

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE ÁREAS, ATOS E ATORES**

O papel do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola

Mestranda: Rose Helena Reyes

Orientador: Dante Galeffi

Salvador, 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE ÁREAS, ATOS E ATORES**

O papel do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola

Mestrado do  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade  
Federal da Bahia

Rose Helena Reyes

Salvador, 2006

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

R457 Reyes, Rose Helena.

Entre áreas, atos e atores : o papel do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola / Rose Helena Reyes. – 2006. 229 f.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

1. Coordenadores educacionais. 2. Planejamento educacional. 4. Escola Casa Via Magia - História. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.203 – 22. ed.

## **AGRADECIMENTOS**

A Dante Galeffi, pela orientação marcada pela liberdade e pela constante indagação sobre o sentido original da educação.

À minha família – Ruy, Diogo, Martim e Vicente – pelo suporte afetivo nesta via magia e pela vida afora.

A meus interlocutores, Regina, Beto e Eduardo, pelo diálogo fraterno e instigante.

A Roberta, pelo carinhoso (e competente) acesso ao mundo virtual ao longo destes anos.

Aos educadores da Via Magia que compartilham obstáculos, vitórias e desafios.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<b>PARTE I - EROS, LOGOS E ETHOS: CONEXÕES NECESSÁRIAS .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1- OS SABERES DO ALUNO E A ESCOLA NOVA .....</b>	<b>16</b>
1.1 – O viés da arte-educação e a implantação da Casa Via Magia (1984-1988).....	16
1.2 – O contexto da luta pela democratização do ensino brasileiro a partir de políticas de modernização social. ....	31
<b>CAPÍTULO 2- OS SABERES DO PROFESSOR E O CONSTRUTIVISMO ....</b>	<b>48</b>
2.1 – As sucessivas reformas educacionais brasileiras e o discurso tecnicista da educação. ....	48
2.2 – A busca de uma nova abordagem para a escolarização e a criação do Ensino Fundamental na escola da Casa Via Magia (1988 – 1992).....	61
<b>CAPÍTULO 3 – OS SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA. ....</b>	<b>81</b>
3.1 – Contexto sócio-cultural e confluência de saberes na escola .....	81
3.2 – Expansão da Via Magia: parceria com a arte e com a clínica multidisciplinar (1992 – 1996) .....	86
3.3 – Os saberes da psicanálise, da epistemologia genética e do sociointeracionismo .....	89
3.4 – A vez do filosofar .....	96
3.5 – Crise financeira e transformações na equipe pedagógica (1994 – 1995) .....	103
3.6 – As questões éticas no acompanhamento de professores e pais...	110

<b>PARTE II – OS PAPÉIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DRAMA EDUCACIONAL .....</b>	<b>129</b>
<b>CAPÍTULO 4 – CENÁRIOS DE ATUAÇÃO .....</b>	<b>130</b>
4.1 – A escola em cena: onde está o coordenador? .....	130
4.2 – Que lugar itinerante, entre atos e atores, seria esse? .....	135
4.3 – O coordenador nos bastidores, na plateia ou no palco?.....	144
4.4 – Os princípios que guiam a ação coordenadora.....	152
<b>CAPÍTULO 5 - OS COORDENADORES DA VIA MAGIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA DIALÓGICA NA ESCOLA .....</b>	<b>156</b>
5.1 – Promover o diálogo: o desafio do coordenador da Via Magia.....	156
5.2 – Perfis e Trajetórias profissionais.....	164
5.3 – Experiências, desafios, capacidades: percepções das entrevistadas....	169
5.4 – Temores e desejos: qual o futuro da coordenação?.....	174
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: – A EXPERIÊNCIA ESTUDADA E OS NOVOS DESAFIOS DA ESCOLA E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNDO ATUAL .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>

## RESUMO

O que se buscou nessa dissertação foi a possibilidade de interlocução, de reflexão sobre o sentido ético da função do coordenador pedagógico, mediador do relacionamento entre educadores, educandos e seus pais, na experiência específica da escola da Casa Via Magia, contextualizada na história mais ampla da escola no país, o que inclui, necessariamente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a Lei 5692, a Escolinha de Arte do Brasil, a Nova LDB, os PCNs, o Normal Superior, o MEC e as despesas com educação.

Trata-se de um relato da própria história, onde se colocam juntos o observador e o aprendente da própria experiência, sob a influência do estilo de uma época e de uma confluência de saberes (da escola nova, da arte-educação, da psicanálise, do construtivismo, do sociointeracionismo, da filosofia da educação). Disserta-se sobre um caminho em que educar é aprender a pensar/ser.

Interessou-nos especificamente compreender o caráter relacional interdependente entre coordenador pedagógico, professor e pais, as posições que vem ocupando esse primeiro, ora nos bastidores ora no público ora no palco, profissional tão recentemente chegado ao Ensino Fundamental, e contribuir com outras escolas e/ou educadores, socializando diferentes níveis de dificuldade e crises, assim como pesquisas e descobertas próprias do seu processo de construção dessa função educacional.

## **ABSTRACT**

What was aimed at this paper was the possibility of dialogue and reflection on the ethical sense of the role of the Pedagogical supervisor, mediator of the relationship between educators, students and their parents, at the specific experience of Casa Via Magia school, contextualized at the larger historical view of the school in Brazil, which includes, necessarily, the Manifesto of the Pioneers of the New Education (1932), Law 5692, the Escolinha de Arte do Brasil, New "LDB", "PCNs", the "Normal Superior", "MEC" and the education expenses.

This is a report of the history, where we put together the observer and the learners of their own experience, under the influence of a style of an era and a confluence of knowledge (the New School, Art-Education, Psychoanalysis, Constructivism, Social Interactionism, Philosophy of Education). We talk about a road where education is learning to think/ be.

We were especially interested at understanding the relational interdependent relationship between the academic advisor, teachers and parents; the positions that this first character has been occupying, sometimes behind the scenes, sometimes at the audience, sometimes on the stage, professional that has recently arrived at high school, and to contribute to other schools and/or educators, socializing different levels of difficulty and crisis, as well as researching and discovering their own process of construction of this educational function.



## INTRODUÇÃO

Em um momento em que a modernidade não tem confiança em si mesma, encontra-se cheia de incertezas e cansaço diante dos grandes valores culturais, como alerta Maffesoli, é indispensável recuar um pouco para circunscrever a sociedade que emerge sob nossos olhos. Neste contexto, o sentido de “circunscrever” é compreender o que emerge, não simplesmente para integrá-lo de alguma forma, adaptá-lo até, mas principalmente para incluir o dinamismo que ele traz nele mesmo. Como “circunscrever” o objeto desta dissertação de Mestrado?

Depois de dois anos e meio cursando disciplinas e ouvindo diferentes mestres desta casa de educação, revendo o anteprojeto, lendo e relendo autores variados, participando de debates e partilhando angústias (sem dúvida, estruturantes) com meu orientador, fica-me evidente por que vim fazer um Mestrado, neste momento de minha trajetória profissional. Uma trajetória ligada à Educação.

Pode parecer óbvio, mas não é.

Por um lado, uma associação particular de vivências e buscas teóricas, com suas continuidades e descontinuidades, produziu uma disposição para a abertura do pensar sobre si mesmo, sobre a (trans) inspiração do ser educador e, mais particularmente, sobre a coordenação pedagógica como uma dimensão da Escola inserida na história da educação.

Por outro lado, uma associação particular de reflexões e intercâmbios durante o Curso de Mestrado me encorajou a assumir-me como parte/responsável/representante de uma experiência particular que revela e reflete um processo mais amplo. À maneira de Heidegger, o Mestrado me ajudou a estar disposta a ser ex-posta. Isto tem a ver com permitir-se filosofar: procurar manifestar pela linguagem o apelo do ser do ente (1999).

Estas associações produziram as motivações para construir meu objeto de estudo. No centro da pesquisa está uma escola da rede particular de ensino da qual participei, como sócia, da fundação e da fundamentação pedagógica e na qual desempenhei diferentes papéis: diretora, supervisora, coordenadora pedagógica, professora de diferentes grupos/áreas. A experiência da escola Via Magia tornou-se, assim, um “estudo de caso” útil para refletir sobre uma função específica - a do

coordenador pedagógico - historicamente inserida nos debates sobre teorias e práticas em educação.

É importante termos evidenciada a busca da contextualização da nossa micro-história pois, assumir o lugar de enunciador de si mesmo não significa afastar-se do social, mas pensar a própria história e as influências diretas e indiretas do estilo de uma época. Seria apenas uma questão de encontrar tais influências nas profundezas do cotidiano, como afirma Ariès (1978).

Evidentemente esta não é tarefa fácil, podendo tornar-se uma verdadeira cilada. Afinal, há um inegável envolvimento entre quem pesquisa e o objeto pesquisado. Vieses são inevitáveis, diriam os mais ortodoxos. Entretanto, se é verdade que se colocar como aprendiz é uma possibilidade de ajudar educandos educarem a si mesmos, passarem de integrantes de rebanho a pessoas com ousadia de serem elas mesmas, como sonhava Nietzsche (1999), porque descartar a possibilidade de colocar-se como observador e aprender a partir da própria experiência?

Este caminho é possível porque aprender pressupõe apreender. O que, por sua vez pressupõe instabilidades e momentos obscuros, pois se trata de triunfar sobre a natureza que nos foi imposta e nos dedicarmos a construção e cultivo permanente de nós mesmos. Certamente, no contexto de uma dissertação de Mestrado, dispor-se a pensar sobre sucessos e fracassos, a gerar um pensamento a partir das entranhas, não terá o sentido de liberar emoções ou fazer catarses, mas de seguir aprendente com/de sua experiência concreta da/na instituição escolar.

Como já afirmou Galeffi (2003), o educar não está separado do filosofar. O agir pedagógico pode ser visto como aprender a pensar/ser. Nesta perspectiva será preciso filosofar sobre essa interdiscursividade, sobre a dinâmica desta intersubjetividade e como se produz conhecimento a partir dela. Para tanto, a Universidade é espaço privilegiado. Aqui se acolhem as concepções contemporâneas de história tecida a partir “de múltiplas fontes”. Nesta perspectiva, Serpa (2001) – por meio da noção de “história labiríntica”, baseada em narrativas polissêmicas e polifônicas – sugere um caminho para pensar “processos educativos em sua pluralidade e singularidade”.

De fato, a experiência singular da Via Magia faz parte de uma História mais ampla.

Não apenas porque, em 1999, a UNESCO elegeu nossa escola como Projeto Piloto do Plan de Educación para el Desarrollo y la Integración de América Latina, o que nos permitiu realizar no Uruguai um seminário para técnicos dos Ministérios de Educação dos países do Mercosul, Chile e Bolívia, em torno de questões éticas na escola e da construção de um convívio dialógico. Mas, também, porque a narrativa sobre sua existência particular está relacionada a debates históricos sobre a escola nova, a arte-educação, o construtivismo, o sócio-interacionismo, a relação psicanálise e educação, as questões da filosofia da educação... e suas repercussões nas escolas chamadas experimentais ou alternativas.

Em resumo, o que se busca nesta dissertação é a possibilidade de interlocução, de reflexão sobre o sentido ético da função do coordenador pedagógico (articulador do relacionamento entre educadores, educandos e seus pais), na experiência educacional específica, da Casa Via Magia, contextualizada na história mais ampla da escola no país. Interessa-nos especificamente compreender o caráter relacional interdependente entre coordenador pedagógico, professor e pais, as posições que vem ocupando este primeiro profissional, tão recentemente chegado ao Ensino Fundamental.

De maneira esquemática, podemos dizer que são três, os objetivos desta dissertação:

I – Refletir sobre o lugar do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola

II – Investigar a construção histórica da função do coordenador pedagógico na dinâmica escolar da Casa Via Magia.

III – Contribuir com outras escolas e/ou educadores, socializando experiências, dificuldades e descobertas relacionadas a este tema de estudo.

### **O objeto de Estudo: percursos e escolhas**

Para compreender o lugar do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola é preciso levar em conta tanto a função ocupacional de um profissional específico quanto o contexto espaço/temporal em que foi gerada esta

demanda.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que, embora bastante recente, a função do coordenador pedagógico não surgiu de repente, do nada. Antes, trata-se de um dos resultados de um processo de transformação da instituição escolar, filha ainda jovem da revolução industrial e da modernidade, tal qual se apresenta hoje. Portanto, pressupõe a compreensão da escola, como rede de relações e práxis educacionais, que situa a função do coordenador dentro de uma dinâmica histórica específica.

Em segundo lugar, é preciso salientar, que a escola que nos interessa investigar é a que busca estabelecer-se enquanto lugar de construção democrática de conhecimento, de dialogia, cuja filosofia da ação traduz-se numa ética cotidiana.

Estas duas considerações podem ser vistas como justificativas para tomarmos a Escola Casa Via Magia como objeto de estudo, de investigação e reflexão. Sua práxis, como escola, está necessariamente relacionada às transformações gerais por que passa a educação no mundo, no último século, especialmente no Brasil. Através de um estudo de caso, deixamos de projetar a realização de um projeto dialógico de educação para o futuro, quando sempre é possível dizer “como as coisas deveriam ser”. Escolhemos enfrentar o desafio do presente que exige a reflexão de “como as coisas são”, para além das nossas melhores intenções. Ao mesmo tempo, este esforço de contar uma história concreta pode ser visto como esforço contrário ao da descontinuidade e do esvaziamento que prevalece como modelo vigente na maioria das escolas.

Contextualizar uma experiência local numa dimensão secular, dentro de uma perspectiva social material (base econômica e política das mudanças educacionais) e espiritual (idéias filosóficas e pedagógicas associadas às mudanças educacionais) implicará uma visão dinâmica entre tempo curto/tempo longo, além de exigir um estudo interdisciplinar.

Para compreender minimamente a escola contemporânea (tomando as influências européias e americanas no ensino brasileiro), seus discursos pedagógicos, os programas de ensino, foi necessário localizar áreas de confluência entre a História da Educação, a Pedagogia e a Psicologia, a Filosofia e a Psicanálise.

## **Confluências interdisciplinares**

Se desde Hegel, o ser humano passa a ser pensado como ser-no-tempo, ser histórico; se a partir de Marx, à sua compreensão, é trazida a concretude histórica da luta de classes... Se na seqüência, a partir da fenomenologia de Husserl, o ser humano é pensado como um ser aberto, com a possibilidade de construir sua própria existência... Então, poderíamos considerar que estaremos trabalhando com uma concepção histórico-social, que inclui inúmeras tendências, mas possui pontos estruturais comuns como noções de processo, contradição/conflito e do caráter social do fazer-se humano.

Essa definição de concepção histórica social tomada de Aranha (1996), no entanto, não coincide com a de Cardoso (1997). Analisando os últimos 40/50 anos, este autor considera dois grandes paradigmas, o Iluminista e o Pós-Moderno. O primeiro traz uma abordagem científica, racional, uma visão ao mesmo tempo holística (estrutural) e dinâmica das sociedades humanas e reúne, como manifestações mais influentes, o marxismo e o grupo dos Annales. O segundo paradigma (Pós-Moderno) opõe-se ao evolucionismo e à noção de progresso, já que a modernização, o racionalismo e a ciência não foram fatores de libertação e felicidade; não acredita que teorias globais possam ser sustentadas neste momento, dado o colapso da crença de valores de todo tipo; vê a História enquanto disciplina como articuladora de interesses que não são universais, relativos a grupos socialmente hierarquizados; vê o conhecimento como processos de semiose (significação) e interpretação (hermenêutica) impossíveis de serem hierarquizados e enfatiza as representações construídas historicamente. O embasamento filosófico e histórico desta concepção refere-se a Nietzsche e Heidegger, Foucault, Deleuze, Derrida, Wittgenstein.

No entanto, para Vainfas (1997), se hoje, em alguns campos ou linhas de pesquisa, prevalece a visão holística (ex.: História Agrária) e noutros a visão do homo symbolicus (ex.: História da Sexualidade) há no entanto, campos intermediários que permitem relacionar o macro ao micro-histórico, promovendo diálogo entre eles (ex.: História da Família). História-síntese e micro-história para ele, não são necessariamente excludentes, são abordagens que se podem combinar, em graus variáveis, num mesmo livro, numa mesma pesquisa. Talvez o ideal seja mesmo

tentar buscar no recorte micro os sinais e relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, os homens “de carne e osso”, para usar a imagem de Fevre (apud Ariès 2001).

Mesmo se aceitarmos a abordagem de Cardoso, a consideração de Vainfas nos encoraja a reunir esses dois paradigmas rivais em nosso projeto. Aqui cabe “como uma luva” a consideração de Heidegger (1999) diante de tais diferenças:

“Houvesse no pensar já antagonistas  
e não  
simples adversários, então a coisa do  
pensar  
seria mais favorável.”

### **O coordenador visto na perspectiva dialógica da Escola**

Em poucas palavras, podemos anunciar o objeto de nosso estudo na seguinte frase: o papel do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola. Apesar da escola ser, segundo Nunes (1992), um dos objetos mais focalizados na história da educação brasileira, há aspectos ignorados ou secundarizados, como os associados às suas práticas, como elas se materializaram, quais seus efeitos, como traduzem o momento da modernização da sociedade. Nossa história da educação tem focalizado a escola apenas através da legislação e organização escolar associada a demandas de escolarização ou somente com relação ao seu pensamento pedagógico ou ideário.

O percurso de uma escola tomada como objeto específico de nossa investigação, não poderia escapar das contradições inerentes ao processo histórico por que passa a educação, naquilo que a insere dentro de um universo humano de dificuldades e sobre-determinações próprias e também de um universo social mais amplo de um grupo de famílias, de outras escolas, de instituições e leis que regulamentam o ensino, da cidade/país na qual está localizada e de sua cultura educacional.

São complexas as relações entre história das idéias educacionais e das estruturas sociais, das escolas de um modo geral e de uma prática profissional específica. Decifrar e compreender textos históricos, documentos, relatos e registros

fotográficos implica encadear idéias/informações que se situam em planos distintos. Além disso, é ponto pacífico entre vários educadores e teóricos da educação, o fato de que co-existem num mesmo momento histórico ou instituição educacional, diferentes práxis e sempre há muita resistência à mudança, mesmo quando há demandas evidentes para isso, mesmo que sob pressão de ordem econômica ou tecnológica.

Um olhar cuidadoso demarcado no tempo e no observador é o que assumimos nesta narrativa, reflexão enraizada no pensar da experiência e na experiência deste pensar.

Sem pretensão de chegar a conclusões definitivas, o que motivou a pesquisa e a reflexão foi exatamente fazer a conexão entre o campo da problemática histórica e a formação do coordenador pedagógico, como agente articulador da construção de um projeto ético de escola. O caminho escolhido exigiu um constante abrir e fechar o foco de nosso olhar, idas e vindas entre a experiência específica e o contexto educacional institucional mais amplo, situado em um sistema de ensino.

Como afirma Mate (2003), as memórias registradas pela história da educação nem sempre esclarecem sobre o processo pelo qual certos projetos se desenvolveram e com quais se confrontaram. Pelo contrário, normalmente homogeneizam-se interpretações, retiram-se conflitos, explícitos em suas resistências e contradições aparentes. Considera-se o mal-estar na educação, que se instala a partir de impasses, como anomalia a ser debelada ou ignorada. Por isso, consideramos fundamental, como Mate, tratar das experiências que estão sendo geradas “em meio a enfrentamentos, lutas, discussões e também diálogos e solidariedade.” A idéia deste trabalho é contribuir para esta aproximação entre experiências educacionais e processos históricos.

### **Caminhos da pesquisa: questões, informações e fontes para a reflexão**

Quais foram as principais questões que orientaram o percurso da pesquisa que ancora esta dissertação? Focalizando o “coordenador pedagógico”, indaga-se sobre o momento e o contexto em que se define sua função no interior da Escola. Como foi o surgimento/implementação tão recente desta função na escola, no Brasil? Que

contradições provocaram mudanças, definiram reestruturações na organização social do trabalho na escola? Como foi esse processo no que diz respeito ao coordenador pedagógico em sua relação com o professor? O que a micro história da escola pesquisada poderia nos dizer a respeito?

Visando a experiência da escola da Casa Via Magia, busca-se apreender uma micro história inserida em uma conjuntura das transformações do sistema geral de ensino e na escolarização brasileira, em particular. Identificando palavras-chave e discursos pedagógicos veiculados por educadores e instituições educacionais, indaga-se sobre a circulação de idéias, resistências, ambigüidades e diálogos possíveis. Afinal, a reestruturação da escola tem enfatizado, de fato, recursos materiais e administrativos em detrimento do processo ensino-aprendizagem e do compromisso ético que ele implica? Enfim, a idéia é apenas iniciar uma reflexão sobre a função do “coordenador pedagógico” que possa contribuir para a compreensão do presente e do futuro da escola brasileira.

### **Etapas percorridas para desenvolver o trabalho de investigação**

Foram elas:

- 1- Pesquisa bibliográfica de História da Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Psicologia e Psicanálise, em busca de contextualização histórica e referenciais teóricos pertinentes ao objeto de estudo;
- 2- Pesquisa documental nos arquivos da Escola Via Magia. Este trabalho permitiu a construção de diferentes fontes de pesquisa;
- 3- Entrevistas com 10 coordenadoras da Escola Via Magia (Anexo 1);
- 4- Análise e interpretação dos dados coletados, refletindo sobre eles e articulando-os aos diversos estudos/textos anteriores.

Vale a pena aqui detalhar um pouco mais o processo de investigação. Diversos documentos escritos da instituição foram tomados como fontes de pesquisa: *registros de reuniões do grupo de coordenação; registros da coordenação de atendimentos individualizados a professores; questionários de auto-avaliação dos coordenadores; circulares internas; circulares enviadas aos pais; bilhetes e cartas de*



*comunicação no interior da equipe; observações feitas sobre os relatórios anuais individuais e de grupos de alunos; planejamentos anuais; arquivo de fotos.*

Tão importante quanto a decisão de considerar como fontes uma série de documentos “ordinários” é decidir como lidar com eles. A leitura atenta permite perceber a presença de sonhos e ideais orientadores da ação pedagógica expressos em planejamentos e avaliações escritas, produzidos por professores e revisados por coordenadores. As palavras-chave, idéias e autores citados com freqüência indicam a posição da escola em um campo de disputas de concepções e marcas distintivas. Impasses relacionais no cotidiano educacional da escola e seus encaminhamentos se revelam nos cadernos de registro do coordenador, de reuniões de acompanhamento ao professor ou de atendimento às famílias das crianças. Dilemas existenciais emergentes em reuniões da equipe pedagógica ampla e nos atendimentos individualizados dos coordenadores aos professores, tal qual está explícito em registros de falas. Lapsos, equívocos, falhas de funcionamento e de linguagem em procedimentos / providências / atividades pedagógicas programadas, consideradas por coordenadores, em suas auto-avaliações e planejamentos gerais anuais. Maior ou menor fluência das diferentes parcerias de coordenadores, professores e crianças, na produção de conhecimento (na construção de livros de ficção, informativos, de poesia, de problemas matemáticos...).

Este material escrito permitiu a objetivação da pesquisa. Passou valer o que estava escrito. Claro que a interpretação das informações é sempre apenas uma versão dos fatos (lembro aqui de novo, Felipe Serpa e a história feita de narrativas polissêmicas e polifônicas). Porém, a existência deste arquivo permitiu um ressignificar, uma nova relação entre pesquisador e objeto da pesquisa.

Com muito trabalho de arquivo, optei por não realizar com os coordenadores os grupos de discussão (*focal groups*) inicialmente planejados. O questionário respondido tornou-se também uma fonte escrita, na qual busquei recorrências e diferenças nas trajetórias e nas opiniões expressas por dez coordenadoras. Busquei assim fazer um diálogo entre os escritos arquivados e as respostas (otimistas e pessimistas) dadas no presente. Busquei ad-mirar, à moda freiriana (1977), ou seja, mirar à distância, através dos escritos, de forma crítica, colocar-me disponível para reestruturar meu ponto de vista, ad-mirar não só o objeto, mas também a ad-miração

anterior que já tinha dele.

Contei também com a ajuda de alguns coordenadores para a reconstrução do passado através do olhar do presente, na seleção de fotos - vestígios de uma práxis - vistas como marcas que expressam o trabalho desenvolvido na escola.

Enfim, pesquisar foi reunir fontes, questionar, cruzar e/ou confrontar informações. Ir e vir delas, revendo a literatura, inventando um método de explorá-las, estabelecendo categorias e operando com conceitos, como afirmam Lopes e Galvão (2001). Exercitar a escuta sensível significou recolher a matéria prima a ser analisada, re-ver afirmações e omissões, revelações e encobrimentos, relações e contradições com a instituição escolar ou com certos ideários educacionais.

### **A lógica da redação**

Ao finalizar estas etapas, iniciei a redação desta dissertação que está organizada em duas partes. Na primeira, percorremos a história da escola-objeto de estudo e a contextualização política e educacional do ensino brasileiro, processo no qual o coordenador pedagógico vem interpretando papéis cada vez mais amplos e articuladores da dinâmica humana escolar.

Na segunda parte, nos dedicamos especificamente ao drama do coordenador pedagógico, aos dados coletados nas entrevistas, aos perfis e trajetórias profissionais do grupo de coordenadores da escola da Via Magia, aos aprendizados nomeados, aos desafios e capacidades projetados por eles, a partir de sua experiência nessa função recente e urgente, evidentemente ética.

Para finalizar esta introdução, gostaria de reafirmar que espero estar participando de um processo de mudança da Universidade, de um movimento que quer desfazer-se da moral do “deve ser” para uma “ética das situações”, atenciosa à paixão, à emoção, aos afetos de que estão impregnados os fenômenos humanos, como espera (ou deseja) Maffesoli (1998), entre outros. Isto será possível se desta dissertação surgir a possibilidade de intercâmbio com outros educadores/escolas, para a socialização de experiências e dúvidas, dinâmicas e procedimentos; dificuldades e descobertas, frutos de empenho pedagógico cotidiano.

## **PARTE I**

### **Eros, Logos e Ethos: conexões necessárias**

## **CAPÍTULO 1 – Os Saberes do Aluno e a Escola Nova**

### **1.1 – O viés da arte-educação e a implantação da Casa Via Magia (1984-1988)**

A Escola Nova, considerada por muitos a revolução copérnica na educação, foi uma proposta pedagógica que retirou o professor do lugar central do processo educativo, colocando aí o aluno e seus interesses. Este capítulo narra o início da experiência da escola Casa Via Magia (1984) e suas influências escolanovistas.

No momento de sua formação, pensava-se esta escola como uma pequena comunidade e, assim como as primeiras experiências européias (do final do século XIX) do movimento da Escola Nova em internatos no campo, e também como as experiências posteriores de Freinet, eram valorizados o contato com a natureza, o conhecimento prático/teórico dela e da vida social.

Primava-se por não pré-estabelecer dinâmicas e processos, por não se referenciar exclusivamente em um ou outro teórico, não fixar grupos por faixas etárias e/ou por salas específicas. Estabeleceu-se espaços (de artes plásticas, leitura, trabalho com plantas e animais, trabalho de corpo e dramatização) e as crianças se deslocavam livremente entre eles. Eram os próprios Centros de Interesse (Decroly) ou Cantos de Atividades (Freinet). Depois, essa circulação passou a acontecer por grupos de idade e finalmente, quando a escola passou de 60 a 80 alunos, estabeleceram-se as salas para grupos de idade, embora se tenha mantido (até hoje) a variação de espaços, a utilização de áreas externas e tempos de livre circulação de todos.

Esse posicionamento era de tal ordem que não havia sequer o famoso lugar de ganchinhos para pendurar mochilas e merendeiras, típico de todas as pré-escolas desde seus primórdios. Almejava-se construir juntamente com as crianças os vários elementos constitutivos de uma forma própria de educação escolar. Os diretores/coordenadores eram profissionais que possuíam uma década de trabalho em outras instituições privadas e também em projetos de secretarias de educação (Rio, São Paulo, Bahia) e havia um empenho em realizar certas idéias que haviam sido abandonadas ou não puderam ter continuidade ou mesmo nem sequer “saíram do papel”, nas experiências anteriores.

Nesta ocasião, não havia uma coordenação pedagógica separada da atuação direta com as crianças. Os coordenadores eram também professores, atuando juntamente aos demais professores. Os diretores, que também eram coordenadores e professores, pois propunham e conduziam o trabalho, não só tinham uma trajetória considerável na área educativa como eram também mais velhos, pertenciam a uma outra geração. O fato de estarem todos trabalhando com as crianças diretamente facilitava que utilizassem um repertório adquirido anteriormente, selecionando e adaptando experiências passadas ao presente, durante o próprio ato educativo. Tratava-se de uma atualização orgânica de conhecimentos e procedimentos. A partir daí e dos estudos e releituras de autores (que de alguma forma associavam-se as inquietações que esse processo aberto produzia) acontecia a estruturação e elaboração escrita da proposta pedagógica da escola. Portanto, parte do processo contava com a referência do passado, mas sua significação se dava *a posteriori* e apontava para o futuro. Não se planejava para depois avaliar. Pelo contrário, avaliava-se para, daí, planejar.

Os professores, por outro lado, tinham muito espaço para propor idéias e projetos. Estabelecia-se uma outra face da parceria com os coordenadores/professores para realizá-los objetivamente, *in loco*. Nesse sentido, os professores eram de fato co-autores, participando da construção do projeto pedagógico juntamente aos coordenadores.

Seguia-se registrando tudo, escrevendo avaliações e planejamentos. Nesta ordem de ação. Eram as avaliações da prática o que orientava todo o trabalho, inclusive seu planejamento, tomado ele próprio como intencionalidade embasada na concretude da experiência, em aberto para ser revisto a qualquer momento.

Partia-se da experiência, também no exercício das funções educativas de coordenador e de professor, que eram diferenciadas, mesmo que vivenciadas conjuntamente. Neste sentido, a supervisão coletiva com uma psicóloga/psicanalista e as reuniões coletivas que incluíam todos os educadores da casa, eram de suma importância, havendo nestas ocasiões sempre, várias questões relacionais/funcionais, da competência de cada um, para se clarear.

Tratava-se, nestes encontros, de questões referentes aos próprios educadores, ao desenvolvimento das crianças, assim como dos relacionamentos entre estes e seus

pais. Nestes momentos, assim como nos encontros com os pais, não havia uma pauta definida. Assumia-se uma espécie de livre-associação. Mais tarde, num movimento de autocrítica, nomeou-se esta fase como a da “psicanálise selvagem”. Afinal, questões pessoais de toda ordem surgiam e interpretações sobre o que ocorria entre as pessoas/profissionais faziam parte do tratamento delas.

De qualquer maneira, havia nos encontros entre adultos, uma disponibilidade muito grande de todos (diretores, coordenadores, professores, pais) para o exercício de desburocratizar as relações institucionais e refletir sobre as relações humanas que compunham a escola.

Houve uma ocasião, por exemplo, em que uma das mães sugeriu uma série de iniciativas que facilitariam a comunicação entre os adultos, entre elas citada estava a instalação de um grande mural para os mais variados comunicados. Os profissionais da escola consideraram que tais providências deveriam ser fruto da dinâmica das relações que estavam sendo construídas juntamente com eles e as crianças e não poderia ser apenas um ato racional deliberativo. Exemplificou-se lembrando que os murais das escolas no geral, de fato não pareciam resultar em implementação da comunicação entre os adultos. Podiam, no máximo, servir como local de lembretes, com algum nível básico de comunicabilidade.

Assumiam estar nesta experiência iniciante da Via Magia, pais que podiam aceitar um processo muito aberto de trabalho, que se colocava como incompleto, definindo-se, fazendo-se de forma artesanal, como propunha Rubem Alves (citado no anteprojeto, primeiro texto propositivo desta escola). Eram estes: artistas, psicólogos, médicos naturistas e homeopatas, pessoas preocupadas com questões ecológicas, professores universitários, pessoas preocupadas com a liberdade de pensamento. Isso não queria dizer que não houvesse rejeições a proposta pedagógica por parte deles à medida que esta também gerava inseguranças, que se expressavam em forma de queixas, insatisfações, ansiedades. Nesta ocasião, aconteciam muitos atendimentos individualizados aos pais (casais ou mãe e pai separadamente) e também havia reuniões prático/teóricas com eles, embora se mantivesse as crianças e seus interesses no centro de todo movimento da escola.

A direção, a coordenação ou a psicóloga da Casa os atendiam, dependendo do que fosse a demanda deles.

A escola representava uma comunidade de interesses, setores sociais médios, com certo nível de privilégios e posicionamentos políticos próximos. Por exemplo, em todas as eleições simuladas com as crianças, por ocasião das eleições de fato, a oposição sempre ganhou.

Talvez pudéssemos até considerar esses educadores como os intelectuais orgânicos de Gramsci. Segundo ele (apud Nosella 1992), este profissional é aquele que sustenta, potencializa e defende um certo grupo social dentro de uma certa organização/empresa, é aquele professor ou funcionário engajado, que representa força vitalizante da estrutura em que se insere<sup>1</sup>.

Falava-se em recuperar o espaço da calçada e do quintal, o contato com plantas e animais, os jogos e brincadeiras da cultura popular. Considerava-se a pré-escola um mal menor, já que a vida urbana havia praticamente extinguido esses preciosos tempos/espços de convivência. Chegou-se a tomar a expressão Educação Natural, inspirada também em Freinet (já utilizada por Rousseau). Realmente, muitas das idéias vinham diretamente de pensadores e educadores do movimento de renovação da escola.

### **E como se enraizara este movimento? Em que circunstâncias e com que propósito surgira?**

Como já nos referimos anteriormente, a Escola Nova, conforme nos indica Di Giorgi (1992), começou com internatos no campo, sendo este considerado o meio natural da criança. Foram pequenas experiências isoladas, onde se vivenciava atividades como criação de animais e jardinagem, partilhava-se moradias (chalés ou residências) e, acreditava-se que o ensino teórico deveria estar ligado ou mesmo vir depois do conhecimento prático, que cada comunidade escolar deveria envolver completamente a criança (por isso serem internatos), oportunizando a construção de conhecimentos sobre a natureza e a vida social. Foi fundado o Bureau International des École Nouvelles, em 1899 e em 1919 caracterizaram-se essas escolas, em congresso realizado em Calais. Acreditava-se no trabalho coletivo, embora este

---

<sup>1</sup> Por isso, é que Gramsci acreditava que o Partido, que representava uma classe social emergente, poderia oferecer a solução da crise pedagógica e não o Estado, que representava segmentos sociais retrógrados.

devesse ser resultado do trabalho de investigação individual (em livros, jornais, mas principalmente em observações pessoais, visitas, práticas de trabalho manual...).

Foram escolas inicialmente pensadas para crianças de 10 a 16 anos e logo depois, também para crianças menores. O internato deveria contar com casas separadas, onde se hospedassem 10 a 15 alunos, sob a supervisão de um educador. Surgiram posteriormente, experiências inspiradas nestas primeiras, que não funcionavam como internato.

As médicas Ovide Decroly e Maria Montessori adotaram as idéias da Escola Nova, relacionando-as às crianças “excepcionais”. Decroly reagrupava os conteúdos escolares em centros de interesse, e cada um associava-se a outros, conforme o interesse das crianças, delineando-se assim um percurso. Diante de um centro de interesse, primeiro se observava o fenômeno (com lições de ciências naturais, geometria, cálculo...) depois ele era associado a outros temporal e espacialmente (com lições de história, geografia) e finalmente expressava-se sobre ele (através da redação, desenho, trabalhos manuais). Montessori, por sua vez, enquanto psiquiatra (a primeira mulher italiana a freqüentar a faculdade de Medicina) começa na Escola Ortofrênica de Roma (para crianças com deficiências mentais), depois cria a “Casa dei Bambini”, que foi modelo para muitas outras instituições, inclusive para escolas públicas italianas, suíças, norte-americanas e canadenses. Em 1924, Mussolini concorda em dar suporte às suas escolas, mas em 1931, as escolas são fechadas pelo regime fascista. Vive então na Espanha, depois na Inglaterra, na Índia e na Holanda.

Montessori desenvolveu, desde a clínica psiquiátrica, materiais didáticos específicos, instrumentos concretos que pretendiam incrementar, facilitar, promover o desenvolvimento da criança. Materiais para a educação dos sentidos, dos movimentos, para a formação da mente matemática, para a alfabetização, para a leitura... e outros. Juntamente a determinados procedimentos, esses materiais visam trabalhar os aspectos mental, espiritual e físico, segundo Maria Lúcia S. Hilsdorf (*Viver Mente e Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia, vol. 03 – 2006*).

Acreditava Montessori que era preciso criar um ambiente adequado ao aprendizado. E envolveu-se com formação de professores, pois era preciso prepará-los para que orientassem as crianças, de modo que estas pudessem estar em contínua atividade.



Sua educação pressupunha um professor que buscasse exercitar uma atitude rigorosa (por exemplo, na preservação dos objetos de uso coletivo ou no exercício do silêncio) e ao mesmo tempo delicada e calma, de modo a permitir que o aluno pudesse utilizar o tempo que precisasse para fazer e refazer suas experiências, para construir conhecimentos, da mesma forma como idealizava Piaget.

Para Marieta L.M. Nicolau (*Viver Mente e Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia, vol. 03 – 2006*) algumas idéias equivocadas sobre a pedagogia montessoriana (ex: que se apresenta muito ritualística, que preconiza a orientação religiosa, etc.) são resultado de uma interpretação superficial e ignoram seu incentivo à imaginação, à liberdade, à criatividade, à resolução de problemas, seu amor à arte, à literatura e à música.

É relevante para nossa reflexão, considerarmos que, mesmo visando a expressão e autonomia do educando, desde aí, pretendia-se uma maior cientificidade para a educação, uma fundamentação mais biológica e psicológica para a escola.

Outros importantes representantes da Escola Nova foram Celestin Freinet e John Dewey. Freinet, admirado por Piaget, fez esforço radical no sentido de uma pedagogia popular.

Freinet nasceu, cresceu e estudou num vilarejo no sul da França. Foi pastor de rebanhos, durante a infância, segundo Sampaio (2002). Em 1920, aos 24 anos, começou suas atividades de professor-adjunto em sua cidade, embora não houvesse ainda terminando o Curso Normal, por causa da guerra. Freinet começou a estudar sozinho (Rousseau, Rebelais, Montaigne, Pestalozzi...) com sua curiosidade instigada por descobertas práticas, prestou então o exame, que o habilitou para a função do professor. Foi bastante influenciado pelo livro de Adolphe Ferrière (*A Escola Ativa*) e retirou dele sua linha mestra: a atividade espontânea, pessoal, produtiva. Em 1924, participou do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, onde ouviu Cousinet, Claparède, Boset e o próprio Ferrière. Parece que se deu conta, na ocasião, que a realidade de sua escola era bastante diferenciada das boas instalações demandadas pela Educação Nova.

Começou a perceber que o interesse das crianças estava do lado de fora da escola, junto à vida da comunidade e da natureza, e decidiu levar os alunos para onde

estariam mais felizes. Passou a organizar diariamente as aulas/passeio, pelas ruas da vila ou pelos campos afora. A partir delas, foi reconquistando o interesse das crianças pela escrita e leitura. Costumavam comentar e registrar essas vivências (muitas vezes de forma poética) e associado a elas vieram também a aritmética, a geografia, a história... Freinet costumava anotar os problemas de gramática que surgiam, para depois serem trabalhados.

Com a intenção de não deixar textos construídos de forma tão significativa, guardados nos cadernos e nos armários, teve a idéia de imprimi-los, pois desta forma poderiam ser relidos e lidos por outras pessoas. Conseguiu todo o material necessário e o entusiasmo das crianças expressou-se de imediato. A correção ficava por conta de toda a classe e o texto a ser impresso era escolhido por votação. Cada dia imprimia-se várias cópias de uma mesma página, e no final do mês, o material produzido era lido por todos e depois por pais e amigos. Um professor amigo interessou-se pela experiência e depois muitos outros também e assim, começou-se uma correspondência entre várias escolas, inclusive a de Ferrière (Escola de Pequeninos).

Criou-se também o Livro da Vida, que ficava aberto para, tanto os alunos como o próprio Freinet, registrarem, de uma forma ou de outra, os mais vivos momentos do processo de aprender do grupo.

Em 1926, chega Elise, com quem logo se casaria, e encontra a sala de aula organizada em cantos, onde cada tipo de atividade era desenvolvido. Como artista, incrementa as atividades com artes plásticas. Freinet já possuía, na ocasião, um fonógrafo e uma máquina de cinema da época. Juntos desenvolvem também atividades dramáticas, de marcenaria e de horticultura.

Em 1927, Freinet publica seu primeiro livro (A Imprensa na Escola), mesmo ano em que é lançada a revista La Gerbe (O ramalhete), composta com textos, poemas e desenhos de seus alunos, que já contava com a colaboração de outras crianças, outros professores, outras escolas, com quem mantinha contato também através de boletins. Para amparar a publicação da revista e dos boletins, nasceu a Cooperativa de Ensino Leigo (CEL), que passou a reunir-se anualmente.

Ainda em 1927, realiza-se em Tours, o primeiro Congresso do Movimento Internacional de Material Impresso na Escola, com a participação de 50 escolas, inclusive estrangeiras e de 2º grau. Nesta ocasião, Freinet coloca claramente o texto livre<sup>2</sup> como o canal para a renovação do trabalho pedagógico com os grupos de crianças, a via de libertação do pensamento infantil, a forma de se estabelecer um novo relacionamento entre alunos e professores.

Freinet questionou os manuais escolares e as cartilhas e sua alfabetização contava com palavras e frases compostas pelas crianças, impressas em tipos grandes (inspirados no material de Montessori), que falavam do seu cotidiano.

Afirmava que era preciso ter confiança na criança, acreditar em sua capacidade.

Em 1928, transfere-se com Elise para uma pequena vila medieval e aí desenvolvem os chamados Planos de Trabalho e depois o Fichário Escolar Cooperativo, buscando encorajar a autonomia e expressão de crianças e de professores. Em 1932, no Congresso Internacional de Educação Nova, em Nice, convida um grupo de educadores para visitar sua escola, que era bem perto dali (Saint Paul), proporcionando um momento de muita troca e questionamento entre todos.

Em 1933, com o clima de guerra, o nazismo e o fascismo crescentes, sua escola e suas crianças, mesclando atividades escolares com as da própria comunidade, levantaram suspeitas e Freinet foi exonerado do cargo de professor. Àquela altura dos acontecimentos, no entanto, sua pedagogia havia se expandido muito, incluindo-se aí países como a Noruega, Rússia, Romênia, Bélgica e Espanha.

Em 1935, numa pequena casa numa colina, em Vence, Freinet e Elise abrem uma nova escola. Eclode a Segunda Guerra, Freinet é preso e levado a um campo de concentração, onde (como na Primeira Guerra) foi vítima de graves lesões pulmonares. Elise consegue que ele seja tratado num hospital. Na prisão, Freinet organizava aulas e até um jornal, alfabetizou prisioneiros, escreveu peças teatrais e iniciou um novo livro.

Em 1941, sai da prisão, é acolhido pela resistência e escreve outros dois livros. Retorna com Elise à Vence, encontram a escola e sua imprensa destruídas, mas

---

<sup>2</sup> Para Freinet (1976) o Texto Livre deve basear-se na motivação das crianças, numa nova necessidade de se expressar que surge. Para fazê-lo florescer, “é-nos necessário encontrar o húmus

reconstroem tudo e, 1948, a CEL já conta com 20 mil participantes. Em 1955, promovem uma grande campanha em toda França, por conta do excesso de crianças em sala de aula, propondo 25 crianças por classe.

Freinet morre aos 84 anos. A filha deles, Madeleine, mantém viva a Escola Freinet.

Numa entrevista a Evans (1980), Piaget comenta que Freinet foi um dos poucos educadores que, de fato, uniu ação e reflexão pedagógica, já que normalmente à ação dos mestres não se reúne a pedagogia, e sim a psicologia. Em *Psicologia e Pedagogia* (1985), sem grandes ostentações teóricas, Freinet teria conseguido unir, afirma Piaget, duas verdades centrais da psicologia das funções cognitivas, ou seja, que a lógica é a expressão da coordenação geral das ações e que essa coordenação geral das ações implica necessariamente uma dimensão social.

John Dewey, por sua vez, é visto por vários pensadores como o mais importante sistematizador, divulgador e pensador do movimento da Escola Nova. Para ele, o ensino ativo (que tem um objetivo prático) deveria priorizar não as informações em si, mas o desenvolvimento da capacidade de buscá-las, associando-o a descentralização e democratização desta instituição educativa. Acreditava Dewey que a democracia desfazia a dicotomia entre indivíduo e sociedade, que a inteligência nascia do social e somente a cooperação poderia significar a plena satisfação do indivíduo. Foi também Dewey, segundo Giorgi, quem propôs o sistema de projetos, ou seja, um estudo que absorvesse um grupo de alunos durante um longo período de tempo, que envolvesse trabalho manual e intelectual.

Dewey nasceu em Vermont que, apesar de fazer parte de uma região norte-americana que teve grande desenvolvimento industrial na primeira metade do século XIX, permanecia essencialmente agrícola até o início de século XX. Suas pequenas propriedades agrárias, juntamente com uma atividade industrial doméstica, no entanto, garantiam trabalho para todos.

Dewey fazia parte de uma comunidade protestante congregacionista, que elegia democraticamente seus magistrados e ministros e isso parece ter influenciado consideravelmente sua personalidade, segundo Cunha (1994). Bacharelou-se em artes, começou a lecionar em pequenas escolas de sua região, depois ingressou na

---

a partir do qual a vida retomará o seu ciclo benéfico”.

Universidade de Johns Hopkins (1882), depois na Universidade de Michigan (1884), onde também se integrou a novas experiências de ensino superior, a seus ambientes democráticos, influenciados por um novo momento histórico em seu país: fim da guerra civil e desenvolvimento da indústria e do comércio.

Juntamente com William James, George Mead e Charles Pierce fundou o movimento filosófico americano conhecido como pragmatismo, para o qual as idéias são ferramentas para a resolução de nossos problemas e, portanto, são inúteis, se não puderem ser postas em prática. O conhecimento, para o pragmatismo, serve ao estabelecimento de uma conexão entre nós e o mundo que vivemos.

Em 1894 ingressou na Universidade de Chicago por conta de suas concepções filosóficas e de suas experiências pedagógicas, mas rompeu com esta instituição em 1904, por conta de discordâncias quanto à condução da escola-laboratório que dirigia aí. Durante esses dez anos que permaneceu em Chicago, formulou suas principais idéias educacionais, base de suas várias obras. Finalmente (1905), ingressou na Universidade de Columbia, em Nova York, permanecendo aí até 1930.

Esteve na China, na Turquia, no México, na URSS, durante a década de 20. Preocupava-se com o que seria necessário para que a criança e o adulto pudessem lidar com a mudança constante do mundo e seu futuro pouco previsível. Dewey morreu aos noventa e dois anos de idade, em 1952, em Nova York. Como Rousseau, segundo Ghiraldelli, sua teoria educacional era uma aposta iluminista/romântica.

### **E como era o viés escolanovista da arte-educação tomado pela Via Magia?**

Acredita-se que no Brasil, os novos métodos da Escola Nova não adentraram realmente o fazer das escolas de modo geral, embora seus princípios, também por causa disso, tenham se mantido como uma espécie de ideal. É como pensa Cristiano Di Giorgi (1992). Este autor localiza o período do predomínio do ideário da Escola Nova a partir de 1945, mas afirma que na grande maioria das escolas da rede pública de educação, a concepção tradicional permaneceu imbatível. Pensamos que na maioria das escolas privadas também, embora não tenhamos dados estatísticos para dar consistência a essa afirmativa.

Esta proposta educacional (considerada por alguns como quase que uma psicologia aplicada) deixou segundo ele, como herança, pontos específicos como a idéia de que deve haver *relação entre objetivos, dia-a-dia na sala de aula e avaliação*.

Sem dúvida, além dos pontos fundamentais acima citados, os educadores da Via Magia assumiam herdar deste movimento também, a *valorização da infância, da liberdade, da iniciativa, da criatividade, o sentimento de comunidade, a ambição de conciliar a cultura com a existência*.

O grupo de educadores desta escola, de modo geral, sentia-se fazendo parte de uma minoria da minoria, pois percebia que os poucos que haviam sustentado a bandeira da Escola Nova, muitas vezes haviam deixado de lado a arte, via principal desta equipe. Aliás, o horror brasileiro ao trabalho manual, base dos preconceitos relacionados à arte, alerta Barbosa (1985), foi sedimentado lá atrás, no século XVI, pelo sistema jesuítico de ensino literário e retórico e pelo preconceito contra o trabalho em si, já que as famílias portuguesas “viviam de escravos”.

Havíamos tido um momento nacional em que a *arte-educação* conquistara um lugar especial (época da lei 5692), mas isso já havia mudado. Parece que a partir dos anos 80, foram os movimentos sociais, muitas vezes através de organizações da sociedade civil, que deram seguimento aos projetos de arte-educação, que haviam estado mais presentes em algumas escolas de educação infantil e do ensino fundamental (antigos pré-escola e primário), privadas e também públicas, nos anos 70.

A escola da Via Magia tornara-se uma escola formal, o que era bem diferente de uma escola de artes, pois tal ensino pretende cuidar de toda a formação da criança de uma certa faixa etária. Uma pré-escola que desenvolvia um trabalho de arte/educação cotidiano, pretendendo com ele, contemplar todos os objetivos relacionados ao aprendizado da 1ª e 2ª infâncias era algo raro na década de 80, quando se fechava mais o foco no caráter científico do aprendizado do aluno. Em vez de manter-se o caráter humanista da educação, falava-se em educação como um processo de estimulação metódica de uma série de capacidades psicomaturacionais, considera Lajonquière (2002). Trata-se de um discurso próprio de uma psicologia diretamente ligada ao discurso das ciências biológicas.

O pequeno grupo de educadores que compunha a escola sentia-se pressionado pela acusação de falta de um modelo educacional e de certa forma, atingido pelas críticas à Escola Nova associadas à desvalorização do professor ou do adulto e de processos educativos mais longos (o que significaria priorizar o imediato e o espontâneo).

No entanto, a dinâmica do trabalho desta equipe assumia estar bastante relacionada à proposta de Freinet, que valorizava o contato direto entre professor e aluno e um aprendizado que não podia prescindir da presença e da orientação do adulto. Outro aspecto diferenciado e desidentificado da crítica à Escola Nova era a existência de um modelo, pois a escola estava referenciada sim num modelo, o da Arte-Educação de Herbert Read (1982) e também da Escolinha de Arte do Brasil (Augusto Rodrigues, Noemia Varella, Ilo Krugli, Pedro Domingues e outros).

Na verdade, foi a Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues, em 1948, num clima de recuperação de certos princípios e educadores do movimento da Escola Nova, pós-Vargas, quem trouxe aos educadores que começaram a Via Magia, as idéias de Read. Até aquele momento, segundo Barbosa (1985) a redemocratização não havia alcançado a arte/educação.

Read (1982) defendia a tese platônica de que a arte deveria ser a base da educação, considerando-a envolvida em dois princípios (de forma e de invenção) derivados do mundo orgânico e do espírito humano. Nas suas palavras:

“Na verdade, o que quero é apenas isto: que a arte, concebida amplamente, seja a base fundamental da educação. Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionam e estejam unidos, mas também, ao mesmo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza.”

Alguns parâmetros básicos estavam bem estabelecidos e serviam como tal também para os coordenadores da Via Magia, em seu acompanhamento ao professor. Tratavam dos relacionamentos entre pessoas envolvidas no processo educativo e das dinâmicas/técnicas/materiais, objetivos/meios, para cada grupo de idade.

É curioso como alguns destes escritos, como as “Estruturas de Planejamento”, vieram sendo muitas vezes refeitos e como alguns destes mantêm-se o mesmo,

desde 1986. Estes últimos referem-se a organização dos tempos/espços de cada dia e à proposta educativa básica de cada um deles, o ritual diário<sup>3</sup> e o sentido de cada momento dele. Já houve ajustes na distribuição do tempo, mas não do significado essencial de cada um deles.

Como o emergente e a experiência estética eram bastante considerados, parece-me que o presente sensível, imediato, ganhava bastante espaço e as atividades acabavam sendo bastante avulsas, embora de uma forma bastante diversificada. Não havia mesmo processos educativos longos. Estavam bem estabelecidas, tanto que permaneceram as mesmas, as direções gerais desta jornada educativa, que apontavam para o nome da placa de entrada: Espaço de convivência, embora estas tendessem realmente, neste momento, a valorizar o que surgia espontaneamente como resultado do viver-com.

Os dois diretores/coordenadores, embora envolvidos diretamente no trabalho, e a psicóloga/psicanalista, eram os profissionais da escola que tinham também como tarefa, garantir os princípios educacionais que nortearam o grupo. Como eles eram todos ligados à Psicologia/Psicanálise e/ou Arte/Educação, estas serão as fontes de que se alimentará o trabalho com as crianças.

Pensava-se a arte como forma de conhecimento própria da infância, na medida em que o jogo simbólico, como o conceituara Piaget (1975), suas representações e estética, era visto como parte intrínseca do pensamento desta etapa da vida. Como prática estruturante, meio de assimilação do meio, de aproximar, representar e adaptar o mundo a si mesmo, numa atitude egocêntrica de inserir-se nele.

Como artistas, que também eram, parte destes educadores podia observar cotidianamente, com surpresa e alegria, como e quanto as crianças podiam aprender, exercitando dançar, desenhar, dramatizar, cantar, pintar...

Tudo que estava proposto como aprendizado para esta faixa etária poderia ser exercitado, explorado, conquistado, através de um trabalho com o lúdico, as artes, o contato com a natureza, o contato entre todos os participantes desta comunidade escolar, estabelecido a partir de práticas concretas distantes de deveres conceituais, de treinamentos gráficos, de músicas condicionadoras de bons hábitos sociais.

---

<sup>3</sup> Chegada/Hora Livre, Merenda, Hora do Grupo, Hora Livre/Saída.



O fato de alguns dos educadores serem também atores e diretores teatrais, participantes dos espetáculos montados na Via Magia, trazia a possibilidade de uma troca incrível com as crianças. Essas montagens de teatro infantil várias vezes associavam-se ao dia-a-dia da escola, embasavam-se em fatos reais e/ou em representações das crianças. Recolhiam-se colocações delas, observava-se sua forma de mover-se e falar, seus pensamentos, suas representações. O estudo do desenvolvimento infantil (de base piagetiana e psicanalítica) tornava-se, portanto, fluente e prazeroso e aproximava especialmente as crianças, deste subgrupo de adultos e estes da sua própria infância. O grupo de teatro alimentava a escola e vice-versa, a escola também alimentava o teatro.

Um destes espetáculos teatrais, por exemplo, quando vários professores estiveram fazendo parte da montagem, falava-se do roubo real de uma pata (na ocasião, havia cachorros, patos, tartarugas e galinhas na escola). Embasava-se na observação dos educadores de algumas crianças que começaram a brincar de preparar venenos e armadilhas para capturar o ladrão imaginário. Outra das montagens, que falava sobre a morte, teve a ver com a morte do pai de duas das crianças da escola e a busca de representar e elaborar um pouco tal vivência, tão difícil para todos.

Cada novo trabalho trazia um repertório musical que se instaurava organicamente, além do que criava um universo estético comum a professores, coordenadores e alunos.

Até o final desta primeira etapa (1988), essa escola estabelecia para si mesma três campos principais de atuação: *Educação dos Sentimentos*, *Educação de Valores* e *Educação de Expressão*.

O registro escrito dos esquemas que nortearam a fala da diretora/coordenadora, num encontro com os pais da escola, explicita-os bem claramente (Anexo 2).

A educação dos sentimentos pretendia “o libertar e abrir das emoções”, quer dizer, a expressão de sentimentos positivos e negativos em relação ao outro ou a si mesmo, e “o cultivar a intimidade e o prazer”. Supunha-se como desdobramento destas metas, o desenvolvimento fluente da corporalidade e a independência (no sentido de autonomia) no tempo e no espaço, a flexibilidade psico-corporal e a auto-regulação.

A educação dos valores pretendia estabelecer “uma prática cotidiana de sinceridade, confiança, autonomia e cooperação”, que significava formar um ser humano independente, mas participativo, acreditar no desenvolvimento orgânico, respeitar a natureza, assumir o difícil convívio com a cultura, assim como observar, e compreender, o igualmente difícil processo individual de crescer e assumir compromissos.

A educação da expressão dizia respeito ao trabalho de representação e comunicação, apontava para a explicitação dos sinais das necessidades, para a estruturação das palavras de contato e das mensagens da linguagem articulada ou escrita e demais linguagens expressivas. A arte, então, era convocada de forma especial como capaz de unir sentimentos e valores, produzir uma representação carregada de afeto, facilitar o florescimento do mental, a aproximação dos símbolos culturais e de suas mensagens, percebidas consciente ou inconscientemente.

Considerava-se então, que todos os adultos (pais, professores, coordenadores e supervisores) deveriam comprometer-se também com um processo de re-educação associado a:

- compreensão da história de vida da(s) criança(s) e/ou do desenvolvimento infantil
- re-educação corporal e da percepção (descondicionamento)
- desenvolvimento de uma auto-percepção (desejos e limites)
- compreensão da proposta da escola (para confiar na pedagogia que estava sendo gestada)
- aceitação da condição humana
- aceitação da sua condição individual no mundo

Era próprio dessa primeira etapa da escola, o estabelecimento de campos amplos de atuação e um nível alto de idealização, ao demarcá-los.

**Mas, o ideário de Escola Nova, com o qual parecia harmonizar os princípios da Arte/Educação, estava ou não representado na nova Constituição Brasileira?**

## **1.2 – O contexto da luta pela democratização do ensino brasileiro a partir de políticas de modernização social.**

Vejamos um pouco desta cena histórica, conforme desenvolve Ghiraldelli (2003).

Quando o Marquês de Pombal, ministro de Estado de Portugal, expulsou os jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, desarticulou o incipiente (porém único) sistema de educação que tínhamos. Por outro lado, fez nascer o ensino público, mantido pelo Estado, bem ao modo do Iluminismo, que assumia o valor da experiência e da razão e um otimismo quanto ao progresso humano através da educação.

Em 1807, a família real foge das tropas de Napoleão e vem para o Brasil, que se torna a sede do reino português. São criados então inúmeros cursos profissionalizantes (nível médio, superior e militar).

A primeira Constituição (1824) adota o método lancasteriano de ensino (com alunos-monitores) ao mesmo tempo que assume que o Império deveria ter escolas primárias, ginásios e universidades. Assim como aconteceu com os jesuítas, o sistema público era mais voltado para os jovens do que para as crianças (o que significa dizer que as primeiras letras ainda eram muitas vezes, aprendidas em casa).

Apesar da criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854), que orientava e supervisionava o ensino público e particular, não havia política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias.

Quando o Império não conseguiu mais sustentar-se, a República instaurou-se como um movimento militar, apoiado por setores descontentes da economia cafeeira. A adoção do trabalho assalariado (o fim do regime escravocrata), certa descentralização do poder, certa urbanização do país, o novo regime instaurado por setores sociais que valorizavam trabalhos que precisavam de certa escolarização, começaram a trazer a necessidade de abertura de escolas, o que foi expresso em dois movimentos: Entusiasmo pela educação e Otimismo pedagógico. O primeiro

destes movimentos estava mais preocupado com o aumento quantitativo de escolas no país e o segundo com métodos e conteúdos de ensino.

Na década de 20, havia-se começado a ler, no Brasil, livros de autores norte-americanos e europeus e na seqüência a produção teórica associada à Escola Nova, em particular o norte-americano John Dewey (que já havia criado a escola elementar junto à Universidade de Chicago como um campo experimental da pedagogia da Escola Nova), cuja literatura representou parte do conteúdo do movimento do Otimismo Pedagógico.

O que se segue aí é um ciclo de reformas estaduais na educação e a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (não tínhamos Ministério da Educação até então). As reformas contaram com Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (Ceará, 1923/São Paulo, 1930), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).

Havia poucas escolas públicas e as existentes eram freqüentadas pelos filhos da classe média, pois os ricos ou contratavam preceptores ou mandavam seus filhos aos poucos colégios particulares das capitais, em regime de internato ou semi-internato, conforme o testemunho de Pascoal Lemme (*apud* Ghiraldelli).

Desde o Império até o final da Primeira República, aconteceram várias reformas/leis educacionais (1879, 1911, 1915, 1925, 1931) no nosso país, que oficializavam e desoficializavam o ensino. À medida que o regulamentavam, assumiam e relativizavam, consecutivamente, as obrigações do Estado para com o ensino público.

Recentemente tivemos uma outra série de Reformas/Leis e fica-nos a impressão de que a história da educação brasileira é entremeada por intermináveis modificações legais, sem solidez econômica, que nunca de fato conseguem ser efetivadas, conforme denunciava o Manifesto de 32.

Depois dos 40 anos de Primeira República, de política café-com-leite (alternando na presidência da república coronéis mineiros do leite e barões paulistas do café), aconteceu a revolução de 30 e a era Vargas, quando ascenderam ao poder grupos gaúchos (de 30 a 45), que em 1937 compuseram a ditadura do Estado Novo.

Durante os anos 30, à medida que o Brasil continuava industrializando-se e urbanizando-se, cresciam os setores de serviços e comerciantes, funcionários públicos, militares, setores médios da população no geral, começavam a demandar mais escolas. Atento, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Quando a Associação Brasileira de Educação fez sua IV Conferência Nacional de Educação (1932), no sentido estratégico de influenciar os trabalhos futuros da Assembléia Nacional Constituinte (1934), entre uma conferência e outra, alguns jovens intelectuais (inclusive os responsáveis pelas reformas estaduais nos anos 20) assinaram um documento nomeado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que representava diferentes tendências de concepção pedagógica, unidas em torno de determinadas idéias de renovação da escola.

É interessante dar-se conta de quão ambíguos ou mesmo contraditórios, são certos pontos de vista deste documento. Vejamos dois exemplos bem estruturais: a vinculação das reformas educacionais às reformas econômicas e, ao mesmo tempo, colocar as finalidades da educação para além dos limites de classe; o aprendizado escolar deve servir aos interesses do indivíduo e, ao mesmo tempo, deve-se ajustar a escola às necessidades da sociedade.

Para dimensionarmos a ambigüidade de suas orientações, basta considerarmos o conceito de educação de dois pensadores que referenciaram esse documento.

Ao contrário de Dewey, que concebia a educação como aprender a aprender, conhecimento do conhecimento, experiências de crescimento cada vez mais ricas, aumento da capacidade de inventividade humana e da diferença, Durkheim propunha um discurso educacional científico, uma visão positiva da educação real, a adoção de uma autêntica teoria educacional que tornasse o trabalho cotidiano dos professores algo possível, criticando o pragmatismo e a filosofia de um modo geral, atribuindo-lhes a responsabilidade pela confusão entre realidade e utopia.

De qualquer maneira, o Manifesto e suas influências contrastantes, entre elas o pragmatismo americano (Dewey) e a sociologia francesa (Durkheim), defendeu a educação como uma função essencialmente pública, que deveria oportunizar ensino laico, gratuito e obrigatório a ambos os sexos.

Segundo o Manifesto de 32, a escola deveria ser reconstruída com base na atividade e na produção, já que era o trabalho o fundamento da sociedade humana. Evidentemente, se vivemos uma sociedade de classes sociais bastante diferenciadas economicamente e elegemos o trabalho como o que dá sentido à escola, suas contradições têm grande chance de se evidenciarem. Fica duvidoso se entendemos o trabalho como metodologia que objetiva homens cultivados e úteis ou estreitamente como função profissionalizante, que adéqua os educandos aos únicos lugares sociais que podem ocupar na sociedade.

Por exemplo, apesar de defender a escola única, a solução para o problema educacional das massas rurais, do trabalhador das cidades e dos centros industriais, para o Movimento de 1932, estaria no trabalho profissionalizante, num processo de adaptação às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes naquele local.

Um ensino público secundário que se bifurca em dois caminhos, um para determinados setores privilegiados da sociedade e outro para a população no geral, sendo o primeiro representado por uma escola de formação global e o outro por uma escola profissionalizante, não estaria evidenciando o caráter ilusório de uma educação que pretende oferecer igualdade de oportunidades em uma sociedade desigual?

Sim e não. Sim porque demonstra a oferta diferenciada (desigual e desproporcional) de oportunidades, que se oferece a cada segmento da população e a maneira injusta como se organiza a divisão social do trabalho em sociedades como a nossa.

Não tanto, se estas oportunidades significarem oferta de trabalho e/ou possibilidade de uma melhor remuneração, o que resulta na saída da condição de desempregado e/ou possibilidade de uma certa promoção social.

O fato é que a industrialização brasileira avançava, mas ainda não demandava educação como no continente europeu (e em seguida na América do Norte), podendo seus operários ser treinados ainda nas próprias fábricas. Era o setor médio da população que com escolarização técnico/profissional, podia conquistar alguma colocação social melhor, dentro do próprio grupo a que pertencia, afirma Ribeiro (1979).

Em Salvador, por exemplo, nesta época, a pesca era a mais importante atividade econômica, havia um pequeno número de pequenas indústrias de fundo de quintal e fábricas basicamente no ramo dos tecidos. Uma situação que não combinaria com a afirmativa do manifesto de 32, sobre a família já não ser mais o “centro da produção” e sim o “centro de consumo”.

Em quase toda a Europa, desde a segunda metade dos oitocentos, no entanto, já havia todo um sistema de instrução (da elementar a superior) estatal e contava-se então, cada vez mais, com iniciativas (privadas e também estatais) relacionadas a instrução técnica e profissional (agrícola, artesanal e industrial moderna), dada a necessidade de desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais novas, mais eficientes e especializadas, demandadas pela revolução industrial.

Sobre o processo educativo, o Manifesto afirmava que o professor deveria conhecer o educando, superar o empirismo banal e obedecer às leis do desenvolvimento da criança (“de dentro para fora”). A criança seria o novo eixo da escola, que deveria oferecer-lhe um ambiente vivo e natural, que favorecesse as trocas de experiências. Como a comunidade em miniatura da Escola Nova, promover-se-ia atividades espontâneas, priorizando as manuais, motoras ou construtoras.

Os signatários do Manifesto de 32 tinham posições diferentes, mas a maior parte era ou havia sido ligada a um cargo público, muitos deles ao Magistério. Havia também diferenças consideráveis, entre as três grandes figuras do movimento: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Anísio Teixeira, representante da Escola Nova na linha de John Dewey, enfatizou a relação democracia e educação no mundo moderno; Fernando de Azevedo, um durkheimiano, enfatizou a escola vocacional; Lourenço Filho, representante das correntes européias, principalmente as preocupadas com a psicologia educacional, enfatizou a ajuda social da escola e criou testes para hierarquização das vocações.

Poderíamos considerar que todos eles estariam a princípio, adequando-se a um ideário liberal, desde sempre sustentado pelas classes burguesas, que acreditava na escola como guardião da democracia, como instrumento do aperfeiçoamento social, embora nos desdobramentos de 32, algumas mudanças importantes tenham ocorrido. Lourenço Filho em algum momento comprometeu-se com o autoritarismo

do Estado Novo. Anísio Teixeira, por sua vez, mudou de posição com relação ao sistema de educação dicotômico, inicialmente foi a favor e posteriormente, após seu encontro com Dewey nos Estados Unidos, rejeitou-o, criticando a ruptura social implícita nos objetivos educacionais das escolas profissionalizantes e passou a defender o direito de todas as classes sociais a uma mesma educação.

Perseguido pelo governo Getúlio Vargas, em 1935, Anísio Teixeira refugiou-se em sua cidade natal e ficou lá até 1945, quando voltou para a educação, de forma bastante ativa, coerente com o que pregava a educação que acreditava.

Em 1950 criou a Escola Parque em Salvador, em 1951 assumiu cargo de Secretário Geral na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em 1952, o cargo de Diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Foi um dos idealizadores e reitor da Universidade de Brasília. Em 64, com o golpe militar, foi afastado novamente e partiu para os Estados Unidos para lecionar nas universidades da Columbia e da Califórnia. Voltou ao Brasil em 1965, em 1966 tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e morreu em 11 de março de 1971, de modo misterioso, pois foi encontrado morto no poço de um elevador de um edifício no Rio de Janeiro.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002), Anísio Teixeira deixou-se influenciar, mas levou em conta as condições nacionais e regionais brasileiras. Barbosa, ao interessar-se, como a Via Magia, pelo lugar da arte no processo educativo, observou que Teixeira não chegou a demonstrar grande interesse pelas concepções de Dewey<sup>4</sup> sobre a experiência estética.

De fato isso é bem claro no texto de abertura de seu livro “Educação para a Democracia”, quando esclarece aos leitores que aquele não seria um livro “para os amantes do completo, do harmonioso e do perfeito, que procuram em tudo a inteireza, a lógica e a coerência formais, que a própria vida nunca apresenta no curso de seus eventos”, pois deixaria de publicá-lo se quisesse refletir muito sobre ele e principalmente se pensasse em adicionar-lhe capítulos que não chegaram a ser escritos. Em seguida, afirma que, entre outros que não teve tempo para dedicar-se, estariam os temas que abordariam a arte.

---

<sup>4</sup> Dewey ele mesmo, escreveu “Art as experience” aos 75 anos e segundo Barbosa, embora esse seja seu livro mais complexo, é também o menos estudado.



Seus textos, segundo Geribello (*apud*. Teixeira 2000) foram estudos circunstanciais, escritos no calor das diferentes campanhas, portanto, de cunho mais político/ideológico do que teórico. Não era possível que a educação brasileira se encaminhasse no sentido dos seus discursos.

Visto por uns como um estadista, por outros como filósofo da educação, por uns como um reformador, por outros como defensor de uma educação comum para todo o povo brasileiro, Anísio Teixeira influenciou muitos educadores brasileiros, e teve que lutar contra a hostilidade, a indiferença ou a incompreensão.

A Constituinte de 1933/1934 não contemplava as reivindicações do Manifesto de 1932: a escola única não aparecia, pelo contrário, falava-se de “escolas comuns” e “especiais”; não se optava pela regionalização das escolas, não se fixava as percentagens de impostos que caberiam à educação, estabelecia-se que o ensino secundário e superior não seriam gratuitos e colocava-se a religião como matéria facultativa. A ABE (Associação Brasileira de Educação) construiu um novo anteprojeto em 1933, buscando reverter essas questões, cujo texto foi aprovado pela Constituinte, fixando-se no capítulo “*Da Educação e da Cultura*”.

Mas, em 1937, com o golpe militar, foi elaborada outra Constituição e o Estado Novo abre mão de sua responsabilidade com a educação pública, assumindo-se apenas no papel subsidiário, mantendo o dualismo educacional, não legislando sobre o orçamento para a educação.

Em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas, houve nova Assembléia Constituinte e a promulgação de nova Constituição que, no entanto, manteve várias características do regime ditatorial. Inclusive, a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1946) teve seu projeto arquivado e dois anos depois foi considerado extraviado, quando da tentativa de sua retomada.

Travou-se um grande conflito entre os defensores do ensino público (que havia crescido substancialmente) e os partidários da escola privada, representantes dos empresários de ensino associados à Igreja Católica, ela própria organizadora de uma rede de escolas.

Em 1959, centralizou a campanha pelo ensino público, o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, que desta vez não se preocupou com questões

pedagógico-didáticas, mantendo as diretrizes escolanovistas de 32, mas tratou de questões gerais da política educacional. O documento era favorável à existência das duas redes, pública e particular, propondo, no entanto, que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

Na Campanha de Defesa da Escola Pública estavam presentes os liberais pragmatistas associados a Anísio Teixeira, os liberais mais conservadores, ligados a tendências idealistas e também os socialistas que afirmavam então, estarem lutando por uma escola capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras.

É interessante observar como a defesa da escola pública tornou-se prioritária e suas questões pedagógico-didáticas tornaram-se secundárias, desvinculadas de certa forma da luta pela melhoria do ensino brasileiro. Como se a questão educacional brasileira ficasse de fato centrada num problema político, do ensino público ainda insuficiente do ponto de vista quantitativo e nunca se pudesse focar a qualidade do ensino.

Como aponta Ghiraldelli (2003), a educação de ideário católico, da mesma forma que a educação de ideário integralista, adotou certos elementos da proposta da Escola Nova. Parece que, no Brasil, as críticas à Escola Nova não se referiram tanto à proposta metodológica, mas possuíam sempre cunho político.

Os pontos principais levantados por Anísio Teixeira para a educação básica (o jogo, o trabalho e o estudo) assim como os cinco passos básicos do método da Escola Nova elaborados por Dewey (atividade / problema / coleta de dados / hipótese / experimentação) em resposta a Herbart não foram refutados diretamente. Até mesmo a pedagogia marxista desta época e pensadores de esquerda dos anos 70 e 80, que atacaram a Escola Nova, neste mesmo sentido, acusando-a de tentar defender interesses gerais da sociedade, de colocar-se de forma apolítica, não apontaram, no entanto, questões referentes a essas estratégias de ensino. Os métodos ativos, o trabalho em equipe e outras propostas didáticas, segundo Ghiraldelli, não foram refutados nem pelos educadores mais reacionários.

Havia, sim, uma certa unanimidade sobre um aspecto: a necessidade de uma mudança tecnológica a ser realizada na dinâmica do ensino tradicional porque assim

o exigia as mudanças políticas e econômicas do país. A mesma mudança que uniu o desenvolvimento industrial europeu a expansão de seu sistema público de ensino: a *formação de um ser humano capaz de produzir ativamente*.

Na verdade, este tipo de mudança no ensino, ou melhor dizendo, a estruturação da escola tal qual a concebemos hoje, substitui a instrução técnico-profissional do local de trabalho, juntamente aos adultos-profissionais. Traz consigo, portanto, a marca do trabalho, já que era a revolução industrial que requisitava novas capacidades produtivas. Compreendo que Manacorda (1989) refira-se principalmente ao Ocidente, quando considera a expansão da sociedade urbano industrial, associada a expansão da instrução. Esta segue *pari passu* com a emancipação das classes populares e das mulheres, afirma. Liderada pelos Estados Unidos, posterior ao domínio inglês, a expansão urbano-industrial produziu não somente o capitalismo mas também o operariado.

Observa também esse historiador da educação que, apesar de ser européia, a proposta emancipatória de ensino neste continente encontrou bastante resistência, desconfiança por parte da população, não apenas dos setores dominantes. Os inimigos da expansão do sistema público de instrução eram muitos.

O papel emancipatório da educação era discutível. Karl Marx (em 1869) reconheceu a dificuldade do assunto, afirmando que a exigência de um lado era uma mudança das condições sociais para se criar um sistema de ensino adequado, mas, por outro lado, também havia a exigência que se criasse um sistema de ensino que pudesse contribuir na mudança das condições sociais.

Nesta ocasião, Marx rejeita propostas pedagógicas românticas anti-industriais ao mesmo tempo que afirma a possibilidade (também romântica?) da instrução ser estatal, mas não ficar sob o controle do estado, o que eventualmente ouvimos, até hoje, de ativistas da educação.

Poderíamos dizer, portanto, que o socialismo marxista herdou toda a tradição burguesa, ao acreditar na “função civilizadora do capital”, ao assumir conquistas burguesas no campo da instrução (universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, temática do trabalho...). Por outro lado, o marxismo colocava-se como antagonista e atento à incapacidade de inclusão da grande parte

da população nos projetos educacionais públicos, ou seja, a realização bastante parcial destes ideais burgueses.

Anteriormente, no Manifesto Comunista (1848), Marx colocara como uma das medidas que o proletariado teria que tomar ao assumir o poder, a educação pública e gratuita de todas as crianças.

Enquanto a escola européia continuava sendo a velha escola livresca<sup>5</sup>, apesar de contar com experiências inéditas com relação à nova pedagogia que surgia, a escola norte-americana desenvolvia-se muito, tornava-se um novo modelo de Escola Ativa, que buscava conjugar o esforço físico e muscular com a assimilação de idéias, a instrução através da ação, o *learning by doing*, ou seja, o aprender fazendo.

Talvez seja bom considerar aqui que a escola norte-americana básica sempre foi mais socializadora do que preocupada com conteúdos científicos por razões associadas ao desenvolvimento da civilização americana, segundo Ghiraldelli.

É verdade que por ocasião do lançamento do Sputnik soviético (setembro de 1957), considerado como expressão de superioridade de um sistema de organização científica e educativa, as idéias de Dewey foram questionadas. Embora os movimentos inovadores continuassem considerando-o como inspiração assim como as pesquisas da Pedagogia nas democracias burguesas ocidentais, suas idéias não seriam mais tão bem aceitas como referência para a prática educacional geral em seu país. A partir de 1959, inicia-se uma nova formação da pesquisa educacional nos Estados Unidos, baseada na contribuição de todas as ciências, que não se preocupava mais com o conflito entre sistematicidade e espontaneidade, entre conteúdos e métodos, segundo Manacorda (1989).

Mas, também fazia parte da modernidade, a descoberta da psicologia infantil, a descoberta da criança, as noções de seu desenvolvimento e a consciência que se havia que acompanhá-la em seu percurso, com suas próprias leis e razão de ser. A *ação*, a *espontaneidade*, o *jogo* e o *trabalho*, tornam-se elementos educativos fundamentais de uma nova escola, que acabou assumindo para si mesma, muito mais do que Escola Nova, a denominação de Escola Ativa. Por isso mesmo.

---

<sup>5</sup> Na Europa, as escolas novas se multiplicavam, mas nunca chegaram a ser maioria.

Ocorria então, que a instrução técnico-profissional promovida pelas Indústrias e pelos Estados e as escolas novas com sua educação ativa, por vezes davam-se as mãos, por vezes davam-se as costas, explica-nos Manacorda. Em vários países, criaram-se associações para a indústria doméstica e para a produção do trabalho na escola, quando especialistas de vários ofícios eram convocados para incrementar o ensino, também criaram-se associações de professores que se relacionavam com o trabalho manual pedagógico.

Podemos concluir, juntamente com este historiador da educação, que o trabalho das escolas novas não se relacionava tanto ou diretamente, com a industrialização e sua exigência de se produzir de acordo com as máquinas, mas sim com o desenvolvimento da criança. Essas escolas não buscavam a preparação profissional, sendo o trabalho parte delas enquanto modalidade didática e elemento de moralidade. Não era simples consequência da estruturação de uma nova era na organização social do trabalho no ocidente.

É interessante observar o desenvolvimento da psicologia, como contemporâneo ao desenvolvimento desta nova escola que procura considerar, diferentemente da instrução técnico-profissional, a peculiaridade de interesses que compõem cada faixa etária, gênero ou indivíduo de modo geral, e suas possibilidades próprias de inserção na transformação social. É bem verdade que a adoção de metodologias de pesquisa aparentadas às das ciências naturais, distanciará o escolanovismo de certas novas ciências humanas<sup>6</sup>.

Lourenço Filho, no primeiro número da revista *Escola Nova*, conforme Cunha (2002), ao mesmo tempo que considerava valoroso o desenvolvimento infantil, afirmava que a educação escolar não deveria perder de vista sua missão primordial de promover a adaptação social. Anísio Teixeira, por outro lado, argumentava que a sociedade estava em constante mudança, o que impedia uma vivência pedagógica que continuasse baseada numa imposição pura e simples do social sobre os desejos individuais.

---

<sup>6</sup> Diferentemente do que ocorreu com a psicanálise de herança freudiana, ligada originalmente à Medicina, que pode aproximar-se da filosofia e caminhar juntamente com determinadas linhas da escola nova.

O Manifesto de 32 falava da possibilidade de respeitar a lógica psicológica da criança e também sobre a importância dos professores estarem atentos ao projeto de reconstrução da ordem social e política através da educação e à necessidade de possuírem conhecimentos sobre ambos (indivíduo e sociedade) para poderem atuar sobre um (o indivíduo) tendo em mira o outro (a sociedade).

### **Mas, qual projeto seria este? Que sociedade estava sendo almejada?**

Para Cunha (2002), esse era o cerne da questão.

O movimento europeu da Escola Nova visava o restabelecimento do sentido humano na educação, ameaçado pelas exigências econômicas e políticas, que eram fruto da industrialização e da nacionalização. O movimento norte-americano engajava-se num momento histórico singular de desenvolvimento e otimismo. O movimento brasileiro da Escola Nova, por sua vez, não tinha como contexto um sistema de ensino público instaurado numa sociedade capitalista avançada ou avançando a passos largos, embora se nos colocássemos a inspiração de uma civilização urbano-industrial. Como comenta Ribeiro (1979), o Manifesto tratava tal diretriz como se houvesse apenas *um* tipo de sociedade urbano-industrial.

Neste período pós-Revolução de 30 reconhecia-se no Brasil, um “atraso” com relação às sociedades desenvolvidas e acreditava-se que isso tinha a ver com uma economia agrária de exportação e dependente, que exigia a importação de manufaturados. Portanto, o crescimento do setor industrial aparecia como solução para os dois problemas. Além disso, era de certa forma visível esse processo, ou seja, havia um declínio nas oligarquias e novas forças sociais estavam surgindo.

Florescia uma certa industrialização no vazio deixado pela produção primário-exportadora e pela produção industrial nas sociedades capitalistas “centrais”. Em 1907, afirma Ribeiro (1979) existiam 3.258 estabelecimentos industriais com 150.000 operários e em 1920, 13.336 estabelecimentos industriais com 276.000 operários.

Tampouco se poderia dizer que não houve um crescimento real da rede escolar nesta década.

	<b>1923</b>	<b>1932</b>	<b>1936</b>
<b>População</b>	Aproximadamente 33 milhões	Aproximadamente 40 milhões	Aproximadamente 42,5 milhões
<b>Unidades Escolares</b>	22.922	29.948	39.104

Fonte: História da Educação Brasileira; M.L. Ribeiro, ano 2003

No Brasil de então, a instauração da República e estruturação de um estado nacional, havia significado, portanto, transformações múltiplas, não somente associadas ao recente fim do regime escravocrata, mas também ao caráter principalmente agrícola da produção. Mas, de qualquer maneira, até 1940, no estado mais rico da nação (São Paulo), apenas 28% da população em idade escolar estava inserida na rede pública de ensino.

Parece que na nossa história mais ambíguos se tornariam os objetivos educacionais da Escola Nova, mais distantes da realidade se mostrariam as leis, mais instabilidades no processo de ensino se colocariam.

**Como renovar a escola quando se está erguendo ainda a rede escolar do país? Seria possível inovar em vez de renovar? Seria possível começar pelo que havia de mais moderno?**

Muitos acreditaram que sim, segundo Ghiraldelli. O que tínhamos até então, mesmo que de forma pouco consciente, era a herança da pedagogia da Companhia de Jesus (baseada na obediência e na meritocracia), fundida à pedagogia do alemão Johann Friedrich Herbart.

A emergência dos Estados Unidos como potência mundial facilitava aos intelectuais brasileiros, a absorção da literatura pedagógica norte-americana, da pedagogia da Escola Nova, e não apenas a de Dewey.

**Uma mesma espécie de otimismo pedagógico teria sido re-editado em fins dos 40, com as Escolinhas de Arte do Brasil e seu objetivo de desenvolvimento da capacidade criadora de um modo geral?**

Os artistas/educadores da escola que tratamos, respondiam essa questão do engajamento social dos objetivos educacionais muito claramente. Adotavam os ideais do mentor inglês da arte-educação. Read (1981) visava uma sociedade democrática que vinculasse “singularidade individual” e “contribuição social”, colocando a primeira como determinante à segunda. Esses termos apareciam muitas vezes nesta época, no discurso da instituição referida e eram assumidos como sinais de utopia.

### **Mas, que referência seria esta (da arte-educação)? Que relação com a Escola Nova teria?**

Desde os governantes da Grécia antiga, passando por imperadores chineses ou romanos até os comerciantes ricos do mundo medieval europeu ou asiático, encontramos muitos colecionadores de arte, mas somente com a revolução industrial e científica, na era das descobertas de um novo mundo, com a ascensão de uma classe média, os artistas (especialmente italianos, holandeses, franceses, alemães e ingleses) entram no mercado junto com o artesanato, fazem negócio, têm uma clientela própria, não precisam esperar por encomendas da Igreja ou por doações. Surgem os museus e as coleções de arte são abertas à visitação pública na França e na Inglaterra.

A arte e seu conhecimento, na metade do século XIX, passam a significar status social e econômico, mercado de matrimônio para as moças, na Europa. Encarar a arte como uma ocupação, no entanto, vinha sendo considerado útil apenas para os filhos do operário, que poderiam assim, conseguir um emprego nas fábricas ou então empregar-se como artesãos. As crianças de classe média alta aprendiam desenho com tutores e mestres em suas casas, enquanto as crianças pobres aprendiam artesanato provavelmente através de um sistema de aprendizado específico e daí iam diretamente para o mundo do trabalho. Nos Estados Unidos a arte já era ensinada na escola pública (como uma habilidade que poderia ser útil em algumas vocações e para dar oportunidades de emprego) em 1807, embora esta fosse identificada com o desenho industrial a ser utilizado especificamente em produtos industriais, e não como forma de expressão criativa livre.



Nessa mesma ocasião, nos Estados Unidos, depois da Guerra Civil, as pessoas que enriqueceram com o petróleo, o aço e a estrada de ferro, começam a investir na arte como meio de especulação financeira e a arte começou a ser ensinada nos colégios para os filhos dos ricos, através da cópia de reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico. Assim, reconheceriam melhor as obras de arte originais, quando fossem à Europa, e poderiam então, comprar obras não falsificadas. Igualmente ao que ocorreu na Europa, na América, na escola pública e comum, os operários aprendiam desenho geométrico para trabalhar nas fábricas, segundo Sanders (1986).

O conceito de ensino da Arte como adorno firmou-se quando foi incluído nos programas de escolas para moças da alta classe nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX e no Brasil na segunda metade deste século, segundo Barbosa (1985).

Na verdade, o movimento de educação pela arte já refere-se a um outro momento histórico, quando já não se podia mais sustentar tão facilmente o discurso da educação para todos ou da ascensão social através da escolarização. Read, como Freire, embora humanista crédulo, sem determinadas desconfianças ou desconstruções pós-modernas, pode pensar em quê a educação poderia contribuir para a transformação social, sem tomar para si a função de principal detonadora de melhorias sociais. Segundo Freitas (2005), nos anos 90, Freire esteve especialmente ligado no tema da formação permanente e crítica dos educadores, provavelmente mais atento às limitações de nossas possibilidades de intervenção na educação e na cultura, visto que vivemos em uma sociedade com muitas questões educacionais e institucionais a serem enfrentadas.

De qualquer sorte, diferentemente do que faz Di Giorgi, que traz a Escola Nova como ideal distante, para os educadores da Via Magia, as tais referências da arte-educação, aparentadas em seu caráter humanista ao movimento de renovação da escola, orientavam uma práxis concreta.

Era possível, principalmente pelo tamanho pequeno dos grupos, respeitar os ritmos diferenciados de aprendizado assim como, pela formação dupla dos profissionais (em Psicologia e Educação ou em Arte e Educação), respeitar o pensamento mágico das crianças.

Era possível assumir como Freire (1998), que há uma “pedagogia indiscutível na materialidade do espaço”, aperfeiçoando seu uso comum, cuidando-o coletivamente, experimentando desde o plantio orgânico de verduras e plantas medicinais até o cozinhar e alimentar-se com esses produtos (em cujas atividades as crianças sempre participaram de muito bom grado!).

Era possível tomar o jogo como oportunidade essencial para se discutir e organizar o convívio assim como, através de toda uma série de atividades expressivas associadas às atividades de estudo e observação (próximas ao conhecimento científico), romper com a dicotomia estudo/ trabalho, escola/prazer de aprender.

É fato que mais adiante, teria-se problemas sérios com a realidade social e sua possibilidade de manter tal natureza de projeto educativo.

É fato que tal educação custa muito caro, pois exige profissionais preparados e/ou em constante formação/atualização, certa proporção entre alunos e professores de modo a manter possível o diálogo presencial entre eles, e ainda espaços e materiais apropriados, o que não é possível para a maioria quase absoluta das escolas públicas e de uma outra forma também impossível na rede particular de ensino, que possui finalidades lucrativas que também se contrapõem às propostas do aprender a aprender.

### **Para concluir: O ideário escolanovista e a realidade da Via Magia**

A maior dificuldade da primeira etapa desta escola com seu ideário escolanovista era de ordem econômica. Era um grande grupo de educadores para o número de alunos e ninguém (inclusive os diretores) era bem remunerado, apesar de todo empenho e paixão pelo que desenvolviam ali.

Questões financeiras rebatiam na necessidade de pesar na balança a quantidade de alunos por professor. Grupos grandes tornariam os trabalhos com as crianças muito mais impessoais do que se desejava. Por isso, os pequenos grupos da escola, entre dez a quinze crianças, eram considerados de bom tamanho. Ao mesmo tempo, não se podia abrir mão da coordenação na orientação dos professores, eventualmente na sala de aula, tampouco no atendimento a pais, embora este fosse dividido com a psicóloga que dava supervisão à equipe. Não seria possível trabalhar com a abertura de procurar adequar a experiência educacional aos seus atores

(professores e alunos) sem se investir tempo para isso. Era imprescindível muita preparação e conversação. Desde sempre, por exemplo, o encontro semanal coordenação/professor era fundamental, pois contribuía diretamente para que a flexibilidade necessária ao planejamento aberto pudesse tornar-se real.

Isso tudo tinha que mudar de alguma maneira. Desta forma, não seria possível garantir a sobrevivência desta instituição. Nesse sentido, era mesmo uma experiência para europeus, norte-americanos ou brasileiros privilegiados, da maneira como se criticava a Escola Nova.

Era uma escola privada, acessível às classes médias, embora houvesse bolsas de estudo para os filhos dos funcionários e tenha-se logrado incluir alunos que as instituições que os pais trabalhavam restituíam-lhes o valor total ou parcial do que despendiam ao pagar a escola. Do lado de todos os educadores, era possível investir na sua própria formação, considerando-se esta um ganho indireto, mais significativo do que a própria remuneração pelo trabalho. Portanto, juntavam-se situações privilegiadas de ambos os lados. Do lado dos pais e também dos educadores, que mais que trabalhadores, podiam colocar-se como construtores e aprendizes de uma nova via de educação. Era sem dúvida gratificante, poder tentar fazer a escola dos sonhos. Nisso, estava-se de mãos dadas com Paulo Freire.

Quando começaram a chegar mais crianças e a escola cresceu, acolheram-se as mudanças a serem realizadas, pois era mesmo necessário crescer para poder sobreviver economicamente. Havia grupos maiores, de 20 crianças, embora também os menores (10 crianças). Chegaram novos professores, sempre trazidos pelos que já estavam na escola. Havia que racionalizar mais o uso do espaço, pensar como seguir com o trabalho, com crianças de outras faixas etárias.

A trégua de origem tinha limites de forma similar aos da Escola Nova. Revelava-se insustentável. Havia adequações a serem feitas.

## **CAPÍTULO 2 – Os Saberes do Professor e o Construtivismo**

Vários pais e alunos reivindicaram continuar na escola e ali serem alfabetizados. A idéia foi recebida com entusiasmo e imediatamente estabeleceu-se aí, uma composição entre idéias de Paulo Freire, Freinet, Freud, Piaget e colaboradores. Reuniam-se neste projeto conceitos fundamentais destes diferentes pensadores/educadores: o texto livre, as palavras-geradoras, a base afetiva da curiosidade intelectual, a construção interna/subjetiva dos conhecimentos e os percursos e ritmos diferenciados das crianças, na aquisição da Escrita/Leitura. Na seqüência, logo buscou-se os estudos de Emilia Ferrero e colaboradores, para melhor se compreender a construção dos conhecimentos sobre a língua escrita.

Este capítulo narra a criação gradual do Ensino Fundamental na Casa Via Magia (1988 a 1992) no contexto do ensino brasileiro. Neste sentido, nos perguntamos: **que situação encontrava-se o Ensino Fundamental (então nomeado Primeiro Grau) no nosso país? Fechando mais nosso foco, nos perguntamos: que papel tiveram os coordenadores, nesta construção?**

### **2.1 – As sucessivas reformas educacionais brasileiras e o discurso tecnicista da educação.**

A ditadura militar brasileira duraria vinte e um anos (de 64 a 85). Muito mais que uma cena, passaram-se vários dramas completos. Anterior a este período, em 1961, a Campanha pela Escola Pública chegou ao seu apogeu juntamente com a nossa primeira lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDBEN), a lei 4024, que havia ficado treze anos no Congresso. O projeto da LDBEN recebeu mais de duzentas emendas no Senado e as opiniões após sua aprovação, estavam divididas. Enquanto Florestan Fernandes considerava tal aprovação uma derrota popular, Anísio Teixeira afirmou que a considerava “meia vitória, meia derrota”.

Quando Getúlio Vargas volta ao poder, eleito como líder populista carismático que era, em 1950, procurou aumentar as despesas públicas com o ensino, principalmente no que se referia ao Ensino Superior. No entanto, no terceiro ano de seu governo, somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar

ao quarto ano do curso. Em 1963, com João Goulart na presidência da República, somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à 4ª série. De 1961 a 1964, o governo aumentou 5,93% seus gastos com educação. Em 1962, o Plano Nacional de Educação (seguindo a lei 4024), colocava a obrigação de o governo federal investir 12% dos recursos da União para a educação, mas este foi extinto duas semanas após a Revolução de 1964.

Neste contexto do início dos anos 60, surgiram vários movimentos sociais, políticos e culturais, nos quais Paulo Freire destacou-se. Mas sua pedagogia popular, libertadora, levou-o ao exílio, de onde só voltou em 1979. Partidário de idéias escolanovistas, Paulo Freire trabalhou com elas de forma tão original, que sua pedagogia humanista espalhou-se amplamente pelos movimentos populares do chamado Terceiro Mundo, ampliando-se mais ainda posteriormente, pois tornou-se também ideário para questões educacionais de gênero, de confrontos sociais culturais, étnicos e outros tantos, considera Ghiraldelli (2003).

Freire priorizava as experiências de vida dos educandos/educadores e propunha um diálogo horizontal destes com os educadores/educandos. Ao promover o desvelamento da realidade e o pensar crítico, pretendia chegar a um engajamento de ambos, favorecer uma parceria ativa entre eles, um ato dialógico libertador na direção da transformação social. Não que ele defendesse a tese de que a escola poderia tudo ou pelo contrário, fosse simples reprodutora de princípios sociais vigentes. A escola poderia fazer alguma coisa na direção da humanização do homem e da mulher.

Paulo Freire acreditava que a inconclusão, o interminado característico da vida, para nós humanos, implica em estarmos em permanente processo de busca, o que não seria possível sem o fazer conjunto e ético. Freire acreditou até o fim no projeto humano, de que o que há de ético em nós, vai se rebelar contra a imoralidade do lucro. É realmente emocionante seu depoimento firme e sensível, no programa da GNT(Milenium), pouco antes de sua morte.

É curioso como Paulo Freire, que se importava tanto com as metodologias, tenha sido acusado (GADOTTI, *Viver Mente e Cérebro - Vol 04 - 2005*) de ser espontaneísta, não-diretivo, de não importar-se com os conteúdos, da mesma forma como a Escola Nova foi criticada. O mais instigante é essa última afirmativa (não

importar-se com o conteúdo) como deduzida das anteriores (ser espontaneista e não-diretivo). Experiências radicais abrem mão de fato, de estabelecer quais seriam os conteúdos escolares a serem estudados. Não era o caso de Paulo Freire, nem da escola que tratamos, nem mesmo da Escola Nova, de um modo geral. Talvez fosse interessante nos perguntarmos se os conteúdos a que se referem tais críticas não estariam relacionados de forma bastante reducionista, aos conteúdos escolares determinados convencionalmente há muito tempo atrás, quando a escola era outra.

Nos Círculos de Cultura<sup>7</sup> do Projeto de Educação de Adultos, havia uma proposta muito clara de abordagem de conteúdos, que buscava substituir programas pré-estabelecidos por uma programação compacta, distribuída em unidades de aprendizado.

Freire (1983), ele mesmo, em um pé de página do livro *Educação como prática da liberdade*, coloca-se com relação às críticas que recebia, dizendo que não doía-lhe que fossem acusados de analfabetos, autores de um método que não alfabetizava o próprio grupo que o coordenava, tampouco a afirmação que eles não eram os “inventores” do diálogo, nem do método analítico/sintético, ou ainda que estavam na verdade plagiando educadores europeus ou norte-americanos... O que lhe doía era ouvir e ler que o método deles pretendia bolchevizar o Brasil, pois sua pretensão era sim, a educação enquanto um esforço de libertação do país e não como um instrumento a mais de sua dominação.

O que nos chama a atenção é como, depois da Escola Nova e de um certo encantamento com a Arte-Educação, um determinado grupo de auto-denominados construtivistas ou sócio-interacionistas, insistiam em secundarizar a metodologia que se utiliza com a criança, em não perceber que não se pode identificar método com uma coleção de idéias retiradas diretamente de pesquisas ou então um conjunto de procedimentos que não incluem os relacionamentos humanos. Na verdade, a questão, na mudança a que nos propúnhamos todos nós que nos aproximávamos dos novos conhecimentos sobre a criança deste último século, não estava apenas nos novos instrumentos e considerações técnicas advindas deles, mas no fato de que eles precisariam passar pelo crivo de nossas opções éticas.

---

<sup>7</sup> A idéia de Círculo de Cultura de Gramsci (provavelmente inspiração para Paulo Freire), segundo Nosella (1992) implicava a contribuição de cada participante, que o grupo se tornasse o educador de si mesmo, elevando o nível cultural de cada um e do seu conjunto.

A questão essencial do método está sujeitada a questão do sentido do aprendizado, parece-me. No mais, ou a partir daí, didática não seria mais referente a uma técnica isolada, mas a uma postura rigorosa na forma de se aproximar dos objetos do conhecimento, que precisa ser pensada em todos os aspectos, dos mais sensíveis aos mais conceituais.

Do ponto de vista do coordenador, a existência da formulação de uma metodologia é condição vital. Como profissional integrado de fato à dinâmica escolar, só poderá acompanhar o que ocorre na sala de aula, se houver entre ele e o professor, um campo pedagógico comum, ou seja, princípios comuns, uma noção partilhada do que se deseja alcançar com as crianças, ao apresentar esse ou aquele assunto/experiência, como escolhê-los, como abordá-los, que tipo de questões trazer para reflexão, que materiais utilizar...

Penso que os coordenadores precisam estar ligados diretamente ao estudo que os professores desenvolvem, participar da reflexão sobre as idéias e informações que estão circulando entre eles e seus alunos. Porque não se trata de repetir uma seqüência genérica com todos os grupos de alunos. Trata-se de vivenciar todo o dinamismo de uma metodologia adaptada e readaptada ao diálogo com o mundo.

No ensino fundamental, a coordenação, quando há, nas escolas públicas ou particulares, fica bastante ocupada com questões de ordem geral da escola, quando não administrativas. Como avaliar um processo pedagógico que não se acompanhou de perto? Desta forma, abre-se espaço para os preconceitos, para os aprioris, para os estereótipos.

Se a escola precisou destes novos profissionais, estes têm funções pedagógicas a desempenhar (e não apenas funções mais genéricas, administrativas), precisam comprometer-se com o processo de construção de conhecimento que está ocorrendo no dia-a-dia, de uma forma ou de outra, e não simplesmente impor ao professor um modo de fazer difuso, que exige mais do que orienta. Antes abandonado à própria sorte, o professor hoje continua abandonado: não à própria sorte, mas à sorte alheia, dos que estão fazendo a gestão das escolas.

Para a escola Via Magia, a junção Freinet e Paulo Freire surgia organicamente no momento de estruturar o processo de alfabetização da casa, embora não houvesse informação ou contato com outras escolas com esta mesma parceria de educadores como fonte de inspiração. Ghiraldelli (2003) confirma-nos a realidade mais ampla de tal alternativa ao trazer o ideário original de Paulo Freire como uma vertente especial do escolanovismo no Brasil, dos anos 60 ao início dos 80. Esclarece-nos que houve, de fato, várias junções da pedagogia freiriana (exportada para o mundo todo) com outras afins. Em nosso país, essa união seria nomeada por várias pesquisas de “pedagogias libertadoras”. Parece que a junção específica Freinet e Freire esteve relacionada especialmente à educação pré-escolar dos anos 70 e tornava-se um via teórica nomeada de “escola nova popular”.

Arriscaria afirmar (sem base de dados científicos, mas do que vivi, li e tirei de notícia aqui e ali) que, no final dos anos 80 tanto a Escola Nova no geral, como a pedagogia freiriana, como a arte/educação especificamente, haviam se distanciado bastante, vencendo evidentemente a abordagem tecnicista da educação, na maioria das escolas, ao mesmo tempo que havia surgido, numa minoria delas (inicialmente na rede particular de ensino das capitais), a proposta do Construtivismo, uma pedagogia também mais científica, porém de influência piagetiana<sup>8</sup> e não de tradição behaviorista/reflexológica.

Na Via Magia, ao se buscar a articulação escola nova/arte-educação / epistemologia genética / psicanálise, argumentava-se sobre a inutilidade da discussão determinista de quem vem primeiro (o ovo ou a galinha), procurava-se encarar a complexidade das sobredeterminações. Tentava-se pelo contrário, encontrar pontos comuns entre as teorias, campos interdisciplinares, que incluíssem o biológico, o psíquico e o cultural, em suas interdependências. Com isso, procurava-se manter a noção dinâmica do processo educativo, a valorização de erros e conflitos na conquista de um novo conhecimento, da reelaboração partilhada do convívio escolar na produção de conhecimentos, embasada ela própria na inscrição particular de cada um no paradoxo do saber. Era possível, portanto, encontrar pontos comuns entre Freinet,

---

<sup>8</sup> Há que se considerar que as idéias de Piaget também embasaram uma abordagem mais científicista da educação. Acredito que nos anos 90, essa tendência ficou mais fortalecida. A tal ponto que Piaget é lembrado por suas pesquisas e pela possibilidade de se classificar as crianças nas fases de desenvolvimento determinadas por elas, enquanto sua relação com a Escola Nova caiu no esquecimento.



Freire, Freud, Piaget. Começou-se uma busca nesta direção. Numa terceira etapa (a partir de 93), intensificou-se a leitura de autores que construíssem essas pontes, como era o caso de Leandro de Lajonquière.

A “equilíbrio majorante”, segundo Lajonquière (1993), foi como Piaget formulou uma espécie de inconsciente cognitivo. Seria este um mecanismo auto-regulado de reelaboração do conhecimento socialmente compartilhado, incompatível com a tomada de consciência e permeado de vicissitudes impossíveis de serem padronizadas. Tal constructo nos oferece uma noção de aprendizado, em que fatores exógenos não são simplesmente detonadores de uma maturação em potencial, de essências pré-formadas, mas sim de um processo endógeno além da consciência.

O mais frutífero foi, parece-me, o fato de não trancafiar o processo educativo a um dos níveis de seu desenvolvimento, pois favorecia-se uma postura atenta e atenciosa para com as crianças e suas reações diante de impasses de seu aprendizado.

A equipe (coordenadores e professores) constatava cotidianamente a presença do que se nomeou erros construtivos, hipóteses parciais de Escrita, tal qual descrevia Emilia Ferrero e seus colaboradores. Um dos processos em que o grupo observava essa questão acontecia quando a criança pré-silábica, ao pensar cada sílaba a cada abrir/fechar da boca que fala, mostrava-se capturando de certa forma, o conceito de sílaba (o que se pronuncia, sonorifica, a cada vez, a cada emissão da voz). Não que seja fácil observar tal processo, já que não fazemos pausa entre palavras e muito menos entre sílabas, quando falamos. A humanidade demorou bastante para escrever separando as palavras, durante muito tempo a escrita foi contínua, segundo Cavallo e Chartier (1998). Mas, pronunciando as palavras para si mesmo ou pensando como grafá-las, as crianças podem seguir esta lógica, que já estabelece uma relação mais específica entre grafema e fonema.

Mas, havia outra circunstância não tão lógica associada a esta, que era a da representação gráfica deste som poder ser realizada de muitas formas, por não corresponder exatamente à sua descrição. A origem e desenvolvimento das letras do nosso alfabeto registram o distanciamento cada vez maior entre a letra e algo de realidade a que ela poderia se remeter, enquanto signo gráfico. A letra A tem origem

num pictograma egípcio que representa a cabeça de um boi. Depois, na escrita fenícia, surgiu a letra Aleph, de onde se originou a letra grega Alfa, que ficou representando a vogal A. Ao passar por povos e culturas, foi modificando sua forma física (𐤀 † † A). Não há mais nenhuma indicação visual do som da letra para a criança de hoje. Tudo é completamente arbitrário. A nossa escrita tornou-se uma representação sonora bastante convencional.

Então, quando a criança descobre que não poderá corresponder um som da fala a um único sinal gráfico, que poderá precisar de dois, três ou até quatro sinais/letras para fazê-lo, tem uma crise, depara-se com um conflito cognitivo. Sua hipótese perde base e ela sente-se colocada cara a cara com a parcialidade de seu conhecimento da língua escrita, com a impossibilidade das pessoas, no geral, lerem o que ela escreve. É uma crise estrutural que faz parte da construção de seus conhecimentos sobre a língua escrita, de ultrapassagem de certas hipóteses para a elaboração de outras.

Eventualmente, as crianças, em situações dessas, ao perceberem que faltam letras nas palavras que grafam, colocam arbitrariamente algumas letras no final, retomando hipótese anterior (quantitativa), resolvendo sua angústia simplesmente aumentando o tamanho da palavra. Desta forma justapõem hipóteses de qualidade diferente, mas resolvem seu problema. Eventualmente, numa situação dessas, a criança não consegue dar conta do conflito cognitivo, paralisa-se, apega-se ao já convencionalizado, mesmo que não possa compreendê-lo de fato ou então comete uma série de equívocos de outra ordem, como por exemplo, perder certos apontamentos, desinteressar-se por certas atividades de escrita ou leitura, esquecer seus óculos ou o grafismo de certas letras... O posicionamento do professor diante dessa experiência da criança e a possibilidade de partilhá-la ou não com as demais crianças, fazia a diferença, consideravam os educadores da escola que tratamos.

Não é tão fácil compreender isso, pois sequer soubemos que tínhamos hipóteses sobre a Escrita/Leitura, que nos foi transmitida diretamente, sem nenhuma possibilidade de um apropriar-se orgânico, gradual, pessoal. Para muitos de nós, a escola impediu descobertas próprias, substituindo-as por processos impessoais de condicionamento, como se faz em treinamentos de cachorros para que obedeçam a comandos.

De qualquer maneira, o que se observou no trabalho com as crianças foi que se articulavam a esses erros “técnicos” (de dedução da estruturação da nossa língua escrita) os erros atos-falhos que revelavam questões de cunho existencial. Sabemos, como adultos e educadores que somos, que construir conhecimentos implica enfrentar dúvidas e enigmas. Algo se nos escapa sempre, antes, durante ou depois da elaboração de uma idéia e/ou de um texto. A existência fundamental de erros construtivos e dos conflitos cognitivos, na construção do conhecimento da língua escrita, assim como na construção de um discurso oral, colocava cada criança e cada professor diante dos mistérios de si mesmos ao mesmo tempo que diante dos mistérios do mundo, da língua, da cultura.

A equipe de coordenação da escola questionava a si própria: se permitimos à criança fazer sua própria experiência de aprender, quais serão as conseqüências? Será que normalmente não são esses momentos difíceis que as escolas, no geral, querem evitar a qualquer custo? Como cada criança se coloca frente a essa incompletude, como pode produzir ou não a partir daí? Do que poderá falar? Como poderá representar suas questões? Como a escola pode favorecer o difícil processo de apreender a vida num movimento de “eterno-retorno” a si mesmo? Era do que parecia se tratar fundamentalmente a questão do aprendizado, acreditavam esses educadores: uma disposição à abertura da experiência, sabendo-se que isso significa enfrentamentos de questões sem respostas imediatas e/ou exatas.

Parecia muito instigante acompanhar as várias hipóteses por que passavam as crianças, parecia muito delicado partilhar de suas angústias e era também muito gratificante contribuir para o encantamento de suas descobertas!

Permitir às crianças alfabetizarem-se no seu tempo, com palavras e textos escolhidos e produzidos por elas, seria, para a escola, permitir que se aproximassem de uma forma particularizada à estrutura da língua escrita, como também permitir-lhes trazer seus conflitos inconscientes, “metaforizar” como dizia Gilberto Gil. Era evidente isso para os alfabetizadores desta escola e tais escolhas motivaram a aproximação da *Psicanálise da Alfabetização*, de Bruno Bethelheim, mais tarde, numa terceira etapa, do *De ler o desejo ao desejo de ler*, de Leda Barone. Nesta ocasião também, um dos educadores da coordenação/supervisão freqüentou curso com psicanalistas baianos, nomeado “Psicanálise e Alfabetização”

e na seqüência, passou a integrar um grupo de formação em Psicanálise (Sede Psicanálise).

Permitir à criança escrever o que quisesse, da maneira como pudesse naquele momento, só valeria a pena, só valeria o esforço, se a criança pudesse não ser julgada ou desconsiderada em seus constructos pessoais, em seu processo de subjetivação. Era evidente aos educadores da escola a que nos referimos, como muitas experiências autodenominadas construtivistas, tentavam convencer os aprendizes, da sensatez de se adotar o mais rapidez possível o modelo convencional da língua.

Assim como na primeira fase, quando a experiência pedagógica da Via Magia foi considerada escolanovista, espontaneísta, associada a métodos nomeados de não-diretivos, agora, em sua segunda fase, era considerada psicanalítica permissiva.

Questões em torno dos “palavrões” ou mesmo de vocábulos que não são considerados geralmente como infantis, escolhidos por algumas crianças dos grupos de Alfabetização como suas palavras geradoras, aproximava o grupo de educadores de duas questões fundamentais: o aspecto sexual inconsciente contido na curiosidade intelectual e a função de repressão da educação, ambos revelados na/pela linguagem. Mesmo que desta forma também acontecessem descobertas referentes a Escrita/Leitura convencional, os professores e coordenadores sentiam que havia uma demanda para que se controlasse o discurso verbal e escrito das crianças, em sua convivência na escola.

Se nos referirmos a Foucault (2002) e na visão de que todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo, veremos os educadores (coordenadores e professores da Via Magia) esforçando-se, numa atitude de abertura, para incluir e não limitar ou excluir os sujeitos que podem falar, restituindo aos seus discursos seu caráter de acontecimento, de descontinuidade, de rompimento com unidades tradicionalmente reconhecidas.

Se pensarmos o inconsciente estruturado como linguagem, esta parece ser a única forma possível de expressar desejos inconscientes, sem-nomes. Apenas na linguagem o real pode encontrar forma de dizer-se, embora nunca possa fazê-lo totalmente.

**Mas, a que lugar epistemológico, a que tipo de produção lingüística, a que áreas do conhecimento, essa abordagem construtivo-subjetiva (que unia Piaget e Freud), que passava por uma metodologia aberta (que unia Freire e Freinet), levava o grupo de educadores dessa escola?**

Havia pouco estudo de cunho científico como parte das atividades desta alfabetização. Tudo passava por histórias, dramatizações, lendas, contos de fada. Eventualmente o corpo humano e seu funcionamento, as plantas e seu crescimento, os insetos... incluíam-se como temas do aprendizado, mas estavam diretamente ligados à experiência cotidiana das crianças e ao espaço da escola, ou seja, à exploração corporal que faziam no/do espaço em tempos livres, à prática de horticultura, à presença de diferentes animais que faziam parte do ambiente (cachorros, galinhas, tartarugas, viuvinhas, minhocas, formigas...).

O sentido existencial, prático, estético e lúdico do aprender fortalecia-se na escola, o que tem direcionamento contrário ao da objetividade buscada em um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas ordenadamente, da nova ciência educacional que surgia.

Por isso, sua metodologia de trabalho permanecia sendo próxima ao pragmatismo de Dewey ou ao artesanal natural (não industrial) do fazer da Escola Nova.

**Como chegamos a essa abordagem tecnicista, cientificista para a educação de nosso país? Como as leis 5540/68 e 5692/71 fizeram parte deste processo?**

Retomemos este histórico, através das cenas construídas por Ghiraldelli (2003).

Os militares que tomaram o poder no Brasil em 1964 não demonstraram grande interesse pelo Congresso e queriam governar o país através de uma tecnocracia. Entre 1964 e 1968, doze acordos foram firmados entre o MEC e a Agency for International Development, grupos técnicos norte-americanos, que primavam por “racionalidade, eficiência e produtividade”.

Entre 1964 e 1970 foram elaboradas as leis 5.540/68 e a 5692/71. Ambas foram implantadas entre 1970/1974. A Lei 5540/68 promovia uma reforma universitária que instituía a departamentalização (que separava ensino e pesquisa), a matrícula por disciplina (o que separava as turmas de alunos) e o vestibular unificado e classificatório (o que passava a desconsiderar os excedentes, que haviam sido

aprovados por média). Tratava-se de adequar nossa universidade a um modelo empresarial, inspirado na Teoria Geral da Administração de Empresas aplicadas ao ensino. Mas tal reforma não convenceu nem os grupos da comunidade acadêmica que tinham simpatia por certas atitudes do governo ditatorial. Várias faculdades foram tomadas pelos alunos, em 1968. A oposição no Congresso estava enfraquecida pelo fechamento da Frente Ampla, que tentava organizar a volta à normalidade democrática, embora parte dela se mantivesse atuante, ligada ao movimento estudantil.

A Lei 5692/71, que alterava a Lei 4024/61, no entanto, foi recebida com certo entusiasmo pelo professorado, pois o momento social e político era bem diferente do da Lei 5540/68. Havia uma certa euforia da classe média com o denominado “milagre econômico”. O crescimento econômico do país (apoiado em empréstimos do exterior) relativizava o terror militar e confirmava a propaganda política do governo que divulgava o progresso brasileiro.

Havia um certo alívio e amortecimento da crítica social, que não pode durar muito tempo, pois em 1972 surgiram muitos problemas com a baixa qualidade da mão-de-obra, o mercado centrado apenas no consumo de setores sociais mais ricos, os limites tecnológicos da nossa indústria e também as instabilidades do mercado mundial.

Mas a implantação da Lei 5692/71 dava-se exatamente no período “próspero” e trazia consigo a proposta, simpática a muitos professores, de um ensino completamente profissionalizante no segundo grau. Aos objetivos gerais da Lei 4024/68 (“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”), que a Lei 5692/71 assumia, somavam-se a racionalização do trabalho escolar e a profissionalização do segundo grau. O Conselho Federal de Educação deveria fixar as matérias do “núcleo comum” e a “parte diversificada” deveria variar conforme necessidades e possibilidades locais.

Eu mesma participei deste momento histórico, por isso sinto-me testemunha dele.

Lembro-me da nossa euforia (artistas/educadores no Rio de Janeiro), já que essa lei também instituía o ensino de artes (a disciplina Educação Artística) em todo o

primeiro grau. Foi nesta época que acrescentei ao meu curso de Pedagogia, os cursos de formação da Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), que era uma verdadeira explosão de atividades, oficinas, apresentações. Participavam deles muitos professores jovens. Um grupo específico de artistas/educadores liderados por Augusto Rodrigues e Noemia Veralla, produzia toda uma série de experimentações, processos e produções, que davam à arte um caráter formativo, educativo, de vazão à expressão individual, de criatividade e amorosidade, com o que se esperava humanizar o cotidiano e os relacionamentos nas escolas.

O Parecer 45/72 relacionava 130 habilitações técnicas possíveis de serem adotadas pelas escolas. Para Ghiraldelli, como não havia mínimas condições para se implantá-las, a proposta profissionalizante apenas causou danos a uma estrutura de funcionamento anterior, como foi o caso da Escola Normal, que ao reduzir-se a uma das tantas habilitações, empobreceu-se.

Tampouco vingou a “educação artística”. A amostra de profissionais, da rede pública principalmente, professores do ensino fundamental e do segundo grau de vários estados brasileiros, com quem estivemos trabalhando diretamente, recentemente, deixa-nos a impressão de que temos problemas básicos, ainda de implantação, com relação a esta disciplina. Grande parte deles tinha formação em outra área e lecionava também, além de educação artística, língua portuguesa, história ou outras das disciplinas que compõem o currículo de 5ª a 8ª série.

Na verdade, ampliando o olhar para além de nosso país, podemos ver que na Europa e na América do Norte, uma sociologia da educação vinha se desenvolvendo desde o final do século XVIII, associando o advento da república e da democracia ao poder extraordinário do ensino. O resultado foi uma “verdadeira explosão” das pesquisas empíricas, a partir dos anos 50, como nos confirma Petitat (1994). Elas passaram, em poucos anos, de um formato artesanal para uma instrumentalização bastante sofisticada, com orçamento e equipes nunca vistos anteriormente. O impulso econômico do pós-guerra referendava a eficácia de uma educação científica e tecnológica, incentivava numerosas pesquisas destinadas a orientar os poderes públicos quanto às reformas escolares, à sondagem de reservas de talento, à avaliação do papel do capital humano no crescimento econômico. Um investimento insuficiente na educação poderia significar um entrave ao crescimento econômico e

a afirmação inversa era também verdadeira, ou seja, o investimento em educação de uma nação significaria seu crescimento econômico.

Na Europa, especialmente nos anos 50, durante o confronto econômico da Guerra Fria, a concepção de educação como fator de prosperidade, originada na formação dos estados nacionais europeus (século XVIII/XIX), renasce e associa-se a necessidade de uma formação escolar técnica e científica, que contribuísse com o progresso econômico e com o poder nacional.

O nosso presidente Juscelino Kubitschek (PSD) e seu vice João Goulart (PTB) foram eleitos (1955) com uma plataforma política de otimismo, quanto ao desenvolvimento econômico do país através da industrialização. O Programa de Metas de JK propunha uma educação para o desenvolvimento, ou seja, um ensino técnico-profissionalizante (de certa forma, desde o primário), que colocava a escola diretamente orientada para o mercado de trabalho. Entre 1957 e 1959, os recursos financeiros para o ensino industrial foram quadruplicados. Ao final de seu governo, no entanto, apenas 23% dos alunos chegavam ao quarto ano primário.

Duas décadas de ditadura haviam formado uma geração de professores, cuja inexperiência democrática, para usar uma expressão freiriana, havia sido preponderante e facilitara uma visão hiper crítica (panfletária) ou então um posicionamento apolítico assumido, de querer estar livre de identificações ideológicas. Talvez bastasse essa contextualização geral para entendermos como o discurso das ciências, com pretensões imparciais, podia encaixar bem nesse momento educacional brasileiro.

Mas, apesar de estar havendo considerável produção e apreciação de textos pedagógicos no nosso país, são vários os fatores que convergiam para a adoção de uma visão tecnicista ou “objetiva”, para a educação brasileira, segundo Ghiraldelli. A busca de um pensamento educacional científico também incluía os pensadores socialistas ou marxistas. O contexto mundial neste momento era o do eurocomunismo, da queda do Muro de Berlim, da crise do regime soviético, o que promovia mudanças também no marxismo.



## **2.2 – A busca de uma nova abordagem para a escolarização e a criação do Ensino Fundamental na escola da Casa Via Magia (1988 – 1992).**

Na escola da Via Magia, a construção do ensino fundamental, que não havia sido planejada, trazia consigo, inevitavelmente, o contato com as ciências. Não há educador que ignore o caráter científico essencial do estudo formal que se inicia aí. Basta observar quais são as disciplinas que compõem o currículo. Começava portanto, uma etapa de estudos de outra ordem. Realmente, as pesquisas se intensificaram muitíssimo e com elas se fortaleciam idéias antigas, reencontradas de forma teórica e científica, no discurso explicativo de Piaget. Apesar de sua linguagem formal de pesquisador e cientista, o grupo da coordenação optara por estudar diretamente algumas de suas obras. As leituras eram realizadas por cada uma das quatro coordenadoras ou pelas duas psicólogas e tinham a função de embasar a construção escrita da proposta pedagógica, os encontros com pais, a realização das atualizações ou o estudo com os professores. De uma forma ou de outra, a leitura de textos de Piaget e de outros autores (como Kamii, Ferrero, Freud, Betlehein, Dolto...) nesta época da escola, implicava em alguma produção escrita, de alguma forma também partilhada.

Fizeram parte dessa escolha a *Psicologia e Pedagogia*, *Seis Estudos de Psicologia*, *Epistemologia Genética*, numa primeira etapa. Numa terceira fase da escola, foram exploradas as produções piagetianas mais ligadas à linguagem e à relação representação/pensamento/moral: *A representação do mundo na criança*, *A formação do símbolo na criança*, *Linguagem e pensamento da criança* e *O julgamento moral da criança*.

Refletia-se sobre muitos pontos a partir destes estudos, como por exemplo, a idéia da inteligência da criança ser construída por meio de reestruturações globais de sua capacidade percepto-motora e não por meio de empilhamento de informações; o papel da interação com o meio, entre os elementos humanos que compõem uma escola especialmente; a importância de se oferecer um ambiente que pudesse incentivar o aprender de forma ao mesmo tempo desafiadora e apropriada ao momento de desenvolvimento e contexto social da criança.

Ficavam fortalecidos também aspectos específicos do pensamento da Casa, como por exemplo, a fato da alfabetização equivaler a um momento onde a função simbólica tendo sido devidamente elaborada no convívio, já percorreu os caminhos da linguagem, e está preparada para uma culminância, e não para o início de um processo. Os educadores da Via Magia confirmavam, portanto, para si próprios, a importância dos jogos dramáticos, do ouvir e contar histórias, do conversar, do cantar, do desenhar e pintar... aos quais se somavam a escrita e a leitura. A cultura lúdica da criança seria mesmo a via mais orgânica dela estruturar-se, espaço/temporalmente, de dar à sua ação uma abordagem simbólica, de desenvolver o seu pensamento e sua linguagem.

Foram as coordenadoras pedagógicas então, aquelas que se dedicaram a estudar mais psicanálise, sobre arte-educação, o desenvolvimento do movimento e do jogo simbólico (especialmente o jogo dramático). Também foram as que assumiram de imediato os primeiros grupos de alfabetização e na seqüência as primeiras séries do Ensino Fundamental da escola de nosso estudo. Foram os primeiros professores deste novo nível de ensino assumido pela Casa.

Havia um ponto de tensão na aproximação com a escola formal, que a alfabetização trazia, e uma impressão comum aos professores/coordenadores, de que era preciso que as crianças pudessem falar de si, de como viam o mundo, escrevendo uns para os outros e percebendo a possibilidade nova de comunicarem-se por escrito... Enfatizar à criança a distância entre suas hipóteses e a estrutura constitucional da língua escrita parecia-lhes desanimador e humilhante. Havia que se incentivar a liberdade de expressão ao mesmo tempo que oferecer às crianças também, os modelos convencionais das palavras que gostariam de escrever.

Das palavras geradoras individuais de cada criança, chegou-se ao conjunto das palavras geradoras de cada grupo, de todos seus componentes. Foram nomeadas de palavras coletivas.

No processo de fazer as próprias cartilhas, construir livros individuais e coletivos, o trabalho de exercitar levantar uma hipótese de grafia de uma palavra/texto foi fortalecendo-se também e semeou o caminho do que foi nomeado: “escrever do jeito que sabe”. A oralidade e os conhecimentos das crianças sobre a língua também eram bastante requisitados na construção de textos criativos coletivos.

Embora conscientes da discussão método global X método analítico, a equipe de educadores tomava a palavra como unidade lingüística (como Paulo Freire fazia em seus Círculos de Cultura), entendendo que o reconhecimento dela era global (relação difusa oralidade/escrita) e que elas representavam temas de interesse das crianças. Creio que ainda não era possível compreender que esta era uma escolha que incluía também a consciência fonética, pois a partir da palavra havia a silabação (estudo das suas famílias silábicas).

O que parecia importar para a equipe na verdade era trazer a menor *unidade de significado* da língua, da mesma forma como Freire: oportunizando as experiências significativas. Se nos remetermos ao momento em que a criança aprende a falar, fica mais fácil verificar como uma palavra apenas, já quer dizer um texto, uma idéia completa, uma intenção particular. É como ela começa poder comunicar seu ponto de vista da realidade. De certa forma, começar com as palavras geradoras na escrita era pontuar elementos importantes do universo de cada criança. Não eram palavras quaisquer, eram as escolhidas de cada uma.

Havia novamente uma sensação de solidão, associada a esta escolha. Era uma proposta diferenciada com relação ao padrão tradicional e majoritário das escolas de Salvador (e de outras tantas conhecidas em São Paulo e no Rio de Janeiro), mas tampouco era próxima da idéia construtivista que deveria ser o texto, a unidade lingüística a ser trabalhada.

Acreditava-se em dar vazão à busca de cada criança, na transparência do relacionamento adulto/criança, na reinvenção do mundo própria da alfabetização, e os professores/coordenadores marcavam uma posição aí.

O fato é que as crianças estavam se alfabetizando com bastante facilidade, inclusive com boas surpresas, referentes a algumas bastante dispersas, eventualmente com questões de ordem motora e/ou neurológica.

Com o método de Paulo Freire ocorreu algo assim. Embora em parte desconsiderando pesquisas e teorias construtivistas mais recentes sobre Escrita/Leitura, produzia efeitos que entusiasmava. Os professores/coordenadores, não cansavam de inventar/pesquisar novas propostas para promover um diálogo criativo das crianças com escrita/leitura.

A construção da alfabetização da escola era um momento muito fértil e muito material didático (jogos de mesa, exercícios de construção de textos, de desenho/escrita, de registro de quantidades, de ordenação temporal de imagens... etc.) foi pesquisado e/ou produzido. Isso estabeleceria laços entre a coordenação e os próximos professores deste grupo.

O texto coletivo, os passeios, os registros da experiência, o correio, o “Livro da Vida”, eram heranças da aproximação à Freinet na construção do ensino infantil, e estiveram presentes nos grupos de alfabetização e depois no ensino fundamental também.

Havia um certo deslumbramento da equipe de coordenação (quatro profissionais que trabalhavam nas interfaces entre psicologia, pedagogia e artes na escola e além dela) com a beleza do fazer educacional tão concretamente expresso no processo de alfabetizar-se da criança, que mostrava-se tão vigoroso e surpreendente. Também lhes era surpreendente a quantidade de formas possíveis de o professor incentivá-las e apoiá-las neste processo.

Na segunda metade deste período (90/92) e na primeira parte da próxima fase (93/96), a escola facilitou às suas coordenadoras (especialmente a duas delas), a participação em diferentes cursos realizados na cidade, como, por exemplo, os de Escrita e Matemática da Escola da Vila de São Paulo e da Escola Recreio, de Minas Gerais (bastante referenciada nesta primeira), oferecendo uma parte ou o total do investimento financeiro necessário.

Com o mesmo sentido de aperfeiçoamento, um pouco mais adiante, uma delas recebeu também apoio para um curso de formação em Grupo Operativo, proposta do psicanalista Pichon Rivière. O acordo era que houvesse um retorno, em forma de texto, das informações/observações derivadas destas atualizações.

Toda essa movimentação de formação do coordenador tinha a ver com a construção do ensino fundamental da instituição (1ª a 4ª série). A escola assumia que contribuía com esta intenção. Concretamente acabava-se facilitando também a tomada de posição dos educadores da casa diante de propostas de educação inovadoras, com as quais se aprendia.

A partir das diferentes atualizações questionavam-se propostas de aprendizado que se autodenominavam construtivistas. Observavam estes coordenadores que os ensinamentos escolanovistas relacionados a subjetivação não estavam sendo considerados. Observavam-se também pontos comuns a estas abordagens e às tecnicistas emergentes, como:

- Excesso de controle, já que toda atividade deveria ter sempre um objetivo específico pré-estabelecido
- Desconsideração do aspecto mais individual do aprendizado da criança, sua história pessoal, suas fantasias.
- Uso de muitos textos de adultos e pouco exercício de construção quer dizer, poucos textos escritos pelas próprias crianças.
- Temas de estudo sempre propostos pelo professor.

A partir da vivência concreta de promover a cada ano o trabalho pedagógico de uma série (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), de ir experimentando dinâmicas e encaminhamentos pedagógicos e também dos processos de reflexão e estudo associados a eles, estabeleceram-se algumas idéias gerais, marcas orientadoras bastante significativas, especialmente para o trabalho de orientação aos professores. Seriam elas:

- a atividade real e construtiva da inteligência;
- o papel preponderante da experiência na formação de noções;
- a operação concreta a partir da manipulação de materiais concretos, de experiências já vividas e de manipulações verbais;
- o caráter trabalhoso dos métodos ativos;
- as novas exigências à atuação profissional do professor (cultura planetária);
- sua falta de autonomia intelectual hoje, se comparada com a das demais profissões liberais;
- a importância dos coordenadores e professores dedicarem-se a estudos/pesquisas.

Para uma escola que iniciou seu percurso citando Rubem Alves (*Conversas com quem gosta de ensinar, de 1982 e Histórias de quem gosta de ensinar, de 1984*),

naquilo que este autor brasileiro incentivava de menos racionalizado e cientificizado, adotar Piaget e Ferrero tão fortemente, de frente, seria relativizar a crítica à modernidade e assumir a possibilidade de uma ciência pedagógica, de uma práxis orientada por princípios técnico-humanistas, próxima à idéia de Escola Única, de Gramsci<sup>9</sup>.

Para Ghiraldelli, Rubem Alves a rigor não poderia ser tomado como um escolanovista, embora em grau genérico sim, pois seus escritos cultivam os ideais principais de um tipo de escolanovismo romântico, ou seja, o respeito à individualidade da criança, o cultivo à infância, o incentivo à criatividade, a busca da liberdade individual e subjetiva...

Crítico das consideradas conquistas da modernidade, foi incentivador do cultivo do sonho de um passado bom, ao qual não se pode voltar, mas se pode considerar, permitindo-se que ele permeie a atuação cotidiana dos educadores.

De qualquer sorte, parece que Piaget e seu crédito à construção interna do conhecimento, de tal porte que aconselhava os adultos a não atrapalharem ou perturbarem o caminho do conhecimento que cada um tem que atravessar, necessariamente por conta própria (o que lhe rendeu críticas ou desvantagens no confronto teórico com Vygotsky, promovido por educadores da época), podia somar-se às esperanças de Rubem Alves, pois este (assim como Gramsci) remetiam-se ao valor do trabalho individual do professor, ao *aqui – agora - possível*. A escola de que tratamos colocava-os, juntos, num horizonte utópico: a formação continuada dos educadores (professores e também coordenadores).

Em algum lugar, sabia-se não se poder assumir a democracia sugerida por Read (1982), pois vivenciava-se uma situação social difícil, impossível de gerar o que foi possível nos países europeus. O Estado do Bem-Estar, na verdade, ao qual se

---

<sup>9</sup> Em seu Caderno 12 (apud Nosella, 1992), escrito na prisão, em Milão, Gramsci trata especificamente da proposta da Escola Única, que deveria eleger como eixo do currículo, segundo ele, a “linguagem” da civilização do trabalho industrial. Uma escola que temperasse o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, instrumentalmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente, que promovesse uma educação do tipo humanista modernizada, que preparasse o aluno para que (aos 16/18 anos) pudesse ingressar então em escolas especializadas (universidade – academia) ou para o trabalho produtivo. O estudo da Escola Única deveria ser formativo, mesmo que fosse instrutivo, quer dizer, rico de noções concretas.

associava a possibilidade da mudança social através da escolarização, sequer generalizava-se por toda Europa.

No entanto, nesse período (89/92), mesmo que com muitas dificuldades financeiras, a escola crescia ao mesmo tempo que se fortalecia a equipe de coordenação enquanto equipe. A instabilidade maior era a de professores nas primeiras etapas da escola. A coordenação cresceu durante o segundo período. No anterior (84 a 88), eram apenas duas coordenadoras/professoras e uma psicóloga/psicanalista. Neste, chegou-se a quatro coordenadores e duas psicólogas.

A escola costumava fazer passeios e, de certa forma, se inspirava em comunidades baianas e paulistas que tentavam viver cooperativamente, no campo, que possuíam referenciais ecológicos e espirituais. Uma experiência comunitária deste gênero, assumida por uma das psicólogas, também supervisora da equipe, trazia boas notícias ao grupo.

Havia na Via Magia, de fato, um espaço coletivo, de aprendizagem e crescimento, tanto para os professores e alunos, quanto para os coordenadores, um espaço de realização de idéias, mesmo que inspirado em iniciativas alternativas àquele momento social. Poderíamos dizer que esses educadores estavam distantes da desesperança e do pessimismo que reinavam entre muitos pensadores e educadores brasileiros, nos anos 70/80.

**Com que estrutura organizou-se, a partir de que abordagens/dinâmicas/materiais passou a funcionar, o ensino fundamental que a nova equipe (das coordenadoras/professoras e psicólogas) fundou?**

O ensino fundamental da Via Magia, impossibilitado por seus princípios, de adotar livros didáticos para as crianças e um único texto/referência para os professores, colocava a escola num momento muito organizador de materiais/textos relacionados ao ensino do primeiro grau. Os blocos de conteúdo dos programas das diferentes áreas de estudo eram abordados no primeiro grau (ensino fundamental hoje) *de forma global e interdisciplinar; através de diferentes gêneros de texto; passando pela construção histórica de diferentes noções; levantando os diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.*

Com esta abordagem, tornava-se imprescindível oferecer aos professores material escrito teórico acrescido de outros mais pontuais e diversificados, para que em seguida, pudessem eles próprios construir textos e representações gráficas juntamente com as crianças. Assim como as crianças da Alfabetização construía suas cartilhas a partir de suas palavras geradoras, as crianças do Ensino Fundamental elegiam seus temas de estudo. A partir de aulas expositivas, debates, leituras, experiências, passeios, apreciação de produções artísticas, escreviam, desenhavam, tomavam posição diante dos acontecimentos. Assim era (e é até hoje) a composição do livro de cada grupo.

A coordenação começou a produzir monografias sobre os diferentes temas (História da Escrita, Origem do Universo, Evolução da Vida na Terra, História do Brasil I, II, III, IV, Ciclo Vital Humano, Globo Terrestre, Ecossistemas, etc.) para estudo dos professores. Esse processo continuou acontecendo intensivamente na primeira parte da terceira etapa da escola (92/96) e de forma menos intensiva na segunda parte da terceira etapa (96/2002) embora siga até hoje<sup>10</sup>.

Os professores associados a Freinet numa certa altura (1929), também sentiram necessidade de começar a preparar eles mesmos o material de consulta necessário ao tipo de trabalho educativo que desenvolviam e criaram o Fichário Escolar Cooperativo, que passou a contar com muitos participantes da CEL (Cooperativa de Ensino Leigo). Os livros oferecidos no mercado pareciam não servir para o aprendizado referenciado nos alunos. Posteriormente começaram a criar brochuras, feitas por um único aluno ou por um grupo de alunos. Até hoje, segundo Sampaio (1996) os adeptos da Pedagogia Freinet as produzem e distribuem a milhares de assinantes existentes em todo o mundo. Compõem a coleção Biblioteca do Trabalho.

Desde o começo, os especialistas amigos e pais da escola da Via Magia foram procurados, embora alguns deles tenham, eles próprios, oferecido ajuda. As contribuições aos coordenadores mais significativas talvez tenham sido as indicações de bibliografia de estudo dos diferentes temas e as conversas sobre questões pontuais. Algumas delas eram bem instigantes, como por exemplo, o que é vida do ponto de vista biológico.



Com uma visão muito aberta e ampla, os estudos também suscitaram novas questões às crianças e desde aí começou-se também a trazer especialistas (pais e amigos dos educadores da escola também) para conversar, esclarecer, responder perguntas ou fazer experimentos com as próprias crianças. Houve um episódio particularmente interessante no começo desta nova etapa, quando os meninos de um grupo quiseram saber mais sobre a Andropausa, já que se havia comentado apenas sobre a Menopausa e eles se deram conta que provavelmente os homens também passariam por algo semelhante. O pai médico que veio conversar com o grupo encontrou todos curiosos: crianças, professora e coordenadora.

Este trabalho prático de produzir textos, de entrevistar profissionais, de pesquisar, de buscar “materiais de imagem” (ilustrações, filmes de ficção, documentários...) significou um aprendizado duplo para os coordenadores pedagógicos: de estudo sobre diferentes assuntos possíveis de serem estudados com as crianças e o de recolocar-se como aprendizes adultos que, de certa forma, refaziam e ressignificavam toda sua escolarização e sua formação cultural fundamental (extra-escola). Desta forma, coordenadores estavam aplicando a si próprios a mesma meta educativa formulada para professores e alunos: estudar, questionar, pesquisar e produzir textos.

A primeira regra estabelecida para o ensino do seu Primeiro Grau (Ensino Fundamental) da Via Magia foi “ler e escrever todos os dias”. Relendo o Texto Livre de Freinet, concluiu-se que todos os tipos de texto poderiam ser considerados livres, não só os de ficção, mas também os de caráter científico. A liberdade estaria menos relacionada ao fato do texto ser mais argumentativo ou mais narrativo e sim ao permitir-se ressignificar informações na busca de construir um discurso e um estilo próprios, mesmo que numa reescritura.

De alguma forma, o trabalho de leitura e construção de textos vivenciado pela coordenação, facilitava essa compreensão.

Ao mesmo tempo que assumindo diretamente este outro nível de trabalho pedagógico, os coordenadores iniciaram, juntamente com a nova psicóloga, com abordagem mais psicopedagógica, um processo específico de formação dos

---

<sup>10</sup> Recentemente se reviu, ampliou e atualizou grande parte das monografias de estudo, também utilizadas em formação de professores da rede pública municipal.

professores, o que incrementou estudos teóricos sobre o desenvolvimento (do ponto de vista da psicologia genética, de noções de estruturação psíquica da psicanálise, de psicomotricidade).

A ampliação da escola, realizada de forma gradual (uma nova série do ensino fundamental a cada ano), tornou possível seguir construindo a proposta pedagógica enquanto esta se realizava objetivamente e o papel da coordenação era imprescindível.

Desde o começo desta expansão (1988), os encontros intensivos de formação de professores da Casa, sua orientação e desenvolvimento de atividades prático/teóricas, estavam a cargo dos coordenadores e dos supervisores. Até hoje, eles têm uma estrutura semelhante. São encontros semestrais de mais ou menos dezesseis horas, geralmente num final de semana, quando a equipe toda da escola participa, estando todos juntos inclusive nas refeições. São desenvolvidas dinâmicas, experimentações e estudos teóricos, cujos temas estão relacionados com certas dificuldades, novas idéias, incremento de técnicas ou abordagens específicas. São oportunidades de investigação de questões emergentes na escola, associadas ao conhecimento próprio e atualizado das diversas áreas de conhecimento ou ao desenvolvimento das crianças ou à interação entre os professores e as crianças. (Ver anexo 4)

Agora, a escola havia adentrado o ensino formal propriamente dito, o ensino fundamental, o que significava o encontro com o conhecimento das ciências, mas também, em sua forma própria de atuação, uma parceria com as artes.

A arte não poderia deixar de estar bem presente também nesse nível do ensino desta instituição. As crianças continuavam ouvindo música, dançando ou desenhando nos horários livres, mas também nos horários do trabalho orientado pelo professor, em sala de aula, quando ilustravam textos dos livros de História, Ciências e/ou Estudos Sociais, que construía juntamente com seus professores ou nas demais atividades que implicavam elaboração de textos, poesias, desenhos, colagens... Também nas aulas de Artes e Educação Ambiental, convocadas desde o início para construir alguma parceria com a sala de aula.

A montagem do espetáculo infantil “Estórias do Brasil”, assim como do espetáculo adulto “Jacy”, realizados nesta etapa, sinalizam também uma nova disponibilidade

do grupo teatral da Via Magia, provavelmente associado a construção do ensino fundamental da Casa. Estas montagens estavam associadas às várias etnias que compuseram o povo brasileiro e também as relações de estranhamento, confronto e união entre portugueses e indígenas especificamente. Significou pesquisa e dedicação a lendas e mitos, assim como a registros familiares de gerações passadas de um dos educadores/artistas que compunha a equipe. Embora em número menor que as produções anteriores, incluía-se no elenco coordenadores e professores e novamente o repertório de músicas e histórias perpassava o cotidiano da escola.

Os filmes de ficção, expressão de épocas, ambientes, concepções, situações relacionais humanas, desde o começo fizeram parte dos estudos. A escola fazia seu acervo e também alugava diferentes produções cinematográficas, não somente as indicadas exclusivamente para as crianças.

Com o tempo, fortaleceu-se a poesia. Depois, as letras de músicas, mais tarde o canto, apoiado na apreciação de Cds, que foram formando um acervo também variado e amplo. Organizavam-se pastas e repertórios de materiais, associados aos diversos blocos de conteúdos.

Essa tarefa das coordenadoras, de preparar esse material didático para os professores de 1ª a 4ª série, abriu também uma outra época de produção de exercícios individualizados (questionários, desafios, competições criativas), além de jogos e da seleção constante de artigos de revista e jornal.

Foi um momento de muita produção e entusiasmo, em que não se poupava trabalho. Era comum tempos extras para leitura e escritura de textos. Era possível tal entrega profissional naquele momento, o que se tornou inviável um pouco mais adiante. A verdade é que foi preciso incluir esse trabalho dentro do tempo (que pode isso, precisou ser ampliado) das coordenadoras/supervisoras na escola, que já não podiam utilizar tanto tempo extra na construção desses materiais didáticos. Com exceção de apenas uma delas.

Passada essa segunda fase, já em meados de uma terceira fase (1992–1996), surgiu uma autocrítica no grupo de coordenadores, na medida em que se observou a dificuldade de ajudar as crianças, e também aos professores, no que se refere à formalização da língua escrita. Os livros de ficção construídos pelas crianças

conseguiam deixar-se influenciar um pouco mais pela literatura, apreciada livremente pelos alunos em horário semanal, na biblioteca, e também através de trabalhos coletivos de leitura junto ao professor, em sala de aula. Os escritos dos livros construídos por eles, associados a temas científicos, no entanto, permaneciam majoritariamente ligados à palavra falada, pois referiam-se à aulas expositivas/participativas; à apreciação de filmes e portanto, de informações visuais e de fala; referiam-se várias vezes à entrevistas com pais e/ou profissionais, na própria escola ou em passeios e portanto a registros de oralidade, a narrativas mais informais.

A sensação de culpa das coordenadoras/professoras e da coordenação/supervisão pelo papel preponderante da oralidade na escrita “científica” das crianças, mais tarde se relativizará e esta mostrar-se-á não como ausência dos recursos lingüísticos da escrita, mas evidentemente como terreno apropriado de facilitação. Na verdade, era exatamente essa escrita carregada de oralidade, o que aproximava as crianças de um discurso científico abstrato. Desafios diante da formalização da língua escrita seriam reassumidos no que consideramos a segunda parte da terceira fase da escola (1998/2002).

Na Educação Infantil, o trabalho com a Roda da Conversa, de permitir às crianças pequenas o exercício que Piaget (1977) chamou Monólogo Coletivo, quando as crianças encadeiam falas e pensamentos numa espécie de associação livre, sempre foi um momento considerado precioso. Era uma forma de dizer-se, falar de si, representar angústias, fantasias, desejos, de partilhar, embora de forma egocêntrica, um mundo simbólico humano.

As regras e combinados do Ensino Fundamental, antes de serem escritos e afixados na parede, num cartaz, também exigiam um momento estruturante de oralidade, pois tais acordos eram elaborados coletivamente, através de discussões e acertos, na Roda (mantida neste nível de ensino como mediadora do aprendizado comum e também para as aulas expositivas/participativas). De fato, a oralidade e sua vitalidade, faziam fluir a língua como linguagem, como possibilidade insubstituível de expressão e comunicação.

**O que a ampliação da escola, do número de alunos, do ensino e de seus campos de estudo, e da equipe orientadora (coordenadoras e psicólogas) do projeto da escola, modificou na proposta pedagógica?**

Os objetivos gerais da escola foram mudando. Antes falava-se de *Educação dos Sentimentos* e agora de *Expressão dos Sentimentos*; antes objetivava-se a *Educação de Valores* e agora a *Construção de Valores*; antes visava-se a *Educação da Expressão*, agora a *Instrumentalização pelas Linguagens*. Parece que tais mudanças tinham a ver exatamente com a compreensão que sentimentos não podem e nem devem passar por um processo educativo e, sim por um processo de representação e aceitação de diferenças; que os valores também são construídos nas relações e demandam tempo; que a mediação humana é semiótica e as diversas linguagens construídas socialmente são instrumentos próprios do desenvolver do humano.

Essa segunda etapa, associada a faixa etária de 7 a 10 anos e ao ensino fundamental, trouxe mais evidentemente às coordenadoras da Escola Via Magia, a noção de que a escola como espaço de convívio e linguagem tem função estruturante, fundamental, o que preparou a chegada das idéias interacionistas de Vygotsky e também do papel da arte, como integradora de sentimentos e idéias, não mais como algo próprio da primeira e segunda infâncias ou mesmo como parceria para o conhecimento científico, mas como discurso específico, definitivamente uma área de conhecimento. Não apenas como um conhecimento próprio das crianças, mas como parte da produção do mundo adulto também, como bem cultural, ao qual todos estão relacionados necessariamente, mesmo que se tenha acesso restrito a ele.

O que ficava evidente para o grupo de coordenadoras desta escola era a importância da *recriação* daquele que aprende, em seu processo de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e, nesse sentido, a importância de preservar na educação fundamental, a organicidade preciosa do processo educativo da educação infantil. Isso significava não tomar o ensino fundamental como o fim do lúdico, das experiências criativas da educação infantil.

Como herança da psicanálise, exercitava-se a escuta individualizada e o respeito à diferença entre crianças e professores, facilitando um processo de simbolização, que permitisse-lhes apropriarem-se dos saberes da cultura de uma maneira própria, colocando-se num lugar de possibilidades, superando de certa forma um estado de ignorância, ao qual nos remetemos cada vez que nos confrontamos com a demanda de um Outro que pensamos saber.

Amigos da sabedoria, os professores podiam partilhar com as crianças o amor endereçado ao saber. O exercício de escolher do professor, elegendo algo dentre as várias possibilidades de estudo que surgiam a cada momento, seguindo as pistas da curiosidade dos alunos e suas, abrindo-se para os diferentes pontos de vista sobre os diversos temas, fazia parte fundamental da busca de uma relação original e inventiva com o trabalho escolar. O coordenador tinha aqui o papel de dar suporte a essas trajetórias e muitas vezes via-se envolvido diretamente nelas, pois afinal estava diretamente tratando com (de certa forma construindo) as fontes utilizadas nos diversos projetos de estudo.

Havia-se caminhado alguns passos na nomeada filosofia da sinceridade. Não se tratava apenas de exercitá-la com relação ao sexo e a morte, como quisera Freud. Falava-se em sinceridade e continência, por parte do adulto principalmente. Que ser sincero não significaria colocar-se como igual, sobrecarregando a criança, mas estar atento e cuidadoso, procurando ajudar no explicitar e nomear sentimentos positivos e negativos, nem sempre possível de imediato, procurando observar e esperar o desdobramento ou o momento adequado para determinadas conversas ou intervenções, ao longo do convívio escolar.

Depois falava-se também, em procurar a verdade dos próprios sentimentos. Abrir o jogo da condição de faltante do adulto, desocupar o lugar do Suposto Saber. Na construção do ensino fundamental, a condição de generalistas, de professores e também dos coordenadores, que partiam de sua própria formação escolar básica (antes da Universidade), propondo-se, portanto, a situações de dúvida teórica e/ou apenas informativa, ajudava os coordenadores colocarem-se diante dos professores, assim como estes em relação a seus alunos, num estado visível de inacabamento.

Como coloca Freire (1998) esta é nossa condição e de toda a vida do planeta. É algo do fenômeno vital que nos inclui e também às jabuticabeiras, os pássaros...

Essa não era uma situação provisória da equipe de educadores, algo daquele momento, que com o passar do tempo se modificaria, podendo então se alcançar uma outra situação do saber de plenitude. Essa era da ordem do impossível. A dinâmica do trabalho que não se escorava em livros didáticos, apenas deixava mais evidente a impossibilidade de um saber total.

Mas o fato é que estes coordenadores se arriscavam em terrenos que não dominavam como especialistas e haviam que aprender a poder responder (assim como os professores aos alunos): “Não sei”. “Vamos pesquisar”. “Vamos fazer um estudo de campo”. Coisas assim. Não era fácil.

Se existe um lugar onde se nega explicitamente a realidade de não se saber tudo, é na instituição escolar. Exatamente onde deveríamos procurar a compreensão dos processos vivos do aprender e, portanto, de seus fluxos e refluxos, suas marés cheias e marés baixas... Nem mesmo os educadores mais abertos podem de fato ver-se completamente livres deste estigma. Aconteciam, por exemplo, vacilos da parte dos professores sobre assumir os textos escritos pelos coordenadores. Não explicitavam desconfiar da validade deles, mas isso evidenciava-se de várias formas, nos atendimentos individuais com os coordenadores. Por mais que se esclarecesse que a intenção de tais textos era construir um campo de informações maior do que o que se estaria tratando com as crianças, que atravessassem diferentes áreas do conhecimento, que não se encontrava nos livros especializados; que se tratava de ter uma abordagem mais global de assuntos que se costumava tratar muito superficial ou pontualmente com crianças desta faixa etária; mesmo assim, os professores mostravam-se bastante desconfortáveis sem as certezas de que se valem os especialistas, com seus coordenadores generalistas.

É algo parecido com a percepção que temos em determinadas circunstâncias, com os jornalistas, já que estes arvoram-se em terrenos em que não tem o domínio de um especialista. Recentemente, um educador amigo deu-me a boa notícia de que na Suécia, o professor do ensino fundamental é bastante valorizado (inclusive financeiramente), pois se reconhece sua importância e a grande exigência de estudo de generalistas, que traz o cumprimento de suas tarefas de ensino. De qualquer maneira, na escola da Via Magia não se podia negar esta realidade também com relação aos coordenadores.

Agora, havia já mais clareza de que o professor (como a criança) tem necessidade e direito à verdade, mesmo que demonstrem não querer saber, como se estivessem mesmo escolhendo o silêncio enganador. Isso lembra bastante as palavras de Dolto (2002), insistente em fazer-nos compreender a importância das palavras ditas ou não, sobre os acontecimentos que marcam ou marcaram a vida de uma criança.

Como seres de linguagem, alimentamos um desejo inextinguível de encontrar um outro e estabelecer com ele uma comunicação. Mesmo dura, mesmo que gere angústia, se a verdade é falada de parte a parte, permite-se ao sujeito construir-se a partir daí, afirma Dolto.

Isso não quer dizer que nossas verdades nos sejam tão acessíveis. Raichman (1993) considera que o que Lacan ensinou primordialmente foi sobre a dificuldade e a violência de nossa relação com nossos ideais e sobre a paixão e o ônus de dizer a verdade sobre nós mesmos.

A desidealização do coordenador colocava o professor num impasse. Abria-lhe a possibilidade de não-saber, de pesquisar, de pedir ajuda, mas podia também provocar sua agressividade, sua raiva ou até mesmo ira, pois de certa forma desfazia a ilusão de um suposto saber do coordenador, que deveria sim, como mãe fálica, pela sua posição de Outro, garantir o saber.

Como já não se praticava a psicanálise selvagem na instituição escolar de nosso estudo, inaugurou-se também uma era de observação de como determinados conteúdos/temas eram mais difíceis de serem tratados pelos professores e os coordenadores, ao considerarem isso, passaram a contribuir de forma mais direta nestas situações muito mobilizantes de estudo.

As resistências dos professores pareciam maiores. Algo de fato as agravava. Como os temas/conteúdos eram escolhidos pelas crianças, cada vez mais considerou-se a importância de conversar com elas sobre *o quê* eram eles e *como* se poderia estudá-los, antes de se eleger alguns, dentre todos. Isso diminuiu a influência dos professores sobre a escolha das crianças e fez com que eles tivessem que confrontar-se com blocos de estudo que normalmente, se pudessem, evitariam, não escolheriam.



Evidentemente, isso gerava tensões e novamente, procurar tratá-las passava por conversas abertas ou simplesmente o ouvir de testemunhos, o acolher das questões pessoais dos professores. Eventualmente, estes faziam descobertas bem fortes sobre si mesmos, ao cometerem atos falhos ou até mesmo produzirem sintomas físicos. Provavelmente, se houvesse um livro didático ou outra espécie de pré-determinação aprisionante, evidentemente, não se poderia revelar essa relação conflituada entre logos e desejo.

A supervisora/coordenadora começara a ter um novo papel, na medida em que era preciso estar dosando as exigências das coordenadoras e ao mesmo tempo ajudá-las a garantir a produção dos professores juntamente a seus grupos de crianças. A coordenadora/professora ficava sobrecarregada de trabalho quanto mais resistência a determinado estudo, o professor demonstrasse. Por isso, na próxima fase da escola, tentou-se a auto-coordenação, ou seja: dar ao professor do ensino fundamental, algumas horas de trabalho a mais para que pudesse investir mais tempo em suas pesquisas, especialmente nas que tivesse mais dificuldade de fluência. Não durou muito. Foram apenas dois anos de experiência, que derivaram numa implementação na própria coordenação.

Nesta fase (89 a 92) o setor de psicologia da escola passara a ser composto não somente pela psicóloga muito experiente também em educação, mas também por uma jovem psicóloga que ia sendo preparada pela primeira. Uma das coordenadoras passou a exercer a função dupla de coordenação/supervisão. As reuniões semanais de coordenação as incluía. Essas reuniões tornaram-se momentos especiais, quando se podia pensar conjuntamente sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores com as crianças e também sobre os professores e suas questões, o que ajudava as coordenadoras serem mais contidas em seu trato com impasses relacionais ou dificuldades específicas quanto a algum aprendizado ou sua didática. Nestas ocasiões, também distribuía-se os atendimentos a pais, considerando-se quem poderia tratar melhor cada situação/família/demanda.

É interessante observar que, por outro lado, também aconteciam momentos incríveis de alegria, afinidade, solidariedade entre coordenador e professor, porque se caminhava não em uma direção qualquer, mas numa direção prático/teórica, de

composição de uma práxis própria. Mesmo que com muitas pedras, muitos obstáculos, havia a oportunidade de se produzir algo (um objeto, um livro, um espetáculo) que se destacava de todas as outras representações disponíveis na vida cultural, diante da qual os adultos e as crianças podiam reconhecer-se. Muito precioso isso, parece-nos.

O grupo de professores da educação infantil havia conseguido uma certa estabilidade, mas o mesmo não ocorrera ainda com o grupo de professores do ensino fundamental. Isso também implicava um eterno recomeçar para os coordenadores, pois havia sempre que preparar os novos professores. Desde esta época, começaram os estágios (ativos e não apenas de observação), dos quais surgiam os próximos mestres. Uma outra característica a se observar neste movimento de composição e re-composição da equipe de professores, era o fato que um profissional trazia o outro e os novos professores chegavam já bem informados sobre o trabalho de educação que ali se realizava e desejosos de fazer suas próprias experimentações. Mesmo que se costumasse alertá-los de que não seria um “mar de rosas”, da grande quantidade de trabalho que a pedagogia da escola implicava... vários deles mostravam-se muito ansiosos e ficavam meio atrapalhados na realização de projetos por demais carregados de idealizações.

Por outro lado, a eleição de temas/projetos e a ampliação de suas abordagens (especialmente os livros produzidos pelos grupos de alunos, juntamente com os professores e os jogos para construir ludicamente noções formais de escrita e noções de matemática) permitiam a experimentação e/ou o aperfeiçoamento de técnicas e procedimentos, de modo a lograr resultados mais aprofundados e reflexivos, ao mesmo tempo que próprios e apropriados, como diz Galeffi (2003).

As várias estruturas para planejamento e avaliação, a elaboração das regras gerais da escola, do currículo, e o começo da elaboração também de práxis associada a cada bloco de conteúdos das áreas de conhecimento, re-construídas várias vezes, eram um bom testemunho deste fazer/refazer permanente e fundamental.

Ficava evidente a necessidade de estar sempre modificando orientações e testando dispositivos, de organizar idéias/materiais recém-estruturados, para favorecer que cada professor pudesse compor um percurso de escolhas, ao apresentar aos alunos e para si mesmos as várias vias possíveis de serem trilhadas conjuntamente. O

caminho de “estar atento ao instante presente” mostrava-se articulado a todo um trabalho de antecipação e generosidade do coordenador para com o professor e seus alunos. Os frutos eram colhidos depois, mas havia que semear e cuidar da terra, conscientes que nem tudo do que se semeia, floresce.

### **Para concluir: aproximando eros e logos**

Em artigo provocativo (*Ressignificação dos conceitos de ciência e epistemologia visando-se a formação de uma epistemologia do educar polilógica não-verdadeira*), Galeffi (2003) faz um percurso bem curioso a partir da palavra Epistemologia, que penso poder iluminar o que queremos dizer aqui.

Diferencia a “episteme” antes e com/depois de Sócrates, que primeiramente tem conotação de “saber, ser competente em fazer algo, ser capaz de...” para assumir com os filósofos, uma abordagem teórica, de “intuição intelectual”, que é a base do conceito de ciência, tal qual é utilizado em nossa civilização. Desde a Antiguidade, portanto, a palavra episteme estaria relacionada a processos de cálculo e medição, ponderação e divisão, multiplicação, redução e dedução simbólica.

Galeffi traz-nos de Husserl, a fenomenologia proposta como ciência, mas acima de tudo, como método e atitude intelectual. Trata-se de praticar a “epoché”, quando nada pode ser considerado como previamente dado, quando se suspende os dados naturais da intelecção e foca-se a consciência “na apreensão absoluta de si mesma”, pois “toda vivência psíquica tem um correspondente fenômeno puro, que exhibe a sua essência imanente como dado absoluto.”

O puro imanente, como o que está imediatamente diante de nós, o fenômeno, aquilo que “aparece”, implica uma disposição espiritual aberta ao fluxo do acontecimento, uma consciência pré-reflexiva. A consciência aqui é compreendida como campo intencional e relacional, consciência de, consciência-sendo.

Por isso, a ciência humana poderia definir-se como processo permanente de auto-superação. Ao buscar “mostrar” o acontecimento do sentido-significado, o conhecimento torna-se aventura do espírito, acréscimo de potência, poema apenas começado.

A palavra logos, por sua vez, segunda parte da palavra epistemologia, é trazida por Galeffi em sua polissemia, mesmo que ela no geral seja identificada com razão, princípio, causa, fundamento. Apesar de ser desde a origem polissêmico, só com o advento da filosofia é que se tornará também (como episteme) termo predominantemente teórico. Para Heráclito de Éfeso, seria algo na direção do desvelamento e presentificação do sentido (“ler-dizer”, “perceber-falar”, “tornar algo legível por palavras”).

Heidegger trará a palavra legen (da qual veio a palavra legein, da qual logos é formada) que tem a ver com “deitar e estender diante”. Legein significaria primeiramente algo próximo ao “pensar e apresentar o que recolhe a si e às outras coisas”, depois passa a significar “dizer, falar e narrar”. Interessado nesta mudança, Galeffi toma légein como estender, pousar, assumindo-o como “levar algo a se deitar, pousar, colher, trazer-junto-para-o-estender-adiante”. Colher como recolher associa-se a proteger e abrigar para distribuir e oferecer. Recolher no sentido de escolher, do selecionado que se deixa conservar.

Assim como Heidegger, Galeffi chega ao dizer e falar mais originário, que implica o recolhimento do que apresenta diante, a “desocultação do oculto no desvelado”, ou seja, o ser do ente.

Portanto, o logos sempre traria o sentido daquilo que aparece e se estende diante de nós, um mostrar-se. O recolher do que se mostra adiante, seria antes de tudo um ouvir, um ouvir-falante, um ouvir com-juntamente, e não teria o teor racionalista da Modernidade.

O que esta etapa de complexificação da proposta da Escola da Via Magia (88 a 92) trazia de próprio estava justamente situado no relacionamento entre escolher e colher, entre a escuta e a fala, entre o pensamento e a linguagem, entre a percepção e o sentido, entre o eros e o logos.

Poder-se-ia ter adotado naquele momento a poética de Heidegger (1969): “Desde que temos a coisa diante dos olhos e no coração a atenção à palavra, o pensar é bem sucedido.”

## **CAPÍTULO 3 - OS SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA**

A terceira fase da escola da Casa Via Magia poderia ser dividida em dois períodos, um de 93 a 97 e outro de 98 a 2002. Esse momento histórico da instituição foi nomeado pela equipe, em vários momentos de reflexão, em reuniões e atendimentos, como o fim da era hippie. Como se agora já se tivesse uma estrutura e houvesse chegado a hora de colocá-la nos eixos, sair da adolescência, tornar-se adulto.

Este capítulo tem o objetivo de relacionar esta fase da escola tanto com o contexto, internacional e nacional, em que se questionavam as fragilidades da educação brasileira, quanto com a ampliação do debate sobre a sustentabilidade (pedagógica e financeira) dos projetos alternativos de educação. No que diz respeito ao objeto desta dissertação, é também neste período que se coloca a questão do papel mediador do coordenador na equipe pedagógica.

### **3.1 – Contexto sócio-cultural e confluência de saberes na escola.**

Continuamos referenciados, no geral, na narrativa de Ghiraldelli (2003). Em 1990, a Conferência Mundial de Educação, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO, pela UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial, produziu um documento, assinado por 155 países. O analfabetismo no mundo, constatava-se, era tremendo: 900 milhões de adultos analfabetos e 100 milhões de crianças estavam fora da escola. Ficaram evidenciados os nove países que tinham as maiores taxas de analfabetismo do mundo e entre eles, estava o Brasil (os outros eram: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Esse documento colocava metas para todos os presentes e conselhos específicos para os nove países em piores condições educacionais. Muitos encontros e seminários foram promovidos no Brasil, a partir deste evento.

Em nosso país, desde 1982, quando voltaram as eleições para os governos estaduais, cresceu a liberdade política e de pensamento, e a partir de 85, a produção técnica ligada à educação. Apesar de termos tido uma volta ao processo

democrático, nos anos 90, estávamos em pleno governo Collor e só foi possível começar a mudar esta situação depois de seu impeachment.

Posteriormente, em 1998, no governo de Fernando Henrique, apresentava-se na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei 4.155, que aprovava o Plano Nacional de Educação, que teria contado, conforme mostrava o documento, com a participação dos setores representativos da educação brasileira. Seus objetivos eram bastante abrangentes, mas procuravam estabelecer prioridades como o ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo, a ampliação do atendimento dos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e educação superior), valorização dos profissionais em educação e desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação. Parece-me que tais metas, embora consideradas prioritárias, eram bastante abrangentes e por demais ambiciosas.

Havia sido criada a ANDE (Associação Nacional de Educação) e o CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), que, desde 80 até 92, juntamente com a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), passaram a organizar as Conferências Brasileiras de Educação. Demerval Saviani, Joel Martins, Paulo Freire e outros desenvolveram idéias filosóficas, estiveram associando a fenomenologia e a educação, juntamente ou anteriormente ao desenvolvimento de idéias marxistas associadas à educação. Saviani nomeou sua pedagogia como “histórico-crítica” e José Carlos Libâneo colocou-se como partidário da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, pois esta pretendia articular-se com movimentos sociais da sociedade capitalista para a construção de uma sociedade socialista.

Embora a literatura brasileira de sociologia da educação, segundo Ghiraldelli, tenha produzido clássicos na década de 70, chegamos à década de 90 e os escritos de professores brasileiros associavam-se a “teoria do currículo”, por sua vez associada a “nova sociologia da educação”, que vinha da Inglaterra. A nossa própria sociologia nem sempre foi lembrada. Outros pensadores brasileiros, envolvidos da teoria do currículo, optaram por estudar Foucault, um pouco mais adiante, na década de 90.

Para Dewey (contrariamente às teses de Durkheim, que apartavam filosofia e educação), se a filosofia estava envolvida com temas como o conhecimento e os

valores, a atividade educativa talvez pudesse ser um campo muito fértil para investigar as questões trazidas por estes.

A educação no geral, assim como na escola que estamos estudando, passou a poder usufruir da filosofia.

A reflexão e a filosofia pertenceriam também ao ensino brasileiro. Após o predomínio de um olhar sociológico sobre a educação, viria um tempo novo de desvelamento do pensamento educacional.

Para Ghiraldelli, na década de 90, “Década da Educação”, a filosofia da educação desenvolveu-se muito, libertando-se de uma tônica sociologizante, podendo inclusive integrar-se com pensadores da educação ligados a Freud, como Lajonquière. Os estudos de Filosofia da Educação no Brasil deixaram como saldo, segundo ele, a compreensão de que sua prática se faz com pluralismo e de que devemos distinguir entre o fazer mais abstrato da filosofia da educação e o estabelecimento de teorias pedagógico-didáticas.

É interessante observar como a coordenadora/supervisora e as demais (4) coordenadoras da escola, em meados dos anos 90, na revisão dos relatórios de avaliação dos professores sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, começam a dar-se conta dos diferentes termos lingüísticos utilizados, advindos das diferentes influências sobre o projeto da escola. Observavam como, quando e quanto cada um deles era utilizado nos escritos. De fato, as palavras/conceitos utilizados deixavam pistas sobre a articulação, consciente ou inconsciente, das diferentes teorias pedagógicas que compunham sua práxis pedagógica e, até mesmo, das diferenças entre o pensamento pedagógico dos educadores que compunham esta instituição escolar.

Além dos relatórios, nas diferentes falas/conversas/discussões dos adultos da escola apareciam idéias/noções comuns, bem representadas por termos gerais como: *processo, vínculo, confiança, sinceridade, convívio, corpo, criança/adulto, fala/conversa, participação, combinação, representação/linguagem, imaginação, criatividade, rituais, autonomia, pensamento lógico, jogos, brincadeiras, envolvimento com o estudo, colocar opiniões próprias, limite amoroso,*

*inclusão/exclusão, acordo, regra/exceção, práxis, experimentação, exploração/elaboração.*

Causava bastante incômodo perceber-se numa situação destas, pois é como se não houvesse um norte, como se só fosse possível orientar-se por uma única direção/referência teórica. Os pais e mesmo os professores, em certo momento os coordenadores, debatiam-se para aceitar tal concretude de diferenças, esta confluência de saberes. A linguagem de cada um revelava muito de todos, de cada parte do sistema, da heterogeneidade existente dentro desta instituição educacional.

Penso que nesta escola o aprendizado vem se dando em diferentes níveis e um deles passa exatamente pelos adultos, que sempre demonstraram precisar mesmo de muita orientação para enfrentar os constantes desafios relacionados à múltiplas influências e a constante transformação da proposta pedagógica.

Para Ghiraldelli (2003) o pensamento pedagógico brasileiro sempre foi uma confluência de saberes e é assim mesmo que deve ser uma área aplicada como é a educação. Claro que o maior problema que decorre disso, está numa possível postura onipotente dos educadores, na assimilação superficial das teorias transformadas em slogans, no enquadramento de teorias diversas numa mesma categoria.

Se damos uma primeira olhada no documento “A Construção de Referências e Regras na Via Magia” (ver anexo 3), encontramos no Quadro 1 (quadro histórico de definições e limites), uma explicitação disto, pois de 84 a 90 são elaboradas as referências (estruturas de planejamento, currículo ensino fundamental) ou regras básicas (primeiramente, por tempo/espaco, por espacos, de almoço; depois regras de agressividade, de funcionamento - para pais, da chamada Hora Livre; no final, critérios para admissão de professores) e a partir desta data, vê-se mais o ajustamento de pontos já delimitados (ex.: Hora do Grupo, contrato mais relacionado com questões pedagógicas com pais, tarefas específicas de professores e coordenadores), relacionados diretamente ao convívio entre adultos ou destes com suas crianças, como se somente então, se pudesse ajustar os limites da atuação de todos.



Parece que com a construção do primeiro grau, o contato com a escola formal e com as ciências (mesmo que tratadas como linguagens/instrumentos e não como verdades últimas), com a expansão da escola e o crescimento do número de alunos e professores, que exigiram adaptações e regulações... ia-se dando um novo rumo ao trabalho. Favoreceu-se uma trajetória que adentrava a cultura, que demandava discernimento e cuidado, a criação de um sistema próprio de funcionamento, uma rede de relações que tivesse possibilidade real de manter-se e expandir-se.

Se num primeiro momento a corporeidade esteve na linha de frente da proposta e se a linguagem ultrapassou-a num segundo momento, agora era a vez do convívio, o que, aliás, parecia ser um “de volta ao começo”, pois ao abrir seu espaço, no início, o grupo denominava-se em meio sua diversidade já inicial (creche, escola, oficinas de arte, grupo teatral) conforme já citamos anteriormente, de “Casa Via Magia, Espaço de Convivência”.

É interessante observar que esta parte do documento (Quadro histórico de definições e limites) citado acima (“*A Construção de Referências e Regras na Via Magia*”), foi escrita em 1993, e revista em 1994/1995, o que demonstra duas revisões em curto espaço de tempo. Provavelmente, isso refletia uma necessidade de saber de si, da sua história e, também, de inserir nesta história, os educadores que chegavam ou que mudavam de posição. Professores mudavam de grupo de idade, tornavam-se coordenadores (essa era uma norma meio inconsciente, pois não esteve formulada em nenhum documento, porém presente unanimemente: não houve um coordenador sequer que não houvesse sido professor). Coordenadores mudavam os grupos/professores e as áreas de conhecimento que orientavam, saíam e entravam professores... Tanta mudança exigia parâmetros claros, mesmo que fossem múltiplos e tendessem a se complexificar, mesmo que fossem, de certa forma, mutantes e exigissem re-visões.

A equipe acabou conduzindo a si própria, em vários momentos, a uma inquietude que demandava discussão de princípios, dos direcionamentos, das abordagens, dos encaminhamentos, da estruturação do funcionamento. Seu caminho de ir e vir da prática ao seu sentido, de um fazer-refazer-desfazer-refazer infinito, de tecer idéias, ações e convívio, implicava uma reflexão ética.

### **3.2 A Expansão da Via Magia: parceria com a arte e com a clínica multidisciplinar.**

Agora começava também uma época de participar em encontros, conferências e seminários, em escolas, universidades, na Sede Psicanálise e em programas de TV, para falar de sua experiência educativa para pais, professores, estudantes, psicanalistas, público geral, o que também incentivou delimitar-se mais os pressupostos interdisciplinares que embasavam o trabalho da escola.

Em 1992, o grupo de Teatro da Via Magia, que sempre escolhera uma linha dramática de pesquisa de linguagem, juntando-se com outros artistas brasileiros e latino-americanos que produziam de forma independente seus próprios trabalhos, fundaram a Rede Latino Americana de Produtores Independentes de Arte Contemporânea, o que significou uma maior diversificação da atuação profissional de alguns educadores da escola.

Em 1993, uma nova expansão ocorreu. Uniu-se ao grupo de educadores da escola, ao grupo de teatro e a sede da Rede Latino-Americana, um grupo de psicólogos, médicos, psicanalistas e uma terapeuta corporal, formando-se o espaço da “Casa do Meio”, uma espécie de clínica multidisciplinar que se instaurou numa casa que ficava de fato entre as duas casas da escola (a da educação infantil e a do ensino fundamental). O nome Casa do Meio era evidentemente polissêmico, pois incluía-se nele referências diferentes, desde sua posição geográfica dentro da Via Magia até a realização de um sonho de paz, de união na diferença, ao reunir diferentes profissionais de áreas clínicas distintas, inclusive com diferentes abordagens (psicanálise, análise junguiana, terapia gestaltista, psicologia humanista) e construir um espaço de trabalho terapêutico cooperativo, que pudesse também associar-se ao trabalho da escola.

Não foi possível seguir com tal amplitude de diversidade e a Casa do Meio prosseguiu com algumas propostas mais aparentadas entre si. Ao mesmo tempo, a

representação da Rede Latino-Americana e posteriormente o do Mercado Cultural<sup>11</sup> foram tomando os espaços da casa e finalmente a Casa do Meio tornou-se a sede destes projetos, assim como cinco salas (grupo de 5 anos, grupo de Alfabetização, sala de Inglês/Informática, sala de reuniões e da supervisão/coordenação) foram ocupadas também pela escola.

Em 1994, três dos coordenadores, já envolvidos e/ou concluindo curso de formação psicopedagógica no CETIS (Centro de Terapias Integradas de Salvador), puderam começar a atender crianças com questões de aprendizagem de forma individualizada ou em pequenos grupos na Casa do Meio. Formou-se assim uma clientela mista, de crianças da escola da Via Magia e de outras escolas também, na Casa do Meio, onde se atendiam adultos também, individualmente e em grupos.

Toda a busca de um caminho metodológico amplo e sistêmico para o estudo no ensino fundamental (onde de fato surgem os chamados distúrbios de aprendizagem) encontrava-se com o interesse dos coordenadores, que haviam optado também por trabalhar clinicamente com dificuldades de aprendizagem, tratando de dissolver ou deslocar sintomas associados ao trabalho escolar, apresentado por determinadas crianças desadaptadas ao sistema de ensino sistemático que este implica.

Os coordenadores pedagógicos, agora também psicopedagogos clínicos, juntamente com a escola da Via Magia, tinham total interesse em aprender a incluir as crianças com necessidades especiais. É verdade que em certo momento do ano 93, a equipe perguntara-se como aceitar crianças que tinham um comprometimento maior em seu desenvolvimento, já que uma escola comum não pode oferecer determinados recursos que só um trabalho mais individualizado, até clínico, tem condições de fazê-lo. Foi aí que se organizou um primeiro grau especial (sem séries diferenciadas) com apenas cinco crianças, experiência que durou apenas dois anos.

---

<sup>11</sup> Segundo Ana Carla Fonseca (“O caleidoscópio da cultura”); Mercado Cultural é um projeto da Via Magia que reúne, desde 99, agentes culturais, produtores, intelectuais e artistas em torno da idéia de exhibir, promover e distribuir arte independente, inovadora e de alta qualidade, sem acesso aos circuitos da grande indústria. Atua em três frentes complementares: reflexão (conferências e debates sobre as realidades sociais e as perspectivas culturais no mundo), exposição (música, teatro, dança e artes visuais) e negócios (a feira de arte, oportunidades e negócios culturais, com dezenas de stands de artistas, empresas e instituições).

Na verdade, como nesta escola sempre estiveram incluídas a arte e a psicologia, o contato com a natureza e um espaço para a corporeidade, tendo também sempre uma reserva de tempo para as reflexões que dizem respeito ao sentido das relações humanas e da vida... foi possível desde o começo, receber as crianças que vinham indicadas por outras escolas ou clínicas, com um histórico de desadaptação, problemas de aprendizagem, questões de socialização, disfunções psicomotoras e de fala.

Mas, surgiam cada vez mais crianças com questões na escolarização e isso preocupava a equipe. Como seguir daí, produzindo algo significativo, considerando sintomas de crianças e professores, que se sentem angustiados diante das demandas de professores e coordenadores? Não eram colocadas as dificuldades escolares, na grande maioria do ambientes educativos próximos, como um sintoma, um substituto da verdade do sujeito, que não pode ser dita.

Como acreditam vários educadores hoje em dia, há uma tendência de rotular as crianças como disléxicas ou portadoras de outros distúrbios (tem-se conceituado e nomeado vários novos transtornos de aprendizagem) que teriam origem orgânica e precisariam ser assim corrigidos através de medicamentos ou treinamentos.

Evidentemente, começavam a ficar mais claros para o grupo, os limites da intervenção pedagógica, mesmo que num trabalho mais aberto, que se nomearia de psicopedagogia institucional. A busca de não atribuir os problemas às crianças e não deixar de assumir a responsabilidade da escola, levava todos a uma pesquisa incessante e a um investimento cada vez maior na formação dos professores.

O que ocorreu de bem interessante aí, parece-nos, foi a troca entre saberes considerados próprios da clínica psicopedagógica e outros considerados próprios da escola, pois as coordenadoras envolveram-se em toda e qualquer inovação tecnológica a favor da produção de conhecimento da criança, adaptando experiências de sala de aula à clínica e vice-versa.

Outro ponto interessante da prática clínica dos coordenadores foi a implementação do convívio direto com as crianças, que também passou a ser uma meta do exercício de coordenação na escola. Em 1993, estabeleceu-se que era fundamental

que as coordenadoras pudessem não só ouvir o professor e acompanhar o trabalho através dele, como também poder observar diretamente a produção das crianças. Em 1994, estabeleceu-se como objetivo geral do ano, algo mais amplo neste sentido, ou seja, que as coordenadoras acompanhariam mais diretamente a produção das crianças (textos, desenhos, avaliações, sondagens) e também que elas visitariam os grupos durante as atividades, quando poderiam observar a organização psico-motora das crianças, suas dificuldades com desafios das diferentes áreas de conhecimento (Escrita/Leitura, Matemática...). A equipe da coordenação estava sendo desafiada a colocar-se de forma mais próxima e ativa no acompanhamento dos trabalhos do cotidiano, já que se havia produzido muito em termos de idéias/materiais e haviam surgido novos desafios com relação ao Ensino Fundamental e com as crianças com necessidades especiais.

A escola precisou também incrementar o contato das suas coordenadoras com psicopedagogos da cidade, assim como com outros profissionais como fonoaudiólogas, psicanalistas, terapeutas ocupacionais e psicomotricistas, que atendiam suas crianças.

### **3.3 Os saberes da psicanálise, da epistemologia genética e do sócio interacionismo.**

Desde 92, a equipe vinha trabalhando intensivamente novas questões associadas a agressividade, próprias da faixa etária de 7 a 11 anos que foi incorporada num segundo tempo da escola, dos clubes do Bolinha e da Luluzinha, rivalidade comum desta época de latência, de identificação social e separação entre os gêneros na nossa cultura. A busca era aceitar e acolher tal contradição, ao mesmo tempo em que contribuir para o estabelecimento de contatos menos hostis e mais afetuosos entre meninas e meninos.

Nesta época, aconteceram dois campos de estudos coletivos, opostos e complementares entre si, na escola:

- 1) com os professores: *jogos e brincadeiras, jogos de regra, jogos simbólicos, desenvolvimento da sexualidade, aparelho psíquico;*

2) na coordenação: *construção do juízo moral, ética e desejo*

Em registro de avaliação de uma parte deste estudo (1º semestre de 92), quando se levantou pontos positivos, pontos negativos e idéias para o futuro (sugeridas pelos pontos positivos e pelos pontos negativos), fica evidenciado o envolvimento do grupo, especialmente com a possibilidade de fundamentar sua prática. Ao mesmo tempo, havia uma certa contradição, pelo fato de que estava-se tomando a reunião semanal quinzenalmente para isso e ainda assim, o tempo parecia insuficiente. Vários formatos de estudo (além dos encontros semestrais) foram realizados a partir de então.

Fazia-se uma combinação intuitiva entre psicanálise e epistemologia genética e aos poucos tornou-se possível trabalhar melhor com acordos e com as sanções de reciprocidade<sup>12</sup> de Piaget, agir com mais clareza e tranqüilidade para lidar com os afetos, os conflitos e os confrontos.

Observava-se que, assim como a formação da função simbólica (segundo Piaget) e a formação do eu (a fase do espelho de Lacan), retratavam a mesma época da primeira infância, o desvio libidinal da latência e a entrada no pensamento operatório do ensino fundamental, pertenciam ao mesmo momento de vida da terceira infância. E não se contradiziam. Pelo contrário, podiam fazer parte de uma mesma situação.

Reconhecer-se no espelho implica uma noção de representação (que os outros mamíferos parecem não possuir), que faz parte da construção da função simbólica. Piaget (1975) descreve como a criança passa a procurar um objeto que se esconde, como inicialmente não o faz de maneira nenhuma, como passa a fazê-lo se tiver uma parte do objeto visível e como finalmente o faz, mesmo sem vê-lo, pois supostamente já possui uma imagem mental dele, já o representa mentalmente. Para que a criança possa reconhecer-se, mesmo que através do reconhecimento da mãe, precisa desenvolver a função simbólica.

Da mesma forma, era convergente com a inibição sexual da latência, as exigências do percurso escolar de 7 a 11 anos. Como se a conquista de um lugar na cultura

---

<sup>12</sup> As sanções de reciprocidade, diferentemente da atitude vingativa da sanção expiatória, são aquelas que pretendem oportunizar com que o sujeito assuma a responsabilidade (e, portanto, as conseqüências) de seus atos e contribua para o re-fazer de um certo equilíbrio na rede das relações.

custasse muito, pedisse muito da criança. Era preciso que a escola contribuísse abrindo espaço para a corporeidade e dando vazão simbólica à libido represada. De qualquer maneira, novas demandas da escola no ensino fundamental só faziam sentido por conta das novas possibilidades do pensamento, tecido com essa mesma energia.

Noções de psicanálise ajudavam o grupo perceber a importância de não julgar a criança em sua crise de crescer e o estudo da epistemologia genética a instrumentalizar as regras de convívio através das sanções proporcionais às falhas sociais, que restabelecem ou suspendem temporariamente os elos sociais. As conversas e combinações com as crianças começaram a incluir “abrir o jogo” quanto ao investimento libidinal necessário aos estudos, assim como a busca conjunta de uma reparação da situação de rompimento do elo social, que as deixava menos culpadas pela transgressão que houvessem feito.

O trabalho em mesas coletivas de 4 a 5 crianças no ensino fundamental, assim como o horário livre (embora menor do que o das crianças da educação infantil) facilitava que surgissem questões de convívio que normalmente não aparecem em escolas que têm uma menor e mais controlada circulação das crianças, cujas salas de aula estão organizadas com cadeiras ou carteiras individualizadas. O debate também estava colocado nas exposições participativas e na utilização de jogos de mesa e de grupo.

É interessante observar que neste mesmo ano (96), o grupo de Teatro da Via Magia montava espetáculo infanto-juvenil, intitulado História de Bichos, quando se encenou lendas e mitos africanos que de uma forma ou de outra traziam questões morais e/ou éticas. Havia questionamentos de outra ordem associada a esta temática na escola e também no grupo de teatro, que mantivera parte de seu núcleo inicial, mas incluía outros atores profissionais da cidade e estava vivenciando um momento difícil de transformações nas relações.

A coordenadora/supervisora fez um percurso interessante relacionado ao tema da construção moral que começou com um curso de Ives de LaTaille (*II Encontro Piagetiano*) e passou também pelo estudo minucioso do livro de Piaget (*O julgamento moral da criança*). Buscava-se a compreensão de como as crianças

chegam ao respeito pelas regras, a desenvolver a capacidade autônoma de fazer acordo. Depois (96) houve o encontro com a *Ética da diferença*, de Rinaldi (1996), que contribuiu também para a formulação do trabalho pedagógico na direção de uma ética do desejo, tomado este inevitavelmente articulado à Lei, à cultura, à convivência humana. Chegava-se assim, a noção de que a necessidade da moral é própria da constituição do ser humano, por sua forma de obter satisfação estar vinculada a relação com o próximo, por sua condição de dependência e desamparo.

Voltava-se o olhar para o convívio entre adultos e entre adultos e crianças, diferentemente de quando o convívio estivera enfatizado, no início da escola, quando se referia mais ao relacionamento entre as crianças. Neste ponto vieram somar-se mais diretamente as idéias de Vygotsky.

Desde os anos 80, e mais ainda nos 90, Vygotsky e Piaget estiveram bastante presentes nas teorias de educação. Havia um debate que antagonizava esses dois psicólogos<sup>13</sup>, embora a Psicologia no geral, tenha se retraído com relação a educação.

Podemos observar duas de suas obras como bem significativas da diferença entre eles. A de Piaget intitula-se “A linguagem e o pensamento da criança” e de Vygotsky “Pensamento e Linguagem”. Para Vygotsky (1991) no desenvolvimento psicológico de cada indivíduo, as funções nascem de relações inter-psíquicas e depois tornam-se intra-psíquicas. Primeiro a fala, a experiência social através da linguagem, depois o pensamento. A linguagem é, portanto, gênese do pensamento. Para Piaget (1989), o conhecimento é construído internamente na interação com o meio e a linguagem articulada é um catalisador do pensamento. De certa forma então, para ambos os pensadores, acontece uma relação direta, embora oposta, entre eles (linguagem/pensamento e pensamento/linguagem).

Entre tais pesquisadores, segundo Manacorda (1989) há uma discussão bem elucidativa da questão real, do porquê de muitos educadores e pensadores se identificam tanto com essa polêmica. Vygotsky insistia sobre a importância da escola, da instrução institucionalizada para incentivar o desenvolvimento e Piaget

---

<sup>13</sup> A formação de Piaget, na verdade, foi em Biologia e Vygotsky estudou para ser professor de literatura. Ambos, no entanto, dedicaram-se posteriormente à psicologia.



contesta-lhe, apresentando os insucessos escolares associados a instruções oferecidas muito cedo ou tarde demais às crianças e o sucesso das escolas ativas, que puderam de fato provocar elaboração espontânea de conceitos.

Lino de Macedo (*Viver Mente e Cérebro - Vol 01 - 2006*), que há quarenta anos vem estudando e ensinando sobre a teoria e as pesquisas de Piaget, re-lembra-nos que o criador da epistemologia genética, por trinta e oito anos, ocupou o cargo de diretor do Escritório Internacional da Educação da UNESCO e contribuiu para pensar a educação e o desenvolvimento da criança na escola, ainda que fizesse uma análise crítica desta instituição tal qual ela se apresentava naquele momento.

De fato, o rechaço de tão importante investigador do processo de conhecimento muitas vezes parece-nos basear-se em afirmativas superficiais, que desconhecem sua vida, soam como simplificações de algumas de suas idéias, descontextualizadas de suas ampla e complexa construção teórica.

Mas, o que Vygotsky acreditava era que o ensino eficaz era aquele que se antecipava à criança, que trabalhasse no amanhã, não no ontem, que considerasse o desenvolvimento potencial e não o real, de hoje.

Foi neste ponto, que a escola de que estamos falando, encontrou-se com sua proposta. Os coordenadores, em suas reuniões coletivas, quando o ensino fundamental da instituição concluía uma primeira estruturação, no começo desta terceira fase, começaram a questionar os professores quanto à frequência com que os deveres de casa ou os trabalhos e exercícios feitos em sala, eram revistos conjuntamente (professor e grupo de crianças). Outra preocupação associada a essa primeira, estava também sendo colocada aos professores: a importância de retomar com as crianças questões/dificuldades evidenciadas nas avaliações. Tentava-se de embasar planejamentos, exercícios futuros, ampliar as possibilidades dos alunos.

Os coordenadores estavam atentos às preocupações dos pais com relação a isso. Queixavam-se estes que não se via correção em nenhum material das crianças, e que elas ainda cometiam muitos erros ortográficos. Os coordenadores consideravam que os pais não presenciavam as revisões feitas na Roda, oralmente ou no quadro,

também de forma coletiva e nem as auto-correções (que não deixavam a marca da caneta do professor). Mas, eles tinham escuta dupla. Ouviam também os professores e constatavam a falta de assiduidade ou de interesse nestas revisões. Considerava-se que uma coisa era a diferença de ritmos, outra a diferença de capacidades e outra ainda, a possibilidade de só desenvolvê-las com ajuda.

Havia muitas diferenças na produtividade das crianças. Variava de criança para criança, conforme seus momentos de vida mais assim ou assado, variava o desempenho da criança também com relação a aspectos de uma mesma área. Em algum momento destes, com maior ou menor frequência, de uma forma mais pontual ou mais estrutural... a criança precisava um suporte mais direto.

Isso era possível, exigia a atuação das crianças como sujeitos de conhecimento, e não se tratava da idéia oportunista de adiantar os alunos para quiçá competirem melhor, quando fossem adultos. O tamanho de escola (180 alunos) era pequeno, mas já não era uma comunidade de 60, 80 ou 100 alunos apenas, quando se podia evidentemente ser um pouco mais espontâneo, ou seja, deixar o emergencial ocupar um espaço maior com relação às atividades planejadas.

Havia que pensar nas crianças com dificuldades especiais, havia que ajudar a todos com as dificuldades próprias do processo e não contar apenas com a produção e preparação de materiais interessantes. Uma das coordenadoras, que também trabalhava com psicopedagogia clínica, trazia para o grupo, seu entusiasmo pelo pensamento de Vygotsky, que foi chegando nesta escola à medida que se observava a possibilidade de contribuir mais diretamente com relação a determinadas dificuldades específicas das crianças, em seus conflitos de diversos níveis, entre velhos e novos conhecimentos, especialmente no que se referia a formalização do estudo, próprio da faixa etária do ensino fundamental.

Aconteceu um episódio interessante quando este processo ainda não havia se deflagrado na escola. Uma educadora, também mãe da escola, questionou o fato de que a equipe não se referira ainda a Vygotsky, apenas a Piaget e não recebeu nenhuma resposta ou justificativa para sua colocação. Apenas um silêncio se colocou, instaurando uma situação embaraçosa. O sentimento da equipe foi de que havia uma moda a seguir e disso fazia parte descartar Piaget. Passado algum

tempo, fortaleceu-se o sociointeracionismo, que combina idéias de Piaget e Vygotsky, enfatizando a condição social do ser humano. Evidentemente, havia muito em comum e a se somar entre estes pensadores que pesquisaram com rigor e paciência, para que nós pudéssemos compreender melhor a construção dos conhecimentos e a interação humana que a produz. Não havia porque fazer uma escolha entre um ou outro.

De qualquer maneira, na Via Magia, procedimentos mais sistemáticos e aparentados a processos científicos, começaram a fundamentar avaliações e depois planejamentos: as sondagens nas diversas áreas de conhecimento.

Começou-se a elaborar sondagens (de Escrita e Matemática) para todos os grupos do Ensino Fundamental, para se observar concretamente como estava o desenvolvimento de cada criança e que composição tinha cada grupo, no início do ano. Desta forma, ficava mais fácil o trabalho escolar partir do momento de desenvolvimento em que se encontravam os alunos, como desejava Piaget.

As primeiras sondagens<sup>14</sup> que haviam sido elaboradas, destinavam-se aos grupos de 5 anos e de Alfabetização, tinham um sentido de avaliação e pretendiam ajudar na decisão de professores e coordenadores sobre o próximo passo da criança na escola. Foram construídas pela supervisão/coordenação. As sondagens na educação infantil (2 a 4 anos) ampliaram-se e complexificaram-se mais tarde, já na segunda parte da terceira etapa (97 a 2002).

Quando as sondagens começaram a ser incluídas no ensino fundamental, houve, portanto, uma inversão em seu uso. Agora elas eram aplicadas no início do ano e pretendiam ajudar no planejamento. As sondagens passaram a embasar os trabalhos iniciais com o grupo, mas ajudaram também, como desejava Vygotsky, que os professores pudessem incentivar mais seus alunos, desafiá-los mais, a partir de uma atuação provocativa, quando as crianças demonstravam avançar do ponto que estavam até então, ou seja, trabalhar na zona proximal.

---

<sup>14</sup> Na educação infantil, as observações das capacidades das crianças referiam-se a aspectos psicomotores, do desenvolvimento do esquema corporal, de desenvolvimento da socialização e da linguagem, do desenho, da representação de um modo geral, diferentemente do ensino fundamental que referia-se diretamente às disciplinas (Escrita, Leitura, Matemática, Artes, História, Ciências, Geografia...).

É preciso ressaltar o quanto esse processo de Sondagem/Planejamento estabelecia uma possibilidade maior de um acompanhamento crítico, também de descoberta conjunta e troca, entre coordenador e professor. Havia certas reações contrárias por parte de certo(as) professores(as). Afinal, o acompanhamento mais minucioso do coordenador implicava também em um processo mais trabalhoso para eles(as), além do que requisitava a complexa capacidade de analisar e articular informações específicas, associadas aos diferentes conhecimentos que vão sendo conquistados gradativamente. Considera-se que se está ainda aprendendo a construir hipóteses mais globais quanto aos diferentes momentos de aprendizado de cada grupo, pois estes não são apenas diferenciados entre grupos de mesma faixa etária, como também cada um compõe uma conjuntura que possui contradições.

Conquistava-se, com as sondagens, outro ganho no que diz respeito ao acompanhamento, pelos coordenadores, dos processos de trabalho de cada professor, de cada grupo, de alguns alunos com maiores dificuldades aqui ou ali ou realmente anoréxicos escolares.

### **3.4 – A vez do filosofar**

A articulação filosofia/psicanálise/educação na Via Magia surge também como busca de compreensão de questões existenciais que começaram a surgir mais frequentemente. A partir do exercício da interdisciplinaridade (principalmente entre Escrita, Leitura, Ciências e História), e da dinâmica de projetos que vinha sendo desenvolvida, tanto no ensino fundamental (sete a onze anos) como na educação infantil (dois a seis anos), estabeleceu-se uma nova dinâmica na escola. A incerteza própria destes processos facilitava crises e trazia aprendizados. Era provocada pelas trajetórias entre diferentes saberes, associada a uma produção objetiva, longa e exigente, que pressionava por definições e/ou posicionamentos e também pelo cumprimento de prazos, na organização de culminâncias e eventos.

Dedicar-se a uma epistemologia do educar que envolvia, a cada dia mais, não somente a mitologia e a arte, mas também a ciência resultou no surgimento também da filosofia. Todas essas formas de conhecer passaram a ser vistas pela escola como áreas de conhecimento, a partir das quais os estudos poderiam transitar e

ganhar sentidos, diversidade, abrir mais espaço para escolha, para a subjetivação do processo coletivo de produzir, na escola.

Surge o exercício de formular e trazer questões provocativas, polêmicas, para apreciação das crianças. Experiências bastante investigativas da condição humana no geral e de cada um de nós em particular ou questões éticas relacionadas ao desenvolvimento das ciências e de tecnologias, começam a resultar em discussões, reflexões ou simples comentários, em conversação fundamental para aproximar-se da filosofia. Esse processo tomou forma com as crianças pequenas, a partir delas mesmas, na medida em que os temas de projetos a serem desenvolvidos com os grupos da educação infantil não eram definidos *a priori* e é próprio desta faixa etária (3 a 6 anos) interrogar-se assim.

Somou-se à necessidade de ampliar a noção de conhecimento, uma percepção próxima a de Nietzsche (apud Dias, 1993) sobre a impossibilidade de separar cultura e educação, conhecendo-se essa primeira como vitalidade e desenvolvimento de instintos e dons variados de um povo; a importância da formação humanista apesar do direcionamento inevitável à especialização e/ou ao mercado de trabalho, a consideração do indivíduo, suas escolhas, sua originalidade na forma de reviver um passado exemplar e de encontrar um modelo para o futuro, para transformar em ações.

Assumir ampliar a noção de conhecimento no sentido da cultura também aproxima-se à visão de Anísio Teixeira (1997), ao referir-se a educação nacional. Considerava ele que o nosso maior problema era tratar o efeito pela causa e vice versa. Exemplificava isso com a questão da alfabetização. Como os índices de alfabetização tornaram-se significativos do progresso de um povo, queremos modificá-los, como solução rápida e salvadora, para nos provarmos civilizados, quando isso deveria surgir por si mesmo, quando a cultura estivesse ela própria desenvolvendo-se amplamente. Evidentemente isso significaria o acesso da população de um modo geral, aos diversos bens culturais, e não apenas serem contemplados com uma escolaridade básica, mínima.

A escola hoje tem seu papel ampliado. Precisa ser um espaço que transite por múltiplos espaços de formação. Sua função de mediadora inclui contato com diversas outras instituições, suportes/meios de comunicação, e não mais apenas a

conexão com saberes escolares tradicionais reduzidos a livros didáticos. O exercício de ler jamais pode ser simplesmente imposto. Não houve pedagogia no mundo ocidental que tivesse logrado fazê-lo.

Era preciso que os educadores (coordenadores e professores) pudessem assumir-se representantes do mundo (e de um mundo/planeta) diante dos alunos, representante da cultura humana, das milhares micro culturas que tecem cada uma delas.

A educação estaria assim comprometida com o viver comum, com um modo de vida, uma visão de mundo e não apenas um aprendizado de disciplinas formais.

Desde 92, havia já um perguntar-se filosófico, uma inquietude e algumas formulações associadas a uma visão-de-mundo, que dava suporte à práxis pedagógica que se desenvolvia na escola. O exercício desta elaboração esteve presente desde o primeiro momento, quando se escrevia, formulavam-se propostas prático/teóricas para orientação do grupo de trabalho exclusivamente.

Colocava-se como necessidade indiscutível às coordenadoras e psicólogas, uma referência essencial, que orientasse e abrisse as muitas possibilidades da ação educativa. Com princípios de transparência e coragem para construir algo novo, na medida em que as novas situações se apresentavam, o grupo colocava-se numa posição de abertura para a transformação que o ato educativo promovia.

O sentido deste caminho de elaboração era um evitamento da repetição tão comum no terreno educativo, de divórcio entre prática e princípios. Todavia, não somente isso. Não apenas procurar realizar princípios, aproximando-os da prática, mas também de *concebê-los a partir dela*, guiar-se pelas perguntas e intuições que a ação educativa produzia nas crianças e nos educadores.

Neste processo, a coordenadora/supervisora deparou-se com “*Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*”, de Joel Martins e Maria Bicudo e identificou em tal publicação pontos de contatos com o processo educativo da escola. O lugar central dado ao exercício de escolher, a relação entre liberdade e angústia existencial, as noções éticas de responsabilidade e cuidado para com os processos vitais e humanos, seriam alguns deles.

Referindo-se a ontologia de Heidegger, tal escritura afirmava que ser um humano é estar em contínua situação de escolha, de correr riscos nessa escolha, de assumir compromissos e sofrer as conseqüências das escolhas feitas.

O Ser seria antes de tudo uma entidade-que-está-no-mundo, e isso torna a situação ser e mundo uma totalidade. O Ser e o mundo se encontrariam através da compreensão pré-reflexiva, colocada como fonte, como condição de possibilidade de qualquer experiência de mundo.

No isolamento, fora do convívio, a possibilidade própria do humano não poderia atualizar-se. Existir seria estar em solicitude com os outros e a possibilidade de perder-se nesta interdependência seria fugir da responsabilidade essencial de escolher, permanecendo misturado, absorvido com os outros ou (o que é a mesma coisa, em última instância) tentando manipular os outros. Ser-no-mundo estaria relacionado a sustentar uma ambigüidade, muitas vezes angustiante, entre ser livre e vivente numa circunstancialidade.

A leitura deste livro naquele momento parecia associar-se a inevitabilidade das opções, a situação da escola, que havia sobrevivido, crescido, e que não estava mais numa condição de excepcionalidade e isolamento. Com todas as dificuldades, havia sido possível sustentar a ambigüidade numa vivência de liberdade jamais experienciada tão profundamente em projetos educacionais anteriores, em meio a uma situação institucional bastante limitada de recursos, aparentemente incapacitada de gerar sua própria sustentabilidade. A abertura desta experiência educacional para a comunidade havia acontecido de forma não planejada, embora tivesse sido assumida pela equipe. Havia acontecido como conseqüência de sua produtividade e criatividade, apesar de uma circunstância desfavorável em muitos aspectos. Parecia fazer sentido, ocupar um lugar para o qual já existia uma demanda.

A demanda de um maior retorno financeiro por parte de todos que sustentavam um processo educativo muito exigente vinha também colocando-se fortemente. Ficava claro que haveria novas escolhas e novos desafios e que não se poderia evitá-los. Eram inevitáveis de fato. Por outro lado, não havia a menor chance desta escola tornar-se uma escola tradicional ou simplesmente abrir mão de seu trabalho criativo

ou da equipe que dava suporte para que ele pudesse ocorrer. Sofria-se as conseqüências de certas escolhas, mas não era possível abrir mão delas como num investimento puramente comercial. O barco da escola parecia navegar contra a correnteza não haveria que se esperar facilidades, mas não se podia fugir desta rota.

Uma outra experiência que contribuiu para reflexão foi o curso “As origens formadoras do pensamento ocidental: do mito ao logos pré e pós socrático”, em 94, conduzido por Dante Galeffi, na Casa do Meio. Era um grupo pequeno, donde se incluía a coordenadora/supervisora e uma das coordenadoras da escola e, apesar de terem sido apenas 12 horas de trabalho, divididas em alguns encontros, foram preciosas, pois proporcionaram momentos inesquecíveis de reflexão. Galeffi relacionou a linguagem mitopoética e a filosofia, na passagem da oralidade para a escrita. Percorreu a epopéia de Homero (IX a.C.) essencialmente mítica, emancipando-se da ação sacramental. A narração de uma saga divina ou heróica, trazendo a dimensão da arte poética, que plasma os deuses à imagem e semelhança dos homens, num desvelamento da alma humana.

Depois, Galeffi trouxe-nos à época posterior (VIII a.C) de Hesíodo, quando imperava uma sociedade aristocrática já mostrando sinais de decomposição (os reis haviam desaparecido), os heróis já não eram as referências e os reinos haviam sido substituídos pelas polis, como unidade política independente. Nesta época inaugural da civilização ocidental na Grécia, já havia escrita, embora não alfabética. Em seu poema didático *Trabalhos e Dias*, Hesíodo procura ensinar os trabalhos da terra, apresenta o mito de Prometeu e de Pandora como explicação da lei do trabalho, imposta de forma vingativa aos homens, por Zeus, acrescentando também aí conselhos morais e religiosos.

Como “poeta da luz”, Hesíodo prepara o tempo da linguagem como “peso e medida”, está ligado tanto à poesia épica homérica, quanto a dos pensadores e da poesia lírica; tanto ágrafo como grafo-oral, é tradicional, mas prenuncia a nova época dominada pela escrita. Se a palavra cantada das culturas orais pode ter poder ontopoético, a poesia de Hesíodo significou poder ontofânico, pois são as Musas, almas do canto, filhas de Zeus e Mnemósine, que imprimem sentido e força às palavras cantadas do poeta. Hesíodo ainda não era cantante de seus sentimentos,



de atitudes individuais, como ocorrerá com a poesia lírica, mas sua poesia é o lugar próprio da re-revelação do ser pela palavra cantada.

Seguindo, Galeffi escolhe Parmênides e Heráclito, entre outros pensadores originários (VI, V a.C), para tratar a passagem ocidental do mito ao logos.

Os pensadores começam criticando os poetas e os mitos, seu sentido humano de tragédia, buscando restituir o mistério da tragédia originária, pois esta é uma condição da própria realidade, não condição simplesmente humana. “A totalidade do real é também o reino misterioso da identidade, onde cada coisa não é somente ela mesma, por ser todas as outras, onde os indivíduos não são definíveis, por serem uni-versais, onde tudo é um.” (Heráclito) A tragédia, colocada agora como cósmica, é luta de opostos, guerra. Agora o Ser se opõe ao Não-Ser ou o Ser também é Não-Ser. Não se trata mais de uma Physis antropomorfizada, mas de uma Physis pulsão uni-total. O princípio luminoso (Eros) e seu contrário (Tanatos), num combate sem vencedores, instauram-se no lugar dos deuses. Uma Physis permanentemente trágica e mutável e não mais, como com Hesíodo, a vitória definitiva do princípio racional da luz sobre as trevas telúricas. Permanece a palavra cantada com os pensadores, mas agora ela é logos. Para Heráclito, o logos é a abertura para a essência do real: fogo e polemos (guerra).

No entanto, o pensamento dos pensadores dos séculos VI e VII a.C. é deixado para trás e há uma retomada lógica das aspirações de vitória definitiva da luz. A nova Tragédia seria, de certa forma, substituída pela filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles, que nos determina mais do que costumamos suspeitar, segundo Carneiro Leão.

Para Galeffi, trata-se de compreender, com os poetas, depois com os pensadores e mais adiante com filósofos, o manifestar progressivo de um ideal de racionalidade, que é trágico em sua essência, que presentifica à sua maneira, de forma declaradora, o real. Ao canto poético originário, segue-se a abertura ontológica dos pensadores originários. Não seria possível imaginar um sem o outro, da mesma maneira que “nenhum dia seria se a noite não o antecedesse”... pois é “do sonho noturno que já se delineiam as possibilidades do dia”.

Esta abordagem da formação do pensamento ocidental ressoou na equipe da escola como uma libertação, um dar-se o direito de deixar manifestarem-se os diferentes planos do pensar, da linguagem e da língua, da oralidade e da escrita, enquanto representações historicamente entrelaçadas e tensionadas entre si. Via-se inscrita também aí, a possibilidade de valorizar e articular o pensamento próprio às crianças pequenas, aos das crianças maiores e aos dos adultos/educadores.

Diferentes riquezas que foram, e que sempre serão, que respondem a momentos históricos e momentos da vida de uma pessoa, movimentos sem fim, circulares e diferentes: palavras sonoras que se guardam na memória, palavras trágicas que se guardam no canto poético, palavras pessoais que escrevem poemas e histórias, palavras-mito, palavras-logo, palavras-pensamento... palavras faladas, palavras desenhadas, palavras escritas, todas elas. Mais do que encontrar similitudes entre a filogênese e a psicogênese, seria o momento de se considerar, como Piaget (1977), que o adulto já está na criança e a criança toda também está no adulto.

A construção do Ensino Fundamental na escola da Via Magia e o encontro da arte com a ciência, próprio de sua experiência, deixava, sim, a impressão de serem estes dois pontos de vista sobre a realidade não tão distantes, dado que a criatividade da primeira encontrava parceria na inventividade da segunda. Se a arte parecia ser a linguagem mais apropriada ao pensamento pré-reflexivo das crianças menores, a ciência parecia ser mais apropriada ao pensamento lógico das crianças maiores. No entanto, embora a imaginação pudesse ser considerada a principal fonte da primeira e a observação a da segunda, não há ciência sem imaginação, assim como não há arte sem observação, ela tem sua “ciência”... o que provavelmente Read e Einstein concordariam.

Neste mesmo sentido, pensava-se, o adulto jamais seria a negação da criança que foi um dia, assim como a ciência jamais seria a negação da poesia.

### 3.5 - Crise financeira e transformações na equipe pedagógica

Desde o ano de 93, a escola vinha passando por problemas econômicos difíceis, pois havia uma inadimplência alta nos pagamentos das mensalidades por parte dos pais, a escola oferecia bolsas de estudo a todos os filhos de professores e de alguns outros funcionários, que se somando aos descontos para as famílias com dificuldades financeiras, resultavam numa porcentagem alta demais para os recursos materiais, considerando-se o tamanho da escola (mais ou menos 180 alunos com 16 grupos). Não havia como aumentar as mensalidades, já que os pais já não estavam conseguindo pagar o que estava estabelecido naquele momento. Os salários de todos estavam defasados. Acompanhava-se pelos noticiários várias escolas de pequeno e médio porte fechando as portas.

Essa era, na verdade, uma situação mais geral na cidade e no país. Nesta ocasião aconteceu até uma série de reuniões entre algumas (4) escolas de porte pequeno, de Salvador, sendo uma delas a Via Magia, quando se pensou conjuntamente o que fazer com a crise econômica que se vivia, como fazer com as famílias inadimplentes e com a imagem de usura associadas às escolas, que alguns jornalistas utilizavam, para apresentar tal situação através de jornais diários e revistas. Pensou-se em esclarecer ao grande público questões internas destas instituições educativas, mostrar-lhe nosso ponto de vista e também em abrir um diálogo franco com os pais dos alunos, de maneira a não precisar interromper o trabalho e/ou prejudicar as crianças e o vínculo entre elas e os educadores. Esse grupo de escolas consideradas “alternativas”, “construtivistas” ou “especiais” tinha questões e preocupações diferenciadas das grandes escolas.

A direção da Via Magia também fez algumas reuniões de pais para tratar tal questão, donde se conseguiu sair, apesar de todo um desgaste emocional inerente a esse tipo de conversação, com uma proposta de solidariedade, em vez de confronto, uma situação inversa a de várias outras instituições escolares, principalmente as de grande porte. Os pais, juntamente aos artistas/educadores da escola, puderam representar as crises de ambos, escola e família. Montou-se uma pequena peça de teatro, que apresentava cenas vivenciadas de fato na escola, no contato com amigos, na família e até presenciadas no ônibus, sobre essa situação crítica. Essa experiência (93) fundou o grupo teatral *Pais e Mestres em Companhia*, que teve

ainda mais duas montagens (“Maria e a outra” e “Calabar, elogio à traição”), ambas mais complexas e mais elaboradas, que juntavam no elenco alguns pais, alguns professores e alguns coordenadores.

A Via Magia vinha desenvolvendo outras atividades que não a escola, como as do grupo de teatro, as da clínica da Casa do Meio, a promoção cultural e outros projetos que foram surgindo, como, por exemplo, o Projeto da Lagoa do Abaeté - Oficinas de arte, jogos/brincadeiras e trilhas ecológicas, financiado pelo Governo Estadual da Bahia. Agora, era a vez de unir pais e mestres. Os coordenadores envolviam-se, de uma forma ou de outra, em sua intensificação de atividades.

Por outro lado, a tarefa da coordenação/supervisão aumentou, tornando-se majoritariamente de supervisão e as tarefas da direção, maiores também, especificaram-se e centralizaram-se nos dois educadores mentores do projeto da Casa, que só agora passaram a ter salas individualizadas.

Em 1993, as duas psicólogas eram vistas como integrantes da coordenação e suas tarefas também se diferenciaram. O trabalho deste setor com os professores agora, centrava-se nos encontros semestrais de aperfeiçoamento e a alguns novos atendimentos individualizados, que estavam associados a questões específicas de dificuldade com alguma criança ou com a coordenação, que contavam com um certo sigilo. Eram atendimentos que eventualmente resultavam em encaminhamentos psicológicos ou em reajustes com alguma criança ou com a coordenação, que procuravam cuidar de não expor questões pessoais, ao mesmo tempo em que procuravam tratar de seus desdobramentos no tempo/espço da escola.

Por outro lado, crescia o trabalho também como supervisão à coordenadora/supervisora e às demais coordenadoras (com relação ao trabalho com professores). Às psicólogas foi demandado mais no sentido da observação direta de crianças especiais e também com os pais, nos atendimentos individualizados aos casais e/ou a cada um dos pais. Promoveu-se também uma experiência inédita nesta nova etapa do setor psicológico (então chamado de psicopedagógico) da escola, desenvolvendo-se um Grupo Operativo com os professores, em 1995.

Conscientes da crise que vivia a instituição, decidiu-se, juntamente à direção, facilitar este trabalho, que foi conduzido pela psicóloga (que havia feito essa formação anteriormente) juntamente com a coordenadora que recém fizera sua formação pelo Instituto Pichon-Rivière. Não há registros sobre esse trabalho, que não incluiu os diretores, pois havia um contrato de sigilo, que foi mantido.

O grupo operativo centra sua dinâmica no “fazer” das pessoas, nas tarefas que as pessoas vão realizando conjuntamente para atingir objetivos comuns. Os coordenadores ou facilitadores, instrumentalizados por estudos do processo interacional, intervêm de modo operativo, fazendo conexões entre o manifesto e o latente, procurando compreender as oposições que emergem nestas relações.

A idéia é levar as pessoas refletirem sobre a ação que desenvolvem juntas, sobre os obstáculos que surgem para cada um, sobre como estão se estruturando os vínculos, como se está colocando o compromisso de todos com a ação comum.

Apesar de não ter havido um estudo específico da proposta de Rivière, estas idéias foram absorvidas pela práxis pedagógica da escola e contribuíram bastante para a compreensão da importância de se estar todo o tempo trabalhando o grupo de professores, centrando-se nas tarefas comuns, procurando criar condições para que ocorram mudanças nas pessoas e nas relações entre elas e, portanto, no grupo.

Houve muitas mudanças na coordenação pedagógica, que se expandiu de quatro para seis profissionais, integrando-se à coordenação pedagógica, portanto, duas profissionais também professoras, uma da Pré-escola e outra do Primeiro Grau, uma em 93 e outra em 94. Mas, entre 93 e 95 ocorreram três novas mudanças. Haveria uma saída no final de 93, de uma das psicólogas que se mudou para Sergipe e uma outra já esperada, em 96, de uma coordenadora que passaria um tempo apenas na elaboração de textos, principalmente da parte da Práxis de Matemática, com quem esperava-se continuar trabalhando em outros projetos da Casa.

Como em 94 houve uma saída inesperada de uma das coordenadoras que se casou e mudou-se para São Paulo, sua saída fez com que a outra coordenadora citada acima tivesse que adiar um pouco mais a sua própria despedida da coordenação e ela dividiu-se também, por algum tempo (95/96) entre a coordenação e a supervisão.

Acontecia com a coordenação algo parecido com o que havia ocorrido com os professores, que inicialmente eram estudantes universitários, que quando se formavam, ou passavam para a coordenação ou mudavam de situação profissional, abandonando a educação fundamental. Com a coordenação, era algo relacionado a poder ou não dividir-se com uma outra atividade (clínica, educacional ou de ação social) ou deixar a educação fundamental.

É evidente que isto tinha a ver com o lugar da educação de crianças de primeira e segunda infâncias no nosso país, a desvalorização dos professores deste nível tão de fato fundamental, de ensino. Até hoje é assim. Como lamenta Ghiraldelli (2006), no sistema de ensino público o professor de educação básica só tem uma opção para melhorar a renda e as condições de trabalho: sair da sala de aula. Não é muito diferente a situação dos professores e coordenadores nas escolas privadas de pequeno porte, principalmente em momentos como esse, em que há uma situação crítica nas condições de vida dos setores médios, que são pais e clientela destas escolas. Isto significa inadimplência, opção por escolas maiores que possam ser mais acessíveis economicamente e da parte da escola, impossibilidade de remunerar adequadamente seus educadores (professores e coordenadores).

Almejava-se não seguir vivenciando tantas mudanças, no entanto, em agosto de 94, numa tentativa de adequar melhor a Casa 1 (da educação infantil), ao fazer uma pequena reforma (financiada por recursos outros, captados pelos dois educadores que dirigiam a escola), descobriu-se um problema estrutural na construção de seu edifício, de modo que, mesmo não sendo propriedade da escola, houve necessidade de se construir novas vigas para a sustentação da casa.

Essa etapa da escola foi uma seqüência de desafios de toda ordem, uma época nomeada de conturbada e difícil, eventualmente bastante angustiante.

Em 94, professores começaram a participar das reuniões do Sindicato dos professores e no dia 27 de abril, todos estiveram ausentes no trabalho com as crianças, pois estavam participando de uma assembléia da classe. Evidentemente, era um momento inusitado e não se sabia como tratá-lo. Procurava-se seguir com o trabalho ao mesmo tempo que refletir sobre o que estava acontecendo. Os diretores

preocupavam-se, pois se os pais não tinham condições de pagar melhor a escola e os professores reivindicavam melhores salários, o que ocorreria? O que fazer?

É interessante observar o quanto a coordenação e os professores tornaram-se mais atentos ao trabalho com as crianças, os primeiros dando mais referências e exigindo mais reflexão da parte dos segundos, e estes procurando seguir cronogramas e conversar com as crianças sobre o que estava acontecendo na escola. Procurava-se manter os princípios de sinceridade e continência, amorosidade e produtividade, já bem desenvolvidos na filosofia da escola.

É interessante observar também como o estudo da coordenadora/supervisora, neste momento, junto à Sede Psicanálise, estavam ligados à compreensão subjetividade/cultura. Foram textos/temas da reflexão grupal nesta ocasião: *Totem e Tabu*, *O futuro de uma ilusão*, *Além do princípio do prazer*, *Os sete conceitos fundamentais da psicanálise*, *Três ensaios sobre a sexualidade infantil...*

Em conjunto, esses escritos poderiam apontar para o fim do romantismo, de uma era carregada de sonhos de liberdade e igualdade entre todos. De uma fraternidade que se revelava conflitada. Neles estão tratados temas como o assassinado do pai e a lei, a religião e a ilusão de completude, a pulsão de morte, a sexualidade polimorfa e traumática da infância...

No começo de 95, havia se assumido internamente nova organização e limites quanto a horários, utilização de espaços, passeios, comunicados/recados. No final do ano havia-se discutido sobre regras que dependiam especialmente do parâmetro de cada adulto presente em cada experiência com as crianças (desafios físicos, agressividade, medicação de urgência, sexualidade – contatos e conversas).

Neste mesmo ano (1995), houve uma paralisação de um dia (4 de abril) e depois uma greve de uma semana (22 a 29 de maio). Era evidente a todos a justeza das reivindicações dos professores. Houve um momento, inclusive, que se uniram todos, professores, coordenadores e diretores, num dia de paralisação.

Nesta ocasião, houve uma profusão de circulares internas, além da reunião semanal da equipe inteira, dos atendimentos individuais também semanais, no sentido de reforçar combinações e orientações em meio à situação de insegurança das

crianças e dos pais. A escola não parou. A coordenação organizou-se e deu aulas para as crianças.

Considerou-se como prejuízos da greve: ritmo desacelerado de trabalho, prolongamento da adaptação das crianças menores, atrasos com relação às produções e projetos, aumento de inadimplência... Considerou-se como saldo da greve: observar melhor como estavam os grupos e o desenvolvimento das crianças, confirmar a força e eixo da proposta pedagógica, reorganização da coordenação em meio às suas mudanças internas. Não foi possível, de imediato, considerar perdas e/ou ganhos, quanto ao relacionamento fundamental entre professores e coordenadores.

Ainda neste ano de 95, houve um deslizamento no terreno da horta na Casa 1 e teve que ser construída uma contenção de pedras, cujos custos teriam dado para adquirir uma das casas alugadas da escola. Qualquer outra alternativa significaria perder grande parte do trabalho de educação ambiental e da área livre da escola, o que causaria danos irreversíveis aos fundamentos da proposta pedagógica. O espaço foi isolado por um tempo e logo em seguida, foram buscados os recursos para tal obra, evidentemente retirados novamente dos ganhos de outros trabalhos realizados pelos diretores da escola.

Depois da tempestade, uma certa bonança, mas também uma certa ressaca da coordenação, que se deparava agora com uma resistência maior dos professores. Em auto-avaliação escrita<sup>15</sup>, no final do ano de 1995, os coordenadores perguntavam-se: Quais dos professores de fato compreendem a proposta da escola? Estamos sendo muito idealistas? Como fazer para mudar esta conjuntura? Trabalhar a proposta geral nos encontros de atualização? Ativar núcleo de cursos e oficinas abertos também aos professores da Casa? Retornar aos estudos de Piaget? Estudar mais psicanálise? Por outro lado, qual seria a consequência na dinâmica da

---

<sup>15</sup> Estruturada como um questionário, a auto-avaliação perguntava, entre outras questões: Como foi o estabelecimento de vínculos com os professores que você atendia? Qual o maior problema que você enfrentou? Como ele se desdobrou posteriormente? Qual experiência foi mais interessante ou inédita neste sentido? Foi possível a dupla escuta (olhar deveres, ir à sala eventualmente, conversar com as crianças e, por outro lado, ouvir os depoimentos e questões do professor)? O quanto e de que forma os planejamentos estiveram presentes (“em carne e osso”) durante os atendimentos? Etc.



escola quando, numa greve, a coordenação não deixa o trabalho parar? O que se está dizendo ao professor com esta atitude?

Do lado dos mentores do projeto, nos cadernos de registros das reuniões de supervisão com a psicóloga, aparecem as perguntas: somos que tipo de capitalistas, se temos uma escola que não produz lucro nem para investimento no próprio espaço físico? Como é ser capitalista sem propriedades? Como se nomearia a força de trabalho, ou melhor, o *know-how* que se trouxe para esta experiência? Capital? Haveria condições de continuar trabalhando tão proximamente aos professores? Será que trabalhar em educação desta forma, vale a pena? Havia ressentimento também da parte deles que, vez ou outra, constatavam o fato de que uma escola de 200 crianças era considerada da mesma forma que outra de 3000 alunos, perante a lei, a imprensa e o sindicato.

Havia momentos em que a reivindicação dos professores mostrava-se mista, dizia respeito a seus interesses, demonstrava seus ressentimentos, como por exemplo, na relação aos atrasos dos pais e seus horários de saída, mas faziam também demandas com relação a interesses de todos, professores e crianças, como por exemplo, a disposição para conversar sobre tudo que estava acontecendo. Embora este momento fosse difícil para todos, um cuidado com o trabalho podia ser mantido. Havia da parte dos professores, uma atitude de preservação do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que uma decepção por apenas se lhes oferecer uma coisa (um espaço mais bem cuidado) e não outra (melhores salários). Por outro lado, também tinha-se a impressão, na direção, que essa era uma forma dos professores expressarem o quanto se sentiam donos de seus trabalhos ao mesmo tempo que roubados dele. O grupo de coordenação, na hora H da greve, havia reagido de forma coesa, embora pudesse compreender o lado dos professores.

Algumas vezes, os professores estiveram fazendo listas de tudo que deveria melhorar com relação ao funcionamento da escola e aos recursos específicos da sala de aula. Pareciam estar manifestando listas de insatisfações, e não de materiais. Era evidente para todos que se vivia uma desilusão, uma queda de tal proporção, que alguns rompimentos definitivos ocorreriam. Os excluídos seriam alguns professores, provavelmente. Por si só, isso ocorreria.

A coordenação e a supervisão/direção estavam sendo mais solicitadas que o habitual, na medida em que os professores também variavam entre a satisfação de desenvolver seu trabalho com liberdade e apoio e uma certa agressividade relacionada provavelmente às condições salariais que a escola podia oferecer<sup>16</sup>.

A coordenação estava situada num fogo cruzado.

### **3.6 As questões éticas no acompanhamento de professores e pais**

Desde o final de 94, o grupo da coordenação, juntamente com a psicóloga da escola, pensava em tratar mais coletivamente certas questões das crianças, que se costumava tratar individualmente com os pais. Pensava-se que seria bastante acolhedor também, e talvez até mais apropriado à instituição escolar, partilhar questões comuns, pensar sobre elas de forma cooperativa, podendo confrontar idéias e ouvir depoimentos vivos da experiência de ter filhos e educá-los. Estava-se estabelecendo outro relacionamento de troca: ao mesmo tempo que procurava-se estabelecer limites mais claros, quanto ao que se podia trabalhar com a criança e sua família no contexto da escola, procurava-se também dar mais informações aos pais, deixar-lhes menos “na falta”.

Reconhecia-se que se produzia muito pouco dos *feedbacks* considerados como obrigatórios para a escola (boletins e bilhetes); que a falta dos livros didáticos que referenciassem a família, mesmo que superficialmente, com relação ao trabalho pedagógico e os conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, o próprio trabalho com a oralidade ou com a expressão dramática que não tinha produto material em que se evidenciasse o aprendizado e não era acompanhado diretamente pelos pais... exigiam que esses confiassem muito na escola (quase que “cegamente”) e desta forma entregassem seus filhos para serem educados.

---

<sup>16</sup> A partir de 97 já teremos um quadro de menor instabilidade. Atualmente a escola pode contar com profissionais que concluíram o curso universitário, tanto na sala de aula quanto na coordenação, um pouco melhor remunerados do que eram.

De qualquer forma, e, além disso, a repercussão do trabalho com as crianças na família era impactante e parecia resultar como necessário um tanto de atendimentos aos pais, juntos ou separados, que, além de eventualmente envolver demais a escola na dinâmica familiar da criança, tomava muito tempo dos coordenadores. Começou-se a estudar quais deles seriam de fato imprescindíveis. Observava-se que certas dificuldades tinham mais a ver com questões do casal ou de um deles (pai ou mãe), e mereciam encaminhamentos a outros profissionais, como terapeutas de casal, psicanalistas, psicólogos. É curioso como, a partir daí, começaram a surgir demandas explícitas de ajuda, por parte da família, nesta direção, inclusive eventualmente, a de ser atendida pelos próprios coordenadores ou psicólogos da escola, o que obviamente não seria possível. O fato é que isso comprovava a necessidade de outros trabalhos, revelada pelo diálogo que havia se estabelecido na escola.

Então ficou claro que seria preciso informar mais aos pais, de uma forma coletiva, de que se tratava o trabalho da escola, como cada grupo ou criança em particular estava caminhando, quais suas especialidades, dificuldades... Havia que incrementar o fórum de debates (Encontro Entre Adultos) sobre questões educacionais mais abstratamente tratadas, que fossem comuns às famílias ou às escolas, estabelecendo-se então um plano coletivo de reflexão, que seria estruturante da comunidade escolar que trazia demandas incessantemente.

As regras da escola, construídas desde 84, passaram por uma revisão e em 96 estabeleceu-se que não era mais possível fazer tantas exceções quanto a participação na reunião coletiva semanal de toda equipe, o que parece ser muito significativo da percepção de que o trabalho só poderia se realizar a partir de um trabalho nas relações entre os profissionais diversos, através de uma rede de cooperação entre os adultos, que incluía os pais numa segunda instância. Além disso, a própria necessidade da regra indica que estavam ocorrendo ausências, o grupo estava instável em seus encontros, assim como as relações estavam abaladas. De certa forma, havia também resistência da coordenação em conduzir essa reunião coletiva, o que se explicitava em suas reuniões semanais junto a supervisão.

Naquele momento difícil, havia-se encontrado essa possibilidade. Houve outras providências associadas a essa, que compuseram a busca geral de uma saída. Havia-se optado (96) por juntar os grupos dos dois turnos do ensino fundamental no turno da manhã. Imaginava-se que se perderia um certo número de alunos, mas era preciso adaptar-se a isso. Surpreendentemente, a grande maioria dos alunos do turno da tarde transferiu-se para a manhã e a perda de alunos foi mínima (de 200 para 188).

A volta de duas coordenadoras para a sala de aula e de uma coordenadora/supervisora para as aulas de Artes, no entanto, em 96, significou uma certa dispersão da equipe e acúmulo de trabalho, embora fosse ponto pacífico que o contato direto com as crianças era regenerador.

No ano de 97 foi oferecido aos professores da educação infantil um curso quinzenal sobre a construção do pensamento lógico, que era optativo e realizado num horário extra, independente da reunião coletiva semanal.

No começo deste ano realizou-se a releitura dos registros todos de reuniões de supervisão e coordenação, de relatórios de grupo dos anos de 1995 e 1996. Embasada nesta retrospectiva, foi realizada uma avaliação do trabalho.

Ficava à coordenadora/supervisora a sensação gratificante de ter atravessado, de forma ética, uma tempestade. Os problemas haviam se acumulado e havia sido necessário tomar posição diante deles, cuidar dos relacionamentos entre os adultos, estar dis-posto a isso, evitando que os desdobramentos destas crises, pesassem sobre as crianças e comprometessem completamente o trabalho. Ficou evidenciado também, nesta avaliação, que não se pode realizar de uma só vez, e nunca completamente, uma proposta pedagógica que se dispõe à abertura aos acontecimentos conforme eles ocorrem, que se dispõe a construir uma história própria.

A grande prova ou situação emblemática do bom andamento da práxis da escola era o fato de que vinham sendo as crianças, os alunos da escola, portanto, aqueles que mais defendiam esse espaço educativo, que mais insistiam em permanecer nele, caso se levantasse a dúvida sobre isso, na família.

As duas coordenadoras e a coordenadora/supervisora propunham-se a revitalizar o exercício de registro dos professores, ou seja, de se escrever, numa frequência mais constante quanto possível, sobre as atividades diárias, que tivessem sido de fato desenvolvidas com as crianças. O planejamento, enquanto documento, não contemplava atividades que teriam sido desenvolvidas sem terem sido previstas e incluía as que não teriam sido realizadas por alguma razão.

Além disso, o formato narrativo dos relatórios de avaliação qualitativa individual de cada criança demandava dos professores terem material informativo escrito, pois não podiam basear-se apenas em sua memória para desenvolver textos apreciativos do processo educativo de seus alunos. A escola não oferecia-lhes um modelo para tal. A orientação das coordenadoras era a de que os professores pudessem relatar fatos, fazendo observações e reflexões sobre o que havia ocorrido no percurso de aprendizado de cada um e de todos, incluindo aí não somente as descobertas, como os conflitos.

A leitura dos registros de reuniões e também dos relatórios, passou a ser prática constante da coordenadora/supervisora, o que permite aperfeiçoar e incrementar a metodologia da escola, direcionar melhor experiências e dinâmicas, definir linhas gerais de ação no início de ano, específicos para aquele momento. São orientações menos generalistas, porém ainda associadas a atitudes, exatamente a meio caminho também de proposição de atividades, simplesmente práticas.

Por exemplo, as orientações dos coordenadores, em 1997, para os professores, foram:

- A) repetir e explorar uma experiência;
- B) buscar a continuidade da descontinuidade, elos de ligação entre as atividades;
- C) buscar relacionar dificuldade técnica, dificuldade do processo, dificuldade subjetiva;
- D) levantar hipóteses a partir da observação constante sobre as dificuldades;
- E) seguir trabalhando a organização espacial das crianças nas salas (negociando mudanças de lugares nas mesas coletivas, em função dos

relacionamentos e/ou da produção, das atividades permanentes ou temporárias);

F) seguir trabalhando com regras de reciprocidade (Piaget);

G) construir, reproduzir e pesquisar (para comprar) jogos;

H) investir numa arrumação estética da sala, tornando-a um espaço agradável para estar.

Mas, neste mesmo ano, a escola passa por uma nova crise, pois se havia procurado melhorar as condições de trabalho de professores e coordenadores, contudo a situação financeira da escola tornara-se insustentável, dado que se combinava a isso, uma maior inadimplência por parte dos pais (agora de praticamente 40%).

Este ano (97), que inicia a terceira etapa de uma terceira fase da escola e da coordenação, acabou sendo marcado por uma grande mudança institucional. Foi criado o Instituto Casa Via Magia, que passou a abrigar, além dos projetos de promoção cultural e do grupo teatral, também a escola, que se assumia, então, como atividade não lucrativa<sup>17</sup>.

O ano de 97 foi quando aconteceu a experiência de auto-coordenação no ensino fundamental, estando esta ligada a diminuição da coordenação, além de representar a tentativa de que os professores pudessem dar conta principalmente, da construção dos livros de história/geografia/ciências com as crianças, pois este projeto exige muita pesquisa, composição de textos, registro de informações, revisões... Os grupos também estavam maiores.

Duas das coordenadoras (ambas aqui também como supervisoras) haviam estado revendo textos do currículo (com relação à matemática e ao que se nomeava relações metodológicas) e escrevendo sobre novos blocos de conteúdo que surgiam (como o estudo sobre cidade, por exemplo) embora agora, depois de também preparar sua sucessora, uma delas saia da escola e logo depois, também do país.

Depois de apenas um ano (96) sem o ensino fundamental no turno da tarde, em 97, já começava um novo ensino fundamental com uma nova primeira série, no turno da

---

<sup>17</sup> Posteriormente outras estratégias de sustentabilidade foram encontradas para adequar os objetivos da Escola, e de outros Projetos da Casa Via Magia, aos marcos legais em vigor.

tarde. Os grupos da educação infantil haviam diminuído um pouco, mas no geral, os grupos da manhã estavam maiores. Considerou-se que era possível esse recommear, mesmo que com grupos menores, no turno da tarde. É importante ressaltar o quanto a escola mudava e ao mesmo tempo se dispunha a avaliar e reavaliar sua situação, fazendo tantas adaptações quanto fossem necessárias, observando e aceitando os fluxos de diminuição ou expansão, como uma forma de lutar para sobreviver. E não era um simples sobreviver o que se queria, almejava-se seguir no mesmo caminho, pois havia da parte de todos, inclusive dos diretores, um comprometimento de ordem subjetiva, uma busca de si mesmo associada ao desenvolver desta proposta de trabalho. Podemos observar nos documentos de auto-avaliação de várias coordenadoras, da coordenadora/supervisora e da psicóloga, como, em algum momento, sentiram-se identificadas com a escola ou como se surpreenderam num processo de desidentificação.

Numa carta (1998) à ex-coordenadora, que estava agora vivendo em outro país, a coordenadora/supervisora comenta este fato, afirmando acreditar que o problema não estava apenas na precariedade econômica da escola, mas também se originava num fato que se articulava a esse: da proposta metodológica possibilitar a participação direta e diferenciada de cada educador. Ou seja, os profissionais vinculavam-se ao trabalho que levava também sua marca pessoal e sentiam-se desiludidos ao darem-se conta que não eram donos dele, apesar disso. Realmente, observando a seqüência dos acontecimentos, considerar que o investimento imprescindível era o espaço da escola, não fora de fato, decisão dos professores. Mesmo que fosse evidente que não se poderia deixar de resolver problemas cruciais do ambiente, parece que a reforma das casas e a contenção do terreno (do espaço externo), simbolizavam contraditoriamente o que faria a escola continuar, mas também o que secundarizava as questões salariais dos professores. É no mínimo interessante, constatar que tanto na escola pública, como também nas escolas de um modo geral, especialmente nas pequenas, há situações em que se chocam, de forma radical, as necessidades de seus profissionais com as necessidades de recursos materiais básicos.

A coordenadora/supervisora, proprietária legal da escola, admitia na carta referida anteriormente, que de certa forma também alimentara a idéia de que a escola era de

todos (e evidentemente de ninguém). Agora com todos esses anos de dificuldade financeira e novas contradições surgidas a partir dela, havia sido necessário que encarasse os fatos.

Voltando à questão da identificação, como seria “ser a escola”? Que tipo de identificação era essa?

Em algum momento, lá no início, parece ter havido um processo de identificação entre os educadores, a partir da construção de um ideal comum, que implicava também um certo recalçamento da hostilidade entre os membros do grupo. Havia muitas questões internas, mas no final das contas, a rivalidade se colocava fora: com os pais, com as demais escolas alternativas, com a educação do país. É o que Freud (*Psicologia de Grupo*) denominaria “narcisismo das pequenas diferenças”, exemplificando-o com a rivalidade entre povos aparentados (como os alemães do sul e do norte).

Apesar desta função pacificante do ideal comum, com o tempo e com as exigências da realidade, o grupo teve que encarar suas questões internas. Penso que se construiu então uma outra situação, menos socializante, mas bastante instigante, associada ao pensar/fantasiar. Nesta ocasião (94/95) inclusive, os estudos mais gerais tinham temáticas como o desejo relacionado ao aprendizado, o lugar do imaginário nas relações escolares...

Parece que os ideais simbólicos foram mesmo apoio para um processo de sublimação, conforme descreve Násio (1989). Funcionaram como desencadeadores de um processo de sublimação intenso associado à escola, que na sua primeira fase, estivera mais situado no trabalho teatral da Via Magia. A produção foi incrível!

Uma vez iniciado o processo de sublimação na construção/criação de algo, de certa forma desligava-se este do ideal comum e seguia caminho próprio, prazeroso em sua intimidade e materialidade. Revia-se registros, avaliava-se, estudava-se, escrevia-se, discutia-se, participava-se de encontros, congressos, cursos, construía-se materiais/dinâmicas com as crianças, cada um de uma forma muito singular, além do que continuavam as montagens teatrais, os eventos...



Mas, como essa forma de desvio da pulsão para uma satisfação diferente (da sexual/agressiva) era direcionada pelos ideais comuns, formou-se aí um conjunto de significantes, um conjunto de representações partilhadas, com as quais estavam todos conectados, mesmo que estas por sua vez estivessem conectadas com as de cada um e fossem essas, para todos, desconhecidas.

Quando em 96/97, contradições de outro plano pesaram sobre as relações entre os educadores, estabeleceu-se um processo muito difícil, paralelo a uma produção um pouco mais individualizada, quase isolada, de cada um. Um certo distanciamento forçado entre os coordenadores, e a coordenação/supervisão acontecera e nesses momentos o papel mediador de supervisão da psicóloga era fundamental.

Poderíamos talvez dizer que um processo de desidentificação, por que não dizer de esvaziamento, estabelecera-se no grupo de coordenação em seu processo de reorganização e diminuição. Em diversos momentos o atendimento com a psicóloga pontuou expressões fantasiosas de abandono, rejeição, falta de reconhecimento, vindas dos coordenadores ou da coordenação/supervisão.

Chegou-se então a um impasse que significou reuniões tensas, momentos de diálogos passionais em que se buscava o sentido do que acontecia. Sobretudo as separações anunciadas, produziam angústia. Por outro lado, havia uma escolha partilhada de uma busca real, como dizia Quinet em palestra recente<sup>18</sup>, um querer gerar-se a si mesmo, engendrar-se, recuperar-se.

Isso tudo nos remete ao lema de Píndaro, traduzido do grego para o alemão, por Nietzsche: “Converte-te no que és!” Esse imperativo aparece em várias de suas obras, lembra-nos Larrosa (2002), cada vez de forma diferente e nova.

Em “Schopenhauer como Educador”, Nietzsche dá-lhe um tom de inquietude e arrogância, próprio da juventude, apontando seu dedo para a preguiça e a covardia do rebanho humano. A questão da subjetivação se coloca então enquanto uma luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo. Surge então o mestre do negativo, aquele que mais do que colocar-se como

---

<sup>18</sup> II Jornada da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano/Fórum Salvador.

exemplo, impulsiona o aprendiz ao caminhar. Não ensina nada, mas abre-lhe à frente um horizonte, contra um eu constituído, contra o presente.

Em “A Gaia Ciência” esse imperativo de liberação remete-se ao fundo inconsciente da consciência e associa o processo de *chegar a ser o que se é* a uma auto-criação, à tarefa de desmontar cuidadosamente os pressupostos imperativos da consciência.

Em “Ecce Homo”, Nietzsche fala diretamente de seu processo pessoal, neste sentido desta jornada na busca de si:

“Agora que volto a olhar a partir de uma certa longitude às situações das quais estes escritos são testemunho, não gostaria de negar que, no fundo, falam meramente de mim [...] em “Schopenhauer como educador” está inscrita minha história mais íntima, meu vir-a-ser. Sobretudo meu voto solene! [...] oh !, quão longe ainda me encontrava eu, então, do que sou hoje, do lugar em que me encontro hoje!”

Sua proposta não aparece como o “conhece-te a ti mesmo”, mas muito mais como sua negação. A idéia é que temos que combater o que já somos, se queremos chegar a ser o que somos. Não se trata de realizar essências ou potências preexistentes, mas de experimentar a lógica desidentificadora da invenção, fazer o itinerário singular até si mesmo.

E assim aconteceu na Via Magia. Alguns coordenadores (e também professores) que saíram por conta própria ou por decisão da escola, puderam posteriormente, conforme se desenvolviam em uma trajetória própria profissional, avaliar positivamente seu crescimento profissional/pessoal na escola. Houve também os que retornaram, com quem se estabeleceu posteriormente um novo vínculo, um outro plano de ação educativa conjunta, um outro plano de diálogo.

Elucida-nos Larossa, que é assim mesmo. A experiência da escola estivera educando os educadores. Como com os mestres, a escola havia sido pretexto para experimentação de si e agora era preciso saber deixá-la.

Deixando de tomar-se por outros, descentrando-se e explodindo em múltiplos, pode-se chegar a ser o que se é.

A arte da educação nietzschiana, portanto, seria essa que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades e isso não se pode fazer de modo técnico ou homogêneo.

Evidentemente se está contando com incertezas, encruzilhadas, voltas... Desde Nietzsche, o chegar a ser o que se é pressupõe o não suspeitar, nem de longe, o que se é e não ter a razão como guia.

Mas uma vez convocado o desejo, a situação muda. O que veio desta identificação com a escola, era da ordem do desejo de saber (e de não-saber) de cada um. O professor desafiava seu aluno e o coordenador desafiava seu professor, para que fossem além de onde estavam.

Assim como se promovia a autonomia das crianças que, em algum momento, precisavam confrontar ou negar o que vinha dos adultos, promovia-se a autonomia dos educadores que numa certa altura diferenciavam-se da Via Magia, negavam-se em sua parte Via Magia ou negavam a Via Magia que não queriam mais ser. Houve momentos de luto e tristeza e alguns educadores chegaram perto de um quadro de melancolia.

A primeira e grande saída das coordenadoras (3) e psicólogas (2) deu-se, apesar de suas dificuldades inerentes, de forma tranqüila. Houve tempo para muitas conversações e assim como se fazia com os professores, houve tempo maior ou menor, para cada um preparar seu substituto. Quanto mais cuidadosas fossem as mudanças, mas significativas eram as despedidas.

Instituiu-se desde o começo da segunda fase da escola, um momento ritualístico de despedida dos educadores que, por uma razão ou outra, estejam deixando a escola. Nestas ocasiões, costuma-se reservar tempo para a expressão dos sentimentos de todos diante desta separação profissional e também para refletir sobre a herança de aprendizado que a pessoa leva e a herança de aprendizado que a pessoa deixa para a escola.

## **Para concluir: Aproximando desejo, diálogo e ética**

Foi tornando-se comum, certas perguntas para as crianças, diante de impasses: “O que está acontecendo aqui?” “O que aconteceu entre vocês?” “Posso ouvir a versão de cada um, de cada vez?” “Como foi que vocês chegaram nesta situação?” Eram perguntas significativas que pressupunham uma escuta. Tinham força porque de fato, exercitava-se uma abertura à dinâmica dos acontecimentos. Eram próximas de como os adultos tratavam os relacionamentos entre eles também.

Havia-se aproximado de uma atitude no plano do diálogo oral, já bastante experienciada na construção de planejamentos abertos, posteriores a avaliações. Posicionamento apontado por Maffesoli (1998). Ou seja, a busca de uma compreensão dos fatos *a posteriori*, que se apóie em uma descrição rigorosa, feita de modéstia e respeito pelo que é abordado. Procedimento que retoma a empiria coloca-se numa posição de abertura de espírito, que poderá chegar a produzir uma sinergia da razão e do sensível. Descrição que dá vez ao dado mundano, à tensão vivenciada, sem precisar resolvê-la de imediato.

Havia-se conquistado, possivelmente pela presença das psicólogas, uma atitude muito rigorosa diante do conversar, do que era apropriado a cada ambiência dele (se realizado a dois ou grupalmente; se composto por coordenador/pai e/ou mãe ou coordenador/professor ou supervisor/coordenador ou professor/crianças; se mais reflexivo ou mais instrumental, se menos ou mais continente com relação a informações e/ou questionamentos advindos da práxis escolar).

Muita comunicação por escrito também facilitava a interação entre os adultos. Inclusive o registro de atendimento a pais começou a ser mais detalhado, o que facilitava a troca de informações sobre as crianças e suas famílias, entre as coordenadoras e delas com os professores.

Abrir espaço para falar abertamente em momentos difíceis, escrever auto-avaliações, lançar mão de recursos antigos como escrever cartas, bilhetes, “desabafos”, fazia da língua, uma fiel escudeira das batalhas dos relacionamentos humanos que compunham o trabalho educativo da escola. Mesmo que se estivesse

(principalmente em 96 e 97) dizendo e ouvindo falas bastante ferinas, duras, até impactantes. Não que essas possibilidades produzissem catarses e funcionassem como “panos quentes”. Os conflitos se expressavam de muitas formas. Os atrasos dos professores, por exemplo, ficaram mais constantes e a coordenação não se sentia fortalecida o suficiente para mudar esta situação e então, em 98 foi instaurado o livro de ponto (mais tarde o relógio de ponto).

Os professores, por mais que se mostrassem em algum momento, querendo fugir dos atendimentos individualizados com os coordenadores, no geral, pelo contrário, os requisitavam bastante. Sempre acabavam comprometendo-se com o que estavam produzindo.

A partir de 97, duas das coordenadoras começaram a participar de uma outra instituição e a desenvolver um trabalho clínico e de estudo, em psicopedagogia. Havia uma tensão no ar. No folder que apresentava o trabalho desta instituição, as profissionais não se apresentavam como participantes também desta experiência educativa. Era doloroso para a coordenadora/supervisora, o processo de desidentificação com a escola e de identificação com um outro espaço profissional, embora no final, alguns profissionais tenham aprendido a manter-se como parte desta experiência educacional e ao mesmo tempo desenvolver outros trabalhos, em espaços próprios ou não. Essa, de fato, era a única saída possível. A escola não poderia manter tantos profissionais se não fosse assim: trabalhando 20 a 25 horas semanais. Ou seja, meio turno diário.

Os diretores que eram responsáveis legais pela escola, sentiam-se algumas vezes como representantes de toda uma crise econômica mais ampla, de uma hostilidade geral pela educação, mas ao mesmo tempo, firmes e fortes para seguirem viagem. Costumava-se dizer, brincando com Drummond: “perdi o bonde, mas não a esperança”.

O grupo de professores do ensino fundamental ainda não havia alcançado uma certa estabilidade e agora vinha uma quase que inteiramente nova coordenação (também saída da sala de aula). A coordenação/supervisão que acompanhava todo o processo, preocupava-se em dar continuidade a idéias, estudos e projetos, de forma incansável.

Mas, a mudança no grupo da coordenação e a demanda de vários outros projetos educacionais (Prefeitura, Mec, Proler, Secretarias de Educação, UNESCO...) em formação de professores principalmente, trouxe novo ânimo à escola.

Os diferentes processos de formação vivenciados em outros espaços educativos/instituições pela coordenadora/supervisora (que envolveram alguns coordenadores e professores) deu-lhe uma noção mais apurada do valor do trabalho desenvolvido na escola, já que esta educadora deparou-se com a realidade precária do sistema público de ensino, embora tenha se surpreendido com professores e coordenadores bastante disponíveis a novas experimentações didáticas e conscientes das transformações a serem realizadas nas escolas públicas. Constatava-se nestas experiências, especialmente no Projeto Parâmetros com Arte (MEC), a grande contribuição das “linguagens” artísticas com seu duplo fazer (físico e simbólico) para tratar assuntos humanos dos mais variados gêneros, assim como a cumplicidade da História e sua possibilidade de evidenciar a construção de noções científicas e concepções de mundo.

Foram novamente implementados os jogos, depois os passeios de estudo, o trabalho com pequenos textos de história, geografia e ciências e também com artigos de jornais e revistas. Iniciou-se um trabalho com construção de problemas e leitura de gráficos no ensino fundamental e em toda educação infantil começou-se a produzir livros de estudo e a desenvolver projetos, embora estes fossem uma combinação de abordagens (um pouco de informações científicas, um pouco de depoimentos, registros de experiências, trabalhos práticos, divagações filosóficas...). A alfabetização começou a explorar muitas novas possibilidades de escrituras, podendo escolher entre várias estruturas: livro das afirmativas, livro das dúvidas, livro das surpresas; livro de humor, amor e terror; livro de falas, livro de títulos, recontando (lendas e mitos) etc..

A partir do ano 2000, expande-se a prática de comparar abordagens de todo tipo (entre gêneros de escrita, entre concepções históricas, entre registros de estratégias para resolver problemas matemáticos, até entre idéias pedagógicas) e fazer um mix educacional próprio, sem tanto constrangimento ou temor associados a adjetivações pejorativas como a de eclético, considerada sinal de inconsistência teórica. Afinal já se haviam passado intensos 16 anos!

Conseguiu-se retomar uma situação mais favorável, quando se instituiu o estágio remunerado para os grupos do ensino fundamental que tivessem mais do que 20 alunos e a auto-coordenação na educação infantil (1999). A principal tarefa desta última significava a manutenção, re-vitalização e transformação dos momentos mais abertos de conviver e brincar, já desaparecidos da maioria das escolas que os adotara tempos atrás. A auto-coordenação passa a tratar da articulação da atuação dos adultos nos horários livres, da preparação de materiais para esses momentos e para as atividades em sala e também dos eventos especiais que reuniam alguns ou todos grupos de pequenos. Isso significava (e até hoje é assim) um turno de trabalho no turno oposto ao que os professores acompanham os grupos de crianças.

A partir de 2000, a coordenadora/supervisora e as demais coordenadoras (3) descobriram outra fonte de observação para nortear o planejamento geral do ano, afora as auto-avaliações e os cadernos de atendimento: os relatórios anuais dos professores. Passou-se a fazer anotações sobre questões que traziam estes textos, desde a própria escritura, passando por questões da dinâmica das atividades até o levantamento de grupos de dúvidas conceituais, que precisavam ser trabalhadas. Exemplo: Qual a diferença entre arte e linguagem? Qual a diferença entre técnica e arte? Qual a diferença entre técnica e estilo? Criança faz arte? Criança faz ciência? Qual a relação entre o brincar de hoje e as capacidades necessárias ao trabalho de amanhã?

Tem sido até hoje, parece-me, algo muito vitalizante e norteador, esse processo, mas também acarreta atraso nos relatórios e mais exigências de estudo e reflexão posteriores, para os professores e para os coordenadores. Mas, tudo isso tem sido considerado muito frutífero e os coordenadores tem procurado sustentar queixas de pais e mestres por conta disso. É preciso dar-lhes algum chão, para que suportem as conseqüências desses aprofundamentos. Por isso também, além dos atendimentos individualizados às famílias, sua inclusão em culminâncias de determinados projetos com as crianças (como feira do livro, feira de ciências, finais/premiações do Campeonato de Esportes...) assim como nos encontros entre adultos (palestras, mesas redondas, oficinas) tem sido incrementada.

Assuntos prático-teóricos têm enriquecido as reuniões semanais e estão igualmente associados aos pontos observados nos relatórios do ano anterior e a outras

questões pedagógicas que surgem ao longo do ano. Como se tratam de orientações retiradas diretamente de dificuldades do trabalho, acabam ocorrendo situações inéditas que alimentam o relacionamento entre crianças, professores e coordenadores. Um exemplo: certa vez realizou-se uma série de reuniões coletivas (de todos os professores e a coordenação) para trocar idéias e cuidadosamente estabelecer orientações, para um grupo específico de crianças da escola, que demandavam uma maior atenção dos adultos (normalmente isso é feito em atendimentos individualizados entre professor e coordenador ou na reunião semanal do grupo de coordenação). Estabeleceu-se um diálogo bem cuidadoso sobre o desenvolvimento destas crianças e fortaleceu-se a idéia de que era preciso que todos os educadores da escola estivessem implicados com todos os alunos e não apenas com seu grupo específico. Os momentos de livre circulação de todos e os projetos que reuniam todos os grupos, tornavam ainda mais necessário esse compartilhar.

O novo grupo de coordenadores começou a desenvolver em espaço reservado na Via Magia, da mesma forma que o anterior, um trabalho clínico de atendimento psicopedagógico, assim como oficinas com pequenos grupos, para crianças desta e de outras escolas, que apresentam dificuldades que precisam ser trabalhadas em situações extra-sala de aula, em pequenos grupos ou mesmo individualmente. No momento atual, duas das três coordenadoras utilizam espaço próprio para desenvolver esse trabalho.

Voltando às perguntas. As várias questões que se passa a fazer para as crianças e também para os professores em determinado momento, eram e são de fundo existencial e versam sobre como nos colocamos diante do que acontece conosco, o que fazemos com a nossa vida... É verdade que elas podem estar implícitas, fazer parte de um silêncio aparente. O fato é que uma construção de conhecimento que inclui dinâmicas coletivas, desafios, que passeia pela arte e pela filosofia e não somente pelas ciências (e até faz parceria destas com as mitologias), encontrará em seu caminho essas questões, acabará revelando significantes dos sujeitos que buscam conhecer, promoverá momentos de conversação espontânea e de reconhecimento de sensações/sentimentos/idéias/pensamentos.



A escola da Via Magia pode ter tornado-se menos invasiva com o fim da “psicanálise selvagem”, depois, menos romântica, com o fim da “era hippie”, mas permaneceu sendo um espaço de formação, de humanização, diria Freire (1977). Humanização e desumanização são possibilidades humanas, próprias de seres inconclusos como nós, afirma. Humanização implica o reconhecimento trágico do pouco saber de nós mesmos que impulsiona à permanente busca.

Houve alguns educadores, que ficaram apenas por algum tempo na escola, que não se dispunham a explorar terrenos desconhecidos de si mesmos, questionar-se sobre o sentido de suas ações neste plano e tiveram dificuldade de adaptar-se. Desde o começo da escola isso ocorreu. Houve um professor que ficou conhecido como alguém que escapava, assim como raramente falava na primeira pessoa do verbo. Nesta época (2000/2002), esta possibilidade de não colocar-se individualmente, trazendo um discurso educacional ou não, não existia mais. Pensamos que há determinados cuidados que o grupo humano parece ser capaz de assumir para si, de modo a tornar-se mesmo uma conquista, da qual será difícil retroceder. Como estivera aberto e ativo (nos atendimentos individuais e na reunião grupal semanal) o espaço para falar/conversar, os professores costumavam utilizar um ou outro desses momentos para colocar suas questões, preocupações, demandas (o que também produzia resistência às reuniões). Havia sempre um terreno fértil para questionamentos e confrontos, eventualmente vivenciavam-se momentos de impasse diante do processo educativo, mas tornara-se preferível, em muitos momentos, encarar a transparência, abrir o jogo, esclarecer situações, dispor-se a compreender os processos pessoais que faziam parte dos processos educativos.

Em algum momento, o diálogo e as perguntas/respostas que ele implicava, fossem elas mais relacionadas a atitudes específicas ou a abordagem de um ou outro estudo, exigia um certo fluir das parcerias, caso contrário, o trabalho se inviabilizava, já que ele contava com essa base relacional como sua possibilidade de enraizamento.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Começou-se logo depois (e até hoje é assim...) a refletir com bastante antecedência, desde o final do primeiro semestre, sobre as combinações de supervisores, coordenadores, professores e grupos de alunos, para o ano próximo, de modo a favorecer as parcerias que possam ser realmente dialógicas.

Fica-nos a impressão, ao observar essas histórias em torno das re-uniões, de que, uma vez conquistado, os educadores só não utilizariam esse tempo/espço, se fossem forçados a isso. Evidentemente (mas é sempre bom ressaltar), permitir que as pessoas coloquem-se diante de qualquer assunto que se esteja tratando em reuniões, que se seguem periodicamente durante todo o ano letivo, numa espécie de livre-associação (no sentido de que o falante se associa subjetivamente a um tema que já está dado e toma a palavra), significa uma atitude corajosa, algo próximo a associação livre da psicanálise.

Como diz Collete Soler (1997), a associação livre é um dizer o que se pensa em silêncio. E completa: e onde está o pensamento, está o sujeito, mesmo que a pessoa não saiba disso. O sujeito é um efeito de significante.

Mas, se o sujeito se constitui no campo do Outro, enquanto lugar dos significantes e da fala, que sujeito é esse? Como podemos alcançar a verdade da fala? Quando se revela o desejo? Apenas na clínica psicanalítica ou em outras de *talking cure*? Se em cada fala, existe sempre duas dimensões, o que se diz e o que se “quer dizer”, haverá comunicação possível, em qualquer circunstância e especificamente dentro da instituição escolar?

Mas, se o sujeito não é nada que não um significante alienado na linguagem, buscando ser amado, desejado, imprescindível para alguém, seguindo pistas de Soler, penso que além do significante, está o que se refere a libido, ou melhor, a pulsão (libido representada), ou seja, o sujeito da pulsão.

Então, poderíamos assumir que a abertura para a fala de cada educador, dentro da reunião coletiva de trabalho, pode ser vista também como um distanciamento e uma aproximação, a produção de um pensamento enraizado, erotizado. Seria, de certa forma, poder associar-se o instante da pulsão direcionada pelo desejo enigmático com a antecipação e retroação da palavra.

Parece-me que se chegou a um exercício de convivência nesta escola, onde tem sido possível falar do que impressiona, fazer um retorno ao sentido da ação. Como diz Lacan (1997) trata-se de falar da relação da ação com o desejo que a habita, pois não há outro bem se não o que pode pagar o preço do acesso ao desejo.

Mas, como seria uma ética do desejo? Uma ética da diferença? Como tomar o desejo e sua desmedida como um parâmetro universal para a ação? Como valorar na diferença? Como uma medida pode ser ética e singular?

Admitindo que o bom e o mau não estão no mundo, mas numa posição subjetiva; que não há acesso direto ao real, que o real tem a ver com a rede de relações que compõem a realidade tributária da linguagem; que os elos sociais são construídos não pela disputa de algum objeto social, mas pela falta de objeto, pois o objeto mítico de satisfação foi perdido e seu “reencontro” é precário. Como esclarece Vieira (2001), na verdade o inconsciente situa todas as ações e pensamentos humanos com referência a um horizonte ético, a partir do qual a responsabilidade tem primazia sobre a culpa.

Se a referência é o desejo singular de cada um, somente sua negação justificaria a culpa. O sujeito só pode errar em consequência de não desejar conforme sua natureza.

É bom reconsiderarmos aqui que não se trata de reforçar o narcisismo exacerbado do mundo atual, quando o bem está associado ao prazer, ao eu, a uma imagem de si mesmo enquanto tal. Trata-se, sim, de admitir que o sujeito, constituído no campo do Outro, que sempre aponta para o infinito, para o absoluto, para o mítico, é seu próprio próximo em relação ao desejo.

Como nos lembra Rinaldi (1996), a ética da psicanálise aponta para a experiência trágica da vida, quando o desejo se defronta com a morte simbólica, com a castração. Quando o representante da lei da proibição do incesto, geralmente o pai, faz o corte simbólico na relação mãe/filho, castra a mãe de seu falo e a criança de ser o falo. Trata-se de uma lei impessoal (a qual o pai também está sujeito) que rompe a ilusão de sermos possuidores ou identificados com uma onipotência imaginária. Como diz Násio (1989), temos que admitir com dor que os limites do corpo são mais estreitos do que os limites do desejo.

A partir daí, de um sujeito dividido, podemos apreender o caráter contingencial e parcial de qualquer realização de desejo e a possibilidade de abertura para o próximo como diferente.

Trata-se de assumir o eterno retorno a si mesmo como algo que frutifica as possibilidades de um convívio menos idealizado e mais fraterno. Lacan (1997) fala de uma fraternidade discreta.

Com o tempo, havia-se aprendido que haveria-se que lidar com a ética das situações, tal qual propõe Maffesoli (1998), pois em última instância tem-se que decidir em vista de cada própria e intransferível situação concreta, o que vai-se fazer, como se colocar uns diante dos outros.

Evidentemente, ao assumir-se que valores (conscientes e inconscientes) são imprescindíveis para que se possa orientar e mover conjuntamente, continuava-se tentando o que se gostaria de desenvolver na escola. De qualquer maneira, reconhecendo a relatividade da liberdade humana, assumindo-se princípios não-universais, compreende-se que eles são frutos de particularidades, de um grupo de pessoas, que podem ser modificados, re-feitos e até abandonados. Procura-se hoje, que esses valores não-absolutos sejam mais próximos de ideais coletivos datados, norteadores de uma filosofia da ação, de uma ética, do que de modelos científicos, psicológicos ou sociológicos.

## **PARTE II**

### **Os papéis da coordenação pedagógica no drama educacional**

## **CAPÍTULO 4 – Cenários de Atuação**

### **4.1 – A escola em cena: onde está o coordenador?**

A instituição escolar brasileira, especialmente a pública, tem participado ou até mesmo recebido em seu espaço educacional, diversos cursos, projetos, programas, reciclagens, atualizações, seminários, com o mesmo objetivo: a formação dos professores. É a vez dos saberes da ação, do saber-fazer, da competência. Evidentemente, isso não é por acaso. Nem somos o único país do mundo passando pela chamada era das reformas em educação. Barbosa Moreira (1999) afirma que pesquisas recentes (Whitty, Power e Halpin), comparando as reformas educacionais em diferentes países, terminam por associá-las a um movimento econômico, cultural e político mais amplo de globalização, no qual diferenças nacionais não estão mais tão claras, burocracias estatais se fragmentam, sistemas educacionais (assim como outros de bem-estar público) tornam-se obsoletos. Ao mesmo tempo, parece que muitas delas têm como princípio e objetivo, o ensino como atividade profissional de alto nível, com repertório próprio; a prática educacional dos educadores como um lugar original de formação e de produção de saberes; o exercício profissional do professor como prático-reflexivo.

Os novos modelos educacionais apontam agora para os saberes do professor e isso tem a ver com uma corrida à profissionalização. No nosso caso, até recentemente, os docentes das quatro primeiras séries escolares seriam obrigados, por lei, a ter diploma de ensino superior, até 2007.

Dos 9.400 professores da rede pública estadual de São Paulo, 7.000 participaram de um curso na Secretaria de Educação em parceria com a USP, a Unesp e a PUC. Uma espécie de formação de nível superior em massa. Em Minas Gerais, o curso gratuito à distância pretendia formar 14.7000 professores de uma só vez. Eles se reuniam mensalmente em ginásios poliesportivos, para tirar dúvidas e fazer provas e essas aulas chegaram a ter 1700 professores/alunos.

Segundo Nuti (2002), havia na rede pública 800 mil professores de ensino fundamental e dois terços deles (mais ou menos 534 mil) ainda sem o superior completo (dado do MEC). Segundo Linhares (2003), ainda tínhamos mais de 770 mil professores sem diploma universitário, lecionando para 1ª a 4ª série (dado do Inep).

Apesar da indignação de Linhares (2003), o Conselho Nacional de Educação aprovou parecer que dispensa a exigência do diploma para os professores já em exercício (direito adquirido). Quem investiu seus salários insuficientes no custeio de um curso superior, certamente se considerará ludibriado. Nisso, Linhares tem razão. Mas, os professores, talvez a maioria deles, perceberam que a exigência também será do mercado de trabalho e por isso, permaneceram cursando o Normal Superior ou curso de Pedagogia mesmo. O fato é que a partir de agora, o curso de Pedagogia se destinará principalmente à formação de professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação básica poderá ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional.” (Art. 64)

Tomar a docência como base de formação do pedagogo parece-nos, assim como ao relator do parecer, algo desejável, inclusive na formação de diretores, coordenadores e supervisores. Os próximos professores, que ainda não começaram a exercer o magistério, terão que ser desta maneira, formados. Os que já exercem essa função poderão permanecer trabalhando nela, mesmo sem essa formação, exigida a partir de então (2006).

O professor foi chamado, inclusive, a participar da elaboração da pedagogia da escola (LDB – Artigo 13-I). Mas, qual pedagogia? Onde estão os outros? O diretor, o coordenador pedagógico, o supervisor? Ou trata-se apenas de aplicar bem uma didática pré-elaborada, ainda sob o domínio do livro e do manual didático?

Quem tem sido o pensador, elaborador, formulador da proposta pedagógica das escolas públicas e privadas? Teóricos, assessores, estrangeiros de modo geral? Quando se pensa no coordenador pedagógico para isso?

O professor não pode ser pensado à parte da escola, como um ser sem lugar e nem predeterminações, como um candidato a herói individual, batalhador incansável, esperando para ser premiado como professor do ano. O que está encoberto aí? Além da ausência de uma pedagogia própria de cada unidade escolar, a ausência de uma equipe de trabalho, parece-me. O que poderíamos dizer da atuação dos

outros profissionais, que não o professor? Qual a importância deles no desenvolver do trabalho pedagógico na escola?

A Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) construiu um novo conceito de profissional de educação que inclui outros agentes educativos (técnico em administração escolar, técnico em manutenção da infraestrutura escolar, técnico em alimentação e técnico em multi meios didáticos), que atuam na escola ao lado do professor. São as reflexões próprias da profissionalização do ensino.

É uma pena que neste momento de reconhecimento de agentes educativos que já participam da dinâmica escolar não se tenha incluído o coordenador, que é função ainda não regulamentada também. Na verdade, tramita no Senado um projeto de lei para regulamentar a profissão de supervisão. Embora diferentes livros/artigos atuais, identifiquem completamente supervisão e coordenação ou mesmo falem do trabalho de coordenação do trabalho pedagógico, e incluam aí supervisor e coordenador, não se trata de uma mesma função. É realmente importante que o coordenador, formado em pedagogia, que agora deverá pressupor muitas horas (3200) de estudo prático/teórico, tenha também o acompanhamento da supervisão, o que significa um tempo/espaço para refletir sobre seu trabalho com os professores e pais da escola.

Por inúmeras razões, desconsidera-se a necessidade de reestruturação da escola como um todo no seu aspecto humano e prevalece a ênfase em recursos materiais e administrativos, apesar disso não ser coerente com a intenção de valorizar o ensino e profissionalizá-lo, comum às diferentes reformas educacionais, que vêm se colocando em diferentes regiões do mundo.

É interessante observar como o referencial (dos PCNs) para a formação dos futuros professores brasileiros reconhecia que o docente é um profissional que atua com e nas relações humanas, ou seja, que ele tem compromisso ético com a docência.

A reestruturação da escola não passaria por reavaliar o lugar dos diferentes profissionais de educação que compõem a nova dinâmica escolar, provocada por mudanças sociais mais amplas? Para fazer valer a mudança que se coloca para os professores é preciso dar atenção à relação deles com seus alunos, ao coordenador pedagógico e sua função de suporte e articulação, atenção a toda dinâmica escolar e entre todos, atenção ética. A ética implica no estudo das ações humanas entre si, mas também pode ser pensada como a realização delas. Para Carlos Matheus



(2002) ética é a filosofia da ação, só podemos falar se uma pessoa é ética a partir da sua conduta cotidiana. A ética trata da relação entre os seres humanos e não dos princípios, crenças ou costumes em si mesmos.

Que lugar ocupa o coordenador na escola? Não seria imprescindível neste momento, um processo de formação para coordenadores também? Seria possível aproximar as atividades de formação que chegam eventualmente à escola, aos esforços sistemáticos e cotidianos da coordenação, no acompanhamento em serviço que deveria ocorrer independentemente de cursos e reciclagens? A modificação estrutural da educação pode prescindir de uma nova ética na escola?

Tomemos algumas idéias do artigo “Educação Continuada: a política da descontinuidade”, de Collares, Moysés e Geraldi (2001).

Para a ciência moderna, o sujeito busca neutralidade, objetividade, racionalidade e o objeto é cognoscível, independente de quem o tem nas mãos, da sua subjetividade. É possível “a eliminação da seta do tempo”, pois “tudo pode voltar a ser como antes depois de uma intervenção” e a “natureza tende sempre ao equilíbrio, corrigindo os desacertos do homem”. Estão implícitas aí, idéias mecanicistas, de ordem e necessidades naturais.

Mas a natureza devolve as conseqüências da ação humana, demonstrando que estas idéias são mitos científicos, que revelam um humano com pouca sabedoria do mundo e de si próprio, dos outros e de suas relações.

Idéias contemporâneas abandonam a pretensão da certeza e da verdade universal e levam à necessidade de se considerar questões éticas de responsabilidade na construção de soluções para a vida do mundo. A imprevisibilidade do futuro não implica irresponsabilidade com o futuro.

“É necessário projetar valores, idéias-forças, idéias motoras” de uma forma estratégica, através da arte de trabalhar com a incerteza. Por isso, nossa seleção de conteúdos da experiência passada, inspiradora de horizontes futuros, não pode mais recusar os saberes construídos na experiência, quando buscamos soluções parciais e locais. A experiência é ruptura em potência, pois, ao não dispormos num certo momento vivido, de conceitos e noções para compreender um acontecimento, ela nos exige interpretação, construção de saberes.

Se a educação for reduzida à formação intelectual, a questão da formação do professor seria realmente uma questão de simples atualização, de mantê-lo a par dos novos descobrimentos da pedagogia. Desconsidera-se aqui o valor do conjunto de conceitos, referências, signos, que resultam da prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões colocadas pelo cotidiano e desconsidera-se também o valor dos sujeitos que o produzem.

A história de muitos programas de qualificação de profissionais de ensino com esta perspectiva considera o exercício da docência sempre como tempo de desgaste, um esvaziamento.

Fala-se em educação continuada, mas pratica-se uma educação atemporal, concebida como tempo zero. Em outras palavras, o conhecimento obsoleto é substituído pelo novo conhecimento e recomeça-se sempre do zero porque o tempo de exercício profissional parece nada ensinar. Estamos, nesta perspectiva, condenados à eterna repetição, a recomeçar a cada ano letivo, a cada turma, cada novo livro didático, a cada caderno intacto. A capacitação seria, portanto, um processo de despejar conhecimento na cabeça dos professores, que em seguida o despejariam na cabeça dos alunos, num processo interminável de esvaziamento.

A continuidade pode ser considerada produto da desordem entre continuidades e rupturas e não um eterno recomeçar *ahistórico*. Seria contínua porque tem início definido, mas não tem fim. Essa é a impressão que nos fica quando observamos o desenvolvimento de uma experiência educacional como a de que estamos falando.

Seria muito frutífero que o governo do Partido dos Trabalhadores tivesse podido arriscar trabalhar com uma visão de educação, que incluísse uma formação sistemática e duradoura, considerando a escola como um todo. Ao mesmo tempo que se pudesse ter a sabedoria de sustentar o que veio sendo desenvolvido nos governos anteriores que, de alguma forma, está dentro da cultura de cada instituição escolar.

Ao procurarmos no site do MEC informações sobre os projetos associados ao ensino fundamental, encontramos notícias interessantes sobre o DVD escola, sobre educação a distancia, mas temos a impressão que há muito mais investimento no 2º e 3º graus. A despesa líquida com o ensino fundamental comparada às dos demais níveis do ensino, dos anos de 2002 e 2004 (anexo 5), de certa forma, confirma esta

hipótese. O que cabe ressaltar aqui é a negação da experiência anterior, que poderia, ao contrário, ser mais considerada.

Como programas de formação atendem a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais de ensino, muitos professores de escola pública poderiam nos atestar como cada mudança de governo também tem representado um recomeçar do zero.

#### **4.2 – Que lugar itinerante, entre atos e atores, seria esse?**

O lugar do coordenador seria o lugar de um terceiro, que se soma ao relacionamento professor/aluno, professor/professor, mãe/aluno, pai/aluno, modificando de alguma forma sua dualidade imaginária. O lugar do pai, que encarna a lei, uma instância de convívio que, no entanto, se articula ao desejo, ao corpo, a Eros.

Mais do que uma proibição, essa lei traz a presença de uma impossibilidade, para Lacan (1997). Não necessariamente a lei superegóica de Kant, que impõe o “tu deves”, totalmente indiferente ao bem-estar do indivíduo, nem a lei que impõe o gozo como a de Sade. Pode ser uma lei estruturante que presentifique o Real, que funcione, como afirma Carlos Perez (*apud Kupfer, 1990*), como um “tiro de misericórdia”, ao afastar o sujeito do sofrimento em torno do desejo de um objeto sempre buscado, nunca reencontrado plenamente.

Como nos indica Freud (*Projeto para uma psicologia científica*), nosso desamparo primordial faz-nos dependente da assistência experiente de outro ser humano, por nosso organismo ser incapaz de providenciar por si mesmo, a ação específica da qual depende nossa satisfação, diferentemente de outras espécies, cujas determinações biológicas garantem sua sobrevivência. Seria esse desamparo inicial, a fonte primordial de todos os motivos morais.

Esse outro ser humano, ao mesmo tempo que o primeiro objeto satisfatório, a primeira força auxiliar, é também o primeiro objeto hostil. Algo nele resiste como uma Coisa, é inassimilável. Mesmo assim, esse Outro, impossível de se alcançar

inteiramente, é também impossível de esquecer, e dará as coordenadas do prazer, comandando o desejo do sujeito.

Em torno da Coisa, ela própria fora da linguagem, se tecerá a cadeia significante, marca Lacan (1997). Constituir-se-á o mundo subjetivo inconsciente, com a Coisa ocupando seu lugar central, ao mesmo tempo que lhe sendo exterior. A Coisa será o núcleo do Real e se presentificará sempre na linguagem, quando será vazio encarnado.

Considera-se como fato constatado na experiência, a relação transferencial que ocorre na relação aluno/professor, ou seja, a vivência de um deslocamento de afeto de uma representação para outra, de uma pessoa para outra.

Desde 1912 (*A dinâmica da transferência*), Freud mostra como a transferência na clínica está ligada à reedição da relação do sujeito com as figuras parentais e com a ambivalência pulsional que a caracteriza. Ou seja, lacanianamente falando, ao amor e ódio, ligados a esse Outro enigmático.

Ao presenciar situações diversas do cotidiano escolar, confirma-se de certo modo a atualização de protótipos infantis das crianças no relacionamento delas com seus professores, o que tem resultado numa valorização ainda maior da qualidade do vínculo que se pode estabelecer entre eles, na escola. Tal terreno relacional torna-se, assim, fecundo, pois ter-se-á criado um vínculo fundamental. Não se trata de algo automático nem tão fácil de estabelecer. Uma via burocrática de relacionamento entre professores e alunos, por exemplo, não permite que se estabeleçam vínculos afetivos significativos. O mesmo fenômeno pode-se atestar na relação coordenador/professor.

Seria através do viver-com que surge a oportunidade destes laços serem estabelecidos, quando podemos falar e revelar a nós mesmos. É preciso a existência e a intervenção dessa relação interpessoal para que possa ocorrer o aprendizado. Ela é condição para o acionar do desejo de saber.

Atestou-se que vivenciado de forma positiva, esse processo transferencial dá frutos, supera a si mesmo, resulta em produção, em projeto, em trabalho e conhecimento.

A psicanalista Mannoni (1977) acreditava que se alimenta uma inadaptação ao real, quando não se oferece o mundo da produção aos alunos, na escola. Propunha às

suas crianças com dificuldades (anoréxicas escolares, débeis e psicóticas), uma educação com trabalho, contando com a relação transferencial que se estabelecia entre elas e os mestres-artesãos. Estes remetiam a criança a um outro objeto de desejo, que não a sua própria pessoa. Serviam de apoio e suporte ao desejo de saber das crianças e seu relacionamento com elas resultava na criação prazerosa de uma obra comum.

Ainda que frutífera, a transferência, como uma repetição de um conflito infantil inconsciente, pode trazer-nos algo que preferimos repetir como vivência no presente a ter que recordar.

Neste sentido, constitui-se como uma resistência, um fechamento do inconsciente. Mas indica que há algum desejo inconsciente, querendo revelar-se. Considera Freud em *Estudos sobre a histeria*, que a própria resistência é gerada por essa proximidade.

Além disso, é preciso considerar que este é um movimento de mão dupla. Diante de seu aluno, na sua impossibilidade atemporal de superar suas próprias relações parentais, originais, o professor vê desdobrada sua própria infância.

Como nos afirma Lanjonquière (2002), para a psicanálise trata-se de indagar-se sobre como uma criança remete o professor metonímica e metaforicamente, a criança que ele foi.

Um processo transferencial também ocorre entre o professor e o coordenador, professor do professor, na medida em que o vínculo se estabelece.

Como adulto, em contato com sua infância, o professor (ou coordenador) pode invocar a lei e juntamente à criança (ou professor), manter-se aprendiz da difícil lição do desejo, da impossibilidade de tudo, de ser não-todo.

Assim como se pensa a transferência como um poderoso instrumento terapêutico na clínica, atribui-se-lhe papel importante na escola, quando se abre espaço para o diálogo, para a escuta cuidadosa, para os interesses diferenciados, de alunos e mestres.

Do lugar de professor (assim como do lugar do coordenador), de autoridade associada às relações parentais, primeiras, seria possível favorecer o contato do aluno (ou do professor) com sua demanda de conhecimento. A produção de

representações ou artefatos, artísticos ou científicos, e seu processo instável e dinâmico de ultrapassagem simbólica, pode produzir efeitos subjetivantes fundamentais a ambos.

Desejo não é necessidade nem para Freud nem para Lacan. A necessidade é referente ao biológico, em sua exclusividade.

Na *Interpretação dos Sonhos*, Freud afirma que o desejo está ligado a traços mnemônicos, às lembranças das primeiras experiências de satisfação e seus signos indestrutíveis. O desejo tende a buscar realizar-se restabelecendo tais signos.

Se houve um momento de gozo mítico sem a mediação da demanda, a partir daí, está estabelecida a ordem da perda e a busca interminável deste objeto, causa do desejo. Essa diferença entre o que foi oferecido sem demanda e aquilo que é oferecido de forma mediada, em forma de demanda, se acentuará mais, conforme se distancia da primeira experiência de satisfação, afirma Juranville (apud Kupfer 1990).

Para Lacan (1996), a demanda se dirige a um outro que se pensa poder satisfazer-nos. É a necessidade humana, atravessada pela linguagem, que assim se universaliza, e pode se concretizar pela intervenção do outro. Como se a necessidade agora precisasse ser dirigida a alguém que possa satisfazê-la.

A satisfação da demanda torna-se sinal de amor. Ser atendido significará para o demandante, ser digno de ser amado. Toda demanda será demanda de amor.

A demanda despista o desejo. O desejo nasce da diferença entre demanda e necessidade ( $N - D = d$ ). É um resto. Não é o objeto real o do desejo e sim um objeto imaginário, um outro imaginário. A necessidade, pelo contrário, tem um objeto específico que a satisfaz (ex.: fome – alimento).

Nesta direção do pensar é que uma nova educação distancia-se de um simples espontaneísmo: na medida em que podemos admitir como obscuro o objeto de desejo, como o fez em filme Buñuel. Os mistérios, enigmas e ambigüidades ficamos evidentes como veladores, re-veladores do que não se pode ver ou compreender.

É muito instigante como a psicanalista Françoise Dolto fala a um público da área médica e também educadores. Afirma de forma transparente e com linguagem

coloquial, que a evolução cultural está na criatividade, na inventividade, frutos do desejo na linguagem, na representação, na criação. Alerta aos educadores algo muito essencial: que a necessidade é repetitiva e o desejo algo novo sempre, que não se trata de satisfazer desejos, mas de representá-los, enquanto as necessidades, estas sim, devem ser satisfeitas (o que não quer dizer ficar atendendo as demandas das crianças). Desenho, mímica, modelagem, música, dramatização, dança... De todas as formas, poder permitir-se representar os desejos, procurando não negá-los nem julgá-los. Evidentemente Dolto não estava falando de decisões racionais, mas de um deixar vir, como numa associação livre, imagens, sons, movimentos, significantes...

Assim como a lei do incesto delimita a cultura, o advento do sujeito tem a ver com a lei da fala, que funda a troca simbólica. A linguagem institui uma distância irreduzível entre o sujeito e o objeto do seu desejo, mas ao mesmo tempo oferece um controle metafórico do objeto perdido.

Grosso modo, estaríamos falando da passagem de uma posição de objeto do desejo para a de sujeito desejante. Ao sofrer pelo amor da mãe e reconhecer que o desejo dela sofre da mesma falta que o seu, a criança propõe-se a ser o que pode preencher esse vazio, ou seja, ficar no lugar do falo, ser o falo da mãe e resolver o problema de ambas.

Quando já não é mais possível manter esse mundo imaginário, a criança descobre que o amor dos pais pré-existia a ela, conclui que o desejo da mãe está além dela. É um enigma. Essa é uma época em que as crianças perguntam muito. Começam a fazer toda uma investigação sobre sua origem, seu nascimento, sobre como se fazem os bebês, sobre a sexualidade dos pais... Perguntas que, para Freud, poderiam ser traduzidas como: De onde viemos? Para onde vamos? Que, para Lacan, se transformariam em: Como foi que advim como ser desejante e para onde me levará esse desejo?

Todo desejo de saber sobre o desejo do Outro será desejo de saber sobre o que causa nosso próprio desejo. Como se admitíssemos aí, que o Outro, e sua recusa de amor total, é o responsável do nosso surgimento como sujeitos desejantes.

Desejar saber sobre o desejo do Outro, responsável por nosso "advento" é a razão pela qual surge a demanda de saber.

É quando des-cobrimos a diferença anatômica, que nem todos os seres têm um pênis, que o mundo é feito de homens e mulheres, que não é possível a onipotência, que falta algo para a mãe que parecia fálica, completa; que os limites corporais existem, que somos mortais. Um momento de grande investigação termina em fracasso, em descobrir que possuíamos um saber enganoso. Sentimo-nos ameaçados. Deparamo-nos com nossa incompletude, com o enigma do nosso desejo, e nada queremos saber sobre isso, ainda que tenhamos que nos colocar subjetivamente diante desta falta, de preferência como sujeitos desejan-tes.

As crianças constroem suas teorias, suas fantasias inconscientes, justamente quando já não podem evitar deparar-se com o fato de que não completam a mãe como pensavam. Mas, como na tragédia do Édipo, ao investigarem, caminham para sua própria predição, investigam para confirmarem o que não querem saber. Então as crianças se permitem habitar um campo entre o imaginário e o simbólico, uma “fantasmática” dos fatos, segundo Laplanche (apud Kupfer).

Para a Psicanálise, o desejo que emerge da operação de castração é um desejo inconsciente de ver e saber sobre o desejo, que se transforma num desejo de nada saber.

Kupfer (1990), apoiando-se em Piera Aulagnier, fala-nos deste desejo de saber, que dá lugar a uma demanda de acessar saberes da cultura. O desejo não é enunciável, mas uma demanda pode veiculá-lo. Podemos passar de um desejo de nada saber sobre o desejo inconsciente para um movimento de querer saber tudo sobre o conhecimento que circula no mundo. Pode parecer até muito tranquilo, mas isto implica uma operação de transmutação, que aproveita a energia sexual, deslocando-a de objeto e produzindo uma satisfação de outra ordem.

Isso me lembra determinadas situações em que a criança se vê surpreendida na escola, tendo que abrir mão de suas teorias, tendo que admitir determinados dados de realidade. Algumas ficam muito decepcionadas, os olhos chegam a ficar mareados de lágrimas...

Uma produção simbólica significativa, mesmo que juntamente a uma operação de recalque, não é assim tão fácil de se alcançar. Implica encontrar correspondência, ser capaz de abrir-se ao novo.



Essa operação de sublimação, desta forma imbuída de saberes inconscientes, pode ser uma forma de aceitar o inaceitável e também de transgredir, deslocando para outros saberes, o próprio objeto do desejo, que assim pode ser inesgotável, em suas tantas aberturas possíveis para o não-saber.

A cultura como produção de sentido pressupõe um sujeito desejante. Na fórmula de Lacan (1997), a sublimação é esta produção de sentido que eleva um objeto à dignidade da Coisa.

Muito distintivamente de uma relação de identificação narcísica com um objeto, que procura tapar o vazio, elevá-lo ao vazio da Coisa, ou seja, como diz Rinaldi, transformar a impotência do saber em uma obra.

Em sua relação de transferência, o aluno dá ao professor, um lugar de suposto saber. O mesmo pode ocorrer entre o coordenador e o professor. Não se trata dos saberes constituídos aqui. O aluno (ou o professor) pressupõe que este outro tão especial, o professor (ou o coordenador) saiba do sentido do que ele fala e/ou produz. Inconscientemente, continua desejando um objeto de amor que cubra sua falta, que o complete, que dê sentido à sua existência, que o alimente com suas palavras.

A ética do professor ou do coordenador pedagógico (assim como a do analista) implicará, portanto, na possibilidade de não deixar-se seduzir por este lugar de onipotência e trabalhar-se no sentido de assumir-se como faltante. Disponibilizar-se a partir daí, a encontrar as pistas que os alunos ou os professores dão quanto ao o quê e como estudar, e trabalhar pacientemente neste sentido, assumindo a impossibilidade de corresponder às suas expectativas (incluindo aí as suas próprias).

Sem essa conexão concreta e sem a compreensão de que a consciência não determina nossos interesses, que poderão surgir medos, ansiedades e angústias na aproximação do não-saber inevitável, não é possível logarmos o empenho e a dedicação ao processo de aprender.

O coordenador teria, portanto, como principal desafio, questões de fundo ético, relacionadas à possibilidade de colocar-se como parceiro e aprendiz, como mestre, como crítico... Circular entre lugares e discursos dentro do movimento

relacional (professor / aluno / pais), em torno do clássico *aprender a aprender*, com o propósito de favorecê-lo.

Não se trata aqui, evidentemente, de um processo puramente consciente. Trata-se de um aprendizado dialógico interrogante, como diz Galeffi (2003), de abertura ao próprio acontecimento do sentido, que é o solo onde brota a fonte da sabedoria.

Os educadores (tanto o professor como o coordenador) que compreendem estas idéias podem estabelecer um método mais aberto de trabalho. Torna-se possível sair à busca do que parece fazer sentido para cada situação, ter um planejamento flexível, exercitar refletir sobre a dinâmica das relações como parte do aprendizado, renunciar ao controle do incontrolável.

Poder trabalhar com o que faz sentido aprender, na escola, passaria por lidar com tarefas bem difíceis de serem assumidas. Seria tranquilo acreditar em descobrir interesses e segui-los como forma de garantir o aprendizado, se isso não significasse necessariamente um desdobramento de posicionamento de outra ordem, que penso podermos chamar ontológico. Pressupor a resistência em aprender, tanto do professor como do aluno, para o coordenador, significa poder acolher a angústia existencial associada à consciência da finitude, à busca de sentido para a vida, à relação de interdependência, transferência e amorosidade estruturais, em que se baseia a con-vivência.

O prazer na produção do conhecimento, fruto evidentemente do princípio de realidade e da sublimação, como nos indica Freud, estaria conectado ao ser humano como forma própria de morar na linguagem, como nos indica Heidegger (2003).

O ser não é, mas essencializa-se na linguagem, em Heidegger, conforme Nunes (2002). A verdadeira morte, a maior ameaça que temos, é a ausência da palavra. Como os guerreiros gregos, de alguma forma preferimos também a morte cantada e relembrada pelos poetas a uma sobrevivência no esquecimento. A esta morte, não sobrevivemos. Somos-no-mundo e nos fazemos na linguagem. Buscando as primeiras determinações do nosso ser, as experiências originais, a força do princípio, encontramos o dizer poético.

Lacan (1997) utiliza o apólogo do vaso de Heidegger para falar da sublimação, para falar desta criação que introduz no mundo, ao mesmo tempo, o vazio e o pleno. É o nada que está no centro da criação do oleiro. A falta.

Ao incluir-se como representante da lei, o coordenador traz o simbólico, a representação da ausência, a linguagem, que é condição de possibilidade do humano e seu universo polissêmico.

Novamente, é preciso dizer que este não é um lugar sem ambigüidades. Implica em assumir os fundamentos incestuosos do desejo de saber, interditando determinados processos entre professores e crianças, determinadas cumplicidades entre pais e professores, ao mesmo tempo que oferecer possibilidades de produção simbólica, oportunidades para o deslocamento, que garantirá o ressurgimento do desejo sob a forma de demanda de saber. Implica, portanto, tornar o saber o próprio objeto da demanda, fazer do conhecimento a mais potente das paixões, como aconselha Nietzsche (2001), vivenciar um enamoramento do mundo.

A função do coordenador pedagógico seria, portanto, promover uma interatividade possível entre professor e alunos, entre professor e pais, entre professor/professor e de certa forma também entre pais/alunos, articular um amplo processo coletivo de aprender, que atravessa bons e maus tempos, dias de sol, de tempestade e calmaria, que se abre para trocas e confrontos, que é tecido com a diversidade. Uma tarefa construtiva, extensa e intensa. É preciso um longo caminho para que esta se estabeleça nos diversos planos relacionais do processo de aprender. Constitui-se como um trabalho de persistência e aprofundamento que combinaria a experiência do professor, um acompanhamento contínuo do coordenador, uma práxis educacional sempre fazendo-se e refazendo-se, referenciada no desenvolvimento pulsante, conflitado e vitalizado de crianças e adultos. Também faz parte desta construção, o acolhimento aos pais, em suas angústias, o exercício de escuta e orientação criteriosa que ele implica.

O lugar deste profissional, dentro da instituição escolar, constituiria um lugar de muita continência e isso não é algo que se possa fazer sem compreensão e estudo. O caminho da persuasão é considerado efêmero e aparente.

Mas, tomando para si mesmo a tarefa essencial de exercitar uma atitude dialógica, de abertura para o aberto do ser, que pode esforçar-se em abrir mão dos pré-

conceitos, dos *a priori*, o coordenador poderá colocar-se junto aos processos educativos da escola, ser parceiro numa produção de conhecimentos em que ele também re-pensa, re-vê, “navega mares nunca dantes navegados”, como aprendente que precisa permanecer sendo.

Num processo de construção e desconstrução, num esforço absoluto de retorno às coisas mesmas, como traz Galeffi (2003), coordenador e professor abrem um campo de possibilidades infinitas para sua ação/invenção pedagógica. O lugar do coordenador seria sustentar tais investigações, “o ser-no-mundo-fazendo-se, ultrapassando-se, doando-se ao que é instante vivo”.

#### **4.3 – O coordenador nos bastidores, na platéia ou no palco?**

Até que ponto a função do coordenador está institucionalizada? De um modo geral, a função do coordenador pedagógico, não tem estabelecidas normas e regras regulamentadoras de sua prática e talvez por isso permaneça associada a do supervisor ou orientador, todos formados no curso de Pedagogia.

Em São Paulo existe um processo de conquista de uma territorialidade própria dos professores coordenadores pedagógicos (PCPs), segundo Mate (2003). No entanto, a implantação desta função, em 1996, em toda rede estadual de ensino paulista escancara o fato de que por muito tempo estas escolas funcionavam no geral, sem coordenação pedagógica, como afirma Roman (2006).

De qualquer maneira, poderíamos afirmar que se compartilha nesta experiência, um momento muito estruturante e orgânico, já que é na escola e a partir da experiência da docência, que se está construindo a identidade do coordenador pedagógico. É a partir das relações do dia-a-dia que se tem formulado os diferentes estilos de exercer essa nova função.

A questão é que não tem sido assim tão fluente esse processo de transformação da instituição escolar e sua rede de relações de saber e poder. O depoimento de Archangelo (2003) é bem ilustrador. Narra-nos sua experiência pessoal no acompanhamento do trabalho da rede pública paulista de ensino e desse processo

particular de inserção do professor/coordenador nas escolas. Pode essa educadora/pesquisadora (UNESP), ser testemunha das reivindicações e das expectativas que se depositou na presença deste profissional, das disputas das vagas (entre outras coisas, o professor precisaria ter seu projeto de trabalho aprovado pelo grupo a ser coordenado por ele), da transformação de um grande grupo de professores (muitos conhecidos dela) com propostas interessantes e genuína capacidade de liderança, em professores/coordenadores pedagógicos.

Admirou-se, no entanto, com o fato de que aqueles coordenadores selecionados de forma tão democrática, passado algum tempo, já se dissessem incapazes, queixando-se da falta de apoio da direção e dos próprios colegas que os haviam eleito. O que teria acontecido? Vale-se então do conceito de inconsciente para fazer uma leitura do sentido oculto deste processo. Considera-o, no geral, previsível, pois, em qualquer instituição, educacional ou não, pública ou privada, ao se depositar esperança de resolução de vários problemas em algo específico que falta, quando finalmente se o conquista, se evidenciará que isso não é o suficiente e a instituição encontra-se novamente com os demais conflitos que fazem parte de sua condição naquele momento. A ilusão de que aquela conquista seria a resolução de todos os problemas cai por terra e finda o alívio temporário, produzido por ela.

Bem, mas poder-se-ia, a partir daí, retomar velhas questões, rediscuti-las sobre novas bases, enriquecer-se com a revisão e reconstrução dos vários papéis desempenhados na escola. Mas, para isso, precisaria contar-se com instituições mais maduras, que tivessem capacidade de enfrentar e não de evitar os conflitos, absorvendo os aspectos positivos do processo de mudança. A tendência de instituições mais imaturas é manter-se numa atitude defensiva, que prefere uma situação conhecida, mesmo que caótica, do que uma nova ordem que mobilize angústias. Ocorre nestas situações inclusive, do grupo se unir na tentativa de manter o equilíbrio anterior, que pode mesmo inviabilizar um trabalho bastante almejado anteriormente. A instituição de fato dificulta, inconscientemente, o trabalho estranho ao seu coletivo até então, produzindo uma situação de inoperância.

Portanto, os professores-coordenadores pedagógicos precisariam não sucumbir à idealização e à rejeições iniciais, para não passar por uma vivência de onipotência seguida por outra, agora de impotência. Para Archangelo, para superar essa

ingenuidade não basta que o coordenador tenha consciência dela, mas também que assuma que, além de seu trabalho com o planejamento, a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico, cabe-lhe a atividade diagnóstica de análise da instituição, o desenvolvimento de uma capacidade de entendimento das relações interpessoais, de sua dimensão afetiva, de interpretação dos conflitos.

É fundamental que o coordenador pedagógico trabalhe, por meio da mediação das relações, para instrumentalizar o grupo no manejo das questões que se apresentam na instituição, que tem intencionalidades explícitas e implícitas, ou seja, desejos e conflitos inconscientes dos sujeitos que ali convivem. O projeto de trabalho da coordenação precisa ancorar-se em sujeitos reais, com suas demandas e dinâmicas pessoais.

É interessante observar que os coordenadores da Via Magia também vivenciaram e vivenciam esse papel de *professores coordenadores*, pois inicialmente, e mesmo em momento posterior, foram também professores, algo semelhante ao que se passou na rede pública de São Paulo (professores tornando-se coordenadores). Até hoje isso é assim nesta escola, pois os atuais coordenadores também estiveram alguns anos em sala de aula e isso é bastante evocado, em situações de impasse, na sua nova/atual função. A sala de aula tem sido um referencial fundamental do coordenador. Essa natureza híbrida parece ser muito saudável. Como se desta forma fosse possível falar em construção de uma práxis, no sentido freiriano, de ação refletida significativa para crianças e adultos que compõem a escola.

No entanto, assim como na situação relatada anteriormente, esse processo não tem sido assim tão tranquilo, apesar da escola a que nos referimos contar sempre com uma equipe bastante consciente dos processos inconscientes que são ativados nestas circunstâncias. Geralmente, os novos coordenadores vêm sendo escolhidos entre os professores, pela coordenação/supervisão, o que não impede que outros professores alimentem expectativas neste sentido. As situações mais difíceis tem sido a de excelentes professores que, no entanto, não possuem certas características necessárias a mediação das relações, o que poderia ser considerado um critério bastante subjetivo no que diz respeito ao tornar-se um coordenador, com o agravante de poder ser associado a maturidade pessoal. É uma situação delicada, que algumas vezes precisou ser explicitada, pois esses professores tendem a estar

todo o tempo desautorizando o coordenador iniciante. Na Via Magia, houve também impasses relacionais que se deram pelo fato de alguns coordenadores serem mais jovens que os professores. Houve circunstâncias, especialmente com pais, que coordenadoras negras sentiram-se também desautorizadas.

Foi preciso adotar um exercício constante, de enfrentar as resistências dos professores com relação a um novo coordenador nas mudanças/reorganizações do acompanhamento dos diversos grupos de crianças e aí fez a diferença, a atuação da supervisão (fosse ela a da psicóloga ou da coordenadora/supervisora). Tornou-se imprescindível apoiar o coordenador iniciante, para que ele atravessasse verdadeiras tempestades em sua relação com seus professores. Muitas vezes o coordenador, nestas situações, torna-se rígido, sente-se frágil e ameaçado, quando não incompetente e inseguro em suas orientações. Assim como se demanda do coordenador não julgar os professores, nesses casos há que se demandar do supervisor que não julgue, que possa acolher os coordenadores em desafios como esse.

O essencial, sem dúvida, parece-me, é procurar aceitar o interminável deste trabalho em cadeia, de mediação das relações. É como a tarefa sem fim de Sísifo. Afinal, há um momento em que nenhuma informação/conhecimento pode dar conta.

Nem ao menos a conversa. É impressionante como se acredita que a explicação oral de certas questões elucidada, corrige e moraliza facilmente, crianças ou mesmo adultos, que se deseja orientar ou reorientar em relação a alguma atividade ou atitude, na escola. Parece que, num certo momento, perdemos a noção do jogo de velar/re-velar da linguagem. Não nos damos conta de que se não estabelecermos um diálogo, se não for permitido o fluir de idéias/palavras, está se colocando uma camisa de força inútil, completamente ineficiente para produzir o pensar/filosofar. Podemos nos surpreender em longos monólogos, que sequer são ouvidos por nós mesmos. Palavras ocas.

A distância entre o conceito de inconsciente e a escola, como afirma Archangelo (2003), é conhecida e parece incompatível com a ênfase nos aspectos cognitivos da aprendizagem. Podemos constatar novamente, como faz falta sua efetiva consideração.

A psicanálise nos revela que jamais há um único sentido nas nossas palavras, sempre polissêmicas. Apesar da linguagem nos constituir, ser nossa possibilidade, a condição do mundo humano, não a dominamos. Subitamente nos confundimos e dizemos mais do que queríamos dizer. É o inconsciente, que se oculta e se mostra ao mesmo tempo, através da linguagem. Pode ocorrer de formularmos negativamente um pensamento, argumentando lógica e insistentemente neste sentido, mas estarmos, no entanto, ao contrário, fazendo uma afirmação. Algo inconsciente, recalcado, que se manifesta, sob a condição de ser negado. Dessa forma, há uma certa libertação, embora também uma conservação do recalcado, explica-nos Freud (*A negação*).

É preciso cuidar de não agir como um coordenador detetive que desmascara um professor, mas procurarmos considerar a possibilidade da revelação de algo, sob a forma de sua negação que, no geral, tampouco poderá ser reconhecido pelo falante como uma verdade sua. É preciso poder esperar, dar um tempo para que se confirme ou não esta possibilidade e seguir trabalhando com as questões relacionais entre coordenador e professor.

Buscar desenvolver novas formas desta relação que implica saber e poder é tarefa da supervisão. A coordenação, diretamente ligada ao professor representa um avaliador de seu desempenho profissional, capaz até de fazer com que esse perca seu trabalho (principalmente nas escolas privadas). Acontece também de haver uma desistência por parte do coordenador com relação ao professor, um certo abandono, já que não se pode mudar o profissional nem de profissional (principalmente nas escolas públicas).

É interessante a observação de Mate (2003), em seu contato (98 a 2002) com professores coordenadores da rede pública de São Paulo. Encontrou práticas bastante criativas e propositivas e pareceu-lhe que as escolas nas quais os obstáculos estavam nas relações construídas entre docentes/coordenadores e diretor eram as que mais apresentavam questões para se construir um trabalho pedagógico criativo. Poderíamos perguntar se não se colocaria aí, a presença necessária do supervisor.

Os diversos papéis do coordenador pedagógico colocam-no por vezes nos bastidores, dando suporte à ação educativa, por vezes no público, acompanhando e



observando o drama educacional se desenvolvendo, por vezes até no palco, anunciando ou mesmo participando das diferentes cenas que são construídas. Em outras palavras, sua função, embora mal-delimitada, ainda sem experiência acumulada, é muito ampla e diversificada, pois inclui a construção da proposta pedagógica, a formação continuada de professores, o acompanhamento do dia-a-dia na escola (que pode implicar assistir e/ou participar de projetos/aulas), a mediação geral da rede de trocas entre professores/crianças/pais.

Clementi (2003) considera que, embora diversos autores atuais concordem que a parceria coordenador/professor, na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano seja fundamental, as inúmeras tarefas (de ordem disciplinar, burocrática, organizacional...), para as quais são solicitados, impedem que a isso de fato se dediquem esses profissionais. Além disso, pode ocorrer a falta de clareza do que significa ser um formador de professores ou a falta de conhecimento do que seja a construção de um projeto pedagógico. Ou seja, que não se trata de considerar somente o aspecto técnico, desconsiderando o engajamento de si mesmo e do professor no projeto escolar, mas de dar espaço para o professor falar de suas percepções, desalojar práticas instaladas, acompanhando sua prática pedagógica, inclusive indo observar atividades em sala de aula (a partir de acordos prévios), descobrir novas possibilidades durante seu desenvolvimento...

Como o coordenador pode administrar suas inúmeras tarefas, inúmeras reuniões, encaminhamentos, conversas com pais e profissionais? Há tempo para todas elas, de fato? Há um trabalho de formação para o coordenador? A supervisão é regular?

Pensamos que o aluno e sua produção precisam também ser acompanhados de perto, pois o coordenador não pode basear-se apenas no que lhe diz o professor sobre as atividades/projetos que vem desenvolvendo com os seus alunos, para poder avaliar o trabalho pedagógico com os diversos grupos e da escola como um todo. Fala-se numa prática com muito pouca reflexão por parte do professor, mas não se fala na prática por demais teórica e normatizadora do coordenador ou do supervisor, muitas vezes bastante distante dos alunos e seus aprendizados (especialmente nas escolas grandes).

As coordenadoras da escola da Via Magia poderiam também ser consideradas, diferentemente de tempos atrás, *coordenadoras professoras*, pois participam muito diretamente de certos processos e projetos juntamente aos professores e seus alunos. Acompanham passeios, produções escritas, ensaios, recebem crianças individualmente ou em pequenos grupos, para discutir questões e oferecer uma contribuição direta em sua produção. Ao mesmo tempo, tem havido bastante discussão sobre os limites desta alternativa e o quanto se está sendo empurrado para isso.

Recentemente, quando se colocou três mesas de trabalho (de quatro lugares cada uma) em sala ao lado das salas de coordenação, para as diferentes crianças que precisam de um certo distanciamento do grupo para conseguir produzir e/ou uma atenção especial, perguntou a supervisora: O que é este espaço? Um lugar clínico dentro da escola?

Facilmente podemos constatar os vários dispositivos, associadas a reforço ou aceleração, que muitas das nossas escolas, privadas e públicas têm desenvolvido. As dificuldades com o aprender são muitas.

Sempre é muito difícil dosar a atividade concreta e os vários papéis em que a coordenação poderia atuar. Contrariamente a colocação de Telma Weisz<sup>20</sup>, crianças dos setores médios da população, que tem acesso aos bens culturais e a linguagem em todas suas modalidades, não significam “meio caminho andado” para os professores. Muitos sintomas se instalam na relação com os saberes escolares. Pensando bem, onde melhor se poderia expressar as angústias existenciais que não na relação com os saberes instituídos?

O artigo *Fome de especialista*, da revista Educação (107) apresenta a psicopedagogia como um modismo de resolver os problemas de aprendizagem fora da escola, que gera uma encaminhoterapia para os consultórios e aulas particulares. Há uma crítica muito direta à escola que é responsável por proporções alarmantes de encaminhamentos nos últimos dez anos, ao mesmo tempo que o artigo

---

<sup>20</sup> “Para os alunos das escolas particulares, que me desculpem suas esforçadas professoras, qualquer forma de ensinar funciona. Eles vêm de ambientes onde a escrita é muito presente tanto do ponto de vista da existência de material impresso como das práticas sociais que a envolvam. São os alunos das classes populares, que estudam na escola pública que precisam de um atendimento mais dialógico.” Para ver o contexto desta afirmativa, no mínimo discutível, ver Folha de São Paulo, 06/03/2006.

apresenta como exemplar, a experiência de duas diferentes escolas que criaram dentro de sua própria estrutura, novos suportes pedagógicos para crianças com dificuldades de aprendizagem (duas a quatro aulas extras semanais, atendimentos mais individualizados...) Uma terceira escola fala em primeiro esgotar todas as possibilidades internas antes de propor qualquer encaminhamento externo, mas não define o que isso de fato significaria. De qualquer maneira, estima-se 10 a 15 ou 20%, a proporção de alunos que podem necessitar apoio especial. Mais do que isso, significaria um problema da escola, algo a ser re-visto em suas dinâmicas de espaço/aprendizagem.

É interessante observar essa quantificação que sinaliza uma proporção aceitável de problemas de aprendizagem na escola. Evidentemente não há critério para determiná-la e mais importante que fazê-lo, distribuindo as responsabilidades de uma forma ou de outra, seria assumir que há de fato uma grande quantidade de crianças demandando além do que as escolas estão podendo oferecer-lhes, não somente no ensino público, como também no privado.

Penso que, como outras instituições, a escola, de um modo geral, tem vivido questões, contradições, conflitos inusitados, que envolvem os diversos educadores que a compõem, assim como os alunos, que trazem demandas também inusitadas. Novos caminhos, redirecionamentos e até soluções temporárias, precisam ser buscados. Para muitos, o futuro deste formato de escola vem mostrando-se incerto.

De qualquer maneira, é bom lembrar, juntamente com Vasconcellos (2002), que a escola brasileira foi organizada nas décadas de 20 e 30 por políticas de modernização social, que regulamentavam as relações pedagógicas entre diretor, professor, aluno, pais. É bom lembrar também, que foi em 1971 (bem recentemente), na Lei 5692, num contexto de ditadura, que se determinou a necessidade do profissional de supervisão e orientação escolar na rede pública, nomeados, então, de especialistas, juntamente com administradores e inspetores. A reformulação do Curso de Pedagogia (parte da Reforma Universitária) pretendia formar então, de maneira tecnicista e controladora, a função do supervisor, que retirava parte do que era antes da autoria e responsabilidade do professor.

Desta forma, a supervisão significou a divisão entre os que pensam e os que executam, colocando um técnico entre o professor e seu trabalho de educar as crianças. Poderia mesmo ser vista como uma super-visão impositiva.

#### 4.4. Os princípios éticos que guiam os educadores

Parafraseando Lacan, não existe escola sem ética. Ao falarmos em decisão, escolha e ato, afirma Vieira (2001), estamos imediatamente inscritos no horizonte da ética. Por isso, nem em psicanálise nem em educação, poderíamos desconsiderar questões de ordem ética.

Para a Via Magia, a referência da ética do desejo, trazida pela psicanálise, foi estruturante, embora tenha problematizado a ação cotidiana de reger o convívio. Como trabalhar com valores, sabendo-se que o bom e o mau não estão no mundo, mas na nossa projeção sobre ele? Como assumir de forma tranqüila, o fato das relações amorosas serem também carregadas de hostilidade?

Foi necessário estabelecer-se, principalmente ao longo do que consideramos a terceira fase da escola, alguns *princípios éticos orientadores*, que se pode ver muito mais pela ação concreta do que por sua elaboração. Sem dúvida, a Ética da diferença de Rinaldi e a noção de reciprocidade<sup>21</sup> de Piaget foram fundamentais.

**O primeiro princípio** diz respeito a *Reconhecer* nossa condição humana de *interdependência*, que faz nosso próximo ser capaz de nos proporcionar os maiores prazeres e também os maiores sofrimentos, que gera amorosidade e hostilidade, e nos dispormos a fazer/refazer acordos, regras, combinações, de forma mais cooperativa possível. Dedicar-se ao exercício coletivo de legislar, assumindo que para nós seres humanos, é bem difícil aceitar diferenças de todo o tipo.

Como diz Eco (2001), a criança deveria ser educada para a tolerância pouco a pouco, e não se demandar dela tardiamente, uma compreensão racional sobre os processos sociais que a leve a concluir que há necessidade de ser tolerante com os

---

<sup>21</sup> “A reciprocidade é a coordenação mútua das atitudes e dos pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos.” (PIAGET, 1997)

que não se parecem ou pensam ou agem como ela. Para que ela respeite a propriedade alheia, ela é educada antes mesmo do controle dos esfíncteres. Precisaríamos trabalhar antes que a intolerância se torne uma casca comportamental, garantindo o espaço das diversas manifestações, preferências, estéticas, idéias, limitando com firmeza a imposição de umas sobre as outras.

**O segundo princípio** tem a ver com estar sempre *revendo* essas *regulações*, especialmente diante dos acontecimentos excepcionais, *assumindo* a *responsabilidade* destas *modificações*. É verdade que os coordenadores em alguns momentos, têm que enfrentar situações de impasse relacional extremos, quando precisam ir além das boas intenções, boa-fé ou coisa assim... Em algum momento, é preciso que os coordenadores (ou mesmo os professores) trabalhem apenas com a responsabilidade objetiva, possam ir além do critério de intencionalidade em que se baseia nossa jurisprudência. São os momentos de interdição da destrutividade. Há que se considerar, como Vieira (2001), que o sujeito é plenamente responsável pela sua tristeza (e pelo seu ódio, diria), pois é justamente essa responsabilidade ética que lhe dá possibilidade de percorrer seus significantes mestres e desfazer os grilhões imaginários de sua depressão.

**O terceiro princípio** seria o de *assumir-se* como *co-responsável* sobre qualquer acontecimento da escola. Não permitir-se o “lavar as mãos”, significa implicar-se no todo, já que o coordenador tem *compromisso* com os diferentes atores que compõem a escola. Dispor-se a colocar-se, a falar, a associar livremente, também a re-ver, re-pensar, resignificar as suas próprias experiências dentro do convívio escolar.

**O quarto princípio** é assumir que a *linguagem*, embora seja a única maneira de veicular alguma verdade, veiculará necessariamente “*mentiras*”. Reconhecer que o dito e o que se diz são diferentes, que o dizer não passa necessariamente pela consciência, que há sempre ambigüidade de sentidos na fala de professores, pais e alunos.

O exercício é o de facilitar a fala deles, através de uma *escuta* que procura fazer uma suspensão de valores morais, estar sensível para as peculiaridades de seus discursos, seus tropeços reveladores, sua polissemia.

**O quinto princípio** refere-se ao fato de que o *interdito* existe, mas pode ser *violado*. Se a lei nos diz como devemos agir, é porque podemos não agir desse modo. Por outro lado, a transgressão não elimina o interdito. Pode, isso sim, gerar culpa. Mesmo que representante da lei, não há motivo para o coordenador desesperar-se. Geralmente, é preciso *reequilibrar os laços sociais*. Aqui o princípio de reciprocidade pode ser uma medida, uma forma de reparar danos, produzir mais responsabilidade e menos culpa.

**O sexto princípio** diz respeito à *sinceridade* no trato com o outro, de modo a não ter que desenvolver relacionamentos apressadamente, estabelecendo vínculos inconsistentes, parcerias vazias, burocráticas. A busca é poder estar presente e disponível, mas também é aceitar que *não é possível* estabelecer-se o *mesmo nível de troca* com os diversos professores que se orienta, já que com cada um se desenvolverá um relacionamento peculiarizado. Tal atitude do coordenador poderá até ajudar o professor desculpabilizar-se de suas relações diferenciadas com as crianças de seu grupo de alunos, pois necessariamente terá mais afinidade com umas do que com outras.

**O sétimo princípio** é *suportar o equívoco*, a dúvida, a incompreensão, poder procurar caminhos, sustentar ficar sem respostas imediatas (partilhando essa experiência ou não, com os professores).

Considerar o erro que se manifesta como um ato falho ou surge como um chiste (como retorno do recalado), como um possível deflagrador de um *novo olhar* sobre a situação educativa que se coloca no momento, como, de certa forma, revelador de algo da posição subjetiva de educador frente ao saber. Disponibilizar-se a compreender melhor sintomas como desinteresse ou mesmo mal-estar físico relacionados a momentos ou temas de estudo, assim como demanda-se que o professor possa fazê-lo com relação a seus alunos.

**O oitavo princípio** diz respeito a dar *atenção* às possibilidades, mas também aos *limites* da ação educativa, na realização de projetos/atividades. Suportar a *frustração* diante das expectativas que tenham se formado, associadas ao planejamento. Propor reestruturações futuras, sem iludir-se com compensações diante do que não foi possível alcançar, mesmo que seja possível elaborar parcialmente perdas, ao fazer redirecionamentos e/ou conquistas concretas a partir delas.

Poderíamos dizer que uma certa forma de embasar-se, denominada despretensiosamente de filosofia da sinceridade, da escola da Via Magia, foi incorporada por algo próximo a *filosofia nietzscheana do sim*, expressa no primeiro discurso de Zaratustra “Das três metamorfoses do espírito”, que trata de como o espírito se torna camelo e depois leão e depois criança. Larossa nos traz esse discurso como uma forma de penetrar melhor a idéia de se chegar a ser o que se é, que se liga a uma idéia diferenciada de formação, portanto, de educação.

O espírito se torna camelo ajoelhado e pergunta pelo que há de mais pesado para que o tome para si e sua força se alegre. Toma para si os pesadíssimos fardos e marcha para o deserto. Mas ali mesmo quer tornar-se leão e quer ser senhor em seu próprio deserto e enfrenta o dragão Tu deves, dizendo-lhe um solene *não* e afirmando-se com um *Eu quero*, sem medo de associar a criação à destruição de si. Então, o leão precisa tornar-se criança e esquecer, produzir algo original, um novo começo, um sagrado sim, uma aliança do presente com o eterno.

De fato. Evidentemente rompendo com a idéia evolucionista e racional de emancipação, tampouco Nietzsche toma a criança como retorno à infância ou a um paraíso idílico.

No aforismo 276, de *A Gaia Ciência* (2001), podemos encontrar de forma ainda mais explícita o sentido deste des-cobrir-se.

*...Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas: – assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas...*

*Amor fati (amor ao destino): seja este, doravante o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores.*

*Que a minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz SIM!*

## **CAPÍTULO 5 – Os Coordenadores da Via Magia e a Construção de uma Ética Dialógica na Escola**

### **5.1 – Promover amplamente o diálogo: o desafio do coordenador**

A educação, vista à forma de Lajonquière, como meio de promover uma filiação simbólica humanizante, implica para esta escola, não somente contribuir para que as crianças possam encontrar seu lugar na história de um con-viver, mas também a construção de uma espécie de cultura escolar própria, embasada no enraizamento social possível da escola, como comunidade que inclui não só as crianças e educadores, mas também os pais. Durante duas décadas de existência deste espaço educacional, foram somando-se, repetindo-se, aperfeiçoando-se, formas de contato e de debates entre os adultos, assim como projetos comuns aos grupos de crianças, assim como eventos em que se reúnem todos (crianças e adultos).

A coordenação pedagógica em seu papel articulador tornou-se peça fundamental da composição destes encontros interativos da comunidade escolar, assim como dos projetos especiais que foram estabelecendo-se de forma gradativa, cumulativa, orgânica em sua capacidade de ir incluindo de forma particular, os diversos grupos da educação infantil e do ensino fundamental.

Essa função de mediação geral foi a última das funções desenvolvidas na coordenação da escola, tendo sido considerada um problema nas suas primeira e segunda fases. Costumava-se nomear esta parte do trabalho como “o geral” e vários coordenadores assumiam não gostar muito de assumir as tarefas que faziam parte dele, principalmente o diálogo com os pais e em segundo lugar a organização de encontros/festas/eventos, que implicava o contato com todos, inclusive funcionários. Para alguns, a dificuldade referia-se a uma certa timidez.

Acredito que o fato destes projetos de re-união dos diferentes grupos de crianças e diferentes educadores da escola terem sido resultado de adesões (de cada coordenador, professor ou mãe/pai) e de decisões grupais (em reuniões coletivas), fez com que pudessem enraizar-se enquanto ocasião de contato e troca. Depois de etapas de um contato bélico ao mesmo tempo que de adesão (a escola crescia), escola e família puderam finalmente compor uma comunidade.



É muito comum, e disso também sou testemunha, juntamente com alguns pesquisadores, a queixa dos professores sobre as propostas pedagógicas vindas de Secretarias de Educação ou mesmo da coordenação, que “caem de pára-quedas” nas unidades escolares e suas equipes de professores. Possivelmente, muitas propostas interessantes acabaram sendo inicialmente ou definitivamente rejeitadas por sua forma bombástica de chegar e se impor.

Os coordenadores da Via Magia precisaram implementar o diálogo entre si, dos professores entre si, para realizar e/ou aperfeiçoar esses momentos ricos de troca.

Os supervisores atuais têm a memória de um momento em que desconfiaram do relato entusiasmado da psicóloga da casa, quanto a uma escola que tivera a oportunidade de visitar em Brasília, que desenvolvia projetos com todos os seus grupos de crianças, com um mesmo tema. Pareceu-lhes um coletivo muito impositivo, muito questionável um tema poder interessar os diversos grupos de alunos. No entanto, agora vivencia-se nesta escola, algo assim.

Penso que a preocupação principal de ter as crianças como objeto e objetivo final da ação educativa havia se mantido subliminarmente e por isso os pais e professores puderam ser posicionados como parceiros da infância e não como invasores do espaço das crianças. Sabemos hoje, das câmeras de vídeo, instaladas nos corredores das escolas e já da possibilidade real de pais de certas instituições escolares acessarem diretamente a sala de aula de seu filho, via Internet. Trata-se sim de uma invasão.

No caso da Via Magia e de outras experiências que, a longo prazo, vem desenvolvendo uma nova concepção de comunidade escolar, o coordenador precisa ser um sujeito que desenvolveu uma capacidade de escuta ao mesmo tempo que a de buscar alternativas criativas para realizar propostas concretas, quer dizer, desenvolveu uma capacidade propositiva. A possibilidade da co-autoria de professores e coordenadores, na escola, depende também, parece-me, da flexibilidade dos coordenadores para ir compondo/transformando propostas pedagógicas; saber ser “voto vencido” ou dispor-se a defender idéias; pensar/refletir coletivamente, exercitando a discussão de pontos polêmicos; suportar a dúvida, adiar decisões e então fazer escolhas.

Como na maior parte de sua história, a coordenação da escola da Via Magia foi composta por mais do que duas pessoas e sempre houve uma ou duas psicólogas e/ou supervisoras, foi possível dividir papéis e tarefas, considerando as diferentes capacidades pessoais dos coordenadores, já que são tantas as demandas para esta função. As supervisoras vêm se envolvendo também na organização destas ocasiões especiais e têm-se mantido ativas, numa parceria com coordenadoras, no atendimento aos pais.

A supervisão continua assumindo a promoção de estudos/reciclagens e as contínuas discussões/reformulações do projeto pedagógico da escola com a coordenação e mais pontualmente com os professores.

É interessante observar (mesmo que sem nos determos muito) a formação do que é hoje a supervisão da escola. As duas primeiras psicólogas tinham experiência e estudo em educação e contribuíram muitíssimo (como já foi dito), para a estruturação da equipe, construção da metodologia da escola, para o trabalho entre os educadores e com os pais. Poderíamos considerar que tenham sido as primeiras supervisoras, porém precisaríamos reconhecer que se tratava de um trabalho psicopedagógico mais abstrato, que não podia acompanhar planejamentos ou o desenvolvimento cotidiano dos projetos.

A primeira psicóloga, embora não tenha permanecido por muito tempo (3 anos, mais ou menos), ajudou muito o grupo na compreensão da natureza específica do atendimento individualizado aos pais, na escola, participou diretamente do teatro produzido na Casa e contribuiu diretamente para a reflexão da relação da epistemologia genética com a psicanálise.

A segunda psicóloga ficou por um logo tempo na escola (mais ou menos 15 anos) e vivenciou diferentes etapas em seu trabalho. Inicialmente, comungou com todos os objetivos comunitários e ecológicos do grupo e ofereceu-lhe a oportunidade de experiências extra-escolares na comunidade rural a que pertencia. Por outro lado, completamente diferente deste primeiro (mais global e existencial), a supervisão contribuiu muito para a implementação da formação continuada dos professores, para diversos estudos e tomadas de posição específicas diante de: a) pontos de conflito, desencadeados pela abertura do trabalho, como sexualidade e agressividade; b) pontos de aprofundamento prático/teórico, desencadeados pela

elaboração da proposta pedagógica como o desenvolvimento psico-motor e a inclusão de crianças com necessidades especiais; c) acompanhamento do desenvolvimento das crianças e discussão de casos específicos, que demandavam observações e/ou encaminhamentos; d) questões relacionadas à formação da equipe pedagógica, como os critérios para admissão dos educadores.

No entanto, as duas supervisoras atuais são profissionais mais dedicadas à educação, embora com formação na área psi também, que foram coordenadoras da escola e são responsáveis pela maioria dos textos que orientam a proposta pedagógica. A supervisão implicou a coordenação para as supervisoras atuais, como aconteceu com as coordenadoras, que antes foram professoras (num processo similar também ao do ensino público). Além disso, evidenciou-se com esta nova supervisão, que já não fazia mais sentido pensar-se em setor de psicologia da escola. A abordagem psico-pedagógica já pertenceria à coordenação e à supervisão como um todo.

Ao reunir a psicanálise (principalmente Freud e Lacan), um viés do escolanovismo (principalmente o de Freinet e Freire), a arte-educação (principalmente Read), a epistemologia genética (Piaget), o sócio-interacionismo (Piaget e Vygotsky) e elementos da filosofia de Nietzsche e Heidegger, à busca de pensar e registrar sua própria práxis pedagógica, chegou-se a um certo lugar, a certas concepções educacionais.

Outros autores foram visitados de forma coletiva (nas reuniões semanais com todos os educadores da casa, em grupos de estudo ou nas atualizações semestrais) ou foram estudados pela coordenação/supervisão da escola. Estão associados a questões específicas, a reflexões geradas a partir do cotidiano escolar com as crianças e entre os adultos, que se desdobravam na construção dos textos, que iam compondo o projeto pedagógico da escola. São eles, portanto, uma espécie de cadeia significativa, que nos indica por quais temas esta experiência educacional remetia esta equipe. Por isso, apresento-os rapidamente e na ordem de seu aparecimento: **corporeidade** (Lowen, LeBoulch, Lapierre, Laban, Yengar, Zorn, Carr, Pain, Fernandez); **fantasia/imaginário** (Nasio, Postic, Laplanche e Pontalis, Dor, Millet); **jogo/jogo dramático/desenho** (Lopes, Slade, Lowenfeld, Courtney, Huizinga, Winnicott, Kichimobo, Spolin, Koudela, Albano, Merèdieu, Ferreira);

**escrita/leitura** (Ferrero, Barone, Teberovski, Grossi, Soares, Kleinman, Costa, Mancushi); **educação/psicanálise** (Bettleheim, Dolto, Millot, Klein, Dolle, Kupfer, Lajonquière, Morgado, Pacheco, Bacha, Mannoni, Mrech); **arte/educação/história** (Barbosa, Duarte Jr., Croyden, Molinari, Pignarre), **construção do/de número/algarismo/problemas** (Kamii, Kisehimoto, Macedo, Soares, Dante, Parra); **ética/educação** (Kamii, Bicudo, Rinaldi, La Taille, Aquino).

Embora conscientes de toda desconfiança que causava a outros educadores, que a equipe viesse percorrendo com liberdade, assuntos e autores diversos, os supervisores têm demonstrado prazer e interesse em poder estudar e refletir sobre a prática cotidiana para escrever propostas pedagógicas próprias. Estar na coordenação pedagógica significa até hoje, estar também estudando, e os professores passaram a ser, cada vez mais, incluídos nestas reflexões.

Uma terceira modificação na proposta pedagógica da escola aconteceu, sintetizando a anterior: *expressão dos sentimentos, construção de valores e instrumentalização das linguagens*, em: *corpo, convívio e linguagem*. Considera-se estas categorias não somente como interdependentes, mas também como determinantes umas das outras.

Ao pensar *Corpo*, não se está referindo apenas ao aparato fisiológico, mas a uma construção propriamente humana, simbólica, com sentido e significado. Refere-se a uma percepção categorizada em modelos ou esquemas, que pressupõe inicialmente uma inteligência prática, um corpo sede de prazer e desprazer, numa situação de aprendizado que implica uma ação sobre o ambiente, mediada sempre por um outro ser humano e pela linguagem. Um corpo atravessado pela linguagem, impregnado de desejo, que implica a interação humana.

Ao pensar *Linguagem*, não se está referindo apenas à palavra e sua funcionalidade consciente, o dito literal, mas também o dito metafórico... o que não quer dizer tampouco impossibilidade de comunicar-se ou de aprender, mas sim, busca de narrativas de comunhão entre diferentes, de intersubjetividade, interdiscursividade, de criação de um campo de entendimento, seja ele o das conversações existenciais, das discussões científicas ou das expressões artísticas. Falamos de Linguagem como algo ligado à ação do corpo, aos jogos sociais, às teorias e suas várias descrições da realidade (vista agora, necessariamente, como plural). Linguagem que

inicialmente se coloca, juntamente com os olhos e com as mãos, como ajuda à resolução de tarefas práticas, que faz florescer o convívio e a imaginação, possibilitando o logos, que retira do velamento o ente sobre o qual se fala, descobrindo-o.

Ao pensar *Convívio*, não se está referindo somente ao processo de socializar-se, de apropriar-se do que a cultura organiza e significa para a dinâmica das relações, mas também ao convívio no qual estamos imersos desde o primeiro momento de nossas vidas, sem o qual não sobreviveríamos, não nos faríamos indivíduos, nem sujeitos desejantes, seres singulares com capacidade de contribuir socialmente. Convívio que se abre horizontal e verticalmente, que implica momentos com o mesmo grupo de idade, algumas vezes com mesmos interesses e também com outros grupos de crianças de idades diferentes e de interesses próximos, momentos entre adultos (professores, coordenadores, pais); entre pais, mestres e alunos, em todas as combinações possíveis entre esses grupos. Processo em que é possível haver conflito, confronto e polêmica, ao mesmo tempo que partilha, acolhimento e amorosidade. Convívio aberto que exige paciência para constantes negociações, que abre mão de critérios ideais, de um bem universal e procura se referenciar no encontro entre os desejos singulares de cada um, na diferença. Convívio que pressupõe portanto, corpo e linguagem, presença e debate, paixão e logos.

### **Que natureza de suporte se espera do coordenador?**

Chegou-se a algumas tarefas/attitudes necessárias ao coordenador, com as quais se tem trabalhado ao longo desses anos na escola Via Magia. Seriam elas:

- a) Leitura (se possível observação in loco) de interesses, expectativas, curiosidades ou mesmo intenções, independentes ou articulados entre si, de cada grupo de crianças em combinação com cada professor(a);
- b) Atendimento semanal individualizado ao professor, quando se dialoga a partir de uma pauta de assuntos pré-estabelecidos e a partir de assuntos emergentes. Um ou outro tipo de tema, pode abrir espaço para o professor falar “livremente”, fazendo associações, quando poderá ouvir-se e falar coisas que não sabia que sabia, que normalmente não se permitiria dizer ou pensar, que podem até

surpreendê-lo e favorecer um certo desvelamento do processo educativo que está vivenciando. Tal escuta poderá significar tratar assuntos delicados, que evidenciam ou falhas na formação educacional do professor, resistência com algum tema de estudo e/ou com sua transposição didática. Questões de aprendizado dos alunos na realização de projetos de estudo ou questões com o encaminhamento de “soluções” para entraves relacionais entre eles, precisam ser acolhidas.

- c) Dialogia para o entendimento e reelaboração de relações entre conteúdos / dinâmicas, atividades / materiais, meios / objetivos, planejamento / avaliação, dentro de cada processo educativo. Considerar a necessidade de deixar espaço para o inesperado, perceber a possibilidade de tirar proveito dele e enriquecer o processo de aprendizado com algum estudo ou atividade aparentemente *non sense*.
- d) Acompanhamento e apoio à superação de dificuldades específicas de alunos específicos, estabelecendo contatos reflexivos com tais crianças, seus professores, suas famílias e seus terapeutas ou analistas, se houver.
- e) Organização e realização de aperfeiçoamentos semestrais e de estudos conjuntos ao longo do ano, ambos referenciados no processo pedagógico concreto, individualizado nas diferentes combinações de professores/alunos/momento da escola.
- f) Valorização do percurso entre campos e objetos de estudo, no traçado da experiência significativa. Ao mesmo tempo, considerar a grandeza de tal desafio transdisciplinar e a necessidade de acolher ambigüidades, dúvidas, medos, raivas e incertezas advindas dele.
- g) Organizar eventos e/ou culminâncias de projetos, considerando a rede de saberes e experiências de diferentes grupos de crianças, de professores, pais e convidados específicos, contribuindo para estabelecer conexões entre eles e com a realidade social mais ampla, através de propostas e negociações, a partir das quais se possa concretizar um momento educativo/cultural para toda comunidade escolar.

Acredita-se que a entrada do coordenador pedagógico diz respeito à possibilidade de dispor de um profissional que sustente o ato de conhecimento que envolve o aluno/professor num primeiro plano e num segundo professor/professor e professor/pais, que ajude a relativizar a expectativa de perfeição que se atribui ao professor muitas vezes, a dimensão inacabada do aprender e daquilo que se aprende, a incompletude inerente à vida que gera o movimento e a transformação.

Evidentemente essa difícil tarefa implica também disponibilizar-se a tratar de situações complexas de aprendizagem, fazer decisões relacionais, escolhas de linguagens, abordagens e materiais, lidar com falhas e reestruturações. Sobretudo, quer dizer não julgar o professor em suas questões, poder considerar os desafios de sua tarefa, admitir a ignorância como alavanca do saber e considerar a ética da diferença, marcada pelo desejo singular de cada sujeito, a trilha a ser percorrida pacientemente.

## 5.2 – Perfis e Trajetórias profissionais

Por meio de um questionário, com perguntas abertas, recolhemos percepções de 10 coordenadoras que trabalharam e/ou trabalham na Via Magia. A partir daí, resguardando nomes de estabelecimentos de ensino ou de instituições sociais citadas pelas entrevistadas, construímos seus perfis destacando **idade, formação e trajetória profissional**.

**Entrevistada 1** - 40 anos- **Formação** Psicologia clínica// bacharelado/formação em Psicopedagogia Clínica / Mestre em Educação - **Trajetória Profissional** Professora do primeiro grau Via Magia; consultório particular de Psicopedagogia Clínica; Programa de Formação de Professores Universidade Federal; Professora de Instituição Superior de Educação (privado); Didática de Alfabetização e Didática da Língua Portuguesa / outros. Oficinas de formação de Professores; consultorias

**Entrevistada 2** - 40 anos - **Formação** Pedagogia - **Trajetória Profissional** Professora de Escola para crianças com necessidades especiais; Facilitadora pedagógica em Instituição estadual com oficinas profissionalizantes; Coordenadora Pedagógica de Professores de Escolas Comunitárias; Coordenação Via Magia; Vereadora; Secretária de Educação

**Entrevistada 3** - 29 anos - **Formação** Psicologia - **Trajetória Profissional** estagiária no grupo de segunda série, na educação infantil Via Magia e em outra escola particular; Professora da segunda série Via Magia; Psicóloga escola de Obra Social; Monitora do Programa de Capacitação - profissionalização de jovens; retorno Via Magia em 2002, sendo Professora da segunda série e coordenadora de Matemática; Oficinas de Matemática; Atendimento Psicopedagógico Individual; Clínica de Psicanálise.

**Entrevistada 4** - 38 anos **Formação** Pedagogia / Formação em Psicopedagogia - **Trajetória Profissional** Estagiária em recursos humanos; Projeto Lúdico Pedagógico Universidade Federal para rede estadual e municipal de ensino; Escola particular bairro periférico; Escola Estadual Alfabetização de Adultos e classes com adolescentes com histórico de multirepetência; Escola Via Magia professora de primeira e segunda série; Capacitação de Professores Zona Rural; Capacitação de Professores da rede Municipal de Ensino/ Centro de Educação Especial da Bahia; Programa de Educação de Jovens e Adultos; Colégio particular como Orientadora Educacional de Alfa até a quarta série; Escola Via Magia Coordenadora Pedagógica Áreas História, Geografia e Ciências/ Práticas Ambientais/Esporte e Capoeira

**Entrevistada 5** - 33 anos **Formação** Pedagogia/licenciatura plena – Formação em Ramain Thiers e Psicopedagogia **Trajetória Profissional** Professora de Inglês-Escola Particular; Professora da Educação Infantil / coordenadora Alfabetização; Coordenadora Escrita e Matemática 1ª e 2ª séries, Inglês/ Informática, Esportes e Capoeira. Educação Infantil Via Magia; Clínica de psicopedagogia

**Entrevistada 6** - 52 anos **Formação** Pedagogia / Formação em Psicanálise – Teatro na Educação / Mestranda em Pedagogia / **Trajetória Profissional** Professora de Artes Escolas Particulares no Rio de Janeiro; Projetos Especiais de Arte e Educação em instituições públicas culturais, municipais e estaduais; Teatro infantil e adulto (atriz e diretora); Teatro com não-atores (feministas, arquitetos, funcionários da prefeitura, etc...) na Via Magia: professora, diretora, supervisora, diversas coordenações em diferentes épocas da educação infantil e do ensino fundamental; atividades em Formação de Professores do Ministério da Educação (Bahia, Acre, Goiás), Secretarias de Educação (Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Goiás, Mato Grosso), Instituição do governo federal e órgão internacional de educação.

**Entrevistada 7** – 43 anos – **Formação:** Pedagogia – Formação em psicopedagogia – **Trajetória Profissional:** Professora classes especiais, alfabetização e educação de adolescentes; professora alfabetização e 1ª série e coordenação de Alfabetização e Educação Infantil na Via Magia; clínica psicopedagógica; assessoria pedagógica cooperativa educacional; professora Instituto Superior de Educação, Capacitação de Professores ensino público; sócia-proprietária clínica de psicologia interdisciplinar, ONGs (crianças e adolescentes em risco social); orientadora educacional e coordenadora pedagógica; Universidade Federal, projeto faculdade de Educação para professores da rede municipal.

**Entrevistada 8** – 41 anos – **Formação:** Psicologia e Pedagogia – Formação em Psicopedagogia – **Trajetória profissional:** professora do ensino fundamental (privado); professora curso profissionalizante; atriz grupo profissional; professora de 1ª a 4ª, atriz e coordenadora da Via Magia; preparadora de atores infantis; pesquisadora de teledramaturgia em canal de televisão; coordenação e produção de eventos, professora de teatro para terceira idade (universidade aberta-federal); esteticista.

**Entrevistada 9** – 40 anos – **Formação:** Pedagogia; Pós graduações: recursos humanos, psicopedagogia, psicomotricidade, terapia transpessoal, formação junguiana. **Trajetória Profissional:** Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) – escolas particulares; professora coordenadora da Via Magia; professora de Universidade estadual; atendimento clínico psicopedagógico, atendimento terapêutico; ONG de Educação; formação de professores de educação infantil e ensino fundamental em instituições públicas e privadas, consultora pedagógica.

**Entrevistada 10** – 50 anos – **Formação:** Administração de Empresas e Psicologia. Especialização: Grupos Operativos e Clínica dos Transtornos do desenvolvimento infantil e adolescente – **Trajetória Profissional:** Professora de português e inglês em empresas privadas; professora de educação infantil e ensino fundamental, atriz e coordenadora da Via Magia, de Educação Infantil e Ensino Fundamental (área de Matemática, Escrita/Leitura); coordenadora de Centro de Educação (privado) e ONGs de Educação; facilitadora de grupos de desenvolvimento pessoal e profissional; psicopedagogia clínica.



Antes de comentar os pontos em comum nas trajetórias das entrevistadas, é importante salientar dois aspectos. Suas idades atuais variam de 29 a 52 anos. No entanto, é preciso observar que para as mais velhas – que ainda estão ou que estiveram na Via Magia – o trabalho de coordenação também se iniciou na faixa dos 25 a 30 anos. O outro aspecto a ser observado, diz respeito ao enquadramento funcional. Seguindo as determinações legais em vigor, somente aquelas que possuem formação em pedagogia poderiam ser enquadradas como “coordenadoras pedagógicas”, as que possuem formação em psicologia aparecem nos quadros funcionais como “orientadoras educacionais”. As imprecisões destas classificações fazem parte do objeto em questão nesta dissertação.

O que apreender deste conjunto de informações? Mesmo sem nenhuma pretensão de generalização ou representatividade estatística, estaremos observando três aspectos: a) formação profissional; b) atividade profissional escolar e/ou clínica psicopedagógica; c) realizada consecutiva ou simultaneamente em instituições escolares públicas e/ou privadas; d) de caráter exclusivamente escolar e/ou educacional em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

Evidencia-se em primeiro lugar que são todas mulheres, apesar da escola sempre ter contado com alguns professores e direção masculina, o que provavelmente caracteriza uma forma específica de ver, de tratar e exercer a função de coordenação, cujas peculiaridades não nos são palpáveis. Aliás, essa tem sido uma característica da educação brasileira de modo geral. Aí está uma afirmação na qual podemos apostar, sem medo de errar. A maioria feminina dos educadores, de modo geral, no ensino fundamental especialmente, provavelmente vem sendo tema de muitas pesquisas e levanta mesmo muitas questões, se pensarmos na relação saber–poder dentro da escola e na relação mulher–mercado de trabalho, articuladas ou não entre si.

É curioso o dado que nesta escola, o diretor que eventualmente ocupou a posição de coordenador e foi professor de diferentes grupos de idades e áreas especiais, vem sendo convocado para atender determinados pais e/ou professores e uma soma de critérios, bastante intuitivamente pensados, define essa escolha. Um deles tem sido o gênero (ser um homem).

Pensando a formação deste grupo de coordenadoras, podemos observar de imediato que 100% tiveram formação na área psi, pois as que não cursaram a faculdade de psicologia e sim de pedagogia, fizeram outras formações que a incluía: psicanálise ou psicopedagogia. Soma-se a esse dado que alcança todo o grupo, o curso de Pedagogia para 60% delas ou para 70% (ao considerarmos a formação psicopedagógica e mestrado em educação, de uma delas, que cursou psicologia). Por outro lado, se considerarmos a experiência profissional no ensino de 1º ou 3º grau, teríamos novamente, como na formação psi, 100% de envolvimento destas coordenadoras na área educativa. Então, completariamos aqui o perfil de um coordenador psicopedagogo.

Juntando estas duas características, poderíamos dizer que o grupo, majoritariamente por sua formação educacional e experiência profissional, compõem um trabalho psicopedagógico institucional, enraizado numa dupla atuação e dupla formação real e não na formação apenas em um dos elementos deste binômio, o que normalmente significa a fundamentação de uma área por outra (a psicologia que pensa a pedagogia ou a pedagogia que pensa a psicologia).

Pergunto-me como foi que essa composição foi formada e, retomando um ponto que já foi citado anteriormente, encontro o fato de que a chegada de novos educadores dava-se através dos educadores da casa, ou seja, um profissional (professor ou coordenador) trazia o outro (professor) e quem chegava, já tinha bastante informação de como se desenvolvia o trabalho e estava interessado nesta química entre pedagogia e psicologia.

Um outro dado é que sete, *entre dez* coordenadoras, estiveram cursando a faculdade enquanto foram professoras da escola e três também enquanto foram coordenadoras. A formação em psicopedagogia de três delas deu-se concomitantemente. Duas delas faziam/fazem formação em psicanálise na mesma clínica. Tais fatores contribuíram para que tenham podido estar re-unidas, na mesma equipe de trabalho da coordenação, algumas amigas de infância, assim como na relação coordenador/professor houve uma dupla de cunhadas (uma casada com um irmão da outra), houve amigas de universidade, companheiras de cursos ou de outras experiências docentes... Oito das crianças da escola foram filhos de coordenadoras e estudaram na Via Magia (do começo da educação infantil até a 4ª

série). Atualmente freqüentam a escola dois filhos de uma coordenadora e o neto de uma supervisora. (Sem contar com os filhos dos professores.)

Penso que se evidencia aqui a razão pela qual foi possível a impressão de se viver uma pequena comunidade, de uma verdadeira família de educadores.

Interessa-nos observar também que 80% das coordenadoras da 1ª e 2ª fases da escola começou sua trajetória profissional na Via Magia, ou seja, a formação destas profissionais e da sua função de coordenação, aconteceu juntamente com a construção da proposta pedagógica da escola, o que é uma feliz coincidência. Estava-se com o frescor e a garra necessária para se experimentar algo novo, vivenciar a elaboração de um ambiente favorável em educação.

Houve situações especiais também relacionadas a outras atividades profissionais além da escola, na Via Magia. Penso que duas das coordenadoras, que foram também atrizes do grupo profissional de teatro da casa, assim como professoras, vivenciaram bastante plenamente as várias modalidades da instituição a que esta escola pertencia. Duas outras coordenadoras estiveram envolvidas no Grupo de Teatro Pais e Mestres em Companhia, num mesmo espetáculo. Uma delas em duas de suas montagens.

Outro dado interessante, que se deduz da entrevista e se confirma com outros dados, é que se a escola tem 22 anos e as dez coordenadoras entrevistadas cobrem todos os anos de coordenação; se sempre havia de 3 a 5 coordenadores em média (em algum momento foram duas) os períodos em que essas coordenadoras fizeram parte da casa, foram relativamente longos. Há coordenadoras que tiveram quase dez anos de casa (*duas*), outras que têm mais de quinze (*duas*), outras que já têm cinco (*três* delas) e as que saíram mais rapidamente estiveram três a quatro anos na escola.

Como já dissemos, a clínica de algumas coordenadoras (*quatro* de suas psicopedagogas) começou na Via Magia, junto à escola e depois encaminhou-se para espaços clínicos próprios. Essas duas atividades, exercidas próximas uma à outra, foram e têm sido motivo de mais trabalho conjunto, possibilidade de troca e,

sobretudo, benefício para as crianças, no sentido de se poder avaliar multidisciplinarmente suas dificuldades e desenvolvimento.

Sempre houve uma tensão, sobretudo nas primeira e segunda fases da escola, sobre a possibilidade ou impossibilidade das coordenadoras poderem seguir nesta função, ao mesmo tempo que desenvolverem um trabalho clínico (psicológico ou psicopedagógico). Vê-se pelas trajetórias profissionais indicadas pelas entrevistas, que tem sido possível para *cinco* (das sete que se tornaram psicopedagogas, terapeuta ou psicanalista) conciliar estas duas atividades e ainda para algumas (*três*), foi possível incluir a formação de professores. *Uma* das coordenadoras continua dividindo-se com a formação de professores e também com o trabalho artístico (teatro).

A maioria das coordenadoras (*oito*) manteve-se trabalhando em escolas de primeiro grau ou faculdades, *uma* migrou para promoção cultural e *outra* para a carreira política. *Sete* coordenadoras fizeram parte de processos de formação de professores em várias instituições/projetos, sendo que cinco começaram na Via Magia, com os encontros semestrais de atualização.

*Sete* das dez coordenadoras integraram-se, de forma mais pontual ou duradoura, em projetos de organizações da sociedade civil (sem fins lucrativos). Ousaria deduzir deste dado, levando em consideração também as respostas a outras questões da entrevista, que permanece a escolha de participar e contribuir nos processos educativos que encaram as carências educacionais da população mais pobre.

Talvez seja sinal dos tempos, esse circular entre diferentes formatos de instituição educacional ou entre profissões aparentadas de alguma forma. É interessante observar que durante o tempo em que estiveram ou estão exercendo a função de coordenadoras pedagógicas na escola da Via Magia, exigiu-se destas profissionais adaptarem-se a várias mudanças, terem muita flexibilidade e disponibilidade para estudar. Além da passagem da sala de aula para a coordenação, dentro da própria coordenação, as coordenadoras da Via Magia estiveram orientando variados grupos de idade e áreas do conhecimento. Parece que esse projeto precisava mesmo de coordenadoras com tal perfil!

### 5.3 - Experiências, desafios, capacidades: percepções das entrevistadas

Estes quadros foram compostos para formarem universos em que todas as respostas coubessem. A busca foi compor cada território, propor uma continuidade entre as diferentes profissionais que estiveram fazendo parte da coordenação pedagógica desta escola.

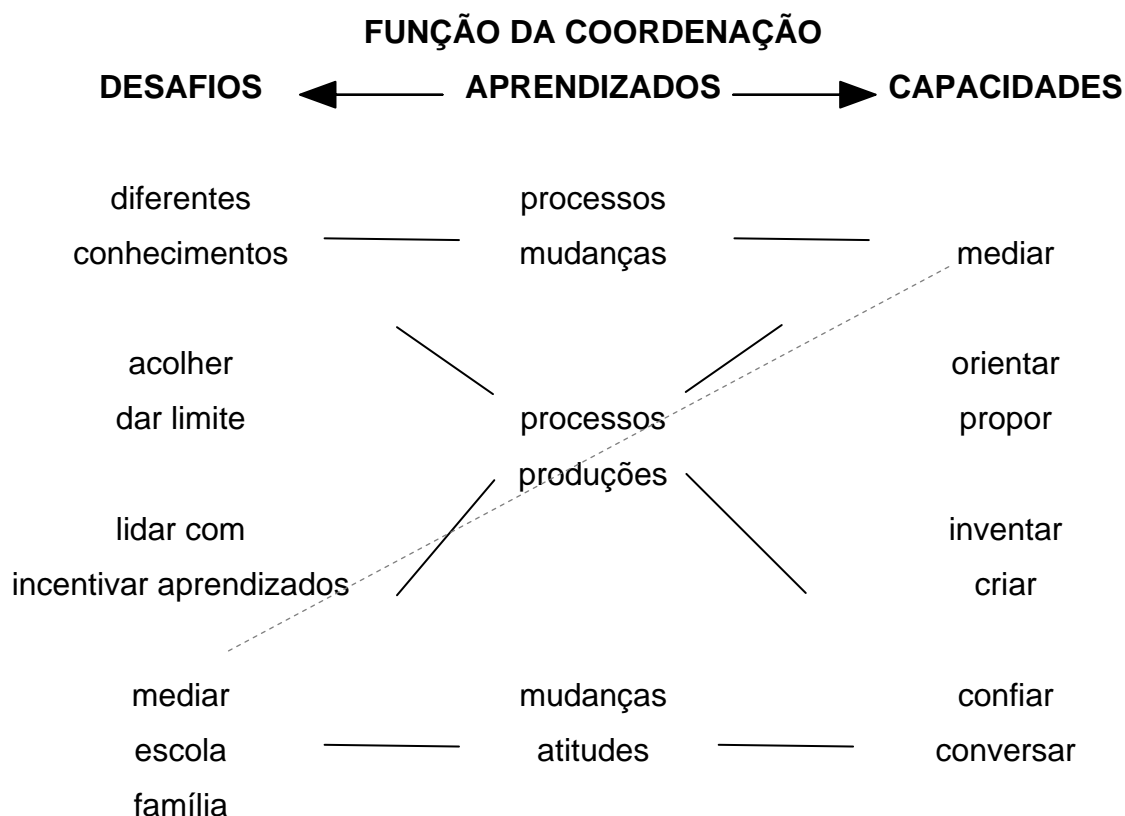
O exercício com as respostas das entrevistas então, foi cruzar informações, de modo a não repeti-las, escolhendo a forma mais clara e abrangente de formulação das idéias que se repetiam, incluindo as que apareciam uma única vez, em sua forma original. Por exemplo: a palavra/idéia liderança (do quadro 2) apareceu uma única vez e por isso mesmo ela precisou aparecer no quadro, como representante de um único lugar neste território de pensamentos, de pontos de vista de coordenadores sobre a profissão que eles mesmos vêm desempenhando. Todas têm legitimidade.

**QUADRO 1**  
**FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO (UNIVERSO DE RESPOSTAS)**

<b>Pontos Positivos da experiência</b>	<b>Desafios</b>	<b>Capacidades necessárias</b>
Poder ter uma visão de toda a estrutura da escola lidando com diversos públicos (secretaria, professores, pais, supervisão e diretoria).	Estar atenta aos problemas de orientação teórica e, ao mesmo tempo, aos problemas funcionais, saber compreender o ponto de vista dos diversos atores da escola (professores, alunos, diretoria) e dos pais.	Saber relativizar, mediar e facilitar processos grupais.
Poder acompanhar, ao longo do tempo, os processos de professores. Promover mudanças. Descobrir junto com os professores caminhos facilitadores da aprendizagem e obter bons resultados.	Acolher e dar limite aos professores. Fazer conexão entre professores e pais. Incentivar a autonomia dos professores. Lidar com situações de vaidade, competição, com resistências e processos transferenciais mútuos.	Ser propositiva, dar suportes concretos, ter capacidade para dar orientação prático-teórica. Saber construir uma relação de confiança e respeito com os professores.

Poder acompanhar, ao longo do tempo, processos de produção dos alunos.	Lidar com diferentes tipos de aprendizagem e obter sucesso. Implantar proposta pedagógica que realmente considere e faça valer as diferenças pessoais e culturais dos alunos.	Criatividade e Inventividade. Ter capacidade de orientar pedagogicamente para que o professor obtenha resultados concretos de aprendizagem com o aluno.
Poder acompanhar mudanças nas atitudes dos pais (sobretudo daqueles que tiveram vários filhos na escola).	Acolher e dar limites aos pais. Enfrentar conflitos e fazer conexões entre os pais e a escola. Entrar na dinâmica familiar por intermédio da escola não é fácil e é muito delicado.	Saber conversar com os pais sobre o caminhar de seus filhos na escola. Saber fazer bons atendimentos aos pais.

Proponho que reduzamos um pouco mais esse quadro, escolhendo algumas idéias-chave<sup>22</sup>. Ficaria assim:



<sup>22</sup> Evidentemente, estamos considerando que essa é uma leitura bastante subjetiva e então, vou precisar relembrar algo a que nos referimos no início: num esforço de tomar distância, ao re-ver documentos e historiar o percurso dos coordenadores no contexto desta escola, estive refletindo sobre um processo ao qual participo desde o início. Portanto, reservo-me o “direito” de abstrair bastante, a partir destas observações, de tudo que re-vi e repensei.

Vê-se que, de fato, trata-se de um trabalho extremamente relacional, nas relações humanas mesmo, embora também pressuponha capacidades ativas, produtivas, investigativas. Vendo desta forma, as respostas deste grupo de coordenadoras parecem expressar bem o universo amplo da função situada num mesmo campo pedagógico, que não se confunde com a área administrativa, como muitas professoras/coordenadoras têm sido obrigadas a assumir em muitas escolas públicas (conforme nos referimos anteriormente) e provavelmente em muitas privadas também. Não se trata, portanto, de escolher uma ou outra tarefa, discutir se o que é mais importante, se a formação em serviço ou o projeto pedagógico. Trata-se de uma função primordialmente relacionada a processos de produção de conhecimentos próprios do ambiente escolar, que só se realizam a partir de uma construção simbólica coletiva, composta por indivíduos que se disponham a mudanças de atitude, ao diálogo.

Mediar, no nosso pequeno gráfico ficou sendo a primeira capacidade e o último desafio do coordenador. Entre eles estão os processos, a produção. Acredito que seja mesmo através dos processos concretos do aprender que a capacidade mediadora pode resultar em interação dentro da escola e com a família. A escola é lugar de formação cultural, de experimentação, de produção de todo tipo de conhecimento. É essa sua natureza, pensava Gramsci e também Nietzsche. Gramsci começou todo um trabalho educativo por correspondência e depois quis completá-lo com reuniões e trocas de idéias sobre as leituras dos diversos textos, sem o quê seu objetivo de ensino não se satisfaria. Temia idéias prontas e acabadas, o autoritarismo doutrinário, segundo Nosella (1992).

Nietzsche, igualmente, parece ter sido um professor entusiasmado e exigente. Segundo Dias (1993), incentivava todos na busca de seus próprios interesses, ouvia com atenção suas opiniões pessoais, mas não deixava de preparar escrupulosamente seus cursos e de corrigir minuciosamente os trabalhos produzidos por seus alunos.

Acreditamos que o coordenador comprometido com sua tarefa educativa, implica-se diretamente na construção de conhecimento de professores e alunos, coloca-se subjetiva e objetivamente, de forma cada vez mais ampla e complexa, por isso, hoje

ser capaz de mediar e aprender a fazê-lo é, ao mesmo tempo, ação e atitude, experiência e desafio.

## QUADRO 2

### PAPEL DO/A COORDENADOR/A (UNIVERSO DE RESPOSTAS)

Pontos Positivos da experiência	Desafios	Capacidades necessárias
Aprender a ouvir	Saber ouvir/não julgar	Continência
Aprender a inter-relacionar saberes e disciplinas. Estar sempre estudando, atualizar conhecimento, escrever, pesquisar sempre. Ampliar o desejo de saber.	Vencer barreiras disciplinares/ ampliar o escopo do conhecimento. Perder o medo de escrever/ produzir textos.	Gosto pelo estudo. Flexibilidade, abertura para produzir coletivamente.
Crescimento como pessoa ao exercer a atividade profissional.	Vencer preconceitos de idade/geração, de raça, de hierarquia.	Estar disponível para um trabalho de auto-conhecimento (rever posturas, perceber as próprias resistências).
Aprender gerenciar grupos de professores e construção dialógica de liderança.	Vencer a timidez/conseguir falar em público	Saber escutar e saber colocar-se através da fala (em atendimentos individualizados e em reuniões grupais).

Quanto ao segundo quadro, parece que há duas atitudes básicas que compõem o papel de coordenador pedagógico dentro deste universo de respostas, que retrata a experiência destes profissionais. Uma diz respeito a um exercício do coordenador consigo mesmo e outro na direção de um outro, o professor ou os pais. Do primeiro fariam parte o ouvir, não julgar, vencer preconceitos, implicar-se, perceber-se. Do segundo faria parte o colocar-se diante do outro, a busca da dialogia, a pesquisa e coordenação de grupos e de estudos.

E será que esses dois grupos de ação são distintos, de modo a construírem-se dois papéis ou trata-se de um único personagem e sua trama, seu drama?

Retomemos Zaratustra de Nietzsche em seu processo de tornar-se mestre. Parece que ele pode nos ajudar a responder essa pergunta.



Olhando pelos olhos de Heidegger (2001), Zaratustra queria ensinar duas coisas: o eterno retorno e o super-homem.

Primeiramente, antes de tornar-se mestre, ele fala do super-homem, ou seja, sobre o homem que vai além do homem vigente, sobre a possibilidade de trazer o humano para sua essência ainda pendente ou por vir. Trata-se de uma ultrapassagem, mas também de um retorno a si. Um eterno retorno à inesgotável plenitude da vida na sua alegria e na sua dor. Uma grande esperança que o pensamento possa afastar-se de toda mera conciliação e de todo “tão-só querer punir”. De um superar-se, ir além e de um voltar-se a si, que liberta o sim do eterno retorno (o nome para o ser daquilo que é).

Mas, como a ultrapassagem do ultrapassante pode reconhecer o tempo, seu passar, sua transitoriedade, contra o que a vontade nada pode e insistentemente se choca? Correspondendo a este ser, como a criança do discurso das três metamorfoses. Permitindo-se habitar, ser-com-o-mundo, ser-em-aberto.

Parece-nos que o mestre aprendiz e seu exercício de aprender a aprender é parte de uma mesma cena de ensinar a aprender a aprender. Aproximamos assim, o Zaratustra de Nietzsche, ora solitário ora acompanhado por seus discípulos; ora com humanos, ora com animais; ora falante ora silencioso, do papel do coordenador pedagógico, unindo a sua ação educativa de hoje ao seu permanente devir, a possibilidade de afirmar o processo de aprender como o mesmo do com-viver, a lição a ser apreendida pelo professor àquela a ser ensinada a seus alunos.

Aproximamos as respostas das coordenadoras e as duas atitudes que vimos considerando como fundamentais por eles, num mesmo posicionamento profissional.

Longe de nós, considerarmos tal conquista como algo sem conflitos. Pelo contrário. Zaratustra mesmo, diante de seus animais, que o instigam para saber se ele já é aquele que realmente é, retrai-se cheio de pavor, sufocando um Zaratustra todo segurança e todo arrogância.

#### 5.4 - Temores e Desejos: qual o futuro da coordenação?

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas durante o trabalho de pesquisa que dá suporte a esta dissertação compartilham as certezas e incertezas do tempo histórico que caracterizam o mundo que vivemos hoje. Quando perguntadas sobre o futuro da coordenação pedagógica, responderam articulando argumentos pessimistas e otimistas sobre futuro da sociedade, da escola e da função.

<b>Temores</b>
Coordenação burocrática
Ser ativista em educação
Apenas reproduzir demandas da escola
Ser apenas um fiscalizador do trabalho alheio
Fazer demasiada pressão junto aos professores
Ser consumido por muitas horas de trabalho
Ser útil apenas porque o professor não é bem formado
Ser um quebra galho

<b>Desejos:</b>
Fazer pontes
Função intermediadora
Ser um ponto de apoio
Partilhar de uma proposta geral da escola
Assumir um papel específico na equipe da escola
Contar com uma formação específica para exercer a coordenação
Ser uma etapa da carreira docente (professor experiente)
Publicar suas experiências bem sucedidas

Estamos falando de verdades construídas, que tem estrutura de ficção, por isso me proponho ao exercício de construir figuras/personagens, um pouco à moda weberiana, tipos ideais, para traduzir a junção das características apontadas pelas coordenadoras em seus desejos e temores. Qual seria o coordenador dos sonhos? Vejamos: ***Um diretor teatral de uma cidade mediana, porém bem ativa nas artes e na educação, onde a vida não é tão corrida (como talvez Campinas em São Paulo ou Londrina no Paraná), que trabalha 20h por semana num projeto especial.***

***Um diretor que desenvolve um trabalho de preparação de atores/diretores juntamente com outros profissionais, organizados em uma rede associada a uma Universidade, que promove eventos regulares para orientação e atualização de sua equipe.***

***Um diretor que escolhe seus textos teatrais “a dedo”, que costuma construir espetáculos a longo prazo (montagens que levam um ano para serem concluídas). Cada dramatização/texto eleito significa o partilhar com os atores uma visão de mundo, uma reflexão sobre a existência, a construção de uma seqüência de representações, carregada de uma série de sentimentos.***

***O processo demanda, além dos ensaios, pesquisas, leituras, exercícios, em volta de um tema e de uma concepção cênica.***

***Um diretor que conta com outros profissionais, engajados parcialmente desde o início do processo: o figurinista, o iluminador que também é o cenotécnico e o técnico de som, os quais deve ir orientando. Antes que se chegue a uma proposta final, o diretor e sua equipe técnica podem experimentar a melhor maneira de construir certos cenários e adereços, uma certa iluminação, que garantam os ambientes e atmosferas desejáveis naquele trabalho.***

***Os recursos do teatro e para pagamento dos profissionais não são tantos, mas o suficiente para levar adiante uma experiência rica de aprendizados e realizações.***

***As temporadas de apresentações são a culminância esperada e a chance de mais um aprendizado fundamental: o contato com o público.***

***Os grupos de atores/diretores conseguem aproximar-se bastante do universo teatral e alguns seguem profissionalizando-se.***

***Todos têm a oportunidade de descobrir se querem ou não tomar esta atividade como profissão.***

***Nosso diretor, assim como alguns outros, foi ator deste projeto, investiu em sua profissionalização, tornou-se diretor e depois professor/diretor.***

Esse coordenador imaginário procura reunir características apontadas como fundamentais, pelas coordenadoras entrevistadas, ou seja, a possibilidade de preparar professores/atores para sua função de criar coletivamente, juntamente com eles e com outros técnicos/educadores da escola, de conquistar seu lugar de direção/coordenação a partir de um outro (ator/professor), de poder ter tempo para desenvolver projetos (não ter que estar tratando questões gerais todo o tempo), a possibilidade de ter condições razoáveis de trabalho e de remuneração na instituição/rede de profissionais.

Não havia referências diretas ao aspecto econômico, mas ele estava presente indiretamente, não apenas relacionado ao demandar mais tempo para dedicar-se a sua formação, a continuar desenvolvendo-se profissionalmente, como também, e principalmente, ao temor de ser consumido por muitas horas de trabalho.

E agora, falando em temor, qual seria o coordenador do pesadelo dos coordenadores entrevistados?

***Um disciplinador. Aquele funcionário que as escolas recentemente inventaram, que fica pelos corredores da escola, fiscalizando entradas e saídas e demais percursos dos alunos, qualquer atitude suspeita, agressiva ou excessiva (por exemplo: normalmente não se pode beijar o(a) namorado(a) nas escolas de primeiro e segundo grau), aquele funcionário que acaba presenciando também momentos constrangedores, quando os professores perdem completamente seu lugar e lhe pedem socorro.***

***Um disciplinador que tem papel burocrático em última instância, porque o que lhe é requisitado é que garanta as pessoas certas, nos lugares certos, nos momentos adequados, pelos processos oficiais. Nada mais. (É próximo da educação bancária de Freire.)***

***Um disciplinador cujo único instrumento eficaz é fazer pressão insistente e eficientemente sobre os alunos. Deste modo, precisa contar com uma seqüência de avisos, alertas, sanções, advertências, dirigidas aos alunos e depois a seus pais.***

***Um disciplinador experiente, que já se relaciona com os pais de garotos e garotas da escola em que trabalha todos os dias, o dia inteiro, trocando com eles meias dúzias de palavras, porém bastante incisivas, “sem sombra de dúvidas” sobre a inadequação de determinadas atitudes de seus filhos. É bom lembrar que ele pode (e deve) ser educado, delicado e compreensivo com os pais, embora para isso, não tenha que abrir mão de nenhuma regra da escola.***

***Um disciplinador atento às demandas da direção e coordenação da escola, atuante, mediador de situações difíceis, que sabe impor-se e que encontra-se exausto todo final do dia.***

Esse coordenador imaginário, ativista, “tapa-buraco”, tem poucos recursos. Embora eles sejam absolutamente inflexíveis, pois não são buscados em acordos, mas em reprodução de demandas institucionais, funcionam como paliativos. O tempo todo há alunos/professores avançando além das linhas demarcadas, e não se pode ter situações mais relaxadas. O nível de tensão é alto e reproduzido no dia-a-dia e esse coordenador/disciplinador carrega o fardo da falência da escola enquanto espaço de pura adaptação, enquadramento a um sistema econômico e de pensamento.

O futuro do coordenador pedagógico, para este grupo de coordenadoras pedagógicas, compõe um intervalo entre uma grande dúvida associada a uma grande crise com relação à Escola no geral (*duas das dez* coordenadoras), passando pela consciência de seu papel essencial de apoio ao processo educacional no momento atual, a ser desenvolvido no futuro (*duas das dez*), assim como sua característica positiva de representar uma nova etapa na carreira do professor experiente (levantada por *uma* das coordenadoras) até o desafio de seu vir-a-ser, enquanto formador que precisa ser aprendiz, aprendiz eterno, e assim favorecer uma nova atitude diante do conhecimento na escola, o que sinaliza (a

*duas das dez* coordenadoras) novamente, a necessidade do supervisor, um terceiro do terceiro, como um profissional um pouco mais distante, que tem um compromisso com a sinalização e orientação do caminho de aprender, composto e re-composto a cada processo/projeto/situação de aprendizagem na escola.

Penso que a resposta representante da posição majoritária positiva da função da coordenação (de *quatro* das dez coordenadoras) está na escritura poética de uma das coordenadoras, que reproduzo aqui:

A COORDENAÇÃO,

A coord na ação!

Eita lugar difícil,

Exigido e exigente,

De ritmo

de estudos

de confiança

de ética

de gente.

Para quem

ela está a serviço?

Do diretor,

dos pais, das crianças,

do social? Mas qual?

Muitas serão as

respostas...

Mas é certo

que com toda a

crise civilizatória atual

Seu maior compromisso

é com a AÇÃO DE EDUCAR,

produzir conhecimento

de evocar pensamentos

expressar sentimentos

em tantas possíveis linguagens

É de colaborar com processos de

mudança!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: – A EXPERIÊNCIA ESTUDADA E OS NOVOS DESAFIOS DA ESCOLA NO MUNDO ATUAL**

Nesta dissertação buscamos refletir sobre a ação educativa do coordenador pedagógico na escola. Como se sabe, o tema está inserido em um processo mais amplo em que se explicitam contradições sociais, exigências de mudanças e reestruturações na organização escolar. Trouxemos algumas informações sobre o surgimento e implementação recente desta função na escola e procuramos narrar a experiência da escola da Casa Via Magia, sua micro história afetada por esta conjuntura de transformações do sistema geral de ensino e na escolarização brasileira, em particular, procurando identificar alguns discursos veiculados por educadores e instituições educacionais. Por meio de pesquisa documental e de entrevistas, pudemos identificar circulação de idéias, resistências, ambigüidades, assim como os diálogos éticos possíveis entre disciplinas, atos e atores do fazer educacional.

Uma vez mais, neste momento de considerações finais, a idéia é valorizar o constante abrir e fechar o foco do olhar, inserindo a experiência estudada no campo de possibilidades históricas e societárias que caracterizam este início do século XXI.

Imitando um pouco o pessoal do RAP, é importante assumir como essencial o nosso empenho na construção de um discurso próprio. Correndo o risco de simplificação excessiva ou assumir um tom demais profético, cabe perguntar: qual será o futuro da escola? A reflexão do futuro da função pedagógica, do coordenador, depende de uma outra: a escola e suas reais possibilidades futuras.

### **• A ESCOLA DO FUTURO: O QUE SERÁ QUE SERÁ?**

Para um sucinto percurso histórico, recorreremos às diferentes contribuições de Mariano F. Enguita (1989, 2004).

Em sociedades simples ou pré-industriais, os papéis são relativamente estáveis (a mudança é imperceptível para a maioria da população) e as gerações jovens incorporam-se a um mundo bastante similar ao da geração anterior. Não há uma

necessidade de uma instituição educativa separada da família ou da comunidade, que tem em seus adultos, agentes educativos. Estes não precisam passar por percurso algum de formação profissional, contando apenas, para seu papel de educadores, com a experiência pessoal, acumulada e partilhada com os demais.

A instituição escolar não foi sempre a que preparou crianças e jovens para a integração nas relações sociais de produção, embora sempre se tenha tido um processo neste sentido. Nas sociedades da Antiguidade, os saberes se especializavam, mas alcançavam setores minoritários, como funcionários, mandarins, escribas, sacerdotes... únicos a receberem uma educação institucionalizada.

Na Idade Média ocidental, a aprendizagem muitas vezes se dava no seio de outra família, que não a original, tanto para escudeiros como para artesãos, ou seja, tanto para as classes altas quanto para os setores não tão favorecidos da sociedade. Normalmente, tais aprendizes, após serem integrados na nova família, também desempenhavam tarefas domésticas. Depois de algum tempo, começavam a dedicar-se ao ofício para o qual seriam preparados.

Os artesãos praticavam uma forma especial de intercâmbio familiar, pois o mestre recebia um pequeno grupo de aprendizes, com quem estabelecia uma relação de mútuas obrigações. Ele os alimentava e vestia, ensinava-lhes as técnicas do ofício, dava-lhes formação moral e religiosa, ensinava-lhe rudimentos literários e/ou mandava-os a uma escola na qual pudessem adquiri-los. O vínculo entre eles durava um longo período, em geral sete anos e a convivência em uma pequena oficina, que era também a residência, convertia-os em um tipo de família ampliada.

A instituição escolar tal qual a conhecemos, tem a ver com um tempo de mudanças. Gerações mais velhas já não podem elas mesmas introduzir as novas gerações no mundo. É aí que se começa a propagar idéias progressistas em relação à escola e ao magistério. A primeira passará a ser associada a uma necessidade social, a um templo de saber, a um lugar social novo, enquanto o segundo a uma tarefa missionária, nobre, à vocação.



Quando o Estado–Nação tomou a escola como um instrumento valioso disponível, o mais importante a ser desenvolvido era o hábito da laboriosidade, a disciplina material, a organização da experiência escolar. Evidentemente ensinavam-se certas habilidades, mas de forma que se assegurasse sua submissão às regras da nova ordem estabelecida.

A proliferação da indústria demandava um outro tipo de trabalhador ou seja, no lugar da submissão passiva medieval (principalmente do camponês), a escola deveria preparar uma atitude de submissão ativa, necessária ao operariado assalariado.

A fábrica não exerceu papel direto neste processo e sim o Estado, a Igreja e diversas associações civis. Seu papel indireto estava relacionado à capacitação para o trabalho. A separação dos locais de trabalho e de residência, da empresa e da aprendizagem, criou a necessidade de novas instituições que se encarregassem da custódia e da socialização das crianças, o que fez nascer as escolas para as crianças menores.

Mas, em certo momento, o êxito das empresas, o pensamento de reformadores inspirados ou financiados por elas, a influência crescente do mundo dos negócios sobre as instituições políticas, pressionavam a novata instituição escolar que, de certa forma, tornara-se intermediária entre as relações familiares e as do trabalho assalariado.

Os estados nacionais, por sua vez (diferentemente uns dos outros), foram formados à base de um processo político de homogeneização cultural e o papel da escola nisso foi (e tem sido) fundamental. Foram reunidos povos que até então guerreavam entre si, tinham costumes e leis diferentes. A formação da Alemanha e da Espanha assim como de nações da África e do Oriente Médio, exemplificam este percurso unificador.

Eu mesma tive uma experiência muito concreta neste sentido no final dos anos 70. Dei aulas de teatro num projeto da Cambridge High School, em Cambridge (Massachusetts) e tinha alunos adolescentes recém-chegados da Grécia, de Angola, da América Latina... todos juntos, numa mesma turma (precisava falar português, inglês e espanhol numa mesma aula). Observava como estavam

sendo, todos de uma só vez, introduzidos no *american way of life*. Provavelmente em breve estariam falando mais inglês do que sua própria língua, pois mesmo que morassem em bairros com seus conterrâneos, enquanto estivessem estudando e trabalhando, estariam falando e ouvindo inglês, ou seja, maior parte do tempo. A escola concretamente estava impondo a língua de seu país, para todos os imigrantes (que, na verdade, já não eram tão bem vindos).

Entre os recursos mais elementares do ensino que se expandiu juntamente com a formação dos estados nacionais, estariam a imposição da língua dominante sobre as línguas secundárias e o ensino da História, com sua abordagem oficial nacionalista e ufanista.

Com a crescente aceleração da mudança social (do mercado de trabalho, da organização empresarial, das formas de comunicação, do acesso à informação, da vida urbana, da configuração familiar, dos modos de exercício da cidadania) surgem demandas sociais que implicam incluir ao longo de toda nossa vida, novas etapas de aprendizagem, concomitantes ou não com o trabalho.

Atualmente, mais do que nunca, a educação tem muita importância econômica para os indivíduos e para a sociedade. Se considerarmos os processos da chamada revolução industrial, poderíamos nos situar exatamente numa terceira etapa destas transformações: a das dimensões e do papel do conhecimento. A primeira estaria relacionada às dimensões dos meios de produção e a segunda às dimensões e formas de organização do trabalho e do capital.

Teríamos primeiramente, portanto, a consolidação da polaridade de classe burguesia/proletariado, num segundo momento, a instalação da polaridade burocrática diretores/subordinados e na terceira a cisão profissões/trabalhos não-qualificados.

A sociedade do conhecimento que vivemos tem como uma de suas características, um grande crescimento do valor da qualificação. Desse modo, a formação educacional inicial deverá visar um amplo e apurado desenvolvimento de capacidades gerais para o melhor aproveitamento da necessária formação permanente posterior.

No Brasil, no entanto, segundo pesquisa recente do Instituto Cidadania (Projeto Juventude - 2004), entre os jovens de 20 a 24 anos, 75% já estão no mercado de trabalho e apenas 28% ainda estudam, sendo que apenas 3,6% chegaram à universidade. Há ainda muito analfabetismo (embora decrescente) na juventude (3,8%, o que significa 1, 1 milhão de pessoas), sendo a maior parte (70%) na região Nordeste, sendo que 75% deles são negros. Como poderiam estes jovens responder às exigências cada vez maiores de qualificação profissional?

O professor, em especial o do ensino fundamental, como qualquer trabalhador, deparando-se então, com novas e duplas exigências de formação, precisará estar atualizando-se constantemente não só para incentivar seu aluno a aprender mais, como para habilitar-se em novos conhecimentos transversais (Informática, outras línguas que não a materna, etc.).

Os professores, de um modo geral, precisariam capacitar-se mais, mas sua formação tem sido praticamente a mesma desde um século atrás. A diplomação universitária para o magistério (Normal Superior, no Brasil) recente, na maioria das vezes tem sido aligeirada, visivelmente menos exigente do que de outros cursos.

Serão estas as questões que impõem a existência do coordenador pedagógico?  
As novas exigências profissionais ao professor e sua formação precária?

Como nos lembra Fishman (2004), apesar das escolas, hospitais e prisões terem sido instituições criadas mais ou menos no mesmo período histórico (há 150 anos), as escolas do passado são muito parecidas com as de hoje, enquanto que os hospitais e cadeias mudaram bastante. Vemos médicos trabalhando de modo mais coletivo e planejado, há atividades preventivas, incorporação de tecnologia. Há cadeias em que os presos podem contar com equipes multidisciplinares e trabalho de grupo.

A escola universal que conquistou uma obrigatoriedade somente comparada ao exército teria perdido o bonde da História?

Angustia-nos, professores, coordenadores, supervisores, pais, mães, educadores de todos os gêneros, a forma espetacular com que a imprensa tem noticiado a situação lastimável do ensino brasileiro, detectado por avaliações e pesquisas variadas. O tema da evasão escolar e da quantidade de crianças e jovens que

estudam no nosso país parece ter dado vez a um segundo olhar, não apenas da quantidade dos que se fazem estudantes, como também da qualidade do ensino que se reflete na produção dos alunos.

Será esta uma situação própria do Brasil? Já estamos informados da nossa desfavorável posição dentro da América Latina, embora não possamos ser considerados um país menos desenvolvido que os demais do continente. Poderíamos fazer várias considerações acerca da nossa colonização extrativista, do processo republicano pouco democrático que vimos vivenciando, da seqüência de reformas educacionais inaplicáveis... e muitas outras.

Não queremos enveredar por aí. Agora nos interessa olhar o mundo. O artigo “O efeito colateral da educação fantasma”, de Kurz (2004), informa-nos de que não é só no Afeganistão ou na Somália que o índice de alfabetização retrocede. Nos EUA e Alemanha também. Parece que em regiões cada vez maiores do globo, o sistema escolar se dissolve junto com a economia. Assim como há fábricas fantasma, há também escolas fantasma e universidades fantasma, em que nada mais é realmente ensinado e pesquisado. O sistema educacional e as instituições culturais decaem nos países ocidentais do norte, num processo semelhante às regiões críticas do sul.

As condições estruturais da sociedade, representadas por instituições infra-estruturais, como correio, abastecimento de água e educação, são serviços públicos e não empresas de mercado. Estas não têm competência para custos da sociedade e por isso o estado assumiu os custos do funcionamento das infra-estruturas, taxando rendimentos capitalistas do mercado (lucro, salário, honorários). Quanto mais a produção das empresas é científicizada, maior a tecnologia, maior o grau de socialização e a importância da infra-estrutura, principalmente da informação e da instrução.

O Estado pode cada vez menos taxar salários e precisa financiar o desemprego. A revolução industrial deixa fora uma imensa força de trabalho. As empresas transnacionais fogem do alcance fiscal do Estado e vão para os oásis de países como o nosso, que taxam pouco ou não taxam os investidores estrangeiros. O Estado torna-se cada vez mais endividado, reduz-se a uma administração restrita de pessoas e recursos, aumenta custos com segurança interna e externa e

diminui custos para sustentação infra-estrutural. Muitos governos têm tido dificuldade para financiar a educação pública, por falta de dinheiro ou por priorizar outras áreas sociais. O número de escolas ou universidades privadas cresce no Brasil e no mundo.

Se a escola de massas pareceu aos pensadores da burguesia a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho, a verdade é que, com o tempo, a própria classe operária passou a identificar a escola como instrumento de melhoria social, o que significou inclusive, a diminuição do que nomeou-se auto-instrução. Paralelamente à rede formal de educação havia também as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, as casas do povo, entre outras organizações educativas comunitárias.

Os supostos beneficiários das escolas acabaram aceitando, de boa ou má vontade, a necessidade das escolas de massa, juntamente com a subordinação destas às demandas das empresas, paradigmas de eficiência e legitimidade social. Raros foram os momentos de agitação social em que se questionou as escolas, mesmo que se tivesse consciência da considerável influência das grandes empresas capitalistas sobre o poder político que sustentava o ensino público. Por exemplo, o movimento operário americano, de orientação marxista, assim como outros no mundo, centrava suas reivindicações em uma escola para os trabalhadores, financiada mas não gerida pelo Estado, articulada com a incorporação dos jovens na produção. Evidentemente, a escolarização estatal gerida pelo Estado predominou diante desta proposta e do movimento de auto-instrução.

Podemos ver pesquisas e em filmes documentários como de Novaes<sup>23</sup>, depoimentos de jovens excluídos do mercado de trabalho e também de crianças que trabalham cortando cana, no Nordeste brasileiro, como a escola faz parte de um sonho, de uma esperança em dias de melhores, em melhores condições de vida e trabalho.

Por que então as escolas que existem não mantêm seus alunos? Por que quem consegue ser incluído no sistema público de educação não se mantém aí?

---

<sup>23</sup> José Roberto Pereira Novaes, doutor e professor de Economia da UFRJ, autor de documentários sobre a realidade brasileira, nos quais dá voz e vez aos seus atores populares.

Por outro lado, a pesquisa a que nos referimos anteriormente (Instituto Cidadania), indica que há grande adesão de jovens a processos educativos extra-escolares. Pesquisas mostram que 15% dos jovens brasileiros participam de algum grupo, sendo que mais da metade conhece grupos culturais (de música, teatro, dança, rádio comunitária, esportes). Em São Paulo, em 2003, mais de 1600 grupos juvenis culturais foram identificados.

Segundo Fishman, educação é para ser pensada como um esforço de décadas e não um investimento a curto prazo. A Finlândia e a Noruega, entre os países ricos, Taiwan, Coreia do Sul e Tailândia, dos países do sudeste asiático, assim como alguns mais próximos a nós, como Uruguai, Cuba e Costa Rica, apostaram na educação pública (especialmente no ensino universitário) a longo prazo. Hoje, a situação educacional e social (de alguns deles) é muito melhor.

Mas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional reconhecem hoje que sua política de investir no ensino fundamental, supostamente mais produtivo do que fazê-lo no universitário, baseava-se em pesquisas insuficientes. O condicionamento de concessão de créditos a mudanças no sistema educativo, que forçou políticas de ajuste econômico de grande efeito sobre a estruturação da educação fundamental na América Latina, nos anos 80 e 90, não mais estaria sendo considerado prioritário para estas instituições internacionais.

Ao mesmo tempo, em agosto de 2004, em Boletim do PNUD (Portal Interlegis) o Fundescola, programa financiado pelo Governo Federal e pelo Banco Mundial, anuncia a liberação de R\$ 14, 4 milhões, para iniciativas de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. O objetivo seria ampliar a permanência das crianças na escola pública, deter a evasão escolar.

#### ▪ **É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO HUMANISTA NUMA SOCIEDADE GLOBAL?**

Permanece sendo chocante a afirmativa de que a principal função desta escola que nasceu com a indústria sempre foi a de modelar a conduta e não o conhecimento teórico ou as atividades práticas. Apenas uma pequena parte do tempo de professores e alunos é dedicada de fato à transmissão ou aquisição de conhecimentos. A maior parte do ritual escolar é dedicada a algo muito mais amplo, que o processo da instrução. Como diz Enguita, “algo que cala, em

crianças e jovens, muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão.”

Por outro lado, se o objetivo da escola fosse principalmente informativo/comunicativo estaria esta instituição na eminência de ser varrida da face da Terra, já que os meios de comunicação de massa podem ser mais eficazes, atrativos e baratos. Mas, parece que, pelo contrário, o papel da escola vem crescendo com relação ao aspecto de socialização da vida humana. Para Enguita, depende-se mais da escola para a educação da infância e da juventude como se depende mais dos hospitais para atender os doentes, dos asilos para atender os idosos, da polícia e do judiciário para manutenção da ordem social ou do mercado e do estado para a provisão de bens de serviços.

As instituições extra-familiares, como a Igreja e os grêmios, tornaram-se secundárias na socialização de crianças. Adolescentes parecem fugir um pouco à regra em sua disponibilidade para auto-organizarem-se em volta de atividades artísticas e/ou sociais, o que também tem facilitado a associações deles e a atuação educativa de organizações da sociedade civil. No geral, família e escola tem ficado sozinhas nesta tarefa. Para uma parte da população mundial (diferentemente no norte e no sul), enquanto a escola passa a absorver toda infância, adolescência e boa parte da juventude das pessoas, a família passa a absorver menos tempo dessas fases de vida de seus filhos.

Enfim, resta para a escola partilhar com a família essa missão de orientar a conduta das crianças. Neste sentido, realmente a escola mudou. É como se a divisão desta custódia não pudesse deixar de considerar que agora, a escola complementa a família como fazia antes a pequena comunidade à sua volta.

Ficam, portanto, três desafios a serem enfrentados:

- 1) a nova divisão de tarefas entre escola e família, que significa para esta primeira, organizar-se como um sistema flexível, construir um projeto educacional aberto a modificações constantes e ao entorno, onde se encontram os saberes profissionais e as experiências sociais para apoiar seu trabalho;

- 2) experimentar e estudar como combinar produção de conhecimento e custódia, de modo a assegurar que ambos sejam interativos e formativos;
- 3) potencializar valores morais válidos para qualquer ser humano, dos quais a globalização econômica carece, sob os quais se assentam a liberdade, a democracia e a justiça social, numa espécie de globalização cultural.

Parece-nos que o desafio do coordenador será poder integrar uma equipe assim como o desafio da escola, agora, seria poder contar com uma equipe orientadora, que inclua professores, coordenador(es), supervisor(es), direção e administração. Não é possível demandar uma escola que acompanhe a História, que se atualize e se transforme, se sua implementação não passa pelas relações humanas.

A questão aí é que nossa inexperiência democrática<sup>24</sup> nos deixa arredios, pouco capazes de atuar coletivamente, com bastante dificuldade de tratar as questões de poder relacionadas ao saber.

É difícil realmente assimilar a idéia de que não há critério universal para um convívio de respeito, que há que se considerar a reciprocidade inerente ao convívio humano.

Essa parece ser uma dificuldade muito comum, não restrita ao nosso tempo ou ao nosso país, mesmo que se faça sentir mais em certas situações históricas próximas às nossas. Há muita resistência em associar-se, solidarizar-se, como se pudéssemos ser – para (e não ser – com), como se fôssemos de tal forma imaginariamente prisioneiros de um Outro, que não pudéssemos admitir a reciprocidade que, de uma forma ou de outra, permeia o social nosso de cada dia.

A nossa escola brasileira, por sua vez, até recentemente, esteve tratando de resolver a quantidade de vagas ainda insuficientes para os alunos do ensino público, e não demonstra ter fôlego para ampliar sua equipe de trabalho no ensino de 1º e 2º graus. (É de se notar a freqüência com que os colégios grandes e o

---

<sup>24</sup> Ao utilizar tal expressão, Paulo Freire (1984) refere-se a nossa vida colonial, fechada em si mesma, pouco urbana, em volta das grandes propriedades de terras, que pouco teve de democrática, sempre sob o poder dos senhores de terra, dos governadores gerais, dos capitães-gerais, dos vices-reis, do capitão-mor...



governo brasileiro, têm escolhido investir num 3º grau e não em melhorar os processos de ensino/aprendizagem de 1º e 2º graus.).

O coordenador, em sua posição mediadora, só tem uma possibilidade para tecer uma rede que não se desfaça facilmente: utilizar o fio da cooperação. Não uma cooperação ingênua que passe por cima de embaraços, mas, pelo contrário, uma cooperação que se traduza em disponibilidade e compromisso, abertura para dúvidas e enfrentamentos, que favoreça o pensar/implicar-se, o compromisso com humanizar-se, tornar-se o que se é.

O desafio do coordenador pedagógico é incluir-se no mesmo processo de reconciliar-se com seu passado e assumir a responsabilidade pelo mundo em que re-introduz os professores/pais. Da mesma forma que os professores e suas crianças, fecundar um futuro novo para si mesmo e para os professores/pais com quem trabalha.

Como diz Cunha (2002), mesmo que com muitas diferenças entre si, abordagens filosóficas recentes assumem a condição histórica e social da existência humana. Não se trata mais da Cidade de Deus, mas da Cidade dos Homens. A construção da história é responsabilidade exclusiva dos seres humanos. Freire (1970) diria que se revela o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. Humanização, para ele, tem a ver com captar os anseios de um momento histórico, em busca de realização, e tomar para si, as tarefas de seu tempo. Significa nos afirmarmos como sujeito, em vez de permanecermos simples espectadores acomodados às prescrições alheias que, além do mais, julgamos serem as nossas.

O desafio do coordenador é ser mais. Querer ser. Chegar a ser. Mais do que trazer simples soluções, indagar à escola, dos caminhos que podem re-inventá-la.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARCHANGELO, Ana. **O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição**. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ARIÈS, Phillippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Ana Mae (Org). SAUNDERS, Robert. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.
- BARROS, Rubem; HARTT, Valéria. Fome de especialista. **Educação**, São Paulo, ano 9, nº 107, março, 2006.
- BATISTA, Sophia Helena Souza da Silva. **Coordenador, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis**.
- BICUDO, Maria A. Viggiani. MARTINS, Joel. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.
- BORGES, Cecília. TARDIF, Maurice. Os saberes docentes e sua formação. In: **Educação e Sociedade** - nº 74. São Paulo: CEDES, abr. 2001.
- BRANDÃO, Zaia. **A crise dos Paradigmas e a Educação**. Questões da Nossa Época. 3ª Edição. Ed. Cortez Editora.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. In: **Cadernos de Pesquisa** - nº 95, 1995.
- CARDOSO. Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivais In: **Domínios da História**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CASTRO, Eliana de Moura. **Psicanálise e Linguagem**. São Paulo: Ática, 1998.

- CAVALLO, Guiliemo; CHARTIER Roger. **A história da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. GERALDI, João Wanderlei. A política da descontinuidade. In: **Educação e Sociedade**. nº 68. São Paulo: CEDES, abr. 2001.
- CUNHA, Marcos Vinícios. **John Dewey – Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. LÜDKE, Menga. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação e Sociedade**. nº 68. São Paulo: CEDES, abr. 2001.
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A face oculta da Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1989.
- EVANS, R.T. **Piaget: O homem e suas idéias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- FISCHMAN, Gustavo. **O mito da escola privada**. Revista Época. nº 326. 16 ago 2004.
- FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História Ensaios de Teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.
- FONSECA, Ana Carla. O Caleidoscópio da Cultura. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/setor.php?setor=3&pid=563&trid=5>> Acessado em: 19 de maio de 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Leituras Filosóficas. São Paulo: Edições Loyola. 8ª Edição, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- FREINET, C. **O Texto Livre**. Lisboa: Dinalivro, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A reinvenção da escola. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. N. 4: Paulo Freire. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. VII, IX, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXII. Ed. Standard Brasileira. – Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FUSARI, José Cerchi. Formação Contínua de Educadores na Escola e em Outras Situações. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza H. da Silva (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar & Educar**. Salvador: Quarteto, 2003.
- GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- GEORGEU, Pedro. SAVIANI, Demerval (orgs). **Formação de Professores: A experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas. São Paulo: Autores Associados/Nupes, 1996.
- GHIRALDELLI Junior, Paulo. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.
- GHIRALDELLI Junior, Paulo (Org.). CUNHA, Marcus Vinicius. SEVERINO, Antonio Joaquim. **O que é Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- GOVERNO FEDERAL. **Despesa Liquidada em Educação por Subfunções**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseduacao/>> Acessado em: 08 mai. 2006.
- GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

- \_\_\_\_\_. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Da experiência do pensar**. (Tradução: Maria do Carmo Tavares). Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio e Conferências**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Desejo de Saber**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 1990.
- KURZ, Roberto. **O efeito colateral da educação fantasma**. Folha de São Paulo, Mais! 12 abr 2004.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A ética da psicanálise – O Seminário**. Livro 7. Jorge Zahar Editor, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise – O Seminário**. Livro 11. Jorge Zahar Editor, 1996.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**. Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- LAROSSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LINHARES, Milton. **Professor sem diploma - que o MEC barre o retrocesso**. Diário da Região, Osasco - SP, 31 jul. 2003.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Fontes e História da Educação. In: **História da Educação**. Rio de Janeiro: D&P, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Cortez Editora. 1989.
- MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.
- MATE, Cecília Hanna. **O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola**. In: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

- \_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas.** In: O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?** In: O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- MATHEUS, Carlos. Na boca de todo mundo, ética perde o significado. Folha Equilíbrio. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 26 set, 2002, p. 8.
- MELLO, Maria Tereza Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade.** nº 68, dez. 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação e Sociedade.** nº 68, dez. 1999.
- NASIO, Juan David. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Ecce Homo.** São Paulo: Martim Claret, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- NUNES, Benedito. **Heidegger & Ser e Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** In: **Educação e Sociedade.** nº 74. abr. 2001.
- NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: **Teoria e educação, dossiê: historia da educação.** Porto Alegre: Pannonica, 1992, n.6.
- NUTI, Silvana. Professor corre atrás do diploma. Folha Sinapse. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 27 ago, 2002.
- PETITAT, André. **Produção da Escola / Produção da Sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1975.
- \_\_\_\_\_. **O Julgamento Moral da Criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2003.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PROFESSOR corre atrás do diploma. Folha Sinapse. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27 ago, 2002, p. 24.
- Projeto Juventude** – Documento de Conclusão. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.
- RAJCHMAN, John. **Eros e Verdade** – Lacan, Foucault e a questão ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.
- READ, HEBERT. **Educação Através da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- REFERENCIAIS para formação de professores**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. Cortez e Moraes Editora. 1979.
- RINALDI, Doris. **A Ética da Diferença** – Um debate entre psicanálise e antropologia. Rio de Janeiro: EdUERJ. Jorge Zahar Ed., 1996.
- ROMAN, Marcelo Domingues. **Um Estudo Etnográfico Sobre o Professor Coordenador Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo2.htm>>. Acessado em 10 abr. 2006.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet** – Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A República do Povo** – Sobrevivência e Tensão. Salvador: EDUFBA, 2001.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. **Perspectivas de estudo em História da Educação: Identificando o campo**. Cdrom. Anis do XV EPENN, São Luis, Julho, 2001.
- SOLER, C. **O sujeito e o Outro I**. In R. Feldstein, B. Fink, & M. Jaanus (Orgs.), *Para ler o seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

- \_\_\_\_\_. **O sujeito e o Outro II.** In R. Feldstein, B. Fink, & M. Jaanus (Orgs.), *Para ler o seminário 11 de Lacan.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Editora URFJ, 1997.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: O Imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da História. In. **Domínios da História.** Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso do S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico.** Libertad Editora, 2002.
- VIEIRA, Marcus André. **A Ética da Paixão** – Uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- Viver Mente e Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia. **Jean Piaget.** Vol 01. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- Viver Mente e Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia. **Maria Montessori.** Vol 03. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- Viver Mente e Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia. **Paulo Freire.** Vol 04. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1991.
- WEISZ, Telma. CAPOVILLA, Fernando. **Construtivismo X Método Fônico.** São Paulo: Folha de São Paulo, Folha Ciência, p. A12, 06 mar. 2006. Entrevista concedida a Antônio Góis.



**ANEXOS**

**ANEXO 1 - Pesquisa A função do (a) coordenador (a) pedagógico(a) no processo de construção de uma ética dialógica na Escola.**

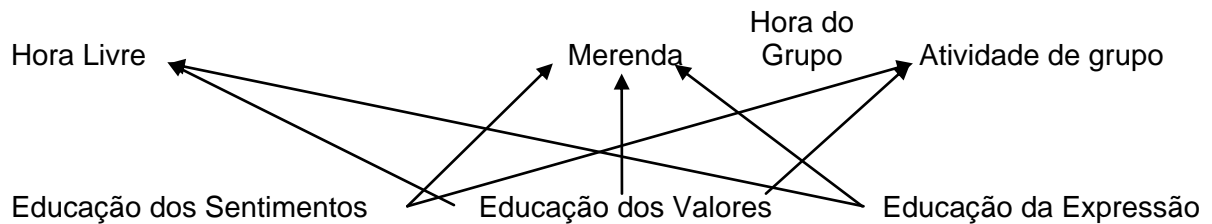
1. Nome:
2. Idade:
3. Formação escolar (graduação/pós/especializações):
4. Início do trabalho na função de coordenador(a)  
( ) Na Via Magia. Do ano de \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_  
( ) Outra Escola Nome da Escola \_\_\_\_\_  
Do ano de \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_
5. Antes de você ser coordenadora pedagógica quais experiências de trabalho você já tinha tido (especificar o tipo de estabelecimento: público, particular, educacional, clínico, artístico; tempo integral, parcial)
6. Depois de sua experiência como coordenadora pedagógica que outras experiências de trabalho você teve (especificar o tipo de estabelecimento: público/particular; educacional/clínico; tempo integral/parcial)
7. Destaque três pontos positivos de sua experiência no exercício da função de coordenação pedagógica (indicar se foi na Via Magia ou em outro estabelecimento)
8. Destaque três desafios de sua experiência no exercício da coordenação pedagógica (indicar se foi na Via Magia ou em outro estabelecimento)
9. Segundo seu ponto de vista, quais são as três principais capacidades necessárias ao atual ofício de coordenador.
10. Trabalhos atuais
11. Como você vê o futuro da função “coordenador pedagógico”?

## ANEXO 2 - OBJETIVOS DA NOSSA EDUCAÇÃO

Principal → Integridade

Específicos → Flexibilidade psico/corporal  
Auto-gestão cognitivo/social  
Auto-regulação físico/afetiva

Método da Casa



Energia de dentro para fora

Energia de fora para dentro

Energia circulando

### PERCURSO LIVRE

*Horas Livres*

A criança poderá estar em grupo ou não. O adulto não deverá orientar, se não for solicitado. Mas, deverá ser ajuda, continência, referência.

### PERCURSO ORIENTADO

*Atividades de Grupo e Merenda*

O adulto deverá propor uma relação, uma experiência, uma vivência... que favoreça integralmente a criança, ou seja, incentivar todo nível de descoberta e trabalho de crescimento. Na merenda, o trabalho também inclui os pais.

### REFERÊNCIAS RELAÇÃO

#### ADULTO/CRIANÇA E CRIANÇA/CRIANÇA

Regras por Espaço

Regras de Agressividade

Regras nos Tempos/Espaços

Estruturas de Planejamentos

Regras de Alimentação

O trabalho de corpo na Via Magia

Prática Concreta (Rituais e Atividades)

Dois Quadros: Trabalho Pedagógico e

Expressivo

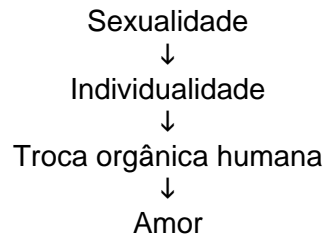
— [ EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS  
EDUCAÇÃO DOS VALORES  
EDUCAÇÃO DA EXPRESSÃO

→ EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA

## EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS (individualidade e sexualidade)

Libertar e abrir as emoções:

- Liberar o positivo e o negativo
- Cultivar a intimidade e o prazer



Sexualidade  
Criança  
Desenvolvimento fluente da

CORPORALIDADE — [ expansão e limites  
independência no tempo/espço  
contato com diferentes reinos da natureza  
saúde para vitalizar experiências  
concentração e conscientização corporal

Desenvolvimento fluente do

DESEJO — [ conscientização  
simbolização  
experimentação  
transformação

Desenvolvimento fluente da

CONFIANÇA — [ na criança  
no desenvolvimento  
na natureza humana

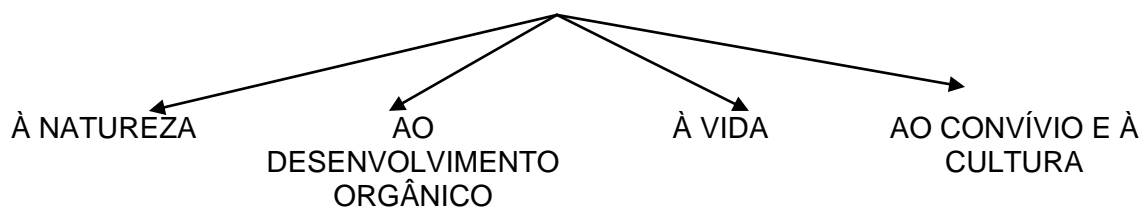
Desenvolvimento da

AUTO-PERCEPÇÃO — [ desejos  
limites  
sentimentos

---

## EDUCAÇÃO DOS VALORES (MORALIDADE NAS RELAÇÕES CORPO/ESPAÇO/OBJETO/TEMPO)

PRÁTICA COTIDIANA DE CONFIANÇA, RESPEITO, AUTONOMIA, ENTREGA



---

### PRÁTICA DE VALORES

Confiança	→ precisa trabalhar com a SINCERIDADE, ou seja, auto-percepção e entrega em relação ao aprendizado.
Entrega	→ precisa trabalhar com a ESPONTANEIDADE, ou seja, o permitir-se revelar-se e colocar o sentimento.
Respeito	→ precisa trabalhar com a ACEITAÇÃO, ou seja, receber a colocação do outro e aceitar a diferença (assim como a semelhança).
Autonomia	→ precisa trabalhar com a INDEPENDÊNCIA, ou seja, a possibilidade de tomar iniciativas e/ou cuidados consigo próprio.

---

### EDUCAÇÃO DE VALORES CRIANÇA

Desenvolvimento gradual da autonomia	[ para a independência corporal no definir formas de se organizar para trocar objetos/experiências no assumir responsabilidades do seu crescimento no suportar a solidão e a dúvida
Desenvolvimento gradual do respeito	[ aos acordos aos compromissos aos diferentes pontos de vista às leis do grupo à natureza e à cultura

## EDUCAÇÃO DE VALORES

ADULTO

Compreensão da História — [ do crescimento da criança  
do sua própria socialização  
da sociedade humana

Desenvolvimento da Aceitação — [ da sua condição individual no mundo  
da cultura  
da condição humana

---

convívio  
↓  
acordo  
↓  
lei orgânica  
↓  
PAZ

---

## EDUCAÇÃO DA EXPRESSÃO *(representação e pensamento)*

Educação corporal e da percepção — Trabalho sobre sinais da necessidade

Palavra de contato — Educação através da arte

Jogos de convívio

Mensagem da linguagem

---

## EDUCAÇÃO DA EXPRESSÃO

### CRIANÇA

Construção gradual das linguagens expressivas

- suas categorias
- suas articulações
- seus símbolos culturais
- suas mensagens (conscientes e inconscientes)

Construção de uma atitude própria

- de experimentar e propor
- de conectar pensamentos, sentimentos e sensações
- de contatar com todo outro (animal, material, espiritual)
- de confrontar pacificamente todo outro

---

## EDUCAÇÃO DA EXPRESSÃO

### ADULTO

Desenvolvimento e/ou descondicionamento da percepção

- Tátil
- Auditiva
- Visual
- Gustativa
- Olfativa
- Intuitiva

Construção de uma atitude própria

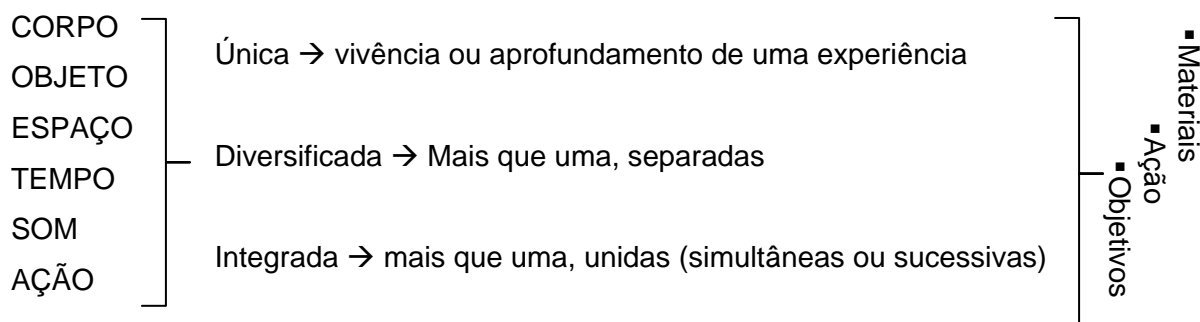
- De experimentar e propor
- De conectar pensamentos, sentimentos e sensações
- De contatar com todo outro (animal, material, espiritual)
- De confrontar pacificamente todo outro

## A ATIVIDADE

TEMAS: Interesses do grupo, o que traz cada um, submerso ou manifesto

### AÇÕES

#### A) TIPOS/QUALIDADES:



#### B) DINÂMICAS:

TRABALHO                      individuais  
   em duplas  
   em trios  
   em pequenos grupos iguais  
   ou diferentes  
   de todos (centralizado ou não)

#### C) TEMPOS/DURAÇÕES

Projetos                      /            dias, semanas, meses  
Experiências                /            momentâneas e/ou isoladas  
Vivências /                    experiências que se repetem

#### D) MOMENTOS / PROCESSOS

PREPARAÇÃO *concentração*

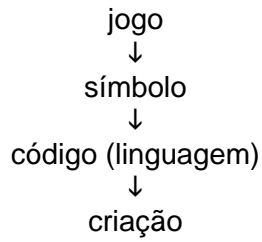
*observação*  
*exploração*  
*imaginação*  
*inspiração*

*criação*  
*expressão*

FECHAMENTO *relaxamento*

ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO MATERIAL  
ADEQUAÇÃO DA ENERGIA  
LIVRE ASSOCIAÇÃO  
"MANIPULAÇÃO" LIVRE  
ESTIMULAÇÃO  
ASSOCIAÇÃO  
VISUALIZAÇÃO  
ATIVIDADE CONSTRUTIVA  
MANIPULAÇÃO DIRIGIDA  
INVENÇÃO  
ORGANIZAÇÃO DE  
ESPAÇO/MATERIAIS  
DESCANSO E LIMPEZA CORPORAL

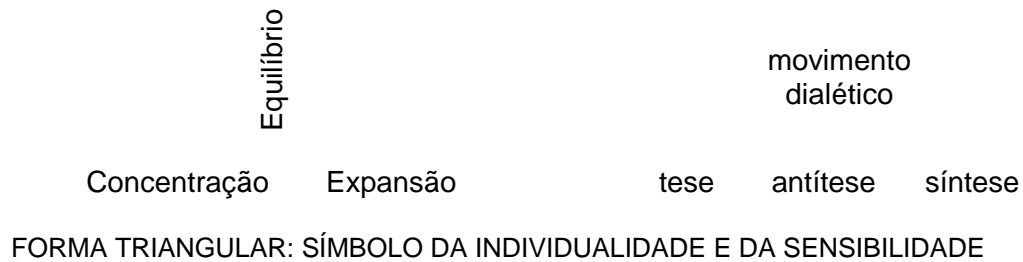




## FILOSOFIA DE TRABALHO

Estamos trabalhando com  
ENERGIA

EXPANSÃO – CONCENTRAÇÃO – EQUILÍBRIO



### PERCURSOS LIVRES:

HORAS LIVRES

[ a criança poderá estar em grupo ou não. O adulto não deverá orientar, se não for solicitado. Mas, deverá ser ajuda, continência, referência

Referências principais para relação → adulto – criança  
→ criança – criança

Regras por espaço  
Regras Tempos/espacos  
Regras de Agressividade

## PERCURSO ORIENTADO

MERENDA

O ADULTO deverá orientar a criança, mas também comunicar-se com os pais dela, já que não são os pequenos que decidem sobre a feira (a alimentação) de sua casa.

Principalmente {  
EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS  
EDUCAÇÃO DOS VALORES

Referências principais para a relação adulto/criança e criança/criança:

Regras de Alimentação

Regras no Tempo/Espaço

Regras por Espaço

---

## PERCURSO ORIENTADO

Atividades da Hora do Grupo

Referências

principais para relação adulto/criança:

Estruturas de Planejamento

O trabalho de Corpo na Via Magia (texto)

O adulto deverá propor uma relação, uma experiência, uma vivência, que favoreça integralmente a criança, ou seja, incentivar todo nível de descoberta e trabalho de crescimento

O trabalho pedagógico cumulativo

Quadros O trabalho expressivo cumulativo

## PRÁTICA CONCRETA

---

O macrocosmo e o microcosmo são feitos dos mesmos elementos.

Tudo é energia.

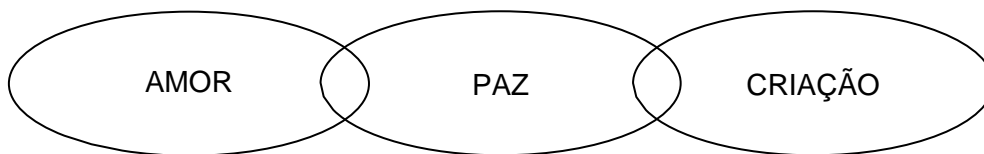
Tudo é movimento.

Em tudo existem polaridades, relações, conflitos, transformações.

“Não apresse o rio, ele corre sozinho”... em seu fluir...



Objetivos últimos, filosóficos de nossa educação



## **ANEXO 3 - Quadro Histórico, Definições e Limites**

**1984 – 2003**

### **ESPAÇO FÍSICO**

**Essência:** Casa/Escola

**1984** – Totalmente aberto, com terra

**1986** – Muros – Cimento em partes de terra

Salas separadas

**1989** – 2 Casas

**1991** – Biblioteca/Vídeo

**1993** – Passagem Interna / Abertura Casa do Meio

**1995** – 3 Casas – Reforma dos espaços internos e externos (Casa 1 e Casa 3)

**1996** – Reforma das áreas externas (Casa 1)

**1997** – Muro de contenção e muro externo (Casa 1)

Salas da pré-escola

**2001** – Reforma espaços externos

### **NATUREZA DO TRABALHO**

**Essência:** Arte / Arte-Educação / Psicopedagogia Institucional

**1984**     ▪ Creche / Oficina de Artes / Grupo Teatral

**1986**     ▪ Pré Escola (Pequenos, Médios, Preparação para Alfabetização)

          ▪ Creche / Oficina de Artes / Grupo Teatral

**1987**     ▪ Pré-Escola + Alfabetização, Creche, Oficina de Artes (horários alternativos)/Grupo Teatral

- 1988**     ▪ X 1ª série
- 1989**     ▪ X 1ª série + 2ª série
- 1990**     ▪ X 1ª série + 2ª série + 3ª série
- 1991**     ▪ X 1ª série + 2ª série + 3ª série + 4ª série
- 1992**     ▪ X Escola + Produções Artísticas + Atendimento  
Psicopedagógico  
  
(Educação Infantil e Ensino Fundamental)
- 1993**     ▪ Escola + Produções Artísticas + Casa do Meio (clínica, incluindo  
psicopedagogia)
- 1994**     ▪ Escola + Produções Artísticas + Casa do Meio + Curso de  
Formação
- 2001**     ▪ Escola + Produção Artísticas + Promoção Cultural + Formação  
de Professores + Oficinas psicopedagógicas

**ESPAÇO TEÓRICO** (as diferentes influências assumidas juntamente com as questões trazidas pela prática)

**PROPOSTA:**

**Educação de Sentimentos – Educação de Valores – Educação pela arte**

- 84/86**     ▪ Arte-Educação: Herbert Read, Augusto Rodrigues, Ilo Krugli,  
Pedro Domingues, Cecília Conde, Maria Fux, Tom Hudson.
- Pedagogia: Gestalt, Paulo Freire, Freinet.
- Psicanálise: Freud, Reich.
- Psicologia Analítica: Jung.
  
- 86/88**     ▪ Antroposofia: Steiner, Rudolf Lanz.

- Psicologia, Psicologia Analítica: Piaget, Jung, Marie Louise Von Franz.
- Psicanálise: Freud, Clara Regina Rapaport, Arminda Abelastury, Lowen.
- Yoga: Yengar, De Rose.

**Proposta – Expressão dos Sentimentos – Construção de Valores – Instrumentalização pelas linguagens.**

- 88/90**
- Antroposofia: Professores e currículos da Escola Waldorf de São Paulo.
  - Construtivismo: Piaget, Emília Ferrero e colaboradores, Constance Kamii.
  - Psicanálise: Freud, Françoise Dolto, Laplanche e Pontalis, Bruno Bettelheim, Joel Dor, Nasio, Jacques Alain Millot.
  - Arte-Educação / Psicomotricidade: Lapierre e Aucontier, Leboulch, Laban, Movimento Criativo (Gestalt).
  - Yoga: Yengar, De Rose, Willian Zorn, Rachell Carr.
- 90/93**
- Desenvolvimento do Movimento: Visão mais anatômica
  - Desenvolvimento do Jogo Simbólico: Piaget, Joana Lopes, Peter Slade, Lowenfeld, Richard Courtney, Johan Huizinga.
  - Psicanálise: Freud, Lacan, Laplanche e Pontalis,

Maria Rita Kehl.

- Construtivismo: Emília Ferrero e colaboradores, Esther Grossi (Processos da alfabetização)

- 94/95**
- Psicopedagogia: Jean Marie Dolle, Leandro de Lajonquiere, Marcel Postic, Leda Barone, Vigotysky e Piaget (Linguagem e Pensamento/ Pensamento e Linguagem/Formação de conceitos), Rubem Alves (escola, desejo, imaginário, aprendizado)
  - Construtivismo: Piaget, Vygotsky, Emília Ferrero, Ana Teberovsky. (moral e linguagem)
  - Arte-Educação: Herbert Read, Freinet, Ana Mae Barbosa, João Duarte Jr., Lapierre e Aucontier, Le Boulch, Laban, Movimento Criativo (Gestalt)
  - Psicanálise: Freud, Laplanche e Pontalis, Jerusalinsky e colaboradores.
- 96/97**
- Construtivismo: Piaget (Formação de conhecimentos, A classificação e evolução dos jogos), Yves de La Taille, (Desenvolvimento moral da criança)
  - Psicopedagogia: Ana Teberovsky (Linguagem Escrita), Maria Aparecida Morgado (Sedução na relação Pedagógica)
  - Psicanálise: Freud (Aparelho psíquico), Winnicott (brincar)
  - Arte-Educação: Richard Courtney (jogo, teatro, pensamento), Tisuko Kischimobo (Jogos tradicionais infantis), Ana Mae Barbosa (História da Arte/Educação)

### **98/2003 – Corpo, convívio e linguagem**

- Arte-Educação: Ingrid Koudela, Joana Lopes, Peter Slade, Viola Spolin, Ana Angélica Albano, Lowenfeld, Florence de Mèredien, Sueli Ferreira (o desenho das crianças, teatro na educação), Robert Pignarre e outros (História do Teatro), Leboulch, Lapierre (educação psicomotora), Herbert Read e Duarte Jr. (fundamentos arte/educação)
- Construtivismo: Piaget (Seis estudos), Lino de Macedo, Constance Kamii e Ana Cristina Rangel, Maria Tereza Perez Soares (Construção do número e dos algoritmos), Luiz Roberto Dante, Katia Smole, Irma Saiz e Cecília Parra (problemas, cálculo mental), Julio Aquino e Ives de La Taille (educação moral)
- Psicanálise: Freud, Lacan, Cristina Kupfer, Doris Rinaldi, Melanie Klein, Sara Pain, Maria Bacha, Claudina Pacheco, (Psicanálise e Educação).

### **PROPOSTA METODOLÓGICA (Para adultos e para as crianças)**

Essência: Polaridades em movimento

### **84/88 –**

Hora Livre

Hora do Grupo

Experimental (através de exploração de idéias técnicas, materiais, linguagens) Criar (através de atividades, conversas, reuniões, anotações)



**88/90 –**

Propor

Ouvir

Escolher

Fazer acordo

Intuir

Estudar

Discutir

Elaborar

(confrontar idéias, levantar diferentes pontos de vista)

(levantar hipóteses, inventar material didático, realizar projetos coletivos).

**90/93 –**

Compreender

Propor

(trabalhar com proposta da Via Magia expressa em estruturas de planejamento e currículo).

(trabalhar criativamente, adaptando proposta ao professor e as crianças)

Ser Sincero

Ser Contínente

(entregar-se ao processo, ser amoroso e honesto, ser ético).

(perceber o momento do limite ou do silêncio, ser perceptivo aos sentimentos implícitos).

Organizar

Embelezar

(materiais, armários, produção das crianças, passeios, copos, Planejamento e avaliações)

(a sala, os trabalhos, as aulas através das artes).

**93/95 –**

▪ Estudar

▪ Inventar

(em grupo e individualmente)

(novas atividades, desdobrar antigas significativas)

▪ Avaliar

▪ Planejar

(escrevendo e nas reuniões)

- Planejar

(tempos, espaços, materiais)

(na semana de planejamento mensalmente e semanalmente)

- Improvisar

(atividades, jogos, pesquisas)

### **95/2003**

- Sondar

(experimentar diferentes formatos de sondagem, observar antes de propor, planejar)

- Pesquisar

(buscar diferentes fontes, buscar diferentes áreas de conhecimento: mitologia, ciência, filosofia, arte)

- Interpretar

(Associar dados, detectar dificuldades e potencialidades, encontrar o particular de cada processo educativo)

- Avaliar

(processos do grupo de crianças, do planejamento, auto-avaliação antes de reiniciar o ano)

- Planejar

(experimentar diferentes fichas de planejamento, pensar atividades associadas a objetivos, rever propostas no acompanhamento do planejamento, estabelecer cronogramas)

- Produzir (crianças e adultos)

(apropriar-se das informações, selecionando-as, posicionar-se, propor atividades e/ou projetos)

## DEFINIÇÕES E REDEFINIÇÕES DE REGRAS 1984 A 1990:

- 84 - 86 – 88 → Regras por Tempo/Espaço
  - 85 - 88 → Regras por Espaço
  - 85 - 88 → Regras de Almoço
  - 86 - 90 → Estrutura de Planejamento (Pré-Escola)
  - 86 - 87 → Regras de Agressividade
  - 88 → Regras de Funcionamento da Via Magia (para pais)
  - 88 - 89 → Regras da Hora Livre
  - 88 → Critérios para o professor
- 1990 a 1994

### Com relação às crianças:

Hora Livre → Diminuição da hora livre 1ª grau  
Continência da pré-escola (saída junto da sala)  
Espaços específicos na hora da saída

Hora do Grupo → Sanções de Reciprocidade (ampliação):  
Perda individual da hora livre  
Exclusão no mesmo espaço  
Divisão de mesas de trabalho (pelo professor)

→ Regras da Hora do Grupo

### Com relação aos pais

- pagamento no Banco

- mais rigor nos horários de entrada e saída
- discernimento em atendimentos individualizados (setor de psicologia, coordenação ou direção)

### **Para e com professores**

- revisão dos critérios do professor
- revisão das estruturas de planejamento
- maior organização, com requisição e controle, de objetos e materiais (som, livros, material plástico, xerox)
- definições de rodízio da cobertura da hora livre
- acerto de horário através do Livro de Ponto
- elaboração de relatórios parciais (semestrais e depois bimestrais) em vez da leitura dos registros dos professores
- organização de grupo de estudo
- organização antecipada de passeios com autorização assinada pelos pais

### **Para e com coordenadores**

- elaboração de critérios para o coordenador
- elaboração e revisão do Currículo do 1º grau
- organização da coordenação e estudo por áreas

*Escrito em 1993 para Reuniões de Professores*

*por Rô Reyes – Revisto 1994/1995*

## **ANEXO 4 - ATUALIZAÇÕES SEMESTRAIS – CASA VIA MAGIA**

### **1987 – 1º semestre**

“Sentimentos, Propósitos e Expressão”

### **2º semestre**

“Uma proposta de trabalho de corpo e de trabalho plástico para crianças”

Orientadores: Rose Reyes, Ruy Cezar, Lucília Menezes e Aída Pustilnik.

### **1988 – 1º semestre**

“Jogos, brincadeiras e jogos dramáticos”

### **2º semestre**

“O ritual do trabalho em grupo na Casa Via Magia”

Orientadores: Rose Reyes, Lucília Menezes, Aída Pustilnik e Ruy Cezar.

### **1989 – 1º semestre**

“O movimento criativo, o jogo dramático e o conto de fadas”

### **2º semestre**

“Trabalho corporal de fortalecimento (Yoga, Makoho, Bioenergética) e desenvolvimento do trabalho expressivo (desenho, pintura e jogo dramático por temas, categorias e história)”.

Orientadores: Lucília Menezes, Aída Pustilnik, Rose Reyes e Ruy Cezar.

### **1990 – 1º semestre**

“Trabalho com as diferentes expressões plásticas e com diferentes qualidades energéticas (jogo de transformação e contos de fadas)”.

Orientadoras: Aída Pustilnik, Lucília Menezes e Rose Reyes.

## **2º semestre**

“Movimento criativo: contraste, impulso, contato e imaginação”

Orientadoras: Rose Reyes, Lucília Menezes e Aída Pustilnik.

## **1991 – 1º semestre**

Dinâmica de grupo (árvore genealógica da Casa Via Magia)

Orientadora: Aída Pustilnik.

**2º semestre** - reflexão interna da coordenação

## **1992 – 1º semestre**

“O trabalho de representação das crianças de 4 a 6 anos” (movimento, desenho e escrita)

Orientadora: Rose Reyes, Liane Araújo, Lina Cruz, Aída Pustilnik.

## **2º semestre**

“Escrita e Leitura” e “Psicanálise e Educação”

Orientadoras: Rose Reyes, Liane Araújo, Íris de Sá e Aída Pustilnik.

## **1993 – 1º semestre**

“Desenvolvimento e Fortalecimento corporal / A construção dos valores”.

Orientadoras: Rose Reyes e Angélica Escudeiro.

## **2º semestre**

“O desenvolvimento do jogo dramático e a história do teatro”.

Orientadoras: Rose Reyes e Marisa Baruch.

“O desenvolvimento da expressão plástica”.

Orientadoras: Rose Reyes, Liane Araújo e Lígia Vilas Bôas.

## **1994 – 1º semestre**

“Pressupostos psico-pedagógicos de arte/Educação”.

Orientadoras: Rose Reyes, Lina Cruz, Lígia Vilas Bôas e Mariza Portela.

**2º semestre**

“Música com as crianças”

Orientadores: Rose Reyes e Paulo Barros.

**1995 – 1º semestre**

“Trabalho com expressão/linguagem com crianças de 5 a 7 anos”

Orientadores: Rose Reyes, Lina Cruz, Lígia Vilas Bôas e Aída Pustilnik.

**2º semestre**

“Jogos e experiências lúdicas no 1º nível do 1º grau”

Orientadores: Rose Reyes, Liane Araújo, Lina Cruz, Lígia Vilas Bôas e Aída Pustilnik.

“Educação sobre Limites e Matemática”

Orientadoras: Rose Reyes, Lígia Vilas Boas e Liane Araújo.

**1996 – 1º semestre**

“Centramento e Grounding”

Orientadoras: Rose Reyes, Aída Pustilnik, Lígia Vilas Boas e Lina Cruz.

**1997 – 2º semestre**

“Jogos de mesa para Pré-Escola e 1º grau”.

Orientadora: Rose Reyes.

**1998 – 1º semestre**

“Elementos da Metodologia do Ensino no 1º grau / 12 a 15 de janeiro/98”.

Orientadoras: Aída Pustilnik, Lina Ribeiro, Rose Reyes.

**1999 – 2º semestre**

Agrupamentos, Coleções e Jogos de Matemática

Orientadoras: Lina Ribeiro e Rose Reyes

**2001 – 1º semestre**

“Jogo Dramático e Movimento Criativo”

Orientadora: Rose Reyes

**2002 – 1º semestre**

“Relações Metodológicas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”

Orientadoras: Rose Reyes e Liane Araújo

**2003 – 1º semestre**

“A práxis de Matemática”

Orientadora: Liane Araújo

**2º semestre**

“Jogos Matemáticos de Diferentes Origens e Culturas”

Orientador: Fernando Marcelino

**2004 – 1º semestre**

“Oficina de Fotografia: ver, ler, fotografar, ler a fotografia”

Orientadora: Isabel Gouveia

**2º semestre**

“Textos, Gêneros e Transformações”

Orientadora: Liane Araújo e Rose Reyes

**2005 – 2º semestre**

“Jogos Simbólicos, Jogo Dramático e Jogo Teatral na Escola”



Orientadora: Rose Reyes

**2006 – 1º semestre**

“Escrita Lúdica e Leitura Partilhada”

Orientadoras: Rose Reyes e Liane Araújo

## ANEXO 5 - Das três metamorfoses

Das três metamorfoses, nomeio-vos, do espírito: como o espírito se torna camelo, e o camelo, leão, e o leão, por fim, criança.

Muitos fardos pesados há para o espírito, ao espírito forte, o espírito de suportaçãõ ao qual inere o respeito; cargas pesadas, as mais pesadas, pede a sua força.

“O que há de pesado?”, pergunta o espírito de suportaçãõ; e ajoelha como um camelo e quer ficar bem carregado.

“O que há de mais pesado, ó heróis”, pergunta o espírito de suportaçãõ, “para que eu o tome sobre mim e minha força se alegre?

Não será isto: humilhar-se, para magoar o próprio orgulho? Fazer brilhar a própria loucura, para escarnecer da própria sabedoria?

Ou será isto: apartar-se da nossa causa, quando ela celebra o triunfo? Subir para altos montes, a fim de tentar o tentador?

Ou será isto: alimentar-se das bolotas e da erva do conhecimento e, por amor da verdade, padecer fome na alma?

Ou será isto: estar enfermo e mandar embora os consoladores e ligar-se de amizade aos surdos, que não ouvem nunca o que queremos?

Ou será isto: entrar na água suja, se for a água da verdade, e não enxotar de si nem as frias rãs nem os ardorosos sapos?

Ou será isto: amar os que nos desprezam e estender a mão ao fantasma, quando ele quer nos assustar?”

Todos esses pesadíssimos fardos tomam sobre si o espírito de suportaçãõ; e tal como o camelo carregado, que marcha carregado para o deserto, marcha ele para o próprio deserto.

Mas, no mais ermo dos desertos, dá-se a segunda metamorfose; ali o espírito torna-se leão, quer conquistar, como presa, a sua liberdade e ser senhor em seu próprio deserto.

Procura, ali, o seu derradeiro senhor: quer tornar-se-lhe inimigo, bem como do seu derradeiro deus, quer lutar para vencer o dragão.

Qual é o grande dragão, ao qual o espírito não quer mais chamar senhor nem deus? “Tu deves” chama-se o grande dragão. Mas o espírito do leão diz: “Eu quero.”

“Tu deves” barra-lhe o caminho, lançando faíscas de ouro; animal de escamas, em cada escama resplende, em letras de ouro, “Tu deves.”

Valores milenários resplendem nessas escamas; e assim fala o mais poderoso de todos os dragões: “Todo valor das coisas resplende em mim.

Todo o valor já foi criado e todo o valor criado sou eu. Na verdade, não deve mais haver nenhum “Eu quero!”. Assim fala o dragão.

Meus irmãos, para que é preciso o leão, no espírito? Do que já não dá conta suficiente o animal de carga, suportador e respeitador?

Criar novos valores – isso também o leão ainda não pode fazer; mas criar para si a liberdade de novas criações – isso a pujança do leão pode fazer.

Conseguir essa liberdade e opor um sagrado “não” também ao dever: para isso, meus irmãos, precisa-se do leão.

Conquistar o direito de criar novos valores – essa é a mais terrível conquista para o espírito de suportaçãõ e de respeito. Constitui para ele, na verdade, um ato de rapina e tarefa de animal rapinante.

Como o que há de mais sagrado amava ele, outrora, o “Tu deves”; e, agora, é forçado a encontrar quimera e arbítrio até no que tinha de mais sagrado, a fim de arreventar a sua própria liberdade ao objeto desse amor: para um tal ato de rapina, precisa-se do leão.

Mas, dissei, meus irmãos, que poderá ainda fazer uma criança, que nem sequer pôde o leão? Por que o rapace leão precisa ainda tornar-se criança?

Inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer “sim”.

Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso dizer um sagrado “sim”: o

espírito, agora, quer a *sua* vontade, aquele que está perdido para o mundo, conquista o *seu* mundo.

Nomeei-vos três metamorfoses do espírito: como o espírito tornou-se camelo, o camelo, leão e o leão, por fim, criança. – –

Assim falou Zaratustra. E achava-se, nesse tempo, na cidade chamada A Vaca Pintalgada.

**- ANEXO 6 -**

Governo Federal							REGIÃO NORDESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL	REGIÃO CENTRO OESTE	TOTAL CONSOLIDADO
Despesa Liquidada em Educação por Subfunções Consolidado											
Brasil e Regiões - 2002							(Valores em Reais)				
Subfunções	REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL	REGIÃO CENTRO OESTE	TOTAL CONSOLIDADO					
121 - PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO	-	-	0,00	0,00	0,00	4.274.793,26					
122 - ADMINISTRAÇÃO GERAL	-	23.567.786,49	4.661.864,77	0,00	131.490.070,38	159.719.721,64					
123 - ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA	-	-	0,00	0,00	135.982.569,11	135.982.569,11					
125 - NORMATIZAÇÃO E FISCALIZAÇÃO	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
126 - TECNOLOGIA DA INFORMACÃO	500.000,00	3.790.000,00	4.215.000,00	1.900.000,00	52.837.886,54	63.242.886,54					
128 - FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	872.943,02	1.328.481,26	3.340.465,19	360.461,65	43.472.493,93	49.374.845,05					
129 - ADMINISTRAÇÃO DE RECEITAS	-	-	0,00	0,00	1.430.438,56	1.430.438,56					
131 - COMUNICAÇÃO SOCIAL	-	-	0,00	0,00	6.978.647,81	6.978.647,81					
183 - INFORMACÃO E INTELIGÊNCIA	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
212 - COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	5.860,00	2.411,00	18.560,00	112.905,90	6.803.800,00	6.943.536,90					
243 - ASSISTÊNCIA A CRIANÇA E A ADOLESCÊNCIA	-	-	0,00	0,00	1.542.659,299,76	1.542.659,299,76					
244 - ASSISTÊNCIA COMUNITÁRIA	-	1.000,00	59.999,16	8.000,00	7.489,65	76.488,81					
271 - PREVIDÊNCIA BÁSICA	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
301 - ATENÇÃO BÁSICA	57.715,06	543.986,40	870.986,06	163.976,03	5.781.125,98	7.417.789,53					
302 - ASSISTÊNCIA HOSPITALAR E AMBULATORIAL	1.475.236,19	8.556.090,16	33.009.185,06	169.417.126,13	3.872.261,02	216.329.898,56					
303 - SUPORTE PROFILÁTICO E TERAPÊUTICO	-	5.686.940,91	0,00	0,00	0,00	5.686.940,91					
306 - ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	11.171.600,61	42.261.701,28	61.822.116,73	24.447.106,88	864.227.836,05	1.003.930.361,55					
331 - PROTEÇÃO AO TRABALHADOR	5.100.246,40	11.493.014,85	26.958.923,86	8.751.182,65	5.526.087,79	57.829.455,55					
361 - ENSINO FUNDAMENTAL	40.193,37	1.038.455,34	1.618.817,66	0,00	1.258.118.262,73	1.260.815.729,10					
362 - ENSINO MÉDIO	155.692,99	824.256,01	61.870.240,48	1.899.909,96	534.890.495,95	599.640.595,39					
363 - ENSINO PROFISSIONAL	64.472.191,53	207.830.970,34	175.142.522,64	83.701.099,25	126.019.813,28	657.166.597,04					
364 - ENSINO SUPERIOR	401.384.903,16	1.532.506.804,38	2.170.334.188,19	1.117.249.716,03	1.526.175.233,04	6.747.650.844,80					
365 - EDUCACÃO INFANTIL	2.034.456,32	6.201.528,54	10.763.734,16	4.339.242,21	9.459.372,58	32.798.333,81					
366 - EDUCACÃO DE JOVENS E ADULTOS	-	-	5.763.772,00	0,00	426.779.958,78	432.543.730,78					
367 - EDUCACÃO ESPECIAL	-	-	17.516.223,59	0,00	18.179.287,22	35.695.510,81					
391 - PATRIMONIO HISTÓRICO, ARTÍSTICO E ARQUEOLÓGICO	-	777.769,85	0,00	0,00	0,00	777.769,85					
392 - DIFUSÃO CULTURAL	-	469.765,46	0,00	0,00	0,00	469.765,46					
423 - ASSISTÊNCIA AOS POVOS INDÍGENAS	-	-	0,00	0,00	61.210,40	61.210,40					
571 - DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO	585.668,84	1.666.116,72	6.244.258,28	2.550.723,98	1.203.528,80	12.250.296,62					
572 - DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E ENGENHARIA	-	-	0,00	0,00	20.242.565,34	20.242.565,34					
573 - DIFUSÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO	-	-	191.332,60	0,00	0,00	191.332,60					
841 - REFINAN. DA DÍVIDA INTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
842 - REFINAN. DA DÍVIDA EXTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
843 - SERVIÇO DA DÍVIDA INTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
844 - SERVIÇO DA DÍVIDA EXTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
846 - OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	-	-	0,00	0,00	0,00	-					
<b>TOTAL</b>	<b>487.856.707,49</b>	<b>1.848.547.078,99</b>	<b>2.584.402.190,43</b>	<b>1.414.901.450,67</b>	<b>6.726.474.527,96</b>	<b>487.856.707,49</b>					

Fonte: SIAFI - MF / STN

Nota: Valor não incluído, Nacional, R\$ 160.566.140,95 (364 - Educação Superior).

**Anexo 6**

Governo Federal								
Despesa Liquidada em Educação por Subfunções								
Consolidado								
Brasil e Regiões - 2003								
Subfunções	REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL	REGIÃO CENTRO OESTE	TOTAL CONSOLIDADO	(Valores em Reais)	
121 - PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO	-	-	0,00	0,00	0,00	4.602.236,74	4.602.236,74	
122 - ADMINISTRAÇÃO GERAL	46.000,00	28.700.077,82	5.043.912,54	0,00	0,00	91.649.675,03	125.439.665,39	
123 - ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA	-	-	0,00	0,00	0,00	116.227.617,35	116.227.617,35	
126 - TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	129.737,79	302.270,39	2.561.295,64	241.197,59	72.301.114,82	75.535.616,23	75.535.616,23	
128 - FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	1.187.948,07	923.470,86	2.932.039,71	121.546,96	29.963.346,87	35.128.352,47	35.128.352,47	
129 - ADMINISTRAÇÃO DE RECEITAS	-	-	7.084,89	0,00	0,00	925.174,03	925.174,03	
131 - COMUNICAÇÃO SOCIAL	-	-	0,00	0,00	10.000.000,00	10.000.000,00	10.000.000,00	
212 - COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	3.680,00	3.000,00	42.589,20	87.319,90	6.544.000,00	6.680.589,10	6.680.589,10	
243 - ASSISTÊNCIA A CRIANÇA E A ADOLESCÊNCIA	-	218.976,00	0,00	0,00	1.575.048.985,83	1.575.267.961,83	1.575.267.961,83	
244 - ASSISTÊNCIA COMUNITÁRIA	-	30.837,97	99.999,50	0,00	21.903,90	152.741,37	152.741,37	
271 - PREVIDÊNCIA BÁSICA	222.017,39	5.616,90	119,61	896.052,44	1.900.049,00	3.023.855,34	3.023.855,34	
301 - ATENÇÃO BÁSICA	117.340,40	970.927,72	1.218.146,51	138.218,83	4.143.329,55	6.587.963,01	6.587.963,01	
302 - ASSISTÊNCIA HOSPITALAR E AMBULATORIAL	2.317.363,15	12.774.840,67	57.901.027,17	193.166.563,61	7.010.429,22	273.170.223,82	273.170.223,82	
303 - SUPORTE PROFILÁTICO E TERAPÊUTICO	-	1.471.946,31	0,00	0,00	0,00	1.471.946,31	1.471.946,31	
306 - ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	12.230.127,58	45.048.108,17	67.019.155,19	26.145.837,91	971.096.363,81	1.121.539.592,66	1.121.539.592,66	
331 - PROTEÇÃO AO TRABALHADOR	6.981.217,51	15.743.003,73	36.173.458,35	11.898.345,12	8.854.958,31	79.650.983,02	79.650.983,02	
361 - ENSINO FUNDAMENTAL	31.097,00	1.008.860,90	5.314.219,60	0,00	1.928.782.479,85	1.935.136.657,35	1.935.136.657,35	
362 - ENSINO MÉDIO	151.517,83	1.555.526,74	57.372.742,86	1.899.765,14	74.231.795,56	135.211.348,13	135.211.348,13	
363 - ENSINO PROFISSIONAL	73.023.073,59	236.651.879,24	191.721.896,60	90.288.029,82	128.552.325,25	720.237.204,50	720.237.204,50	
364 - ENSINO SUPERIOR	439.469.407,45	1.685.546.482,65	2.373.972.869,93	1.170.792.677,20	1.683.915.108,50	7.353.696.545,73	7.353.696.545,73	
365 - EDUCAÇÃO INFANTIL	1.989.358,73	5.976.164,61	10.115.038,87	4.069.757,09	6.954.242,54	29.104.561,84	29.104.561,84	
366 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	-	-	569.091,85	0,00	474.197.100,37	474.766.192,22	474.766.192,22	
391 - PATRIMÔNIO HISTÓRICO, ARTÍSTICO E CULTURAL	-	277.561,08	0,00	0,00	18.380.945,74	39.906.032,23	39.906.032,23	
392 - DIFUSÃO CULTURAL	-	138.900,65	0,00	0,00	0,00	277.561,08	277.561,08	
423 - ASSISTÊNCIA AOS POVOS INDÍGENAS	-	-	0,00	0,00	155.843,16	155.843,16	155.843,16	
571 - DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO	575.687,24	1.348.295,11	5.452.047,92	2.193.281,83	1.751.699,31	11.321.011,41	11.321.011,41	
572 - DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO	-	-	461.884,64	0,00	20.994.704,56	21.456.589,20	21.456.589,20	
841 - REFINAN. DA DÍVIDA INTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-	-	
842 - REFINAN. DA DÍVIDA EXTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-	-	
843 - SERVIÇO DA DÍVIDA INTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-	-	
844 - SERVIÇO DA DÍVIDA EXTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>538.475.573,73</b>	<b>2.038.696.747,52</b>	<b>2.839.503.707,07</b>	<b>1.501.938.593,44</b>	<b>7.238.205.429,30</b>	<b>14.156.820.051,06</b>	<b>14.156.820.051,06</b>	

Fonte: SIAFI - MF / STM

Nota: Valor não incluído: Nacional - 364 Ensino Superior = R\$ 67.449.523,01

Anexo 6



Governo Federal							(Valores em Reais)	
Despesa Liquidada em Educação por Subfunções Consolidado							TOTAL CONSOLIDADO	
Brasil e Regiões - 2004								
Subfunções	REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL	REGIÃO CENTRO OESTE			
121 - PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO	577.474,87	140.554,62	222.000,00	0,00	5.808.648,45	6.748.677,94		
122 - ADMINISTRAÇÃO GERAL	-	28.972.513,75	2.582.837,27	3.000.000,00	193.277.738,40	227.833.089,42		
123 - ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA	-	-	0,00	0,00	37.569.035,00	37.569.035,00		
126 - TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	87.522,96	44.623.965,77	2.557.526,64	65.326,39	55.435.576,83	102.769.918,59		
128 - FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	2.066.326,72	5.754.331,63	7.019.201,43	3.455.426,17	54.414.874,03	72.710.159,98		
129 - ADMINISTRAÇÃO DE RECEITAS	-	-	8.418,76	0,00	523.667,22	532.085,98		
131 - COMUNICAÇÃO SOCIAL	-	-	7.560,00	0,00	16.155.280,22	16.162.840,22		
212 - COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	-	-	0,00	0,00	11.242.250,00	11.242.250,00		
243 - ASSISTÊNCIA A CRIANÇA E A ADOLESCÊNCIA	-	348.819,38	0,00	0,00	0,00	348.819,38		
244 - ASSISTÊNCIA COMUNITÁRIA	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
271 - PREVIDÊNCIA BÁSICA	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
301 - ATENÇÃO BÁSICA	128.746,73	1.012.844,58	1.155.290,90	262.004,99	7.760.812,15	10.319.699,35		
302 - ASSISTÊNCIA HOSPITALAR E AMBULATORIAL	3.077.199,84	12.113.306,02	100.667.375,66	216.428.135,39	6.403.896,53	338.689.913,44		
303 - SUPORTE PROFILÁTICO E TERAPÊUTICO	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
306 - ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	20.760.662,70	64.063.927,95	96.069.884,68	37.440.486,50	25.265.846,53	243.600.808,36		
331 - PROTEÇÃO AO TRABALHADOR	6.711.454,43	17.728.404,74	42.184.787,51	14.960.936,70	10.317.088,72	91.902.672,10		
361 - ENSINO FUNDAMENTAL	75.234,03	10.672,00	3.874.924,23	120.000,00	666.186.609,00	670.267.439,26		
362 - ENSINO MÉDIO	364.802,68	2.396.840,76	65.030.420,80	1.980.449,08	123.858.122,57	193.630.635,89		
363 - ENSINO PROFISSIONAL	94.288.574,51	265.948.858,59	226.057.911,09	103.823.601,32	140.084.862,78	830.203.808,29		
364 - ENSINO SUPERIOR	607.654.372,53	1.866.473.191,00	2.653.683.800,10	1.297.454.093,20	848.735.191,22	7.274.000.648,05		
365 - EDUCAÇÃO INFANTIL	2.415.321,54	6.440.189,91	10.692.245,20	3.806.732,30	3.445.916,54	26.800.405,49		
366 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	-	71.449,13	1.060.000,00	0,00	6.333.200,47	7.464.649,60		
367 - EDUCAÇÃO ESPECIAL	76.333,79	43.022,30	25.057.452,71	219.759,80	15.742.451,00	41.139.019,60		
391 - PATRIMÔNIO HISTÓRICO, ARTÍSTICO E ARQUEOLÓGICO	-	291.986,60	0,00	0,00	0,00	291.986,60		
392 - DIFUSÃO CULTURAL	-	1.173.344,65	0,00	0,00	0,00	1.173.344,65		
423 - ASSISTÊNCIA AOS POVOS INDÍGENAS	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
571 - DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO	550.000,00	3.089.399,85	8.147.675,21	3.892.814,69	6.213.940,29	21.893.830,04		
572 - DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E ENGENHARIA	-	-	0,00	0,00	84.479,47	84.479,47		
573 - DIFUSÃO DO CONHECIMENTO CIENT. E TECNOL.	-	-	641.162,00	0,00	12.624.934,87	13.266.096,87		
841 - REFINAN. DA DÍVIDA INTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
842 - REFINAN. DA DÍVIDA EXTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
843 - SERVIÇO DA DÍVIDA INTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
844 - SERVIÇO DA DÍVIDA EXTERNA	-	-	0,00	0,00	0,00	-		
846 - TRANSFERÊNCIAS	0,00	51.594,87	729.734,84	167.437,20	1.182.568.841,91	1.183.517.608,82		
846 - OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	24.150.316,79	157.998.903,67	165.976.613,92	72.636.439,44	2.795.205.422,95	3.215.967.696,77		
<b>TOTAL</b>	<b>762.984.344,12</b>	<b>2.478.748.121,77</b>	<b>3.413.426.822,95</b>	<b>1.759.713.643,17</b>	<b>6.225.258.687,15</b>	<b>14.640.131.619,16</b>		

Fonte: SIAFI - MF / STN

Anexo 6

- ANEXO 7 -

ANO	PROFESSORES	COORDENADORES	PSICÓLOGOS	SUPERVISORES	DIRETORES	FASES
1984	A, B	A, B			B, A	CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
1985	A, B	A, B	C	-	B, A	OS SABERES DO ALUNO Arte/Educação (Read, Lowenfeld...) Escola Nova (Piaget, Freinet, Freire...)
1986	A, B, D	A, B	C	-	B, A	
1987	A, B, D	A, B	E	-	B, A	
1988	A, B, F, D	A	E	-	B, A	
1989	A, B, F, D, G	A	E	A	B, A	Psicanálise (Freud, Lacan...)
1990	A, F, D, G, H	A, G	E, D	A	B, A	CONSTRUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
1991	F, G, I, J	A, F, G, H	E, D	A	B, A	OS SABERES DO PROFESSOR Sociointeracionismo (Piaget, Vygotsky)
1992	I, J	A, F, G, H	E, D	A	B, A	
1993	I, J	A, F, G, I, H, J	E, D	A	B, A	
1994	L	A, F, G, I, H, J	E	A	B, A	
1995	L, M	A, F, G, I, J	E	A	B, A	Construtivismo (Ferrero, Teberosky...) Arte/Ciências (História, Geografia, Matemática, Biologia...)
1996	J, I, W	A, F, I, J	E	A, E, F	B, A	
1997	A, J, N, M	A, I, J	E	A, E	B, A	
1998	N, M	A, I	E	A, E	B, A	
1999	O, N	A, I, N, M	E	A, E	B, A	OS SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
2000	O	A, I, N, M	-	A, E	B, A	Psicanálise/Ética/Educação (Rinaldi/Lajonguière...)
2001	-	A, L, N, M	-	A, F	B, A	Ética/Filosofia/Educação (Nietzsche, Heidegger...)
2002	O	A, L, M, O	-	A, F	B, A	Filosofia/Educação (Galeffi, Ghiraldelli...)