e isto deve nos deixar atentos. A “escola alternativa”, as experiências inovadoras cumprem uma função importante ao tentar caminhos, operar mudanças, questionar o estabelecido. A crítica meramente intelectual não consegue atingir com eficácia o sistema educacional. Aqueles que lutam para mudar precisam dizer e provar que é possível. Mas um aspecto fundamental nessas tentativas de mudanças é que, para que haja consistência no projeto de mudança, é preciso haver uma definição política acerca do porquê mudar.

A “escola alternativa” possui características especiais que fazem com que ela possa desempenhar o papel de ponta na transformação da educação. Ela reúne em torno de si pais e professores descontentes com o que já existe, interessados em mudanças. Ela consegue assim uma relativa liberdade para colocar em prática os seus questionamentos. Obviamente, esta liberdade é extremamente vigiada, uma vez que continua se constituindo como instituição num Estado de Direito capitalista, com regras estabelecidas. Os deslizes e desacertos são apontados com veemência e, às vezes pior que isto, os acertos, que sabemos, são muitas vezes pequenos – pequenas braçadas no imenso mar – nem sempre merecem a devida repercussão.

O processo que temos tentado construir na escola é aquele em que cada um possa abraçar a Pedagogia Freinet e tornar-se um autor dessa pedagogia. É um processo de construção de parcerias e esse será o foco do próximo capítulo.

3º CAPÍTULO: A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS PARA JUNTOS NAVEGAR

Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar
É ele quem me carrega
Como nem fosse levar.

Paulinho da Viola e
Hermínio Bello de Carvalho

No capítulo anterior, em que resgatamos documentos, fragmentos e memórias e indicamos fases para delimitar a história da constituição da Escola Curumim, ligava-a ao movimento de renovação das idéias pedagógicas ocorrido nos anos 60 e 70 e que favoreceu o surgimento de escolas alternativas. Acreditamos ter evidenciado a não linearidade desse processo: avanços e recuos – movimentos das ondas – ocorriam tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos. Tendo alcançado relativa estabilização em relação à organização administrativa, o passo seguinte, talvez mais delicado e complexo, era o de fazer corresponder, na prática de todas as salas de aula, nossas idéias e visões de homem e de mundo, traduzi-las em fazeres concretos, coerentes com as discussões que se davam no âmbito das reuniões pedagógicas.

O processo que se iniciara desde 1995/96, precisava avançar para a introdução efetiva dos instrumentos da Pedagogia Freinet. Certamente foi possível indiciar, nos relatos feitos até aqui, que, em meio a tantas discussões e embates, em meio a tantas dificuldades financeiras e administrativas, a questão pedagógica acabava sendo prejudicada quanto a sua coerência em relação às práticas efetivamente adotadas em sala de aula. Havia muitas práticas diferentes na escola. Ou seja, cada professora ou professor, em sua sala de aula, realizava seu projeto pedagógico, introduzindo **ou não** instrumentos pedagógicos e dinâmicas de aula coerentes com o projeto maior da escola, apesar de já se ter uma figura de coordenadora pedagógica.

A discussão e rejeição ao autoritarismo também ecoava/reverberava nas relações entre professores e coordenadora, criando impasses: propor a introdução de técnicas era uma tarefa difícil pois poderia ser sentida como uma imposição e, neste caso, a professora teria mais dificuldades de apropriar-se, efetivamente do projeto, mas também, não propor poderia levar a equipe a uma percepção de falta de orientação. Isso acarretava muitas dificuldades para operar uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas. Por exemplo, nas reuniões pedagógicas pautávamos o tema da democracia na sala de aula, da participação dos alunos, mas nem todas as professoras se aventuravam em implementar efetivamente os instrumentos da Pedagogia Freinet capazes de democratizar as relações. Ocorria muitas vezes de a professora adotar um ou outro instrumento, não conseguindo construir um todo integrado na classe.

Havia agora uma estrutura estável na Escola e já não se colocava mais a discussão sobre ser ou não uma cooperativa. Tendo-se constituído grupos com identidades definidas – o grupo de sócios e o grupo de professores – o passo seguinte seria o estabelecimento de respeito e cooperação entre essas identidades, numa palavra: parceria. Esse processo pelo qual temos nos empenhado na escola é o de construir relações triádicas em que os elementos da tríade são os professores, a coordenação e a pedagogia Freinet, sendo cada um desses elementos possuidores de identidade própria. Um dos problemas que ocorre freqüentemente nas relações entre professor e coordenador é o fato de que, em geral, o coordenador é o detentor de uma certa teoria sobre a qual ele se sustenta para impor as diretrizes do trabalho. Contrariamente a esse modelo, temos nos esforçado por construir um processo em que cada um possa abraçar a Pedagogia Freinet e tornar-se um autor dessa pedagogia. É um processo de construção de parcerias também no sentido de que a própria Pedagogia Freinet é um parceiro de trabalho. Cada uma dessas identidades na relação com as outras, em tal dinâmica, tornam-se passíveis de se modificarem quando em interação. Retomaremos estas reflexões na última parte deste trabalho.

3.1 – Como mudar? Ou como mudamos?

Se você não voltar a ser como uma criança não entrará no reino encantado da pedagogia. (Freinet, 1990)

Essa falsa impressão que temos hoje de que a escola que conhecemos sempre existiu, sempre foi assim e que, portanto, ela é “natural”, dificulta a sua reformulação. Um outro aspecto que entrava/atrapalha a promoção de mudanças efetivas no interior da escola é que quando discutimos criticamente a escola, talvez pela forte marca que trazemos de uma formação idealista (no sentido de reduzir o homem ao pensamento ou a alguma entidade de ordem subjetiva que considera que é só o espírito ou a consciência que são capazes de resolver os problemas), temos a tendência a desprezar os aspectos materiais da atividade de ensino. Valorizamos a discussão sobre a **postura**, o **olhar** do educador (discussão que considero, aliás, de essencial importância) e deixamos para um segundo plano as técnicas e os instrumentos da sala de aula.

Era este um dos problemas que vivíamos na equipe pedagógica da Escola Curumim. Parecia que praticar uma pedagogia progressista era muito mais uma questão de postura pessoal do educador do que uma atitude concreta com instrumentos e práticas na sala de aula.

Toda a história de construção de experiências inovadoras na escola ligava-se a implementar na sala de aula, efetivamente, uma alternativa de **procedimentos pedagógicos** que **materializassem** as concepções de educação pelas quais lutávamos, lembrando que não adianta belos discursos se na prática continuamos com os gestos travados, era preciso “liberar gestos travados” (Geraldi, 2003, p. 9).

Como já afirmamos no capítulo anterior, depois de muitas histórias e discussões que fizeram parte da construção daquele grupo de pais e professores da Escola Curumim, ainda patinávamos na transformação pedagógica.

A descrição dos caminhos percorridos será o modo de explanação que passarei a utilizar, enfatizando, contudo que não se pretende nem esgotar o assunto e muito menos

prescrever modelos para se operar mudanças numa escola. O propósito é compartilhar experiências, discutir percalços e compreender o próprio processo vivido. Além disso, é preciso explicitar que o relato a seguir é feito com o olhar de hoje e portanto algumas das reflexões foram feitas durante o processo e outras a posteriori, com o que o vivido perde um pouco de seu sangue e emoção para ganhar em reflexão e memória.

Acredito que a melhor forma de avançar nesta discussão seja através de exemplos vividos que sirvam como indícios das práticas e reflexões produzidas neste percurso. Seleciono então, alguns dos muitos exemplos, pois o cotidiano é sempre repleto de situações de negociação em torno da construção do trabalho pedagógico. São situações espaçadas no tempo, avançando e retrocedendo, pois o processo não é linear. A escolha também se deve ao fato de ter material empírico e de considerar mais significativos do que outros.

3. 1. 1 – A professora Andréa e os álbuns sobre as regiões do Brasil ou sobre o “caos” criativo

No ano de 1997 a professora Andréa de Fátima Siste, que trabalhava na escola desde 1994, assumira uma turma de 4ª série com nove alunos. Estando grávida, logo no mês de abril ela entrou em licença maternidade e contratamos uma outra professora para substituí-la. Era uma turma pequena, porém bastante heterogênea. Com a saída da professora, os alunos começaram a ter dificuldades no relacionamento entre eles e mesmo com a substituta. Muitas orientações foram feitas à substituta, mas sua inexperiência exigiria um tempo maior de amadurecimento no trabalho pedagógico. Quando Andréa voltou, em agosto, sua avaliação era de que o grupo tinha produzido muito pouco e que os problemas estavam bastante acirrados. Faz parte do programa da quarta série o estudo das regiões do Brasil e, até ali, eles mal tinham visto a região Sudeste.

Aqui cabe mais uma explicação sobre o modo de trabalho na Pedagogia Freinet. Partimos dos interesses das crianças, é certo, mas também apresentamos a elas um Plano de Trabalho Anual, com os principais assuntos daquela série – os conteúdos a serem trabalhados. Diferentemente dos planos curriculares tradicionais, que têm como uma das

principais características o fato de estabelecerem uma seqüência rígida, à qual não se pode fugir, este Plano Anual da Pedagogia Freinet é tratado como um guia, um referencial dos principais assuntos que devem ser tratados, podendo-se mudar a sua ordem de acordo com os interesses do grupo.

Andréa conversou muito com eles sobre a situação e avaliou um trabalho que eles haviam feito sobre a região Sudeste. Eles mesmos acharam que era necessário refazê-lo, pois “estava muito mal feito”.

Nas nossas reuniões de orientação, Andréa trouxe as suas preocupações e as providências que já havia encaminhado. Sugeri então que ela e a turma fizessem um álbum sobre a região Sudeste. “Mas como assim?”, foi a sua resposta, “eu não sei se sei como fazer”. Propus que trabalhássemos juntas, dizendo que, na medida do possível, eu iria à sala dela para ajudá-la a conduzir o trabalho com as crianças.

Poucos dias depois dessa conversa eu fui à sala para acompanhar o trabalho. O grupo já havia retomado a pesquisa sobre a região e naquele momento eles estavam fazendo algumas ilustrações sobre o assunto, já pensando em montar o álbum. Passei pelas carteiras, olhando os desenhos dos alunos. Sentei-me ao lado de um deles, o Gustavo, e comecei a conversar sobre o seu trabalho. Ele me disse que o desenho estava pronto e eu o questionei: “Mas há muitas partes que estão sem colorir!” Ele ficou meio desconfiado, estranhando a minha fala. Continuei dizendo que para o trabalho ficar completo era necessário trabalhar mais e aponteí várias partes em branco. Ele me disse que “ali era branco mesmo”. Eu disse a ele que quando um artista quer uma parte branca na sua tela ele usa a tinta branca. Peguei o lápis branco e pedi licença a ele para mostrar o que eu estava dizendo, colorindo o desenho dele. Ele concordou e eu fui conversando com ele sobre o quanto essa pintura trazia uma textura bem diferente para o trabalho e ele foi cada vez mais se interessando pela atividade. Logo outros alunos se aproximaram da nossa mesa e me mostraram seus desenhos. O próprio Gustavo comentou que faltava colorir mais aqueles desenhos. Espalhou-se pela sala um interesse em produzir desenhos mais belos e bem acabados. Disse a eles que poderíamos produzir um álbum sobre a região Sudeste com os textos das pesquisas deles e desenhos e ilustrações. Busquei papel color-set (que é um papel parecido com a cartolina, mas que tem cores mais vivas e alegres) e mostrei como poderíamos

montar o álbum. Andréa acompanhava atentamente este movimento da classe, vendo (e depois comentando comigo em orientação) que os alunos mostravam-se agora mais dispostos ao trabalho.

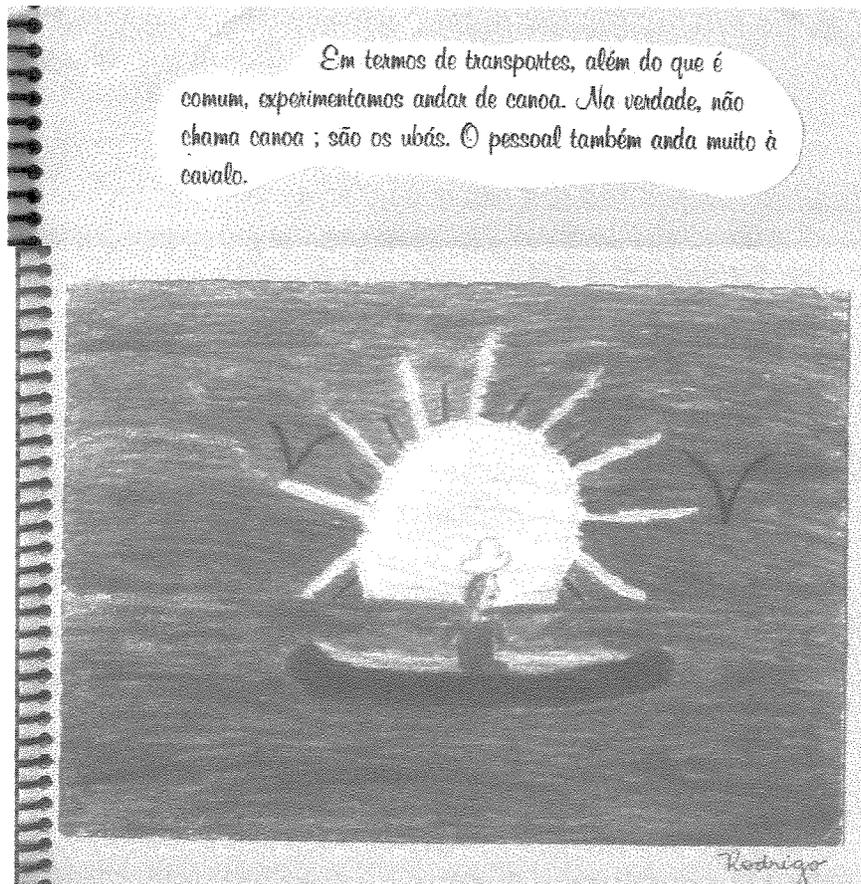
Os primeiros textos da pesquisa sobre a região que eles concluíram, Andréa e eu digitamos e colamos nas folhas de color-set bem como as primeiras ilustrações que foram ficando prontas e mostramos a eles como o trabalho ia ficar. A empolgação ia crescendo! Andréa então, aproveitando aquele clima propôs uma lição de casa na qual eles deveriam fazer uma redação contando uma “viagem imaginária” por toda a região Sudeste. No dia seguinte os textos foram lidos na roda de conversa e os trabalhos de duas meninas do grupo estavam realmente muito bons. Andréa trouxe-os para mim, dizendo que eram textos muito bons, mas que ela não sabia o que fazer com eles. Fui com ela para a classe e propus às crianças um formato diferente para o álbum: todas as folhas ímpares teriam o texto da história inventada pelas meninas sobre a viagem imaginária (usaríamos um tipo de letra cursiva/manuscrita escolhida nas fontes do computador) e nas páginas pares colocaríamos os textos informativos e os resumos que eles estavam fazendo nas pesquisas (usando um tipo de letra de imprensa). A proposta foi aceita e eles continuaram o trabalho.

Com muitos outros afazeres na escola tive que diminuir minha presença na sala. Nas reuniões de orientação Andréa ia me informando do andamento da sala, íamos discutindo outros problemas do grupo, mas já havia uma mudança positiva na atitude dos alunos.



Página do Álbum da região Sudeste.

Algum tempo depois voltei à sala e perguntei como andava o trabalho do álbum. Eles responderam que estava indo bem, mas rapidamente “desconversaram”, passando para outros assuntos. Perguntei à Andréa o que estava acontecendo e ela me respondeu que eu tinha que guardar segredo, que eles não podiam saber que ela estava me contando. Concordei e ela então disse que eles já tinham terminado o álbum e que já estavam fazendo os outros, um para cada região do Brasil, mas eles não queriam que eu visse pois desejavam me fazer uma surpresa no dia da Festa da Primavera, apresentando todos os álbuns prontos!



Página do Álbum da região Norte

Gostaria de fazer alguns comentários e análises sobre este exemplo. Quando Andréa retomou a classe, em agosto, após sua licença maternidade, tendo encontrado muitos problemas na turma, sua tendência era a de adotar uma atitude mais rígida com o grupo e de avançar rapidamente com a matéria, pois “eles estavam muito defasados”. Andréa não demonstrava uma particular resistência às técnicas Freinet, mas também não via, naquele contexto, nenhuma chance de implementá-las, uma vez que o “conteúdo estava atrasado” e era preciso “avançar rapidamente”. Minha preocupação era a de não perder aquela oportunidade que se apresentava e que era justamente o “caos” em que a classe estava. Se primeiro retomássemos a ordem unida, a normalização, calando as crianças, poderíamos perder a chance de, ouvindo-as mais atentamente, aprender sobre suas

necessidades, conflitos, interesses. Era a professora que teria que restabelecer o contato, o diálogo aberto e interessado com as crianças, ela precisaria restabelecer esta ponte com eles. Minha presença não poderia, de forma alguma, desautorizá-la. Minha ação dirigiu-se no sentido de refazer com eles uma ponte com o trabalho (de refazer a ligação e o interesse deles pelo trabalho), resgatar o sentimento deles de competência pessoal “eu sei desenhar bem, sou capaz de produzir algo belo e admirado por todos” e a sua auto-estima. Não poderia construir simplesmente uma ponte deles comigo, embora esta também fosse necessária, diminuindo o papel da professora.

Procurei, nas minhas interferências, restabelecer a ponte dos alunos com o trabalho e, com isso, recuperar o vínculo deles com a professora e dela com eles. É óbvio que esta análise, a posteriori, faz parecer tudo mais racional e linear, o que, certamente não é assim no momento em que as coisas acontecem. Há muito de intuição e de tateio. Neste exemplo, quero destacar a importância de um dos instrumentos da Pedagogia Freinet: a produção de álbuns. Parece-me que suas vantagens já ficaram explicitadas e o que gostaria de salientar aqui é o processo como, juntas, eu e a professora, conseguimos introduzir esta prática na sala de aula. É um esboço ou um início da resposta ao como mudar. A disposição e receptividade que encontrei na Andréa foi crucial para a condução do processo.

3. 1. 2 – Tânia e o Livro da Vida ou a vida entrando no Livro pelas patas de uma aranha

No ano de 1998, algumas situações vividas com a professora de 1ª série ilustram bem o processo de implementação dos instrumentos Freinet. Trata-se da utilização efetiva do Livro da Vida. Tânia Regina Laurindo, professora da Escola Curumim, desde 1992,¹ vinha fazendo seus tateios em relação ao uso do Livro da Vida em sua sala, mas no ano anterior, ela mesma avaliava, esta prática tinha sido inconstante. Essa falta de sistematicidade no uso do instrumento tornava-o fraco na vida do grupo, com pouca

¹ também pesquisadora que defendeu seu mestrado fazendo um estudo de caso sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na escola, que encontra-se na Bibliografia.

expressão, quase como dizer: era sem vida o Livro da Vida. Nas reuniões de orientação eu vinha conversando com ela sobre este aspecto, mas a coisa não avançava. Talvez o modo como eu viesse abordando o assunto não estivesse ajudando muito. Neste processo eu vinha conversando, argumentando, explicando...

Certo dia ocorreu um problema interessante na turma: um aluno havia trazido uma aranha dentro de um vidro e, apesar da Tânia ter feito várias recomendações às crianças quanto aos cuidados que eles tinham que tomar com aquele pote, no recreio ele se quebrou. A professora da 2ª série, que estava por perto, foi lá e rapidamente matou a aranha e mandou uma criança me chamar. Passado o susto, quando todos voltaram do recreio, eu e Tânia sentamos na roda para conversar sobre o assunto. Naturalmente peguei o Livro da Vida e fui anotando toda a conversa. Pedi que eles me dissessem com calma tudo o que havia ocorrido. Ao ir anotando percebi que a palavra aranha, obviamente, aparecia várias vezes nas falas deles. Aproveitei a oportunidade para chamar a atenção deles para esta palavra. Ao escrevê-la no Livro usei uma caneta de outra cor e depois pedi que eles mesmos procurassem reconhecê-la em outras partes do texto. Os alunos gostaram muito da atividade que surgia naturalmente do texto que eles me ditavam. O texto livre mostrava-se explicitamente naquela situação.

Campinas, 3 de abril de 1998

Hoje o Pedro e o Camilo trouxeram uma aranha preta e peluda para a classe.

Ela é aranha doméstica, ela chupa sangue, come insetos e é venenosa.

A aranha estava no pote, mas o Felipe foi levá-lo para a carteira do Pedro e o pote caiu! A aranha fugiu e a turma ficou com medo e saiu correndo.

Algumas pessoas não fugiram: a Carolina Mie, o Felipe, o Pedro e o André, o Gabriel.



É interessante observar um pequeno detalhe desta página do livro da vida que mostra como as crianças rapidamente se apropriam desta forma de registro vivo: a última informação do texto dá conta de que o Gabriel também não tinha fugido. Como eu não havia feito esta anotação ele mesmo foi lá e escreveu o seu nome e, para completar desenhou a aranha. Apropriar-se da escrita fazendo uso significativo dela é uma característica sempre presente na Pedagogia Freinet que garante às crianças uma aprendizagem prazerosa.

Ainda com esta turma, por ocasião de um lanche coletivo, havia uma oportunidade excelente para trabalhar a matemática e aproveitei para, através do relato daquela situação, fazer um “caderninho de matemática” para os alunos. Esta foi outra oportunidade de introduzir uma prática Freinet na sala de aula.

Depois, em reunião de orientação, Tânia comentou comigo que aquilo tinha sido muito útil para ela entender o modo de utilizar o Livro da Vida e que também o caderninho de matemática a tinha levado a perceber melhor a questão da matemática viva, do cálculo vivo, propostos na Pedagogia Freinet. Então, além de conversar, de argumentar eu fui percebendo que era o fazer junto também uma forma de “ensinar”.

3. 1. 3 – O espaço de reflexão coletiva, a nossa roda de conversa: acrobacias e piruetas a remexer nossas certezas

Esses tateios que eu ia fazendo, tentando construir coerentemente a proposta pedagógica da escola não se davam somente nesses espaços de reunião de orientação e de trabalho individual com cada professora. Também nas reuniões pedagógicas com a equipe de professores íamos buscando, nas discussões dos textos e nas conversas, os caminhos para a concretização da proposta. Nesse sentido aposto na relevância do espaço da reunião pedagógica, quer dizer, ali é o espaço onde as pessoas podem se manifestar livremente e, principalmente, onde podem falar abertamente, não só dos acertos e conquistas que realizam, mas também dos erros, das coisas que não deram certo. É o que Gauthier (1998) chama de passagem da jurisprudência privada para a jurisprudência pública. É esse espaço que permite o processo de reflexão-na-ação. Segundo Schön (1992, p. 85):

Uma outra dimensão da reflexão-na-ação consiste no que Israel Scheffler designou por emoções cognitivas. Tem a ver com confusão e incerteza. É impossível aprender sem ficar confuso. Como costumava dizer o meu velho amigo, Raymond Hainer: Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após no termos afastado dela. Mas isto significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, Estou confuso, é o mesmo que dizer, Eu sou burro. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão.

Um outro momento privilegiado numa escola para a discussão e construção da proposta pedagógica é o período de planeamento. Ainda não tendo iniciado o ano, ou o semestre letivo (no caso do replanejamento em julho) dedicamos dois ou três dias para sentarmos todos juntos e conversarmos mais longamente sobre os planos para o trabalho que se iniciará. No entanto, usualmente este espaço é utilizado (nas escolas) para se redigir os objetivos gerais e específicos, os conteúdos a serem trabalhados e enchem-se páginas e páginas de planeamentos pedagógicos com muitas prescrições sobre o que se deverá fazer e o que o aluno deverá adquirir, ou ser capaz de, no final do processo. Esse modo de conduzir o planeamento é fruto do modelo educacional que se expandiu com a formação dos especialistas e fortemente marcado pelo tecnicismo na educação. Os especialistas, informados por uma certa teoria idealista, sistêmica, cartesiana, apontam as metas a serem alcançadas. Considero que tais reflexões sobre as metas são necessárias, no entanto, a forma como é feita carece de algumas considerações essenciais: quem são os alunos com os quais iremos trabalhar (quero dizer com isso que o planeamento lida com um aluno hipotético, com uma abstração – o aluno) e quem somos nós mesmos (aqui refiro-me a uma reflexão necessária sobre a necessidade de auto-conhecimento que a prática de ensinar exige) e ainda, as condições materiais e físicas objetivas do trabalho pedagógico dessa escola singular.

Acredito que somente a partir dessas duas reflexões é que poderemos imaginar como se dará a interação diária, na sala de aula, nos próximos 200 dias letivos. Planejar, como me ensinou a coordenadora Eliana (a quem já me referi no segundo capítulo) é planar sobre, é fazer um vôo imaginário sobre o futuro e tentar enxergar as ações que iremos realizar. Nesse sentido os momentos de planejamento, na escola Curumim, buscavam, não só o estabelecimento de metas (necessárias), mas também a realização de atividades que favorecem aos professores um jeito de se verem também aprendizes, um conhecimento de si mesmos na ação de aprender. Além desse cultivo, uma outra reflexão essencial diz respeito à compreensão do outro na relação pedagógica.

Essas situações em que se reúne o coletivo de professores são um momento rico para discutir sobre os fazeres que acontecem na escola, buscando uma reflexão mais aprofundada sobre eles.

Miguel Arroyo, num artigo de sobre a formação de professores, enfatiza, entre outras coisas, a importância do cultivo de si mesmo para a prática pedagógica e do cultivo da vida cultural na escola. No artigo, Arroyo, ao tratar das experiências inovadoras enfatiza que elas:

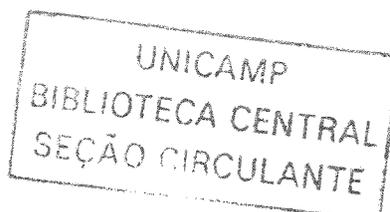
Insistem muito em que os professores se reconheçam como sujeitos culturais, mediadores, potencializadores de gestos e relações que carregam densidade intelectual, cultural, ética. Insistem em que os professores se vejam como adultos, sujeitos de saberes, vivências, concepções e valores, em que descubram suas matrizes culturais e as cultivem, em que leiam, vão ao cinema, participem da cultura, enriqueçam-se como homens, mulheres, profissionais da cultura (1999, p. 157).

Com essas referências, buscamos nesses momentos da escola, construir situações que possibilitem esse cultivo pessoal. O ato de planejar como um “planar sobre”, evitando a concepção tecnicista, envolve também o reconhecimento daquele outro aspecto anteriormente citado: a importância de estar aberto ao outro. E aqui Núria Perez de Lara irá me ajudar a explicitar o que quero dizer:

Ou aquele outro que, quando entrava, depois de fixar em meu rosto um olhar escrutador, relampejante e fugaz, fazia um gesto com a mão diante de meu rosto e me dizia ‘esta manhã não tiraste a careta, eu a tiro, fazem-me medo as caretas’, e eu sentia uma doce dor no rosto e que, realmente, me acabava de tirá-la. E é que eu havia planejado, dominada pelo outro, o que íamos fazer, ele e eu, quando chegasse, sem esperar que entrasse, sem esperar vê-lo, eu a ele, nem sequer sua face (1998, p. 183).

Em linhas gerais, considero que o planejamento é um momento privilegiado para se criar na equipe um clima de confiança – a escola deve ser um lugar seguro e bom para as crianças, mas para que seja assim ele deve ser seguro e bom para os adultos também. Precisamos criar as condições para que os professores se mostrem aprendizes, se percebam incompletos e em formação para que possam achar em si mesmos os elementos que os identificam com as crianças, pois se eu já sou um adulto pronto e acabado, então tenho muito pouco em comum com a criança e torna-se muito mais difícil uma relação empática com ela. Freinet me ajuda com suas palavras na *Pedagogia do Bom Senso* (1996, p. 23): *“se você não voltar a ser como uma criança não entrará no reino encantado da pedagogia”*.

Nas páginas do livro da vida dos professores de 1999 temos um exemplo desse clima que nos empenhamos em criar na escola. O primeiro dia daquele período de planejamento foi dedicado a uma vivência de circo, obviamente, não para depois “ensinarmos” técnicas circenses aos alunos, mas para experimentarmos aprender algo que não sabíamos e nos experimentarmos nesse aprender. Essa vivência ficou a cargo de um dos professores da escola Marco Aurélio Valente que atuava na turma do período integral, trabalhando atividades circenses e hoje é também professor de música na escola. Toda a atividade foi organizada em ateliers, ou seja, cada um de nós escolheu um tipo de trabalho: malabarismo, acrobacia ou as gagues de palhaço. O relato da atividade e dos comentários das pessoas foi feito pela coordenadora Mônica:



Planejamento 1999

27 de Janeiro

Vivência de Circo Prof. Coré

- 1- Aquecimento
- 2- Acrobacias
- 3- Malabares
- 4- Gags
- 5- Conversa

Quando terminamos as atividades, cada pessoa colocou suas impressões e conclusões vivenciadas durante essa atividade de integração.

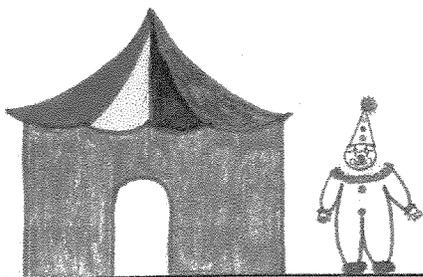
Reviver emoções da infância ou recuperar uma infância que não foi vivida plenamente, eram as falas da professora Tânia e da professora Mariângela.

Durante a vivência de circo, eu senti que a gente volta a ser um pouco criança, revive algumas emoções. Embora sinto que aconteça de forma diferente. Quando se é criança não apresentamos muitos medos e enquanto adulto apresentamos receios com os desafios (Tânia)
Eu não estou revivendo emoções, pois nem na minha infância vivenciei atividades desse tipo. Eu estou aprendendo a brincar, enfrentar desafios e perder o medo (Mariângela)

Reconhecer nas expectativas que colocávamos no professor Coré as mesmas expectativas dos olhares das crianças sobre nós.

Esses eram alguns dos tateios e reflexões que juntos íamos tentando construir. Experimentando nas nossas reuniões e momentos de planejamento os instrumentos da Pedagogia Freinet como o Livro da Vida dos professores, as vivências de artes organizadas em ateliers, e tantas outras práticas buscávamos e continuamos buscando nos conhecer, tomar ciência de nossa humanidade, de nossas fragilidades e possibilidades. É como diz Larrosa (2000, p. 165):

Eu acho que poderíamos falar agora, sobre situações dessa vivência que podem ser aproveitadas pedagogicamente (Glúcia)
Eu acho impressionante como o professor é um forte modelo. A gente segue o Cori e fica muito atento a tudo que ele faz (Tubi)
Eu acho que programar o que vai ser feito, situa as pessoas e traz tranquilidade. (Tânia)
Eu acho legal perceber que assim como as crianças, nós muitas vezes dizemos que não conseguimos algumas coisas, mesmo sem tentar (Tania)
Ter segurança é fundamental, cria uma relação de confiança com o professor e encoraja o aluno a enfrentar desafios (Vanda)
Eu tenho dificuldade com desafios corporais e houve um respeito com isso. (Luciano).
Existe sim um respeito, mas se continuássemos com essa vivência, num determinado momento o professor trabalharia essa dificuldade (Glúcia)
Eu acho que não adianta impor uma atividade, é preciso respeitar os limites, mas ao mesmo tempo devemos tentar por novas atividades, como objetivo de adquirir confiança. (Cori)



Desenho do livro da vida dos professores

Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade.

3. 1. 4 – Defrontar-se com as dificuldades para aprender com elas ou quem eram os monstros escondidos nas profundezas do mar?

Um outro achado que é exemplar dessa construção diz respeito ao trabalho de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Desde a fundação da escola tal trabalho vinha sendo realizado: sempre tivéramos, matriculados em nossas classes alunos com necessidades especiais. No entanto, não se tratava de um projeto sistemático, quer dizer, às vezes tínhamos alunos com tais características e às vezes não. Era preciso sistematizar essa prática, colocá-la como premissa do trabalho, incorporá-la como “normalidade” e não como algo excepcional, ou seja, precisávamos explicitar essa efetiva prática da diversidade, da pluralidade. Na Pedagogia Freinet eu encontrava os princípios e os fundamentos capazes de ancorar tais práticas: instrumentos de trabalho em sala de aula que garantissem a possibilidade de respeito aos diferentes ritmos dos alunos, espaço para o exercício da livre expressão, para a cooperação, para a autonomia e o trabalho.

No texto de planejamento de 1997 que escrevi para a equipe, buscando explicitar as coordenadas da orientação pedagógica a seguir, já enfatizara a importância da adoção efetiva dos instrumentos da Pedagogia Freinet na sala de aula (Anexo 1). Naquele planejamento estão elencados alguns desses instrumentos explicitando a idéia de que as posturas devem se concretizar numa prática. Cabem aqui algumas reflexões sobre esse aspecto, apesar da não ser possível um aprofundamento maior do tema, pois o tema desta dissertação é sobre a formação continuada de professores. No entanto não seria possível avançar sem explicitar os pontos que vêm a seguir.

A primeira reflexão é que a prática da inclusão não era e entendo que ainda não é uma questão simples na visão da sociedade como um todo e dos professores e professoras em particular. A visão que se defende, inclusive pela legislação, é de que todos os alunos têm direito a freqüentar a escola, no entanto, quando uma escola recebe alunos especiais vemos uma reação, nem sempre claramente expressa, (são palavras surdas) de rejeição. É como se ao aluno portador de necessidades especiais fosse feita uma concessão: “deixemo-lo freqüentar a escola para se socializar” embutindo nesta concessão uma carga de indulgência.

Acrescenta-se a esta atitude uma outra (também não expressa) de que uma escola que acolhe tais alunos é fraca. Quer dizer, o discurso implícito é o de que se a escola trabalha com alunos que não têm um bom desempenho na aquisição dos conhecimentos formais, do currículo oficial e permite que eles sigam com a turma é porque o currículo desta escola é fraco. Um indício disto que acabo de dizer é o fato de que existem famílias que têm filhos com necessidades especiais e filhos “normais” e estas famílias optam por matricular o filho com necessidades especiais numa escola como a Curumim e o “normal” nas chamadas escolas “fortes”. O argumento para não colocar os dois na mesma escola é: “O fulano (aquele tido como “normal”) não precisa!” Embutindo-se nessa fala a idéia de que o “normal” tem que se preparar para a vida e portanto precisa de uma escola “forte”. É muito doloroso para quem está se empenhando na construção de uma escola outra encarar este argumento. Mais doloroso ainda é quando este argumento vem da própria equipe de professores. Como as pessoas percebem mais ou menos o preconceito de que se reveste esta fala o discurso sai de outra maneira. É mais ou menos assim: “se nós aprovarmos este aluno (o ‘especial’) é preciso que conste no seu histórico escolar uma observação, pois senão, o que poderá dizer a escola para onde ele for sobre o nosso trabalho com ele aqui?”

O enfrentamento sistemático desses preconceitos foi a primeira empreitada do trabalho de orientação. Este enfrentamento teve que ser antes de mais nada uma batalha pessoal, um colocar-se à prova, enxergar os meus próprios medos e preconceitos e reconhecer que “educar é educar-se” sempre.

No planejamento que realizamos com a equipe de professores no mês de julho de 1999, propus uma vivência que batizamos com o título “De perto ninguém é normal”. A condução deste trabalho foi feita por mim, pela Rina (coordenadora do ginásio) e pela Mônica (coordenadora da Educação Infantil). Subdivididos em pequenos grupos, os professores e professoras deveriam lembrar-se da infância e resgatar na memória aquelas personagens que sempre assombraram a infância – a “Maria do Saco”, o “Mané fala Ó”, o “João sem Braço” ou qualquer outra personagem parecida com essas figuras, que certamente, todos nós, na infância, ouvimos falar e tememos. Nos subgrupos, eles deveriam contar esses “causos” da infância e, num segundo momento, escolher um dos “causos” e fazer uma dramatização para o grupo. No terceiro momento da oficina, os ateliers foram

abertos para que cada um, segundo suas preferências escolhesse a melhor maneira de expressar o vivido: artes plásticas, texto livre, confecção de um painel, elaboração de um jornal.

Toda a oficina tinha a preocupação de garantir um espaço de expressão autêntica para os professores. Era preciso acolher sem reservas os sentimentos que eles manifestavam para que neste desvelamento pudéssemos reconstruir nossa maneira de olhar para o diferente. A equipe que participou do atelier de Jornal registrou parte das sensações e sentimentos vividos naquele momento. Transcrevo abaixo um trecho deste jornal:

DE PERTO NINGUÉM É NORMAL

Campinas, 29 de julho de 1999

Ano I número 1

REPLANEJAMENTO NA CURUMIM COMEÇA COM CONVERSA SOBRE INCLUSÃO

<p>Hoje começamos o replanejamento. O tema é a inclusão, assunto que já estamos vivenciando há algum tempo.</p> <p>A idéia hoje foi fazer um levantamento de "causos" de pessoas portadoras de deficiências que cada um conheceu na infância e quais os sentimentos gerados nessa relação.</p> <p>Vou escrever dos meus: eram sempre de medo, muito medo. A vontade era ficar longe, a presença dessas pessoas causavam em mim uma paralisia. Não me propunha a conhecê-los e muito menos chegar perto. No grupo, esse sentimento de medo foi colocado várias vezes. É o</p>	<p>medo do quê, heim? De ser agredido? De não saber o que fazer, que atitude tomar na presença "deles"?</p> <p>Bom, foi assim que cresci, tentando deixar longe dos olhos esse que me causavam sentimentos que eu não conseguia lidar com tranquilidade.</p> <p>E agora, adulta, professora, vivo um momento que a escola, todas as escolas, estão reformulando seus currículos para receber os alunos portadores de necessidades especiais. Muito justo, muito ético. Como eu vou lidar com esse desafio que me é colocado?</p> <p>Acho que a primeira questão a ser colocada é querer, é se</p>	<p>propor a mexer nas idéias que já estão cristalizadas.</p> <p>Outra questão é conhecer. Preciso ter instrumentos que me ajudem a lidar com essa nova situação.</p> <p>Nesse trabalho de inclusão, trabalhar a socialização entre as crianças é o ponto mestre do trabalho. Quem sabe assim as crianças ditas normais poderão crescer sem esse medo, e então essa visão distorcida ou parcial da realidade em que vivemos possa ser superada e cada um consiga olhar-se de frente.</p> <p>(Vaniza)</p>
--	---	---

Acredito que o sucesso da oficina foi fruto de todo um processo que vivemos juntos. É possível tocar as pessoas, sensibilizá-las para um problema. Os “work-shops”, as oficinas, as vivências que têm se disseminado na área de educação são oportunidades interessantes (quando têm propostas bem estruturadas, é claro) de levar os professores a refletir sobre a sua formação, o seu papel, etc. No entanto, elas provocam, muitas vezes, o efeito de uma pequena pedra jogada num lago: causam ondas, mas logo as águas voltam à sua calma. Educar é uma tarefa que se realiza com um aliado essencial – o tempo. Educar leva tempo. Educar-se leva tempo. Talvez a imagem melhor para o que quero dizer é o velho ditado “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Não porque eu repute aos professores e professoras a característica de “pedra dura”, como se eles fossem uma categoria teimosa e resistente à mudanças, mas porque acredito que todos nós somos “pedra dura” e só com a ação macia das águas e do tempo é que nos transformamos. Dizendo isso de uma forma mais branda reporto-me às idéias de Zeichner sobre a formação de professores que defende a reflexão sobre a própria experiência de vida do professor, seus valores e juízos pessoais como matéria prima para se buscar as transformações na prática profissional. Trataremos mais deste aspecto nas conclusões deste trabalho.

Até aqui enfoquei uma forma de construir as parcerias na relação direta entre nós – professoras e coordenadora, mediadas pelo terceiro elemento dessa construção que era a Pedagogia Freinet, ela própria mais um parceiro. A seguir abordarei mais de perto um outro elemento dessa construção: a relação da coordenadora com as crianças, pois elas também devem ser entendidas como uma das individualidades a comporem o cenário escolar.

3.1.5 – Como vamos conviver? Ou de como, para aprender a nadar, é preciso lançar-se nas águas dos relacionamentos

Existirmos,
a que será que se destina?

Caetano Veloso

Aqui estou eu às voltas com o desafio do Senhor Palomar

isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede...” (Calvino, 1994).

Mas quando paramos para refletir sobre o turbilhão da vida, uma possibilidade que nos resta é esta de tentar isolar acontecimentos, mesmo que ao isolá-los percebamos que *“a onda que a precede”* ou a que *“se lhe segue”* estarão sempre a nos lembrar da impossibilidade de conhecer totalmente o mar. Conhecer o mar... Conhecer-se a si mesmo... E nos vemos, no dia-a-dia a braços com esta difícil tarefa que nos coloca o outro como possibilidade de espelhar a nós mesmos, de dizer algo sobre nós, ainda que *“reste a pergunta: como somos, no visível?”* (Geraldi, 2002). Difícil tarefa quando reconhecemos que

Somente o outro pode dizer e os outros são nossos espelhos muitos, mas nas relações com eles é preciso estar aberto à diferença para que o praticamente imudado se torne mudado (idem).

Conhecer e tentar perceber um ritmo nas ondas, mergulhar nas ondas talvez seja a melhor forma de conhecê-las, evitando a atitude da ciência moderna que, como o Senhor Palomar que fica na praia observando as ondas, propõe um caminho de conhecimento “objetivo”, “metódico”, no qual o sujeito cognoscente afasta-se daquilo que há para conhecer, adota a postura de observador distante. Prefiro o mergulho, pois às vezes me parece que o que há de mais importante a saber sobre o mar é que podemos mergulhar nele. Mergulhar nesse mar, nesse meu

momento, é arriscar o relato e envolver-se nas reflexões que a vida diária suscita. É aceitar o desafio da reflexão sobre a tarefa cotidiana de estar com pessoas, de relacionar-me com elas, de conhecê-las e, ao conhecê-las, conhecer-me. Encontro apoio em Boaventura de Souza Santos (1995, p. 38) para fazer esse mergulho, apropriando-me da sua reflexão sobre os (des)caminhos do conhecimento científico-natural:

... todas estas teorias introduzem na matéria os conceitos de historicidade, de liberdade, de auto-determinação e até de consciência que antes o homem e a mulher tinham reservado para si. É como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objetos mais distantes e diferentes de si próprios, para, uma vez aí chegados, se descobrirem refletidos como num espelho.

É o conhecimento científico que, rompendo barreiras do próprio pensamento, e sem cair no primarismo da antropomorfização do mundo, descobre no mundo parte do que antes pensava exclusivo do homem e de sua racionalidade.

Mas é em Birulés (1996, p. 227) que escuto o eco das inquietações essenciais:

o pensamento pós-moderno parece mover-se entre um forte pessimismo acerca da possibilidade de um discurso reflexivo e crítico sobre o presente e uma espécie de euforia derivada de sua fácil eliminação do sujeito e da perspectiva cartesiana. (tradução minha)

É com a denúncia “*da perda das respostas*” que ela, convidando Hannah Arendt ao diálogo, nos incita a “*retornar às perguntas*”, às grandes perguntas da existência. Mas o faz com a consciência de que retornar às perguntas não nos conduzirá a uma nova fundamentação definitiva sobre o que somos, “*posto que sabemos que só se pode reconstruir nosso navio em alto mar*” e que é preciso aprender a conviver com a ambigüidade e a impossibilidade de um conhecimento definitivo. Mas, não ignorar essa situação requer de nós que, nas suas próprias palavras (Birulés, 1996, p. 228):

iniciemos a tecer um pensamento que saiba de sua precariedade, mas que não renuncie a si mesmo por este motivo.

Quem se move nas águas da educação deve saber dessa precariedade, porém, ao assumir um papel diante do novo que nasce deve receber a responsabilidade de, acolhendo crianças, “ensinar a ela como o mundo é...” sem deixar de sonhar outros mundos possíveis.

E assim, a braços com essa tarefa de refletir sobre o cotidiano da escola e as suas possibilidades de produção de saberes, envolvo-me em mais um mergulho nessas ondas revoltas, fazendo um “recorte” de um dia de trabalho. Um “recorte” que não começa nesse dia e nem termina aí, que é muito mais... “Como uma onda no mar...”

O dia 23 de maio de 2002.

Antes de ir para a escola passei no médico e por isso cheguei um pouco mais tarde. Eram 8:20h mais ou menos quando entrei pelo portão e já encontrei o José Eduardo¹ ali no tanque de areia, sozinho. José Eduardo é um aluno que está conosco desde a idade de três anos e meio, que apresenta necessidades especiais de aprendizagem. Seu diagnóstico inicial era de “autismo” – que coloco entre aspas porque em nossa experiência de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais temos evitado os rótulos – e esse diagnóstico também já vem sofrendo alterações. Na última conversa nossa – professora, eu e a psicóloga dele – ela nos colocou que ele hoje é considerado pós-autista! Hoje, José Eduardo tem dez anos, está na 2ª série e seu comportamento vem sendo cada vez mais de interação com o grupo, no entanto, marcado que é pelas alterações psicológicas que possui, José Eduardo é, em alguns aspectos, como um menino de dois ou três anos: não usa os pronomes adequadamente, não se refere a si mesmo na primeira pessoa, ou seja ainda está construindo a sua identidade (no sentido psicológico da expressão) e, como uma criança de dois anos começa a nomear o mundo e principalmente as pessoas. De uns tempos para cá ele nomeia toda pessoa que vê na Escola – aponta e diz “Essa é... Fulana, essa é... Beltrana”, fazendo isso para todos, desde colegas da turma, passando por crianças de outras turmas, chegando a todos os funcionários e professoras da escola.

¹ Todos os nomes de crianças foram substituídos.

Cheguei na escola e lá estava ele visivelmente feliz por estar de volta à escola, já que ontem ele tinha ficado “suspenso” das aulas. De novo as aspas são necessárias porque qualquer um, ao ler esse texto irá se perguntar: “Como assim, um aluno autista é suspenso de uma escola que se propõe a realizar a inclusão?” É preciso dizer que nesse processo com ele, o nosso trabalho tem sido o de introduzir regras de convívio, de mostrar a ele o que ele pode e o que não pode fazer na escola e isso quer dizer que temos que ensinar que “não pode bater nos amigos, não pode bater na professora, que as regras do grupo são para ele também, e que a turma já combinou que não pode bater.” Temos trabalhado com ele e com o grupo (e todos os grupos da escola) a idéia de que quando alguém não cumpre uma regra como essa, esse alguém “perde o direito” de ficar junto com o grupo. Na última 3ª feira José Eduardo tinha “batido” na professora. Vejo que as aspas serão minhas aliadas nesse relato, pois muitas vezes as palavras não servem muito bem para explicar o que queremos dizer. Aqui, por exemplo, é claro que a professora não apanhou do José Eduardo, mas a atitude dele era extremamente agressiva e descontrolada, tentando atingi-la e ela segurando-o. Diante disso a professora trouxe-o para a secretaria, para a minha sala. Tentamos conversar com ele, mas parecia que, para ele, era tudo um pouco brincadeira, ele não estava percebendo o que estava acontecendo, ou estava e queria saber se haveria um limite, se haveria uma contenção para o seu próprio descontrole. Tínhamos conversado com a sua psicóloga e em comum acordo chegado à conclusão de que, nesse seu momento o José Eduardo precisa, em termos psicanalíticos, entrar em contato com a experiência simbólica da Lei, do corte simbólico realizado pela figura paterna. Era preciso mostrar isso a ele chamando o seu pai e enfatizando que ele “perdera o direito” de ficar na escola. Quando ele enfim percebeu que era isso o que fariamos efetivamente, ele começou a dizer que não “Não! Não quer que chamar ‘seu pai’! Não, José Eduardo não quer ir pra ‘sua casa’!” e chegou mesmo a chorar, dizendo “José Eduardo vai ficar bonzinho!” Mesmo sentindo a dor de ter que realizar esse corte, mesmo emocionadas com sua reação, mantivemos firme a decisão, pois era isso que ele precisava: encontrar uma continência para suas atitudes. O pai veio e a conversa foi difícil, mas estávamos de acordo. O pai perguntou a ele por que ele fazia isso...

Bem, “suspenso” na quarta-feira, lá estava ele, hoje, quinta-feira, já fora da sala de aula porque tinha “aprontado”, eu não sabia bem o que. Mas via que muito desse comportamento era pura alegria de estar de novo na escola. Falei para ele subir comigo para a

secretaria e ele veio atrás de mim. Ai a Joelma me explicou, mais ou menos, o que ele tinha feito e que a professora o “mandara para a Gláucia” (diga-se de passagem, esta é uma expressão já conhecida na escola, as crianças sabem que quando “vai para a Gláucia” é porque a coisa já está num ponto sério).

Aqui cabe uma reflexão sobre o que acredito ser um aspecto fundamental do papel da coordenadora pedagógica: o de mediadora da relação professora/alunos. Esta é uma relação de tensão e precisa ser encarada em sua complexidade. Talvez nenhuma outra profissão envolva a obrigatoriedade de estar se relacionando diariamente com tantas pessoas de uma forma tão próxima e intensa e por tanto tempo seguido. Essa é uma diferença fundamental do trabalho de professor. Um engenheiro tem que se relacionar com pessoas, mas também tem, reservado no seu dia, os momentos de trabalhar sozinho “com seus botões”, mesmo o médico ou o psicólogo relacionam-se com pessoas, mas o fazem com um de cada vez, o médico tendo contatos esporádicos e o psicólogo com contatos marcados e regulares, mas espaçados no tempo e com hora marcada para terminar. O que não acontece com o professor e a professora, que têm que se relacionar com um grupo de crianças ao mesmo tempo, todos os dias, por vários dias seguidos até completar um ano letivo. Essa é uma característica que traz uma importante especificidade para essa profissão pois essa obrigatoriedade de relacionamento cotidiano, constante e próximo, é, na minha opinião, fonte de alegrias, por um lado, mas fonte de tensões também. Se compararmos, essa cotidianeidade só aparece socialmente, nas relações familiares e, até mesmo na família, considerando o mundo moderno, as pessoas ficam menos tempo em casa, a mãe que trabalha fora não passa quatro horas e meia seguidas com seus filhos. Lembro aqui das palavras de Núria Ferre Perez de Lara (2001) quando ela defende os benefícios trazidos pela feminização da educação:

...para concretizar em que consiste essa contribuição das mulheres à educação, direi que essa contribuição consiste, principalmente, na importância que elas atribuem – que nós atribuímos – à relação, já que é precisamente o desejo de relação o que as leva a eleger sua dedicação à educação.

Além da enormidade de tempo que passam juntos professores e alunos, também esse tempo é dedicado a um compromisso que mobiliza importantes conteúdos emocionais e

intelectuais tanto no(a) professor(a) como nos(as) alunos(as): o compromisso de ensinar e aprender. Essa relação, quando se pretende capaz de trazer algo de novo às práticas pedagógicas, tem que se abrir ao outro, ao educando e esse abrir-se

implica ruptura e certa desconstrução daquele que acolhe o novo porvir. É o que abre espaço para que o outro possa nascer” desenvolvendo assim uma “ética da perda do próprio tempo no tempo do outro. (Bárcena, 2001)

Considerando esses aspectos do relacionamento professor/aluno, vejo a presença e o papel do coordenador como um mediador desta relação, que, estando fora da sala de aula, pode interferir e ajudar a regular/regrar os inevitáveis confrontos, os – às vezes infundáveis – testes que a criança faz com a professora. É nesse sentido que fomos construindo – eu e as professoras – a instituição “Gláucia”, na escola. Ela representa um pouco a figura de corte de um relacionamento que as professoras, muitas vezes, constróem como ninho na sala de aula. Quando eu sou chamada a interferir é justamente para realizar esse “corte”, é para dizer àquela criança que, no exercício de sua cidadania na escola ela tem direitos e deveres e que o gozo dos direitos está vinculado ao cumprimento dos deveres. Em algumas dessas minhas entradas na sala de aula, mas felizmente não todas, a minha presença é para dizer à criança que ela perdeu o direito de estar com os seus colegas, que ela terá que se afastar do grupo. Hannah Arendt desenvolveu um importante conceito sobre a escola ao atribuir-lhe o papel de instituição intermediária entre a vida privada e a vida pública. Segundo ela:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. (Arendt, p. 238)

A escola precisa então de mesclar essas características: ser, em certa medida, um espaço de proteção, de ninho e, por outro lado, o espaço público, dos direitos e deveres.

Voltemos ao dia 23 de maio.

Falei para o José Eduardo, num tom bravo, que ele ia ter que ficar ali na secretaria e esperar até que pudesse voltar para a sala. Perguntei a ele onde era o lugar dele na escola e fui assim estabelecendo um diálogo, falei das regras da secretaria e o fiz sentar-se em frente a uma mesa e escrever essas regras (essa é uma tática que usamos com o José Eduardo porque a escrita é uma forma importante de comunicação para ele, que remonta a antigas experiências familiares dele e muitas vezes ele recorre à escrita para se comunicar). Mesmo com as minhas “brincas” e falas ele não estava respondendo bem e em alguns momentos se jogava no chão e ria, ou ficava dizendo o nome da Nanci (secretária) ou da Joelma (também secretária). Literalmente, agindo como um bebê. Toda essa cena é difícil de descrever porque muita coisa ia acontecendo e eu não consigo ordenar direito os fatos, mas acho que não importa. O que importa é que em alguns momentos, para contê-lo e tirá-lo daquela atitude de ficar jogado no chão, eu e a Joelma o pegávamos pelos braços e o colocávamos na cadeira, enquanto eu ia conversando com ele, dizendo que ele precisava parar com isso para poder voltar ao grupo, que era o lugar dele. Em outros momentos ele ficava gritando ou tentando fugir e eu dizia que então teria que chamar o pai dele. Com a ameaça da presença do pai, ele atendia as regras e comportava-se, mas logo saía da cadeira e da secretaria.

Em outra ocasião anterior em que ele tinha vindo para a minha sala, eu tinha mostrado a ele o arquivo com os prontuários dos alunos e tinha mostrado o prontuário dele. Nesse dia ele viu que o prontuário dele estava junto com os dos colegas da turma e ficou bastante interessado nisso. A certa altura ele me pediu para ver o prontuário de alguns colegas. Eu mostrei e perguntei: “Onde estão os seus colegas?” e ele respondeu, “Na sala” “Então, José Eduardo, lá é que é o seu lugar!” O espaço da secretaria, os arquivos e documentos de alunos, fazem parte do aspecto legal da escola. O interesse dele por isto parecia me mostrar que ele tomava consciência desse caráter “público” da escola. Logo depois ele pediu para desenhar o “José Eduardo jogado no chão”. Dei-lhe papel e ele desenhou. Quando ele conseguiu se aquietar um pouco, eu disse que agora poderia ir para a sala, para ficar com a turma dele. E descemos

juntos. Ele quis ainda pular as amarelinhas todas que há no caminho até a sala, estava feliz por estar na escola, apesar do comportamento tumultuado.

Ao entrar na sala, como era de se esperar, ele voltou a gritar e foi para o fundo da sala e se jogou no chão novamente, e de lá ficava gritando. Eu e a professora tentávamos acalmá-lo e impor um limite para essa atitude, mas estava bem difícil. Falei com a turma, expliquei que, para ele era muito difícil se concentrar e participar dos trabalhos, mas que a turma podia ajudar – como já fazem, aliás – procurando manter a sala num clima calmo e tranquilo. Eu e a professora queríamos que o José Eduardo se sentasse em sua carteira, para iniciar algum trabalho, mas ele se recusava e ficava jogado lá no chão. Então disse-lhe, “José Eduardo, você já é um menino, pare de fazer como um bebê! Você quer ir para o Maternal?” Ele me olhou com uns olhos de quem achou uma luz, de quem acaba de receber uma ótima proposta, levantou-se, foi até a janela, apontou para a sala do Maternal e disse: “Maternal, José Eduardo quer ir no Maternal”. Eu ainda meio pasma peguei na mão dele e disse: “Você quer ir lá com a Anita?” “José Eduardo quer ir com a Anita” (É bom dizer que a Anita foi professora dele no Maternal por dois anos, quando ele entrou na escola). Penso novamente nas palavras de Bárcena (2001) ao falar da “infância como ruptura da realidade e do sentido sobre ela já dado... Os sentidos pré-dados que eu dava à situação, as expectativas de um mundo já interpretado eram fendidos. Ele agia “como se não houvesse já um sentido assinalado”, reinventando aquele momento.

Disse-lhe que iria falar com Anita e ver se era possível ele ficar lá com a turma do Maternal um pouquinho. Fui até lá, falei com ela e voltei para buscá-lo. No caminho para a sala do Maternal ele quis escorregar nos dois escorregas do parquinho da Educação Infantil. Entramos na sala e nela ele permaneceu até a hora do lanche... Depois, no fim da manhã as professoras (do Maternal e da 2ª série) me disseram que ele ficou bem, que lanchou com a sua turma, depois voltou ao Maternal, ficou ali muito tranquilo, interagindo com os pequenos e quase no final do dia voltou à sua sala e ficou bem com o seu grupo na Roda de Conversa.

Creio ser instrutivo recuperar as palavras de Núria Perez de Lara (2001) acerca das

novas técnicas e estratégias que pretendem produzir: normalização.
(...) normalização supõe ocultação da inclinação, compensação do déficit, correção do desvio. Por fim negação da diversidade.”

Cabe uma intensa discussão sobre os caminhos a seguir com o José Eduardo no seu processo escolar e não estamos propondo que ele volte ao maternal, mas em termos emocionais é esse o momento psicológico que ele está vivendo. Ele é diferente, é mais diferente que os outros, se é que se pode usar essa expressão, e por isso não pode ser tratado exatamente do mesmo modo que os outros. É imprescindível entender que ele tem necessidades específicas. Se queremos estar com o José Eduardo, viver com ele na escola, precisamos reconhecer essas diferenças para podermos estabelecer esse convívio. Não queremos “normalizá-lo”. E isso significa que na construção desse convívio teremos que abrir a possibilidade de percursos diferentes para diferentes crianças. De fato, essa é uma atitude difícil e polêmica: no dia seguinte, o pai dele, sabendo que ele ficara no Maternal, mostrou-se apreensivo, dizendo que não queria que ele ficasse lá. Expliquei-lhe que essa não era a nossa intenção, mas que, naquele momento era disso que o José Eduardo precisava. A construção das parcerias com os pais vai se dando através destes diálogos, às vezes embates, às vezes conversas mais consensuais.

Mas a minha manhã de 23 de maio estava só começando.

Quando deixei o José Eduardo na sala do Maternal fui logo à secretaria para fazer o Informativo. Estou no computador, fazendo Boletim Informativo quando Vaniza (uma outra professora) chega e desaba em lágrimas.

- O que foi Vaniza?

- O Toni... Eu não quero mais esse menino na minha turma... Ele bateu de novo no Mathias, na hora do lanche. A turma está tão bem! Ele não merece essa turma. As crianças só têm palavras de estímulo para ele, é impressionante!

Os livros, as pesquisas, as teses acadêmicas nos habituaram a encontrar nas professoras e nos professores muitas falhas. “Vestal da classe média”, reprodutora das relações de desigualdade e muito, muito mais já foi dito e escrito, apontando as deficiências dessa categoria profissional. E como parece que “tudo que dissermos será usado contra nós”, a queixa de Vaniza precisa ser contextualizada para evitar inadequadas compreensões. Vaniza é uma “brava mestra”, uma educadora empenhada em criar com seus alunos uma relação de respeito, de construção de valores éticos e que no contexto da nossa prática na escola, tem pesquisado a sua própria prática

pedagógica, apoiando-se na Pedagogia Freinet. Isso quer dizer, entre outras coisas, que ela, hoje, defende com veemência a inclusão de todos os alunos na escola.

Então, como entender que uma professora assim diga que não quer um determinado aluno na sua turma? Ao leitor acostumado a se perceber humano e contraditório talvez as explicações possam parecer desnecessárias, mas é preciso sempre estar atento à complexidade das relações dentro da escola. É preciso falar da experiência, “do que se nos passa” como diria Jorge Larossa (2000), e o que estava se passando era a emergência de sentimentos contraditórios, vividos naquele momento pela professora e por mim.

- O Toni realmente tira a gente do sério... disse a ela.

- Eu segurei ele e disse que não ia permitir que ele batesse no Mathias.

- Você está mal com você por quê? Se isso que você fez era o que tinha que ser feito mesmo...

Continuamos conversando mais um pouco. Peguei um chá para ela e fomos para minha sala. Falamos do Mathias e da madrasta dele (que felizmente arrumou emprego agora, mas essa é outra história).

Voltamos ao Toni; o quanto ele incomoda a turma, Vaniza descreve mais um pouco as cenas do dia-a-dia, e me conta o quanto essa turma está integrada, o quanto têm sido ricas as conversas de roda, as discussões de Jornal de Parede. Eles têm conversado sobre temas como Paz, Amizade, Respeito e isso tudo não tem ficado só no nível verbal. As crianças têm, efetivamente, adotado atitudes de tolerância e respeito uns com os outros. Os conflitos surgem, é claro, mas eles têm conseguido usar a palavra para resolvê-los.

- Parece que há algumas crianças que estão aqui só para nos fazer ver que nem sempre as coisas são como gostaríamos.

- É, eu acabo tendo uma expectativa alta de que as coisas mudem, que as crianças especiais melhorem

- Parece muito com o caso do José no ano passado, né Vaniza? Você tinha uma expectativa de que ele mudasse o comportamento com a atitude sua de carinho...

- É, eu tive que mudar a minha atitude...

- Parece que algumas crianças contrariam tudo aquilo que a gente está construindo. Você tá me contando que o grupo está ótimo, que as conversas deles estão formando valores... A paz, e todas as falas das crianças sobre isso; o lixo e os estudos sobre a reciclagem. A gente vai trabalhando com eles, vai construindo esses valores e vai querendo que tudo se transforme, que o nosso mundo não tenha imperfeições... E aí vêm essas crianças e maculam isso que a gente pensa que vai começar a viver... O que incomoda é que a gente quer fazer milagres, às vezes. E a gente faz, às vezes, pequenos milagres... mas às vezes não. Essas crianças estão sempre mostrando para gente que nem tudo é como gostaríamos.

Conversei mais um pouco com ela sobre a questão do processo de alfabetização de Toni. Fui tentando propor que ela retomasse a conduta de ser a escriba dele, pois ele não consegue escrever ainda. Falei para ela de um filme que eu vi e que falava do pintor Rafael. Lembrei da cena em que ele dizia que o sonho, a visão que ele tinha da obra, da pintura a realizar era sempre mais perfeita que a realização em si e que isso era sempre uma enorme frustração. Acho que o Toni é um pouco assim pois ele é extremamente inteligente mas não consegue realizar, concretizar suas idéias. Vaniza se acalmou um pouco, desceu para a classe e eu sentei para finalmente começar a fazer o Boletim Informativo da escola.

Mas a calma durou pouco porque logo me chamaram e na descida já vi a Vaniza e a Luciana trazendo o Toni (aquele mesmo de quem eu e Vaniza acabávamos de falar) no colo, fazendo as suas altas birras. Bem, é preciso explicar que o Toni é um menino de nove anos, que está conosco desde a 1ª série. Ele sofre de uma doença que torna seus ossos extremamente frágeis, quebram-se com muita facilidade e isso acarreta problemas no desenvolvimento geral. Toni, nesses nove anos de vida já sofreu mais de vinte fraturas, algumas da bacia, obrigando-o a ficar de repouso por meses. Quando a escola foi procurada para a matrícula, a primeira preocupação era essa: é muito importante que o Toni não brigue com os amigos, que não apanhe, pois ele pode se quebrar. Todo esse quadro trouxe consigo complicações no seu desenvolvimento emocional: Toni tem uma inteligência verbal altamente desenvolvida, mas não concluiu seu processo de alfabetização. Bem, lá vinham elas, Vaniza de um lado, Luciana do outro, segurando o Toni que se debatia.

Esse relato enseja uma conversa franca com quem realmente “gosta de ensinar”. Nessa conversa franca precisamos entrar em certos meandros e explicitar a filosofia de educação, um modo de ver o mundo, um projeto que nos move no dia-a-dia. Mas não podemos só falar de flores. É preciso falar de direitos e deveres e, principalmente, explicitar uma ética de convívio, tentando responder à pergunta: *como vamos conviver?* É, de certa forma, dizer qual é o mundo que queremos. Toni estava extremamente alterado, tinha acabado de bater com violência em um colega e ainda recusava-se a obedecer à professora. Ao praticarmos uma educação inclusiva queremos realizar na escola um projeto de sociedade onde caibam todos. E o cotidiano dessa construção é difícil. Como diz Núria Perez de Lara (2001, p. 197),

porque o que salta aos olhos quando olhamos o mundo de hoje é, precisamente, a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação

Penso que um projeto de escola e de sociedade no qual caibam todos deve conter a possibilidade da perturbação. Nas tensões da relação educador/educando deve caber a possibilidade do conflito para que se busque a sua superação. Às vezes é necessário retornar à singeleza da sabedoria popular, ou do bom senso, como propõe Freinet, para compreender o que, do ponto de vista científico, teríamos dificuldade de expressar. Em um dos seus ditos ensina a sabedoria popular:

No fim tudo vai dar certo, se não deu certo é porque não é o fim!

Enquanto estamos vivos, as coisas não se cristalizam num estado de perfeição permanente, pois isso seria algo parecido com “o fim”. O dia-a-dia da escola comporta uma relativa tranquilidade, ou melhor, uma aparente tranquilidade. Se “apuramos” um pouco o olhar, começamos a ver nessa aparente tranquilidade pontas de enormes icebergs e podemos começar a imaginar o turbilhão de tantas personalidades reunidas num mesmo local, com suas histórias, seus interesses, suas paixões, suas razões, sua humanidade...

Duas professoras carregando um menino, que esperneia!

Lá vinham elas, trazendo o Toni. Subimos para a minha sala, sentamos o Toni numa cadeira em frente à minha mesa e, literalmente, agora só eu e Beatriz, o contivemos: servimos de continente ao seu descontrole. Pedi à Joelma que chamasse imediatamente o seu pai para vir buscá-lo, pois ele perdera o direito de ficar na escola neste dia. Quando ele parou de se debater, Vaniza perguntou-me se poderia voltar para a sala ou se ela deveria esperar o pai dele. Eu disse que sim, que era melhor ela voltar ao grupo, pois eu conversaria com o Toni e com o pai. Ficamos ali, eu e ele, aguardando. Ele tinha um olhar de desafio e rebeldia. Eu ficava pensando “quem é esse menino?”, “o que será que se passa com ele?” “onde será que ele pensa que vai chegar com essa atitude?” “o que será que ele quer dizer para nós?”, tantas questões... Ele ali na minha frente, o outro concreto a me desafiar. O diálogo que se desenvolveu a seguir (e que tento recuperar da memória) acredito que seja revelador de um fio de conduta que temos tentado assumir na escola, de uma atitude de inclusão sem negar as diferenças.

- *Você tem algo a me dizer?*
- *Não.*
- *Por que será que a professora te trouxe aqui? Toni, seu pai já está vindo te buscar...*
- *Eu vou dizer pra ele que não quero mais ficar nessa escola.*
- *Bom, mas enquanto isso não se resolver é nessa escola e com essas regras que você terá que se entender. Você acha que numa outra escola vai poder bater nos colegas?*
- *Acho que daí as pessoas não vão me desrespeitar. Aqui ninguém me respeita! Eu exijo meus direitos!*
- *Você não tem o direito de bater nos colegas.*
- *E você não tem o direito de me prender aqui.*
- *Se você não cumpre os seus deveres na escola você perde o direito de ficar com os colegas e tem que vir para cá, sim.*
- *Por que você não me deixa em paz?*
- *Por que você acha que eu vou te tratar diferente dos outros?*
- *Por que você não vê que eu sou diferente?*

- *Todos são diferentes, cada um é de um jeito, mas ninguém pode bater nos outros. E além disso é você que está querendo ser diferente, eu sei que você pode fazer muitas coisas, você é inteligente, mas não faz o que pode.*

Logo depois o pai de Toni chegou e nós retomamos a conversa. Expliquei a ele o que o Toni fizera e ele ficou muito bravo com o filho. Eu retomei o fio da conversa sobre a diferença e Toni insistiu:

- *Vocês sabem que eu sou diferente...*

O pai de Toni disse que achava que ele estava usando essa diferença da forma errada e que ele deveria aproveitar a oportunidade que tinha na escola.

Também as muitas conversas com sua mãe foram e continuam sendo de extrema importância nesta aliança que buscamos também com os pais.

A conversa com ele foi longa e ao final acho que demos mais um pequeno passo, ou mais uma braçada nesse mar revolto, na direção de mostrar ao Toni que o direito a diferença não pode implicar no desrespeito aos direitos dos outros.

Assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa e desprovida de conflitos

É o que nos ensina Geraldi (2001, p. 3) e no dia-a-dia da escola constatamos o quanto isso é verdade. Essa relação dialógica, na escola, reveste-se de uma característica importante e às vezes esquecida nas teorizações sobre a educação: trata-se de um diálogo entre adultos e crianças e não um diálogo entre adultos e outros adultos. Retomo aqui as palavras de Hannah Arendt, já citadas no primeiro capítulo, reforçando esse aspecto conservador da educação:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que

possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

Ainda que eu esteja mergulhada nas ondas de nosso projeto inovador de educação, não posso deixar de reconhecer esse imperativo conservador da educação, essa responsabilidade de conservar. Para explicar o que penso recorro mais uma vez a Bárcena (2001), que, trazendo as reflexões de Emmanuel Levinas “*Uma vida capaz de uma vida distinta de si própria é uma vida fecunda*” retoma o comentário e substitui a palavra vida pelo termo educação: “*Um educador capaz de uma educação distinta de si próprio é um educador fecundo.*”

Nessa afirmação cabe a pergunta: distinto em que? Se repudiamos a simples reprodução do já existente, o fazemos pressionados pela tragicidade das experiências da sociedade moderna. É como busca de uma nova possibilidade de convívio que realizamos nossa existência. E nesse diálogo de muitas vozes reencontro no velho mestre Freinet (1996, p.23) a inspiração necessária:

Se você não voltar a ser como uma criança (...) não entrará no reino encantado da pedagogia (...). Ao invés de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável poderiam fazer melhor do que você...

Fazer uma educação distinta de si próprio é, dentro desse contexto e entre outras coisas, criar um meio mais favorável sem perder de vista que para entrar no reino encantado da pedagogia temos que ser como crianças e não ser crianças. E assim, vejo uma dupla tarefa da educação, conservar e renovar, ou em outras palavras, conservar para que o novo possa entrar, trazendo consigo a renovação. Só assim esse conservar não significa reproduzir, repetir fazeres mecânicos, mas sim colocar o que havia de novo em nós quando fomos nós o novo a chegar ao

mundo. O relato desse dia de trabalho pára por aqui, mais um breve mergulho no cotidiano da escola que não pretende ser a definição das ondas e do mar...

O que mais interessa para esse trabalho, através desse relato, é explicitar mais uma parceria que precisa ser construída nas relações escolares – a da coordenadora com os alunos. Essa construção tem ocorrido, no caso da Escola Curumim, como mediação para os momentos de impasse dentro da sala de aula. Ela é possível num contexto em que as professoras assumem e apropriam-se do projeto pedagógico da escola.

No entanto, a construção dessa parceria com os alunos reveste-se de mais uma marca especial que é o imperativo de compreender a infância como alteridade, que possui identidade. É mais uma identidade a constituir-se no cenário escolar e não pode ser entendida como objeto, como coisa sobre a qual iremos imprimir nossos objetivos educacionais. Formar parcerias é entrar em relação munindo-se de franqueza (não negando minha própria identidade) e de abertura para o outro. Buscar o diálogo assumindo as possibilidades que irão aparecendo no próprio momento em que ele acontece, sem uma norma ou resultados previstos. É a fluidez desse momento, sua incerteza e nossa abertura a essa incerteza que trará uma mudança e talvez uma resposta à pergunta: como vamos conviver?

4º CAPÍTULO: CONCLUSÕES OU CONFESSO QUE APRENDI

Intrigaram-me e me apaixonaram as águas que arremetiam e os penhascos fustigados, a multiplicação da vida oceânica, a formação impecável dos pássaros migradores, o esplendor da espuma marinha.

Mas aprendi muito mais da grande maré das vidas, da ternura vista em milhares de olhos que me olharam ao mesmo tempo.

Pablo Neruda, em Confesso que Vivi.

Tendo sido narrados os fragmentos dessa história resta agora o momento mais difícil: apresentar algumas conclusões. O relato com suas paradas, reflexões e dúvidas, provavelmente não conseguiu expressar a intensidade do vivido e talvez só timidamente eu tenha conseguido apresentar a multiplicidade das experiências, seu colorido e diversidade. Talvez fosse mais confortável lançar mão do verso de Álvaro de Campos e dizer “a única conclusão é morrer”. Mas não se vive impunemente e ao fim deste trabalho (mas não do projeto de que ele trata), é preciso dizer do vivido o que foi aprendido. Prefiro falar então de algumas aprendizagens que foram possíveis, mais do que de conclusões.

Fazer o relato da história da Escola Curumim foi, em si, uma aprendizagem e que apresentou dificuldades. A dificuldade maior encontrava-se no fato de que estava-se discorrendo sobre as pessoas, suas vidas e a forma como eu entendia suas atuações: este é um relato possível, uma história possível. Se outro a contasse, certamente ela seria diferente, talvez tivessem sido outros os recortes, porque há muitas e leituras nesses relatos. No estudo que foi feito por Fernando Hernández e outros sobre as inovações nas escolas, ele escreve que:

...é importante não perder de vista que é das pessoas e de suas biografias que realmente falamos quando estudamos inovações educativas, como acontece quando falamos do ensino ou da escola. (Hernández, 2000, p. 37)

E isso aumentava enormemente a responsabilidade pessoal com esse trabalho. Além de revolver as biografias de outras pessoas, ao tratar da escola, eu estava narrando minha própria história. Rever-me, refletir sobre o vivido, enxergar os próprios erros e mesmo os acertos, também não foi tarefa fácil.

Tive também que lutar com o tempo que, neste caso, não foi um parceiro possível e apresentou-se em duas dimensões opostas: por um lado, a enormidade dos anos vividos, tanto tempo e documentos a serem recuperados, lembrados e contados e, por outro, a urgência dos prazos da academia, as exigências do trabalho na escola (que não ficou suspenso, a me esperar), a escassez das horas, que escorriam pelos meus dedos travados em frente ao teclado do computador.

Dessas duas dificuldades resultaram duas aprendizagens, bastante pessoais, reconheço, mas que gostaria de compartilhar. A primeira me ensinou a adotar ou esforçar-me para ter um distanciamento, uma “imparcialidade” com os fatos, mas, principalmente, a coragem de dar a minha versão sobre eles. Se até mesmo nas ciências naturais, as vozes dos novos cientistas vêm questionar a possibilidade de objetividade e distanciamento do objeto observado, que dirá de um trabalho como este, no qual eu estava mergulhada até o último fio de cabelo. Aprendi a arriscar-me, a afirmar e registrar minhas versões, respeitando ao máximo as pessoas e suas biografias. Aprendi, principalmente, o quanto elas foram e são importantes na minha vida.

A segunda dificuldade, a luta com o tempo, ensinou-me a não lutar. Organizar-me melhor sim, planejar as atividades sim, mas não me afogar na ansiedade: aprendi a esperar o tempo e a pulsação dada pelo próprio trabalho.

Provavelmente estas minhas aprendizagens, esse meu confesso que aprendi, não seja novo, nem original. Para saber eu teria que ler mais, muito mais, para encontrar o que possa já ter sido publicado a respeito¹. O que é novo para mim, é o fato de agora eu ser

¹ Este é um aspecto que preciso reconhecer como frágil desta pesquisa. Porém, foi um risco que assumi para utilizar o pouco tempo com a leitura dos documentos/registros e rememorar o vivido. Foi uma escolha deliberada. Difícil, mas assumida. Considero muito importante citar dois trabalhos (dissertação e tese) defendidos na FE/Unicamp, que tratam da Pedagogia Freinet em Escolas Alternativas em São Carlos/SP e Ponta Grossa (PR), bem como o trabalho já citado no primeiro capítulo que trata de uma experiência freinetiana em Belo Horizonte (MG). Existem também outras pesquisas em que professores trabalham com a Pedagogia Freinet, como o interessante trabalho da Professora Celene M. Cruz no ensino superior, na própria

diferente de antes – aprendi, confesso que aprendi. Isto me traz uma alegria igual à das crianças quando, num insight, gritam: já sei!

4.1 – Outras aprendizagens

Para tentar sintetizar o que até aqui foi apresentado retomo a explanação inicial que tratou do processo histórico da escolarização. Como vimos, a escola é uma construção recente na história da humanidade e sua construção apoiou-se em três pilares: a instituição da infância, o modo de produção capitalista e a ciência moderna. Na segunda metade do século XX esses pilares (em que se apoia a escola) foram percebidos por alguns setores da sociedade nas suas trincas, suas falhas e essa crítica impulsionou o movimento de lançar-se em experiências inovadoras, navegar e buscar novas rotas. O relato feito a partir do 2º capítulo teve como foco uma dessas experiências inovadoras: a Escola Curumim.

A história dessa escola, minha vivência nela, me permitiu compreender a inovação como tarefa complexa. Em Hernández (idem, p. 29) temos que

A inovação, nessa ótica, não pode ser considerada em termos algorítmicos, mas como uma tarefa complexa, em que os processos interpretativos são uma constante.

Essa complexidade determinou os avanços e recuos da trajetória. A história da escola foi a história possível diante das adversidades que se apresentaram. Os erros e acertos foram parte essencial da viagem. Ainda com Hernández:

... as inovações não devem estar isoladas do contexto e que, com frequência, experiências de mudança acabam perdendo sua carga inovadora ao sofrer o cerco e a incompreensão do restante do sistema escolar. (idem, p. 289)

Unicamp e a pesquisa de Maria Inês Cabral. Todos estes trabalhos estão relacionados na bibliografia e sua referência sinaliza a importância desses registros.

Da história dessa experiência inovadora, de minha vivência pessoal nela, aprendi que, sofrendo “o cerco e a incompreensão do restante do sistema escolar”, para sobreviver foi necessário muitas vezes não radicalizar, não romper totalmente com as exigências e conformações do contexto, não perder de vista o contexto. Mais do que isso, é preciso, ao propor uma inovação assumir a responsabilidade pelo que fazemos. Mais uma vez em Hernández encontro as reflexões que também são minhas nesse processo:

O grau de autonomia que está implícita nessas considerações justifica-se só se for acompanhado de uma responsabilidade profissional frente à avaliação pública. O trabalho dos docentes deve estar aberto à influência e à avaliação pública (p. 34).

Uma imagem que costumamos usar em nossas reuniões na escola é aquela do telhado de vidro. Se estamos questionando o sistema escolar tradicional devemos saber que também seremos questionados, ou melhor, devemos estar abertos ao questionamento. No entanto, o que ocorre muitas vezes é que os parâmetros dessa avaliação, desse questionamento são conflitantes. Por exemplo, quando sentimos a pecha que pesa sobre as experiências inovadoras que são acusadas de formar alunos fracos. Quando nos dedicamos a formar cidadãos para uma sociedade mais justa entendemos que esse conceito – de forte – embutido na crítica que se faz, diz respeito a um aluno capaz de eliminar outros em provas e exames competitivos e excludentes. Nosso conceito de forte é outro: acreditamos na força de uma formação que equipa o aluno para os exames, sim, mas principalmente para a cooperação, para o diálogo, para a capacidade de apresentar e ouvir pontos de vista, compondo com os pares que se apresentam.

A história da escola e, certamente, de outras experiências inovadoras tem sido a de lutar para afirmar essa forma de ver a formação de pessoas. É dessa história que a Escola tira hoje a sua força para continuar escrevendo mais outros capítulos, continuar fazendo sua história.

4.2 – Mudança de paradigma

O processo que vivemos na escola certamente não foi linear. Acredito que o relato analítico tenha sido capaz de mostrar que resistências se constituíam, impasses se apresentavam, entre eles aqueles que estavam dentro de nós mesmos. Aqui cabe uma reflexão sobre a possibilidade de formar professoras em serviço e, portanto sobre a possibilidade de convencimento quanto à necessidade de operar mudanças na prática.

Thomas S. Kuhn (2000), no livro *“A estrutura das revoluções científicas”*, traz uma interessante discussão sobre os momentos de transição entre paradigmas ou, em outras palavras, sobre a forma como ocorrem as revoluções científicas, assinalando como ocorre a “conversão” dos cientistas a um novo paradigma. Sua resposta é que esta “conversão” simplesmente não ocorre. Ele traz os depoimentos de alguns cientistas para exemplificar. Ele cita, como exemplo, as palavras de Darwin:

Embora esteja plenamente convencido da verdade das concepções apresentadas neste volume... não espero, de forma alguma, convencer naturalistas experimentados cujas mentes estão ocupadas por uma multidão de fatos, concebidos através dos anos, desde um ponto de vista diametralmente oposto ao meu... (Kuhn, 2000, p. 191)

e mais a frente cita também o cientista Max Planck que, no seu *Scientific Autobiography*, afirmou que:

uma nova verdade científica não triunfa convencendo seus oponentes e fazendo com que vejam a luz, mas porque seus oponentes finalmente morrem e uma nova geração cresce familiarizada com ela (idem).

Acho útil discutir essa questão, pois apesar de não estarmos tratando de ‘revoluções científicas’ ou de ‘mudanças de paradigmas’ no sentido Kuhniano, que se

refere ao trabalho do cientista, operar mudanças na prática pedagógica requer transformações importantes. São mudanças que nos mobilizam como professoras e coordenadoras porque mexem em aspectos cruciais de nossa personalidade, envolvem as nossas próprias experiências de formação ao longo de nossas vidas, as escolhas que fomos fazendo, os modelos nos quais fomos nos inspirando.

Esta reflexão tem como objetivo mostrar o quanto é delicada a tarefa de propor transformações na escola, mesmo numa escola que já se apresenta como uma alternativa aos modelos educacionais existentes, explicitando os cuidados que eu me via obrigada a tomar no papel de coordenadora pedagógica. O meu papel direcionava-se à formação de professores em serviço, contando, antes de mais nada, com os saberes e práticas dentro das quais eles haviam se formado. Neste sentido muito do trabalho estava ligado à possibilidade de encontrar os pontos de concordância, as disposições para a mudança, estimulando neles os seus próprios projetos e intenções de renovação. É por isso que esta é uma relação delicada (coordenadora/professora) pois exige um olhar profundamente atento às possibilidades que ele(a) traz. Isso não quer dizer que é uma relação sem conflito, muito pelo contrário, talvez sua principal marca seja mesmo a do conflito, mas que não pode implicar na solução em que “*a morte dos oponentes*” será a única possibilidade. Emprego aqui o termo ‘morte’ no sentido de perdas, na alteridade, dignidade do professor, da sua auto-imagem de competência e valor.

Infelizmente, a tônica das propostas de mudança em educação tem sido esta, a de reputar aos professores a crítica a todo o sistema educacional. E aqui não faltariam exemplos dessa crítica, mas, é preciso lembrar que essa crítica é feita de fora da escola, por aqueles que não estão diretamente comprometidos com a educação de crianças e adolescentes, mas com a produção intelectual e acadêmica. É claro que essa atitude gera defesas e resistências no professor. O artigo de Miguel Arroyo (1999) analisa a forma como se produzem estes discursos sobre o professor, culpabilizando-o pelos problemas da educação e revelando como esses discursos são produzidos nas agências governamentais e/ou no âmbito da academia. Também Zeichner, ao denunciar os falsos conceitos que têm circulado sobre a prática reflexiva, chama atenção para os mecanismos de individualização

do trabalho escolar. É Geraldi et all (1998, p. 251) que nos explica melhor sobre este aspecto:

E finalmente, o último falso conceito, conseqüência dessa forma individual de compreensão do próprio trabalho, é considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertencem apenas ao professor e à professora, atribuindo-lhes uma carga muito pesada. A crítica que Zeichner faz a esse procedimento é que assumir uma prática reflexiva não significa individualizar responsabilidades.

Nós educadores e educadoras que trabalhamos na escola temos, diariamente diante de nós, crianças e/ou adolescentes pelos quais nos tornamos responsáveis, assumindo esta responsabilidade por eles diante de seus pais e diante do Estado. Com isso, a tarefa de renovar a educação impregna-se de enorme cuidado e por isso é preciso respeitar inclusive as resistências de professores à mudanças, considerando que esta é uma atitude que pode estar ligada a uma legítima preocupação (ainda que fundada em crenças com as quais discordamos) com a formação do ser humano.

O processo de formação de professoras em serviço exige de quem se propõe a formar a disposição de **buscar** sempre a coerência. É preciso lembrar sempre que nunca vale a máxima *“faça o que eu digo não faça o que eu faço”*. Se proponho uma educação que valoriza o tateio experimental da criança, também tenho que valorizar o tateio dos professores e os meus próprios.

No entanto, é preciso, nesse diálogo, não perder de vista a direção, a essência do projeto que se tenta implementar, para que referenciando-nos nele possamos enxergar para além das máscaras que o nosso processo de formação quase sempre cola sobre nós. Exemplificando o que acabo de afirmar retomo o relato sobre uma das vivências que realizamos com o grupo de professores num de nossos planejamentos, aquela que intitulamos: *“De perto ninguém é normal”*. Acreditávamo-nos livres de preconceitos e, no entanto, buscando e remexendo em nossas histórias de vida encontramos o medo e a

rejeição ao outro diferente de nós mesmos. Mas, no processo dinâmico do diálogo, encontrar esses medos foi também a possibilidade de, reconhecendo-os, superá-los. A dissertação de mestrado de uma das professoras da Curumim (Laurindo, 2003, p. 112) traz entre as conclusões uma que explica bem o que quero dizer aqui:

2. Na sala de aula, a inclusão exige a construção de uma relação de afeto que vença os preconceitos tão arraigados dentro dos quais nascemos e vivemos.

Nesta aprendizagem explicita-se a compreensão do que já ensinava Marilena Chauí (1980, p.39):

Ao professor não cabe dizer: “faça como eu”, mas: “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

Ocupando o lugar de coordenadora o fazer junto, exemplificando, foi uma forma de trabalhar. Dessas reflexões e aprendizagens, a meu ver, decorrem duas outras que exponho a seguir.

4.3 – A questão dos instrumentos

Como já discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, os movimentos de renovação ocorridos nos anos 70 e 80 estavam impregnados de um ideário de mudanças. Muitas vezes sabia-se mais o que não se queria e menos o que fazer efetivamente na sala de

aula. Na realização do projeto da Escola Curumim a materialização de uma prática democrática na sala de aula ligou-se à questão dos instrumentos da Pedagogia Freinet. No entanto, como aponta Hernández (2000, p. 34):

Não basta, como se pensou nos anos 50 e 60, dotar os professores de livros e novos materiais pedagógicos ou de uma assessoria. É a qualidade dos próprios professores que determina a qualidade do ensino e, em geral, a experiência demonstra que os docentes são maus executores das idéias dos outros.

Acredito que os professores “são maus executores das idéias dos outros” pela própria especificidade da atividade de educar. Não é como construir uma máquina seguindo instruções de um manual, ou fazer um bolo seguindo uma receita. A ação educativa se dá na relação com o educando, não se trata de lidar com máquinas ou coisas. É preciso que os professores se apropriem do projeto e o recriem nas práticas cotidianas. Praticar a Pedagogia Freinet é tornar-se um autor de sua própria prática e um co-autor da pedagogia Freinet. Em outras palavras é preciso que ele tenha na pedagogia Freinet um seu parceiro.

Hernández, porém, aponta um outro problema, que é o da qualidade dos professores: *“é a qualidade dos próprios professores que determina a qualidade do ensino”*. Para avançar nesta questão chamo Zeichner à discussão. Ao discutir as relações entre pesquisadores acadêmicos e professores, este autor aponta as mútuas acusações que são trocadas entre estes grupos:

É comum ler na literatura acadêmica descrições de ações que prejudicam as crianças e as mantêm oprimidas. Professores têm sido referidos como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes e mediocrementemente superficiais (Noddings, 1986). Os professores, por outro lado, sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários. **Provavelmente, como grupo, professores não são mais sexistas, racistas, e mais**

incompetentes do que os pesquisadores acadêmicos. (Zeichner, 1998, p. 210). (grifos meus)

Grifei o último trecho para chamar a atenção para o problema de nossa condição humana. Como grupo não somos melhores ou piores que os outros. E tudo isso vem a propósito da responsabilidade com a qual nos defrontamos quando nos dedicamos a formar seres humanos. Essa responsabilidade nos leva a desejar desenvolver em nós mesmos algumas virtudes, a sonhar sermos parecidos ao querido mestre Paulo Freire, de quem não nos distanciamos nunca, nas reflexões e na inspiração que ele propicia sempre:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 1997, p. 136).

Mas, embora desejemos sempre possuir estas virtudes, elas não estão dadas à priori quando nos dedicamos a ser educadores. É preciso que nos dediquemos a cultivá-las e, assim como o jardineiro cultiva a terra com o auxílio de instrumentos como a enxada e o tesourão, assim como o navegador precisa do remo, também o professor precisa de instrumentos para promover um ambiente educativo rico, democrático e instigante na sala de aula. Como mencionamos no primeiro capítulo, Freinet utilizou o termo “materialismo escolar” para dizer da importância da escolha de instrumentos adequados para a promoção do trabalho na sala de aula. Em suas palavras:

Porque queremos construir efetiva e solidamente a partir do real, procuramos instrumentos, técnicas e uma organização que permitam resultados educativos máximos, com professores que se conservam na órbita do humano: quer dizer que podem perder a calma em muitas circunstâncias, que nem sempre possuem a necessária paciência, que não

manifestam uma habilidade notável, sabem dedicar-se, é certo, mas são incapazes na maioria das vezes de alcançar a comunhão e o amor. (Freinet, 1978, p. 121)

Nos conservamos na órbita do humano e por isso nossa prática é dependente dos instrumentos, ou talvez melhor dizendo, das instituições que implementados na sala de aula. Nossa postura se concretiza numa determinada prática na sala, ou, em outras palavras, um projeto progressista tem melhores chances de se realizar quando as instituições democráticas estão implementadas na sala de aula e, certamente, como projeto coletivo, nas relações entre todos os adultos da escola. É nesse sentido que insistimos na questão dos instrumentos, compreendendo-a como uma importante aprendizagem que nos foi possível através de toda a trajetória descrita nesta dissertação. Mais uma vez, nas conclusões da dissertação da professora Tânia o eco para o que também penso:

3. Para evitar que a relação de afeto anule a relação de ensino/aprendizado, é necessário que o professor tenha uma opção pedagógica assumida, na qual creia e que lhe forneça os instrumentos para um trabalho atento para enxergar no cotidiano as oportunidades de ensinar e da criança aprender. (Laurindo, 2002)

Toda esta defesa que acabamos de desenvolver seria desprovida de significação se colada à ela não estivesse a convicção de que uma inovação esvazia-se se for feita de cima para baixo. Hernández explicita esta problemática, ao avaliar o fracasso dos modelos de inovação implementadas de cima para baixo:

A noção de inovação adotada seguia um modelo de mudança demasiado simplista, que não fazia justiça à complexidade das escolas, nem das relações entre professores e alunos. De acordo com esta concepção, uma inovação, ao decidir-se adotá-la, imediatamente se instalaria na prática diária das escolas. Isto pressupunha que a inovação

em educação deveria funcionar como na indústria, na agricultura ou no exército. (Hernández, 2000, p. 24)

Considerar sempre a complexidade do espaço escolar, suas contradições e tensões levou-me a aprendizagem seguinte, que diz respeito à possibilidade de tornar a escola um lugar seguro e bom.

4.4 – A escola como um lugar seguro e bom

A trajetória da escola, seus avanços e recuos, permitiu a construção de um projeto. Uma escola tem que ter projeto próprio, coletivo para que nele o individual se realize. O professor cresce indivíduo quando há um todo, quando a embarcação é segura. Nosso eixo para esta construção estava ligado à idéia da **reflexão sobre a prática cotidiana**, buscando nesse eixo a coerência com as próprias idéias de nosso mestre inspirador – Freinet. Tendo sido ele próprio um professor investigador, que refletia sobre a sua própria prática, seria uma incoerência adotarmos suas técnicas como um simples receituário, seria matar o que há de inovador e vivo na Pedagogia Freinet. Nessa busca por uma prática reflexiva, felizmente, não estamos sós. Há uma corrente de pesquisadores e professores que vem ampliando este movimento em defesa da possibilidade de produção de conhecimentos a partir da prática. É nesse sentido que a escola deve constituir-se em espaço de formação. E aqui lanço mão, mais uma vez das reflexões que têm sido objeto de interesse do grupo de estudos de qual faço parte na Unicamp, o GEPEC, que tem produzido já uma interessante sistematização sobre esta questão. Geraldi (1998, p. 248 e 249), apresentando o pensamento de Zeichner, esclarece os principais aspectos da formação continuada:

Assumir uma proposta de formação de professores tendo como eixo a reflexão sobre a prática significa assumir alguns pressupostos ou implicações que derivam deste eixo:

- a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor,

sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;

- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Acredito que os pressupostos acima apresentados podem e devem estar presentes na escola, **lugar da prática** que pode e deve tornar-se também **lugar da reflexão**. Tive oportunidade de aprofundar estas reflexões a partir das discussões que realizamos no GEPEC, especificamente aquelas que fazíamos no nosso “Grupo de terça”. Refletindo sobre o papel da coordenação na escola, produzimos a muitas mãos um texto intitulado: “As professoras e a professora-coordenadora: diferentes olhares, diferentes saberes” (2001, mimeo). Ali já estão relativamente sistematizadas as idéias que discutimos no grupo e que explicam o que quero dizer aqui:

Sendo a natureza do trabalho na escola, uma natureza de trabalho coletivo, e partindo do pressuposto (como defenderemos adiante) que o trabalho da coordenadora é o de articular o trabalho dos professores, não podemos assumir que o professor seja desapropriado de seu saber ou se torne um profissional que apenas responda às ordens ou aos comandos de outros.

Assim, o meu projeto enquanto coordenadora esteve sempre ligado a essa possibilidade de fazer da escola um espaço de reflexão, lembrando que as relações na escola são complexas, ou como nós mesmos no Grupo de Terça tematizamos, são relações

que se dão não como *relação de poder*, no singular, mas sim *relação de poderes*, no plural. E é desta pluralidade que passo a falar como mais uma aprendizagem.

4.5 – Pluralidade na unidade escolar – nossa roda de conversa

Estabelecer uma relação de poderes, ou seja, uma relação que não se faz numa única direção, que envolve o falar e o ouvir de todas as partes envolvidas no debate foi um processo de aprendizagem. Foi o processo de construção de parcerias: para haver parceria é preciso que se constituam identidades. Só quando eu me percebo eu mesma, na minha integridade de pessoa é que posso me relacionar com o outro. Nesse sentido, é preciso que também o outro seja percebido em sua alteridade, em sua diferença em relação a mim, para que se possa estabelecer o diálogo. Diálogo, como a própria palavra diz, se faz de dois: eu e o outro.

São necessárias parcerias para realizar algo que não pode ser realizado individualmente – um trabalho que se faz a muitas mãos, como é da natureza do trabalho escolar. Talvez fosse melhor não utilizarmos a palavra diálogo para descrever o que ocorre na escola, pois, como vimos di-álogo se faz com dois, e na escola as conversas se fazem entre muitos. Arrisco uma palavra para descrever esta idéia: pluriálogo. O que ocorre na escola é um diálogo com muitas vozes, muitas identidades que se somam, se completam, se contradizem, se enfrentam e, em todo esse processo crescem, se humanizam. Paulo Freire certa vez disse numa de suas palestras:

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os
homens se educam em comunhão.

O que melhor ilustra esta idéia é um dos instrumentos da Pedagogia Freinet – a roda de conversa – que na escola pode ser compreendida como uma grande roda onde todos participam. Há uma condução, há uma direção, há o projeto maior da escola, funcionando como eixo, mas tudo isso só existe para que as individualidades se expressem.



Neste trabalho não houve, infelizmente, espaço para discutirmos a presença dos funcionários, que desempenham papel fundamental. Pelo recorte e o tempo tive não os incluí. Entendo que o projeto se realiza na escola como um todo, cada uma das pessoas tem um papel a desempenhar, uma contribuição a dar e cada um dos grupos exerce enquanto grupo e também individualmente sua identidade, constituindo a pluralidade do grupo. Esta pluralidade que se expressa na roda deve ter no centro o projeto da escola, talvez, melhor dizendo o fazer da escola, que é o de educar e educar-se, humanizando-nos todos.

4.6 – Quem nos torna o que somos?

Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições de outras tantas pessoas.
Gonzaguinha

Aqui introduzo mais uma reflexão que me foi possível a partir das tantas situações e discussões que vivemos na equipe de professores. Numa de nossas reuniões pedagógicas, em abril de 2001, trouxe para a equipe o filme “Nenhum a menos”, do diretor Zhang Yimou. Trata-se da história (que se passa na China) de uma jovem que é contratada para substituir um professor. Ao se despedir ele faz uma série de orientações para ela, entre as quais está a de que ela precisaria manter todos os alunos na escola. Apesar de bastante despreparada, a jovem inicia o trabalho, enfrentando, enormes percalços. Poucos dias depois, um de seus alunos abandona a escola e ela resolve ir à cidade em busca do menino. Para viabilizar a viagem toda a classe se mobiliza na empreitada de arrecadar os fundos necessários. Após uma série de peripécias ela chega à capital e enfrentando muitas dificuldades consegue encontrar o menino. Tendo recebido a ajuda de uma rede de televisão ela e o menino voltam para a aldeia com muita festa e holofotes. O que me chamou a atenção no filme e que merece o comentário aqui foi uma das cenas finais que permitiu uma reflexão interessante na equipe. Quando eles voltam à aldeia cheios de presentes para a escola, todos vão para a lousa pedindo à jovem para usarem os novos gizos que haviam ganho. Ela então dá um pedaço de giz ao menino “fujão” para que ele seja o primeiro a escrever na lousa. O menino vai, todo orgulhoso, faz uma pausa, olhando significativamente para Chan (o nome dela) e escreve “Professora Chan”.

Conversando com a equipe sobre o filme propus-lhes a seguinte pergunta: “quem nos torna professoras?” Aos poucos, na conversa, fomos construindo, eu e elas a idéia que o filme inspirara: são os alunos quem nos tornam professoras. Certa vez entrei na sala de aula de uma professora e como era uma classe com muitos alunos novos na escola eles não me conheciam. Então perguntaram à professora quem eu era e ela respondeu: “ela é a minha professora” e, percebendo o olhar de estranhamento das crianças, continuou “é isso mesmo! Eu não sou a professora de vocês?, eu não ajudo vocês a aprenderem coisas?, então, para fazer este trabalho eu também preciso aprender, então eu tenho reuniões com ela para aprender este trabalho”.

Assim, uma aprendizagem necessária e importante nessa história da formadora que tenho sido é compreender o quanto há em mim das pessoas que me formaram, que me tornaram quem sou, dos outros que atuaram sobre mim e o modo como eu mesma agi a

partir das referências que estas pessoas me deram: coordenadoras que me orientaram e as opções de orientação que depois adotei; líderes que conduziram processos importantes na escola e o modo como, quando foi necessário, eu mesma liderei empreitadas; Freinet, um mestre, uma pedagogia e o diálogo que fui estabelecendo com esta teoria, buscando recriá-la; outros mestres, outras leituras, que também me constituíram; professoras com suas práticas e a professora que eu fui e continuo tentando ser; as crianças – seus olhos a me fitarem – e a criança que fui e que busco trazer sempre próxima a mim; e ainda os pais e mães cujas expectativas, dúvidas e ansiedades me remetem sempre à mãe que sou. Todas essas pessoas me formaram e continuam a formar, me tornaram o que sou embora eu ainda não esteja pronta. A aprendizagem de formar professoras e professores é a aprendizagem de formar-se e arriscar-se ao movimento constante de conhecer-se, sabendo que

Eu não sou eu nem sou o outro

Sou qualquer coisa de intermédio:

Pilar da ponte de tédio

Que vai de mim para o outro

Do verso de Sá-Carneiro retiro essa idéia de ser “qualquer coisa de intermédio”, pilar de uma ponte que, nessa minha vivência, não posso dizer que tenha sido de tédio.

Nem tanto à guisa de conclusão, muito mais como homenagem às tantas almas grandes que na vida encontrei, finalizo com os versos de Fernando Pessoa:

Mar português

Ó mar salgado, quanto do teu sal

São lágrimas de Portugal!

Por te cruzarmos, quantas mães choraram,

Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar

Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

BIBLIOGRAFIA

- Alencar, Francisco et alii. História da Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979.
- Andrade, Carlos D. A rosa do povo. Licença editorial para o Círculo do Livro por cortesia da Distribuidora Record de Serviços de Imprensa. Edição integral de 1945.
- Arendt, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- _____, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- Ariès, Philippe História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro, LTC – Livro Técnico e Científico. 1981
- Arroyo, Miguel G. et alii. Subsídios para a “Práxis Educativa” da Supervisão Educacional. In O Educador: Vida e Morte. Carlos Rodrigues Brandão (org.) Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.
- _____, Miguel G. Operários e Educadores se Identificam: Que Rumos Tomará a Educação Brasileira? Revista Educação e Sociedade n° 5. Cortez Editora/ Autores Associados/CEDES, Campinas, SP, 1980.
- _____, Miguel G. “Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola” in Currículo: políticas e práticas. Antonio Flavio Barbosa Moreira (org) Campinas, SP: Papirus, 1999. – (Coleção Magistério: formação e trabalho)
- Bárcena, Fernando Orbe. A aprendizagem do novo. Reflexões sobre a tragédia do começo. In Leituras SME. Jornal da Secretaria de Educação do Município de Campinas. n° 3, julho de 2001.
- Barra, Valdeniza Maria. Dissertação de mestrado “Da Pedra ao Pó: O Itinerário da Lousa na Escola Paulista do Século XIX”. PUC – SP. 2001
- Birulés, Fina. Del sujeto a la subjetividad – duro deseo de durar. in Manuel Cruz (comp) Tiempo de subjetividad. Barcelona, Espanha: Paidós, 1996.
- Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

- Cabral, Maria Inez Cavlieri. De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia. São Paulo: Hemus, 1978.
- Calvino, Ítalo. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- Chauí, Marilena. Ideologia e Educação. Revista Educação e Sociedade n° 5. Cortez Editora/ Autores Associados/CEDES, Campinas, SP, 1980.
- Cruz, Celene Margarida. Tese de doutorado. O ensino de francês na Unicamp (1970 a 1992). Unicamp – SP, 1993.
- Elias, Marisa Del Cioppo (org). Pedagogia Freinet: teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Práxis).
- Fontana, Roseli Ap. Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)
- Freinet, Celestin. O jornal Escolar. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1974.
- _____, C. Para uma escola do povo. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1978.
- _____, C. A pedagogia do Bom Senso. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.
- _____, C. A educação do Trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____, C. O método Natural. Vols I, II e III. Lisboa: Estampa, 1978.
- _____, C. Ensaio de Psicologia Sensível. Vols I e II. Lisboa, Portugal: Presença, 1978.
- Freinet, Elise. O itinerário de Célestin Freinet – a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.
- Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ver referências.
- _____, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- Garcia, Marisa. Coordenação Pedagógica: Ação, Interação, Transformação. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1995 (mimeo).
- Gauthier, Clermont (et al). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 1998 – (Coleção fronteiras da educação).
- Geraldi, Corinta Maria Grisolia (et al). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In Corinta M. G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elizabete Monteiro de A. Pereira (orgs). Cartografias

- do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)
- Geraldi, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. IEL/Unicamp, 2001. Mimeo.
- _____, João Wanderley. Apresentação – liberar gestos travados. In Gláucia de Melo Ferreira (org). Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- Gómez, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- Hamilton, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1. Campinas, Editores Associados, 2001
- _____, David. Adam Smith y la economía moral del sistema del aula. Revista de Estudios del Currículum. Volume 2 nº 1, janeiro 1999. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Hernández, Fernando (et al). Aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- Julia, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1. Campinas, Editores Associados, 2001.
- Kuhn, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- Larrosa, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- Laurindo, Tânia Regina. A educação pelo outro: Lorelai, uma experiência de inclusão. Dissertação de mestrado. UNICAMP, FE. Campinas, SP. 2003.
- Lesage, Pierre. A Pedagogia nas Escolas Mútuas no Século XIX. In A Escola Elementar no Século XIX. Maria Helena C. Bastos e Luciano M. de Faria Filho (orgs.). Rio Grande do Sul, Editora UPF, 1999.

- Manacorda, Mario Alighiero. História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1989.
- Mansani, Neuza Helena Postiglione. Dissertação de Mestrado. A história de um desejo nas janelas da escola – lugar de ação, construção, possibilidades. Unicamp, SP, 1997.
- Maiakowsk, Vladimir V. in Sérgio Milliet (org). Obras-primas da poesia universal. São Paulo, Martins Fontes Editora São Paulo, 1957.
- Mendonça, Alzira Quiroga. Associação Educativa Pés no Chão: trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo. Dissertação de mestrado. PUC-MG, Belo Horizonte, junho de 2001.
- Morin, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- Neruda, Pablo. Confesso que vivi. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel Difusão Editorial, 1979.
- Oliveira, Anne Marie Milon. Célestin Freinet – Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias Botafogo: Escola de Professores, 1995.
- Paiva, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos – Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo, Edições Loyola, 1973.
- Perez, Nuria de Lara Ferre. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In Jorge Larrosa e Nuria Pérez de Lara (orgs). Imagens do outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- Perez, Núria de Lara Ferre. Identidade. Diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In Jorge Larrosa e Carlos Skliar (orgs.). Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- Pessoa, Fernando. O guardador de rebanhos e outros poemas. Seleção e introdução cedidas para o Círculo do Livro por cortesia da Editora Cultrix Ltda. Sem ano.
- Pirsig, Robert M. Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- Prigogine, Ilya. O fim da ciência? In Dora Fried Schnitman (org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

- Ribeiro, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira – A Organização Escolar. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados. 1988.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1987.
- Sampaio, Rosa Maria W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo, SP: Scipione,
- Santos, Boaventura Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.
- Santos, Maria Lúcia. A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa – pedagogia Freinet. São Paulo, SP: Scipione, 1993.
- Schön, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- Schön, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- Silva, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1999.
- Varela, Julia e Alvarez-Uria, Fernando. A Maquinaria Escolar. Revista Teoria e Educação, n° 6. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1992.
- Zeichner, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In Corinta M. G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elizabete Monteiro de A. Pereira (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

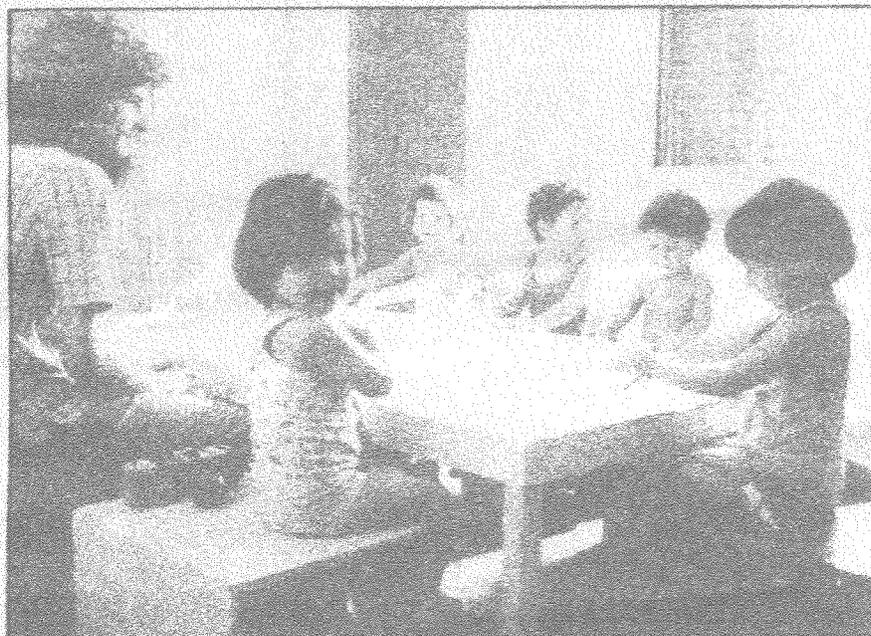
ANEXO 1 – Inventário dos documentos

Código	Identificação	Descrição e comentários
CA 1	Caixa arquivo 1	Caixa de arquivo contendo os relatórios semestrais de professores da Escola Curumim, relativos aos trabalhos com suas respectivas turmas, dos anos de 1978 a 1989.
CA 2	Caixa arquivo 2	Caixa de arquivo contendo os planejamentos escritos pelos professores, dos anos de 1978 a 1995.
CA 3	Caixa arquivo 3	Caixa de arquivo contendo os Boletins internos dos professores da Escola – “Expressões Impressas”, elaborados pela equipe de professores entre os anos de 1990 e 1991.
CA 4	Caixa arquivo 4	Caixa de arquivo contendo os Boletins Informativos, órgão de comunicação escola/casa, elaborados pela equipe de coordenação da escola entre os anos de 1990 a 1996.
PS 1	Pasta suspensa 1	Pasta contendo todo o material de divulgação e propaganda da Escola – os Jornais da Curumim – , entre os anos de 1978 a 2003.
PS 2	Pasta suspensa 2	Pasta contendo todas as matérias sobre a Escola veiculadas em jornais e os anúncios pagos publicados pela escola em jornais da região.
PS 3	Pasta suspensa 3	Pasta contendo documentos referentes à reestruturação ocorrida no ano de 1991 na equipe de professores, documentos sobre as reuniões da “curustituente” dos alunos e seus resultados e ainda normas internas da equipe docente e Regimento Interno.
PS 4	Pasta suspensa 4	Pasta contendo documentos relativos aos concursos de bolsas de estudos realizados nos anos de 1999, 2000 e 2001.
LA	Livro de Ata	Atas das reuniões da Associação Educacional de Campinas nos anos de 1988 a 1991.
P1	Pasta 1	Pasta contendo bilhetes, circulares, convocações de reuniões, convocações de assembléias, relatórios de professores etc. Esta pasta contém ainda o documento intitulado ESCOLA COOPERATIVA CURUMIM – “ANTEPROJETO” . Todos os documentos desta pasta datam de 1978 e 1979.
P2	Pasta 2	Pasta elaborada pela coordenadora pedagógica Rachel Ribeiro Fernandes, contém as anotações sobre o trabalho realizado com um grupo de alunos da turma de 4 a 6 anos no período de outubro a dezembro de 1982. Além das anotações sobre o trabalho com os alunos que estavam com idade para ir para a 1ª série no ano seguinte, a pasta contém textos dos alunos que foram impressos e slides feitos por eles como ilustração dos seus textos. Na segunda parte da pasta estão divisões para cada aluno e as respectivas observações sobre o desenvolvimento de cada um.
P3	Pasta 3	Pasta contendo balancetes de 1995 e 1996 e quadros de análise do número de alunos e de vagas existentes entre os anos de 1990 a 1998.
P4	Pasta 4	Pasta contendo modelos para relatórios individuais dos alunos e alguns relatórios de alunos.

Código	Identificação	Descrição e comentários
P5	Pasta 5	Pasta contendo modelos de fichas de auto-avaliação para os alunos desenvolvidas pelos professores e coordenadora entre os anos de 1989 a 2002.
P6	Pasta 6	Pasta contendo textos e planejamentos escritos pelas coordenadoras entre os anos de 1982 a 2002.
P7	Pasta 7	Pasta com os planejamentos elaborados pelas professoras entre os anos de 1997 a 1999.
P8	Pasta 8	Pasta com os relatórios elaborados pelas professoras entre os anos de 1997 a 1999.
P9	Pasta 9	Pasta com os artigos escritos pelos professores para edição caseira dos cadernos intitulados Tateios e Reflexões Pedagógicas que circula internamente na Escola Curumim desde 1999.
P10	Pasta 10	Pasta com fichas e modelos para a avaliação e auto-avaliação do professor realizada ao final de cada semestre.
P11	Pasta 11	Pasta com os textos extraídos do livro da vida da 1ª série de 1999, da professora Mônica, feita pela coordenadora.
P12	Pasta 12	Pasta com bilhetes, cartas, pedidos, cartões e outros documentos enviados por pais, mães e/ou alunos da escola ao longo dos anos.
P13	Pasta 13	Pasta com conjuntos de folhas de fichários organizadas em sacos plásticos por ano com anotações pessoais (minhas) sobre reuniões pedagógicas, administrativas e reuniões de orientação com as professoras, feitas a partir de 1998.
P14	Pasta 14	Com cademinhos de matemática elaborados pelas professoras a partir de situações do cotidiano da escola
P15	Pasta 15	Pasta contendo trabalhos dos alunos dos anos de 1978 a 1989: álbuns individuais, álbuns coletivos, jornais impressos pelos alunos, guia de exposição fotográfica feito pelos alunos, álbuns de pesquisa, desenhos etc.
C1	Caderno 1	Caderno de anotações pessoais de reuniões pedagógicas, administrativas e de orientação com professoras, do ano de 1995
C2	Caderno 2	Caderno de anotações pessoais (idem ao anterior) do ano de 1996
A1	Album 1	Album sobre a região Sudeste feito pelos alunos da 4ª série de 1997, professora Andréa Siste.
A2	Album 2	Album sobre a região Norte (idem ao anterior).
LV1	Livro da vida 1	Livro da vida da 1ª série de 1998, feito pelos alunos e pela professora Tânia Regina Laurindo.
LV2	Livro da vida 2	Livro da vida dos professores contendo anotações e ilustrações feitas pelos professores, textos colados sobre assuntos de interesse do grupo, comentários etc. relativo aos anos de 1995 e 1996
LV3	Livro da vida 3	Idem ao anterior relativo aos anos de 1997 e 1998
LV3	Livro da vida 3	Idem ao anterior relativo aos anos de 1997 e 1998

EDUCAÇÃO

Uma escola baseada na cooperação



Pais e professores participam do processo educativo

A essência do processo educacional vem sendo criticada nos últimos anos sem que mudanças profundas tenham se verificado. Mesmo assim, algumas experiências isoladas têm surgido em todo o país. Nestas escolas, métodos dos mais variados são testados na busca de um caminho alternativo ao tradicional. Questiona-se o papel dos educadores. Pergunta-se a quem cabe a tarefa de educar. Aos pais, professores? De toda esta discussão, onde também surge a pergunta: — quem educa os educadores? uma convicção, o papel atribuído às escolas de uma educação formal — transmitir conhecimentos não tem sido satisfatório, assim como a transmissão de valores

“Pais e professores, na família e na escola, são os agentes diretos da educação e compartilham a responsabilidade pela formação de indivíduos saudáveis e equilibrados. A relação com os pais tem um conteúdo psicológico e afetivo profundo nos primeiros anos de vida, engendrando ao longo da vida uma convivência orgânica e completa que vai se firmando, gradativamente, a ação do meio social ao seu redor. A relação com o processo educativo se estabelece a partir de um certo momento, num lugar especial: a escola”. A integração escola-casa torna-se, portanto, imprescindível por constituir-se no alicerce que permite colocar a criança como membro ativo e

pela Escola Curumim está resultado no que ela acredita ser uma criança saudável que convive comunitariamente com seus pais e professores, interagindo na comunidade envolvente, educando as crianças e por elas sendo educados.

O trabalho

Embora exista uma divisão de tarefas e atribuições próprias aos pais e professores elas se interligam dentro do princípio de cooperação geral que norteia o trabalho da Escola Curumim. Fugindo dos sistemas tradicionais de imposição de normas e condutas, a escola não quer constituir uma educação “fechada”. Dessa forma, a responsabilidade

como a transmissão de valores.

Preocupado com a educação de seus filhos, um grupo de pais e professores criou em julho de 78 uma nova escola em Campinas, onde a cooperação é a base fundamental do trabalho. A Escola Curumim, situada na Estrada da Rhodia, Loteamento Santa Margarida, Quarta. Barão Geraldo atende crianças na faixa etária de um a seis anos, mas está se preparando para aceitar o primeiro grau, porque acredita na importância da comunidade no processo. Nesta escola, as crianças movimentam-se em sete mil metros quadrados arborizados e desenvolvem o espírito crítico e a auto-confiança.

A educação

A proliferação das escolas maternas tem sido o indicativo mais seguro da necessidade que sentem os pais de deixarem seus filhos em um ambiente que permita sua socialização. Esta preocupação parece também ser ditada pela solicitação cada vez maior de todos os membros da família na força de trabalho. Entretanto, porque a prática tem sido transferir a tarefa secularmente confiada às babás, para uma escola maternal?

Ávidos por encontrar uma escola que preencha suas expectativas, os pais terminam por deixar seus filhos nesta ou naquela escola, na maioria das vezes sem participar efetivamente da proposta pedagógica sugerida. "Transferem assim à escola a responsabilidade educacional, esperando dela o serviço de instruir segundo a eficiência de seus métodos e cobrando dela a responsabilidade de formar segundo seus princípios" afirma um dos membros da Escola Curumim.

O princípio para a formação da Escola Curumim baseou-se na consciência de que o processo educativo só pode ser integrado e harmônico se contar com a participação de pais e professores. Mas uma participação efetiva, porque acredita que "a criança necessita e solicita, a todo momento, respeito e participação de seus educadores, em todos os aspectos, tanto na escola quanto em casa".

Cooperação

Nesta escola, a cooperação entre pais, professores e crianças é o elo fundamental do trabalho.

criança como membro ativo e atuante na concretização do princípio de cooperação.

Interagindo diariamente com as crianças, os reais educadores são os pais e professores. Um completando o trabalho do outro. Se isto efetivamente ocorre, o enriquecimento do trabalho pedagógico e a formação cultural e psicológica da criança fluem naturalmente, pois os conflitos surgidos podem ser resolvidos em grupo e individualmente para a formação de um ser íntegro.

Rotular a experiência vivida na Escola Curumim seria uma atitude incoerente com o sistema de trabalho desenvolvido entre pais e professores. Este trabalho é acima de tudo fundamentado numa reflexão constante e crítica tanto sobre as práticas pedagógicas da escola quanto sobre as várias orientações pedagógicas, suas contribuições e limitações. Dessa forma, o trabalho explicita métodos e práticas pedagógicas que preenchem necessidades concretas e ampliam princípios básicos de educadores tais como Celestin Freinet, para quem: "O essencial é que saibamos para onde vamos, que distingamos as forças essenciais e permanentes que devemos mobilizar e que aperfeiçoemos paciente, metódica e cooperativamente os utensílios de trabalho que nos hão de trazer excelentes colheitas humanas".

Educar é educar-se

Com uma experiência de um ano de trabalho, o grupo de pais e professores desta nova escola, percebeu na prática que "Educar é Educar-se". Descobriu que não se deve impor métodos nem valores. Em função disso, nas assembleias pedagógicas, nas reuniões de turmas, a postura individual e coletiva de vida é sempre questionada, porque há uma consciência crítica de que do comportamento do adulto depende a formação das crianças, já que o meio em que vive é um referencial inegável.

Deriva daí a credibilidade de que educar é educar-se. Redescobrir-se a cada momento. A abertura para a autocrítica, onde caminhos novos são buscados porque o homem é um ser mutável, e não deve permanecer estático, após armazenar uma bagagem de informações, valores e preconceitos. O desafio lançado

dessa forma, a responsabilidade dos pais e professores no processo educacional das crianças é idêntica.

A respeito a individualidade das pessoas também é uma preocupação da escola. No entanto, o questionamento quando suscitado é encarado como uma forma sábia de "crescimento". Sendo assim, as decisões gerais são tomadas sempre em Assembleias, com participação dos associados pais e professores.

Atualmente, a Escola Curumim está trabalhando com crianças na faixa etária de um a seis anos, em turmas pequenas de 10 a 12 pessoas, no período da manhã e à tarde. No desenvolvimento deste trabalho acreditou-se que o espaço físico, onde o contato com a natureza estivesse presente, era indispensável. Por isso, optou-se por uma chácara em Barão Geraldo, já que na cidade, devido as limitações urbanas, tal não ocorreria.

"Na vida da criança ser é fazer. Quanto mais rico o meio, mais movimento preenche a relação da criança com ele — correr, pular, esconder-se, trepar, contemplar, investigar, tocar, testar, são a matéria viva do processo educativo da Escola Curumim. Propiciamos a experiência infantil, acompanhamos seu rico movimento nas múltiplas direções e sentimos a dimensão mais ampla da palavra conhecer. Assim, as técnicas de trabalho de artes plásticas, de expressão corporal, de desenvolvimento dos sentidos e de formação intelectual das crianças, partem todas da fertilidade ambiente", observa um dos professores da Curumim.

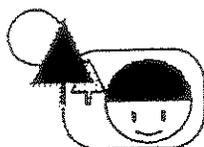
Este ambiente que existe na chácara da Escola Curumim e nas redondezas que as crianças percorrem em seus diversos passeios possibilita aos professores avançarem na direção de seus objetivos. Atender a curiosidade espontânea da criança, o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua criatividade, favorecer seu desenvolvimento cognitivo e sua auto-confiança são metas presentes em todas as atividades. Mas, em qualquer circunstância, há sempre a preocupação de atender ao estágio de desenvolvimento cognitivo e motor individual e de cada grupo de crianças, o que se constitui num objetivo pedagógico específico.

EDUCAÇÃO

Sem normas e condutas

Na Escola Curumin, onde as crianças movimentam-se em sete mil metros quadrados arborizados, pais e professores participam do processo educativo, tornando-o integrado, harmônico e fugindo dos sistemas tradicionais de imposição de normas e condutas. As preocupações, os objetivos e a vida da escola estão na página 16.





ESCOLA COOPERATIVA CURUMIM
PLANEJAMENTO 2º SEMESTRE 1996

MINICURSO COM OS PROFESSORES JEAN E ANDRÉA ASTIER:
“O MÉTODO NATURAL DAS CIÊNCIAS”

Os professores iniciaram o trabalho com uma proposta de cada um fazer uma criação científica, ou seja, fazer uma pergunta, uma indagação e criar uma resposta, tentar hipóteses.

Cada um fez seus tateios e depois apresentamos ao grupo. Este primeiro momento serviu para fazermos o levantamento dos interesses do grupo. Surgiram muitas perguntas interessantes. Na Pedagogia Freinet nossa preocupação é de que todas as questões sejam trabalhadas. Algumas em grupo, outras individualmente.

À medida em que as pessoas iam apresentando suas indagações/criações, o grupo ia fazendo comentários e na prática podíamos ir percebendo as situações de aprendizagem, os conflitos, a importância do papel do professor. Andréa e Jean chamavam a atenção para os “fenômenos de grupo”. Por exemplo, os bloqueios para falar diante do grupo, o medo de saber menos que os demais, a necessidade de “chamar a atenção” do grupo pelo comportamento fora das regras, etc. O professor deve estar atento, ajudando aqueles alunos mais tímidos ou mais apáticos a participarem e conquistarem o poder da palavra. O anonimato deve sempre ser evitado.

Este levantamento dos interesses do grupo é fundamental para propiciar o aprofundamento dos temas, do conhecimento. O Método Natural leva a criança a estabelecer um compromisso verdadeiro com a sua própria curiosidade e com o conhecimento, aceitando os desafios que este compromisso envolve. É sempre bom lembrar que além de dar curso à curiosidade e interesse dos alunos o professor deve mostrar de forma clara e transparente que há uma lista de conteúdos a serem estudados. É necessário fazer um acordo com os alunos de, ao longo de um determinado período, abordar os tópicos curriculares. O tempo é um importante aliado para que ocorra o Método Natural. Além disso as propostas devem ser apresentadas com clareza e transparência.

partir dos interesses do
aluno

compromisso do aluno com
a sua própria curiosidade

compromisso com o
trabalho

aprender a aprender

A conjugação destes dois procedimentos (partir dos interesses e listar os conteúdos obrigatórios) deve sempre ter como fundamento pedagógico o fato de que é mais importante adquirir o procedimento científico do que as informações. Em outras palavras, o mais importante é aprender a aprender.

O Método Natural também reconhece que cada indivíduo possui já algum saber, todos os alunos trazem alguma coisa. A Pedagogia Freinet é, por isso, uma pedagogia cooperativa, que cria condições de compartilhamento de todos esses saberes. Um grupo sempre possui pessoas que têm um conhecimento maior sobre determinado assunto. Essas pessoas tornam-se referenciais no grupo, elas têm uma parte do poder do saber. O grupo transforma-se, naturalmente, num grupo de pesquisa. Foi o que vivenciamos nas acaloradas discussões sobre as questões apresentadas. Estas discussões e trocas desmistificam um velho paradigma da escola tradicional: "um aluno não pode perguntar nada ao outro". Ao contrário, no Método Natural o grupo todo e cada aluno individualmente se beneficia com as conversas (dentro do assunto, claro). Consultar o colega, aprender com ele faz parte do processo. Vygotsky foi o pesquisador que soube chamar a atenção para a importância da interação no processo de aprendizagem.

A vivência apresentada pela Andréa e Jean trouxe também a questão de que pode-se e deve-se partir da criação, da abstração para se chegar à prática. Fala-se muito da importância de partir do concreto para se chegar a abstração, no entanto, a compreensão mais profunda da idéia de Freinet sobre o tateio experimental nos permite enxergar esta questão como uma seta de dupla entrada: os dois movimentos são necessários e não excludentes. Produzir hipóteses, teorias é algo que faz parte da nossa natureza.

À medida em que o grupo avançava no trabalho, pudemos discutir o fato de que muitas vezes surgem hipóteses fantasiosas e sem comprovação nos fatos ou teorias. "O que é científico e o que não é?". O professor deve estar atento a estes momentos e clarear certos pontos para o grupo, apresentando noções já construídas pela ciência, lembrando que a produção científica é provisória, ou melhor, pode avançar. Ao fazer estas interferências o

o aluno possui um saber

as trocas de informação permitem uma verdadeira relação de cooperação

partir da abstração para a prática e partir da prática para a abstração

tateio experimental

E por falar em fracasso... um outro aspecto bastante debatido foi a questão dos limites, da relação de respeito e autoridade. Debatesmos muito a questão das diferenças culturais Brasil/França no que diz respeito a relação da criança com o adulto. Foi colocado (pelo Hélivio) que na França a criança tem uma relação de respeito com o adulto porque o processo histórico e cultural lá foi diferente do nosso. Mas Jean e Andréa discordaram e chamaram atenção para as diferenças sócio-econômicas como determinantes. Este assunto foi bastante polêmico e acredito que o motivo de toda esta polêmica seja o fato de que a construção dessa relação de verdadeiro respeito mútuo, que não se assenta em falsas igualdades (adulto/criança) é o cerne, a base de para uma relação de confiança entre aluno e professor. E confiança e afeto são ingredientes vitais para um processo prazeroso de construção do conhecimento, do saber.

confiança e afeto:
ingredientes vitais para a
construção do conhecimento

Esta é uma discussão que dificilmente se esgota com umas poucas conversas, ela merece nossa atenção, reflexão e troca de idéias dia-a-dia. Nós, adultos, no Brasil, estamos construindo nossa compreensão de cidadania, de papel profissional, de participação social e tudo isso tem a ver com a nossa auto-imagem (de educadores) e o valor que nos atribuímos.

polêmica:
relação de respeito
e cidadania

O processo vivido nestes dois dias permitiu, ainda, que vislumbrássemos a riqueza que entra na sala de aula quando partimos efetivamente dos interesses da criança. Cada um dos temas escolhidos trouxe uma intensa troca de idéias e, principalmente, permitiu a abertura para novos temas relacionados a outras áreas do conhecimento. Neste sentido a interdisciplinaridade torna-se possível.

Em outras palavras, partindo de uma simples pergunta, formulada por um aluno (e que expressa o seu interesse) como por exemplo, "por que a água não se mistura com a terra nos lençóis subterrâneos?" fomos levados a discutir conceitos como: "permeável/impermeável", "formação das camadas da terra", "extensão da crosta terrestre", "poços e fossas", "problemas de saneamento básico", "questões ecológicas", "utilização dos recursos naturais pelo homem", etc.

professor deve estar atento, usar de bom senso pois o conflito, a discordância também fazem parte do processo.

O momento da seleção dos temas que seriam aprofundados foi bastante intenso. Ao iniciarmos a votação, discutimos as situações de constrangimento que podem surgir. Muitas vezes as crianças, ou mesmo os adultos, votam no colega e não na proposta do colega. Portanto, nem sempre, uma votação é uma solução verdadeiramente democrática. É preciso que o grupo já tenha construído uma relação de confiança, e isso só é possível quando já há um tempo de convívio. O professor, neste processo de escolha de um texto, de um tema, etc, pode, muitas vezes, conduzir este processo para garantir a saúde e segurança do grupo.

democracia e segurança no grupo

Outra tarefa importante do professor é ajudar os alunos mais frágeis, mais tímidos a se colocarem no grupo, a fazerem uso da palavra. Ao explicarmos alguma coisa o pensamento se organiza, permitindo um entendimento maior de nossas próprias idéias. É importante que cada um tome a palavra para explicar e entender o assunto em questão. O professor deve dividir o poder entre os alunos, valorizando a fala de cada um.

pensamento e linguagem a importância da fala na organização do pensamento

É necessário, principalmente, que o professor desenvolva um olhar atento, que ele seja capaz de ouvir a respiração do grupo, pois, muitas vezes o interesse por eles mostrado não corresponde aos nossos interesses. Vivemos esta situação no grupo quando o tema escolhido foi a questão da chama da vela, que inicialmente parecera sem interesse para a professora Andréa. Ela explicitou este ponto, chamando a nossa atenção para este fato.

O processo de aquisição do conhecimento não é linear e passa por momentos de conflito. A frustração também faz parte do processo. Mais do que isso, ela impulsiona o indivíduo em direção à superação.

Jean desenhou o seguinte diagrama para ilustrar:

situação ⇔ falta ⇔ desejo saturação ⇔ nova situação
frustração realização impulsiona

Sem contar que poderíamos ter avançado para histórias, lendas, poesias, músicas, desenhos, pinturas, etc, etc... É importante ressaltar que nenhum desses temas foi aprofundado e sistematizado e, na sala de aula, isto é imprescindível. Não falo dos tradicionais e maçantes exercícios de sistematização, mas sim de produções realizadas pelo grupo que registrem as aquisições feitas.

Um ambiente favorável para que ocorra a aprendizagem assegura as condições mínimas: físicas, técnicas e psicológicas. Num ambiente assim nosso trabalho principal é desenvolver o gosto pelo saber. É levar o aluno a sentir o êxtase intelectual. A vida é a maior "droga", aquela que pode sempre nos inebriar com suas infinitas possibilidades.

uma simples pergunta, um interesse verdadeiro e está lançada a pedra no lago que desencadeará, a partir do centro, do desequilíbrio das calmas águas, as ondas que se tornarão cada vez maiores.

Texto elaborado a partir das anotações do Jean, da Cláudia, das minhas próprias e da fala da Andréa e da participação de toda a equipe pedagógica da Escola Curumim.

Gláucia
agosto/96

O relógio de ponto, esse monstro... ou da construção de relações humanizadoras de trabalho

Vivemos numa sociedade capitalista em que as relações de trabalho são marcadas pela exploração - patrão X empregado, capital X trabalho.

A evolução destas relações ao longo da história do capitalismo (que avançaram na direção da divisão do trabalho) transformou o trabalho em “trabalho alienado”. O trabalhador não é mais o dono e nem sequer está próximo do fruto de seu trabalho, fazendo com que ele deixe de sentir satisfação com os esforços necessários à realização de qualquer coisa. Está estabelecida assim a alienação do trabalho. Pior, está estabelecida a alienação do homem de si mesmo. Nas palavras de Marx: “o próprio homem se encontra fora de seu trabalho: no momento de seu trabalho ele se sente fora de si mesmo. Sente-se à vontade quando não se encontra em seu trabalho e sente-se desconfortado quando se encontra em seu trabalho.”¹

Dentro de um quadro como este a existência de mecanismos rígidos de controle faz-se necessária pois do contrário o trabalhador buscará a situação “confortável”, evitará o trabalho pois este não lhe diz respeito, não atende suas necessidades vitais de produção, de realização e transformação do meio em que vive.

Mas, que bom que a questão foi levantada aqui na Escola. Será que precisamos de mecanismos de controle para realizar nosso trabalho? Se partirmos do princípio que é necessário um horário que seja cumprido por todos pois nosso trabalho é a prestação de serviços e que as pessoas (pais e alunos) virão receber estes serviços num horário previamente combinado e estabelecido. Se partimos do princípio que, uma vez que vivemos em uma comunidade, não é possível que cada um faça seus próprios horários pois isto gera um caos organizacional que impediria a realização mesma do nosso propósito que é a prestação de serviços de educação. Bem, partindo desses princípios básicos, ainda assim podemos nos colocar a questão acerca da necessidade de um mecanismo de controle tipo relógio de ponto no nosso trabalho.

A vida em comunidade, em sociedade, impõe aos seus membros, queiramos ou não, restrições. São as proibições que vão surgindo naturalmente em qualquer grupo social como parte do seu próprio processo de evolução. Assim, por exemplo a proibição de matar foi uma conquista da humanidade, mas para que ela fosse obtida foi necessário que se estabelecessem sanções ou ameaças de sanções para aqueles que ainda se sentem inclinados a dar vazão a estes instintos mais bárbaros. O processo civilizatório é todo marcado pela criação de tais mecanismos repressivos dos instintos mais destrutivos do homem. Um outro exemplo é a proibição de roubar. Quando visitamos países europeus nos admiramos com situações em que, por exemplo, o comerciante deixa na frente da sua casa uma mesinha com os produtos que ele quer vender e o comprador passa por ali, escolhe e que necessita, identifica os preços, deixa o dinheiro numa caixinha destinada a isso, faz, se necessário, o troco e vai embora tranqüilamente. Nos admiramos com isso! Acho que admirável é o fato de nos admirarmos. O que será que está em jogo nesta situação? Minha opinião é que aquilo que inicialmente era uma proibição nessas sociedades, aquilo que era passível de sérias punições, pois alguns entendiam que desse procedimento repressivo adviria um benefício para todos, passou a ser um valor de todos - a correção e honestidade. O que era inicialmente, na sociedade onde este exemplo acontece, uma obediência heterônoma dos cidadãos, passou a ser um valor assumido autonomamente.

Mas parece que estou dando voltas e me distanciando do tema proposto. Vou tratar de concluir ou pelo menos avançar um pouco mais.

Voltando então à questão do trabalho alienado e que portanto tem suas condições obedecidas por nós de maneira heterônoma (estou falando em termos gerais na sociedade, mas nem tão gerais assim se nos observarmos em véspera de feriado) acho importante acrescentar mais uma citação do

¹Citação extraída do interessante artigo “O Conceito de trabalho: da Teoria Marxista à Pedagogia Freinet” de Kiriaki Tsoukala publicado no L’Educatour (tradução de Ruth Joffily).

velho Marx contida nesse mesmo artigo do L'Éducateur, em que ele discute o trabalho na sua concepção humana e humanizadora:

"Suponhamos que produzíssemos como seres humanos: cada um de nós se afirmaria duplamente em sua produção - a si mesmo e ao outro.

1. Em minha produção eu realizaria minha individualidade, minha particularidade: sentiria, ao trabalhar, o prazer de uma manifestação individual de minha vida, e, na contemplação do objeto, teria a alegria individual de reconhecer minha personalidade como força real, concretamente apreensível e escapando a qualquer dúvida.

2. No teu prazer ou no teu uso de meu produto, eu sentiria a alegria espiritual imediata de satisfazer, por meu trabalho, uma necessidade de um outro, o objeto de sua necessidade.

3. Teria consciência de servir de mediador entre ti, como um complemento a teu próprio ser e como uma parte necessária de ti mesmo, de ser reconhecido e sentido por ti como um complemento a teu próprio ser, aceito em teu espírito como em teu amor.

4. Teria, em minhas manifestações individuais, a alegria de criar a manifestação de tua vida, isto é, de realizar e de afirmar em minha atividade individual minha verdadeira natureza, minha sociabilidade humana.

Nossas produções seriam como espelhos nos quais nossos seres irradiariam um para o outro."

Uma tal concepção de trabalho é sem dúvida uma proposta de profunda autonomia para o homem. Mas ainda assim, cabe aqui a pergunta, mesmo nestas condições tão humanas e humanizadoras de trabalho caberia algum tipo de mecanismo de controle?

Em primeiro lugar é preciso lembrar que se esta concepção é algo que queremos atingir em nossa prática cotidiana, ela se coloca, no momento, como uma meta e não como uma realidade. Em segundo lugar, mesmo que já tivéssemos atingido este estado de espírito e de socialização, acredito que, ainda assim, teríamos necessidade de mecanismos de controle que organizassem nossas relações de trabalho pois, como dissemos no início deste texto, nosso trabalho se dá num tempo e num espaço determinados e previamente combinados.

Estes mecanismos devem servir como uma forma de avaliação quanto à nossa disciplina interna, quanto à nossa capacidade de respeitar a coletividade, convergindo nossos esforços para a realização do trabalho.

Temos na Escola uma política de trabalho baseada numa postura humanista, flexível, de bom senso (como diria Freinet). Em nossa prática procuramos sempre uma relação de compreensão quanto a possíveis problemas dos profissionais que aqui trabalham no cumprimento de suas obrigações. No entanto, isto não quer dizer abolir regras, abolir avaliações, abolir controles. Não somos partidários do *laissez-faire*. Somos, isto sim, partidários de uma Pedagogia do Trabalho. Por isso considero tão importante discutir a fundo essa questão do controle, por isso considero tão importante que cada um de nós tenha sempre em mente essas questões ao se conduzir profissionalmente. Por isso considero tão importante levarmos de maneira radical, profunda em nossas vidas, essa concepção de trabalho apontada por Marx.

Finalizando gostaria de reforçar o que disse anteriormente sobre a validade de as pessoas terem questionado o relógio de ponto. Estamos abertos ao diálogo, mais que isso, ele é precioso para nós pois permite a troca, a reflexão, o crescimento mútuo. Nem sempre a aceitação muda de uma regra é sinal de concordância; ela pode representar uma passividade acrítica. Praticar uma Pedagogia da Cooperação, da Autonomia, do Trabalho é, antes de mais nada, nos disponibilizarmos para a construção verdadeira desses valores em cada um de nós.

um abraço
Gláucia

ANEXO 5 – Discurso de inauguração das novas instalações da Escola Curumim em março de 1998.

Inaugurar uma Escola

Quero chamar aqui as pessoas que hoje assumem como sócios a Escola Curumim: Anita, Luiz Paulo, Mônica, Regina, Rina, Simone e Tânia. Em nome deste grupo quero dizer algumas palavras à comunidade Curumim.

Lembro um trecho da letra da canção do Gonzaguinha, que tem sido mais ou menos como um hino para nós da Escola: “Eu fico com a pureza da resposta das crianças. É a vida, é bonita e é bonita. Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser vem melhor... e será. Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita.”

Este é um momento de grande alegria para nós: realizamos uma obra, plantamos num chão (onde antes só havia bananeiras) uma escola. É um sonho sonhado em conjunto, que se tornou realidade. O esforço foi grande: foram quatro meses para construir e transportar uma escola, sem interromper as aulas, mantendo todas as rotinas e todo o trabalho de manter e fazer crescer uma escola. Não pesquisei nenhuma estatística, mas acho que foi um recorde.

Para realizar a empreitada a Escola teve que se reorganizar internamente, assumindo o caráter de sociedade (não mais associação) para captar os recursos necessários, entre as próprias pessoas da Escola, num esforço de garantir a continuidade do projeto. Para se manter um projeto como este, num país em que o descaso com a educação é tão grande, é preciso mais que sonho, é preciso mais que o desejo: é preciso convicção, é preciso fé, perseverança e até mesmo obstinação. Porque as agruras logo se apresentam, os obstáculos parecem, às vezes, intransponíveis. Mas o bom é que um sonho assim não se sonhou só. Muitas mãos, cabeças e corações trabalharam juntas.

Por que, para nós, é tão importante garantir a sobrevivência deste projeto? Estamos aqui preparando alunos que irão viver, na sua vida adulta, uma realidade sobre a qual não temos mais tantas certezas. Um artigo do último domingo, do jornalista Gilberto Dimenstein fala sobre pesquisa realizada entre crianças e adolescentes de sete grandes cidade do Brasil, que investigava a opinião deles sobre ética na política. Os dados são alarmantes e demonstram o grau de descrédito que atingiram as nossas instituições políticas. O jornalista aponta as causas disso na vivência cotidianamente experimentada por toda a nossa sociedade de impunidade com o bem público e a regra. A solução que o autor aponta é o caminho que nós, aqui na Curumim, buscamos. Ensinar

cidadania. Acreditamos que mais que ensinar cidadania, é preciso viver cidadania na sala de aula, assumindo no grupo classe sua realidade de microcosmo social. É preciso também que nós adultos não nos acomodemos com soluções individualistas. Há uma história que ilustra bem o que quero dizer: “moravam todos os bichos na floresta. Um dia o fogo começou a queimar, foi se alastrando e logo havia um incêndio enorme. Os bichos fugiram para o rio e lá ficaram chorando e lamentando as perdas. Passado o susto inicial, eles viram Dona Andorinha que enchia o bico de água, voava até o incêndio, despejava sua gotinha e voltava para buscar mais água e assim continuava seu trabalho. Indignados, os bichos foram procurar o Sr. Leão, o rei da floresta e relataram o caso. A Andorinha foi chamada à presença do rei e este lhe pergunta: ‘E então D. Andorinha, o que a senhora pretende? A senhora acha que vai apagar o incêndio com suas gotinhas minúsculas? E a Andorinha, tranqüila responde: ‘Não Sr. Leão, me desculpe, eu só estava fazendo a minha parte’. E voltou ao trabalho.”

Eu gosto desta história porque eu sempre lembro que “uma andorinha só não faz verão” e sei que há muitas andorinhas e grupos de andorinhas por aí, fazendo a sua parte.

Estamos preparando o cidadão para o terceiro milênio. Numa palestra em um Congresso, no ano passado,, o educador Carlos Rodrigues Brandão nos falava dos compromissos e desafios do educador de hoje. De suas palavras gostaria de destacar algumas que são também o nosso compromisso aqui na Escola e que, para nós, têm sua raiz e inspiração no mestre Célestin Freinet. A formação de crianças e adolescentes é uma responsabilidade que quando assumida exige de nós atitudes constantes de aprimoramento. É preciso disposição para ampliar a nossa competência técnica e intelectual de forma responsável. É preciso admitir uma verdade cada dia mais presente – a de que o conhecimento é fluido, instável e é por isso que cada vez mais, não basta saber, é preciso aprender a aprender. É preciso que desenvolvamos uma consciência crítica. Mais do que isso: é preciso fugir do clichê da consciência crítica, para que não fiquemos nós, na janela da vida, a olhar e a criticar. É preciso desenvolver a consciência crítica para atuar nos espaços possíveis e, quem sabe, abrir impossíveis. É preciso, como consequência da afirmação anterior, que desenvolvamos em nós e em nosso educando a criatividade solidária, é inventar soluções para que caibam todos neste barco chamado planeta Terra. É preciso exercitar cotidianamente o diálogo, lembrando que este é o cerne da relação pedagógica. E nesse diálogo aprender o valor da tolerância. Tolerância como compreensão do outro e nesta compreensão do outro entender minha própria dimensão humana. É preciso, também, ter sempre em mente nossa dependência dos recursos naturais, desenvolvendo em nós e em nossos alunos a consciência ecológica. Uma consciência ecológica que, na prática, deve se refletir numa simplicidade no modo de viver. A sociedade de consumo impõe uma infinidade de bens descartáveis cada vez maior. E a propaganda é tão massacrante que chegamos mesmo a pensar que sem isto ou aquilo das prateleiras dos hipermercados não teremos o

conforto desejado. É preciso resgatar em nós e em nossos alunos o sentimento de beleza da produção individual. O sentimento de realização no trabalho. E desenvolver, ainda, a sensibilidade como maneira de ver o mundo com poesia. Uma educação pela arte, no seu sentido mais amplo, é um caminho para a paz.

Nosso desejo e nosso empenho em manter vivo este projeto pedagógico é o de, dia-a-dia, derramar aquelas pequenas gotas, pequenas atitudes concretas na construção de uma sociedade mais humana, de uma vida mais feliz. Porque acreditamos que a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que a gente junto repita: é bonita, é bonita e é bonita.

De coração que dizer, em nome da Escola Curumim, muito obrigada! A todos vocês pais dos nossos alunos que confiaram em nós, que fizeram conosco esta mudança. A todos vocês, nossos queridos alunos, que nos inspiraram, nos inspiram e renovam sempre em nós a confiança numa vida mais e mais bonita. A vocês professores e funcionários da Escola, muito obrigada talvez seja pouco dizer. Vocês fazem conosco esta Escola. Lutam ao nosso lado para tornar verdade este projeto, derramam as gotas da andorinha, sonham junto com a gente.

E muito obrigada, em especial, a uma pessoa que como pai tornou-se profissional, que como profissional tornou-se amigo, que como amigo tornou-se cúmplice desta aventura de transportar uma escola, de recriá-la sobre um chão de bananeiras. Marcos Spagnol, sabemos do seu estilo modesto e compenetrado, mas certas coisas não podem passar em branco e agora é o momento de dizer publicamente a nossa gratidão pelo seu empenho e o nosso reconhecimento pela sua competência. Peço que venha receber o nosso abraço e brindar conosco este momento. Este brinde simbólico é dedicado a todos vocês e à saúde e vida longa para a Escola Curumim.

ANEXO 6 – Nomes dos antigos funcionários e associados da época de fundação a Escola

“Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde:

- Sem pedras o arco não existe.”

Ítalo Calvino (Cidades Invisíveis)

Funcionários da Escola Curumim de 1978 aos dias atuais

Nome	Função
Adelaide Maria da Costa Magalhães	Professora
Adilson Bueno de Godoy	Professor Capoeira
Adriana Maria Leite de Almeida	Professora
Adriana Weber Meier	Professora
Adriana Viana	Auxiliar
Alessandra Jeanadir do Prado	Auxiliar
Alcides José Scaglia	Professor
Aline Moelas Caetano	Professora
Ana Karina Hubert	Professora
Andréa Righeto	Professora
Andréia Mascarenhas Silva	Professora
Anna Carla de Oliveira Dini	Professora
Antonio Fernando Cabral dos Santos	Professor
Audrey Regina de Jesus Lopes	Professora
Amália Cristina Lins Corrêa	Auxiliar
Ana Isabel M. M. Maroja	Professora
Ana Maria Borges de Olinda	Professora
Ana Maria Landi Borges	Professora
André Luiz Vieira Cardoso	Aux. Manutenção
Andréa de Fátima Siste	Professora
Angela Machado Fernandes Caldas	Professora

Angela Regina de Lima Canazza Correa	Professora
Anita Arruda M. San Martin	Professora
Anita Zimmermann	Professora
Antonio Carlos Pinheiro	Professor
Aparecida Moreira Martorano	Servente
Arlete Machado Vieira	Professora
Beatriz Lacorte Camargo Vianna	Professora
Benedito Teixeira	Zelador
Carla Mayumi Meneghini	Professora
Carlos Alberto Prado	Professor
Carlos Augusto Nunes Camargo	Professor
Carolina Brunini Dupont	Professora
Carolina Reis da Silveira	Professora
Célia Patrícia Anjos Grigório	Professora
Cássia Mª Carneiro Fernandes da Silva	Auxiliar
Célia Ap. de Melo Silva	Contadora
Célia T. Korosue de Oliveira	Auxiliar – profeseeor
Clarice Aparecida Clemente	Cozinheira
Clarice Maria Germani	Professora
Cláudia Maria Luiz dos Santos	Professora
Cláudio Borges da Silva	Professor
Cléa Portugal do Carmo	Servente
Cléia de Paula Delfino	Servente
Clélia Aparecida Croda	Professora
Clicia Assumpção Martarello	Professora
Daniela Dias dos Anjos	Aux. Computação
Deborah Vivian Dimarzio	Professora
Donizete Aparecido de Assis	Professor
Dalton Batista Carneiro	Professor
Dirce Celestino	Faxineira
Dorival Bento da Silva	Servente
Dovaldo Luiz de Almeida	Servente
Edinalda Guedes Ferreira	Professora
Edwiges Rabello de Lima	Professora
Elaine Cristina de Paula	Professora
Elaine Peres	Professora
Eliana Ayoub	Professora
Eliana Luiz dos Santos	Professora
Eliane Aparecida Pasquotti	Professora
Eloisa Maria Bosquiero Godoy	Professora
Erli Aniceto da Silva	Auxiliar
Eva F. Clemente	Servente
Fabiana de Castro Santiago	Auxiliar
Fabricia Fidalgo Figueira	Professora
Fátima Ap. Secco Comisso	Professora
Fernando Ferreira	Servente
Fernando Garcia Feresin	Auxiliar – professor
Flávia Cury Pires	Auxiliar
Francisco Carlos Pinto Garcia	Professor
Givaldo Inocêncio da Silva	Servente

Gláucia de Melo Ferreira	Professora
Gláucia Duzolina Valente	Professora
Geneci Augusta Ruviera	Professora
Graziela de Moraes Galvão	Professora
Gustavo Scolfaro Caetano da Silva	Professor
Hélio Moreno	Professor
Heloisa Ferreira Zago	Auxiliar – prof.
Hélvio Mori de Jesus	Professor
Iara Regina Fricke Matte	Professora
Irani Aparecida Medeiros	Professora
Jane Roberta Nunes	Professora
Joaquim Redecopa	Zelador
Joseane Karine Tobias	Auxiliar
Júlia Yoko Tachi kawa de Jesus	Professora
Joaquim Lopes da Silva Junior	Professor
Joelma Aparecida de Souza	Auxiliar Secret.
José Gomes	Servente
José Rubem Ferreira	Servente
José Wilson Ricos do Nascimento	Professor
José Xavier da Silva	Zelador
José de Barros	Guarda
Juliana Maia de Queiroz	Professora
Juvenil Malachias Bueno	Servente
Lais Pereira de Oliveira	Professora
Liliam Ricarte de Oliveira	Auxiliar
Liliana Busca	Professora
Luci Hissae Hamaguchi	Secretária
Luciana Burgos	Auxiliar – prof.
Luciana de Oliveira Buso	Professora
Lucianna Magri de Melo	Professora
Luís Armando Soares	Aux. Manutenção
Lairce Aparecida Teixeira	Secretária
Lais Regina Carramaschi	Auxiliar
Lenir Aparecida Pereira	Servente
Lizabeth Pereira de Alemar	Professora
Luciana Passos	Auxiliar – Professor
Lucineide dos Santos Castro	Servente
Lucy Rabello Ramos	Professora
Luiz Alvaro Franco	Jardineiro
Luiz Paulo Seroa Campos	Administrador
Márcia Rigoldi Simões	Auxiliar – prof.
Maria Cristiane Bortotto	Professora
Mariângela Mello Pereira	Professora
Magda Tavares da Silva Dias	Auxiliar
Márcia Jousina Clemente	Auxiliar
Marco Antonio Cesere Saliba	Professor
Marco Antonio Farias Scarassatti	Professor
Marco Aurélio Valente	Professor
Marcos Roberto Vaz Pinto	Professor
Maria Alzira de Almeida Pementa	Professora
Maria Amália Buelone	Professora
Maria Angela de Melo Pinheiro	Professora

Maria Antonia da Silva	Servente
Maria Antonia Ramalheiro de Figueiredo	Auxiliar
Maria Custódia Simões Ferreira	Servente
Maria de Fatima Martiniano de Oliveira	Professora
Maria do Carmo Melo de Oliveira	Servente
Maria Eliza Suman de Godoi	Auxiliar – prof.
Maria Evelynna Pompeu do Nascimento Carapreso	Diretora
Maria Inês Torres Montenegro	Professora
Maria José Oliveira Nascimento	Professora
Maria José Furquim Bertuolo	Servente
Maria Josestela Rocha Alencar	Professora
Maria Lúcia Neves	Professora
Maria Madalena da Silva Castro	
Maria Natália Mesquita de Faria	Professora
Maria Teresa Villas Boas	Professora
Marianita Scheuer Pereira	Professora
Marinez Bonillo	Professora
Mário José Ferreira de Souza	Professor
Marisa Ortacho de Ayra Wolf	Professora
Marizete Barbosa de Jesus	Servente
Marta Fenley Azenha	Professora
Marta Luiza Stranbi	Professora
Mônica Avelino de Souza	Professora
Mônica de Campos Galvão	Professora
Mônica Ferretti	Auxiliar – prof.
Mônica Fontanini Monteiro de Barros	Professora
Nadir Cruz Fermino	Servente
Nanci Marie Komoto	Secretária
Neli Bernadete Theobald Minuzzi	Auxiliar
Norival Ramos	Aux. Manutenção
Neusa Maria de Souza Mesquita Felix	Professora
Neusa Regina Barato Gama	Secretária
Nilvia Graço Rodrigues	Professora
Nilza Alves de Souza	Professora
Oselina Nogueira Adami	Servente
Paula Cristina dos Santos Duarte	Aux. Adiminist.
Raquel Andrade Hofstatter	Professora
Renata Sieiro Fernandes	Professora
Rita Luciana Berti Bredariolli	Professora
Rodrigo Antonio Chioda	Professor
Rachel Ribeiro Fernandes	Professora
Regina Maria de Macedo	Secretária
Regina Paulino Fidalgo Figueira	Professora
Regina Rocha Villas Boas	Professora
Renata Lobo Patiri	Professora
Rina Kátia Cortez	Professora
Rogério Dillon da Silva Velinho	Professor
Rosana L. Colteiroto	Auxiliar - prof.
Rosana Matias Pierucci	Auxiliar – prof.
Rosane Rodrigues Bazi	Professora
Roseli de Fátima Caetano A. Dias	Secretária
Ruth Joffily Dias	Professora

Sandra Regina Guassi	Auxiliar
Shirlei Silva Dias	Acompanhante
Silvia Cristina Salomão	Professora
Silvia Cristina Peruck	Acompanhante
Silvia Helena do Valle Nogueira	Professora
Simone Alves Facure	Professora
Simone Barbosa Bolognini	Professora
Simone Susana dos Santos Seroa Campos	Professora
Sônia Higa	Secretária
Sônia Regina Brizolla Ferronato	Professora
Sonia Regina Ferreira Oliveira	Professora
Stella Maris Vilela	Secretária
Tânia de Morissom Valeriano	Professora
Tânia Regina Laurindo	Auxiliar – Prof.
Tânia Laudani Bozza	Professora
Thani Gonçalves de Carvalho Brentari	Professora
Teresa Cristina Barrera San Martin Aidar	Professora
Terezinha Fumi Kawasaki	Professora
Valéria Giesrecht Carlstrom	Auxiliar
Vaniza Ghidotti	Professora
Vera Lúcia de Campos Galvão	Servente
Vítor Calandrelli	Professor
Virgínia Ana Porto Pereira Nunes	Professora
Waltencir Alves de Oliveira	Professor
Wânia Cristina Machado Medeiros	Auxiliar – prof.
Wilson de Moraes Franco	Professor
Zelindo Domingues Barboza	Professor

Antigos associados e fundadores da Escola Cooperativa Curumim	
Agnes T Lanfray	
André Luis Morelato França	
Ângela Viana Machado Fernandes	
Anne Silvy Breuzikafer	
Antônio José da Costa Sampaio	
Antônio Roberto Gardini	
Antônio Romero Lopes	
Ariovaldo Verandio Garcia	
Arlete Machado Vieira	
Arlindo Moreira Tales	
Aurea Aparecida Ferreira de Souza	
Carlos Alberto de Moraes Ferrari	
Carlos Alberto Favarim	
Carlos Augusto Oliveira Cardoso	
Carlos Vieira dos Santos Paiva	
Christine Grov	
Clarice Maria Germani	
Claudia Ramos Tuhuo	

Cláudio Pereira das Neves
Cleusa Emília Luporini do nascimento
Dagoberto Agenor de Souza
Dalton Batista Carneiro
Dilma Vana Rousef Linhares
Dominique Fretni
Dulce Madalena Antran Von P Rodrigues
Edmundo Dias
Ednalda Guedes Ferreira
Elenice de Moraes Ferrari
Elói José da Silva Lima
Enia Dorta Dias Nunes
Estela Bugarelli
Fernando de Almeida França
Fernando Teixeira Gazini
Glória Pereira da Cunha
Guacira Valdeck Villas Boas
Hebe de Azevedo Biagioni
Helena Maria Ribeiro
Heliana Rodrigues da Silva
Heloi José da Silva Lima
Igor Zanoni Carneiro Leão
João Batista Ottoni
José Busuardo Neto
José Luis Raui Costa
Lisabete Pereira de Alemar
Luci Helena Dorino Gama
Lúcia Rodrigues Máximo
Lucio Flávio Rodrigues de Almeida
Luis Antônio Quintana Ferreira da Costa
Luzia Baguara Orozi
Malthiel Tubino
Marcos Antônio Dias
Marema Silva Lima
Maria Beny Zaha Morosini
Maria das Graças Conde Caldas
Maria Evelynna Pompeu do Nascimento
Maria José Gouveia Manetti
Maria Lucia Costa Cardoso
Maria Lucia de Sampaio
Maria Lúcia Neves
Maria Neusa de Souza
Marinalva da Silva Araújo
Mario Godoy Cunha
Mario José Ferreira de Souza
Marli Bicudo Fernandes
Marta F Azenha
Masami Katayama

Miguel Bacic
Miriam L Tavano
Mirtes Miyuki Thihnya
Mitie T Kumasaka
Mônica C Pinheiro
Nair Schwarzenhck
Neyta Oliveira Belato
Oscar de Seixas Queiroz
Phelipe Brossou
Regina Bastos Rugeri
Regina Rocha Villas Boas
Robert Lang Kov
Ruth Joffily Dias
Silvia Azucena Nebra
Solange Debrun
Sônia Benedita Nogueira
Suzana Dulce Fagundes Lima
Suzana Reniaux Cordeiro
Tânia Guimarães Santa Rita
Tércia Pilomio de Paoli
Teresa Cristina Barreira Martim
Tiago Maximiliano Benlaqua
Vera Lúcia Vila Nova Miranda
Virgínia Porto Pereira Nunes
Vivaldo Fernando da Costa
Viviam Furstenan
Walter Maleronka
Zsalt T Makraiz