



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Educação

Celia Regina Nonato da Silva Loureiro

**AS EMERGÊNCIAS E AS AUSÊNCIAS NO COTIDIANO DO
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DA UNIDADE HUMAITÁ I**

São Gonçalo/RJ
2011

Celia Regina Nonato da Silva Loureiro

**AS EMERGÊNCIAS E AS AUSÊNCIAS NO OTIDIANO DO LABORATÓRIO DE
APRENDIZAGEM DA UNIDADE HUMAITÁ I DO COLÉGIO PEDRO II**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação de Professores, História e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira

São Gonçalo/RJ
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA FFP/UERJ

--

Autoriz
o
apenas
para fins acadêmicos e científicos a reprodução total desta Dissertação.

Assinatura

Celia Regina Nonato da Silva Loureiro

Data

AS EMERGÊNCIAS E AS AUSÊNCIAS NO COTIDIANO DO LABORATÓRIO DE
APRENDIZAGEM DA UNIDADE HUMAITÁ DO COLÉGIO PEDRO II

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Faculdade de

Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação de Professores, História e Práticas Educativas.

Aprovada em 2011.

Banca Examinadora: _____

Profª Drª Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação/ Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Profª Drª Helena Fountoura do Amaral
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Profª Drª Rosa Malena de Araújo Carvalho
Faculdade de Educação da UFF

DEDICATÓRIA

In memoriam

De meus pais: Elviette Nonato da Silva e Leopoldo Bezerra da Silva
que me ensinaram *a não ter vergonha de ser feliz e a cantar a
beleza de ser uma eterna aprendiz.*

AGRADECENDO ...

Às pessoas que de alguma maneira participaram das minhas experiências vividas no Laboratório de Aprendizagem, *locus* desta dissertação. Em boa medida essa experiência acadêmica segue transforma amplifica e aprofunda as questões que fazem nexos e buscam compreender as rupturas que religam o desencantamento e o reencantamento nas experiências de aprendizagem. Por essa busca e interesse, agradeço às crianças que tecem comigo os caminhos dessa estrada sinuosa e divertida !

Como se compreende não é fácil agradecer a todas as pessoas que me ajudaram nessa tessitura. Neste momento corro o risco de omissões importantes, dessa forma,, antecipo minhas desculpas.

Tranço meus de agradecimentos nesta rede viva de saberes/sabores com os diferentes fios que estão ao meu alcance. Nesta trama trançada com meus filhos Ana Claudia, Andressa e Lucas, minha neta Jullia, com meu companheiro Carlos Alberto, com Nelson, pai de meus filhos, com maninha Lene e meu mano Sergio Luiz, com as pessoas que generosamente comentaram e beneficiaram meu texto, em especial, com Eduardo Simonini, Celene Nonato, Ana Cláudia Loureiro, também com os professores e os colegas do curso de Mestrado do Programa: Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, especialmente com os fios seguros da prof^a Helena Fontoura que ao ajudar a trançar, ajusta e alinha a trama, com a professora Rosa Malena pela contribuição generosa na fase da qualificação do projeto de pesquisa, propiciando mudanças epistemológicas no trabalho, com os amigos do grupo de pesquisa: Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar, pela forma divertida e solidária de aprender, e em especial, com os fios lançados pela professora Inês Barbosa de Oliveira, minha orientadora, tecelã competente, ousada, que desafia seus orientandos quando os responsabiliza a encontrar caminhos próprios nas redes de conhecimentos que ela auxilia a ampliar com o prazer sensível de quem faz o que gosta!

RESUMO

Esta dissertação busca fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas vividas do/no Laboratório de Aprendizagem (LA) da Unidade Escolar Humaitá I do Colégio Pedro II; laboratório este que, analisado no percurso de sua trajetória, é abordado neste trabalho como alternativa curricular de inspiração emancipatória. Este Laboratório foi criado nos anos 2000 com o objetivo de atender às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que não correspondiam adequadamente às exigências pedagógicas do Colégio. O projeto buscou ampliar sua abrangência para além das dificuldades dos/nos conteúdos do currículo escolar, investindo em meios para ampliar os recursos dos processos de aprendizagem. Voltado a alunos considerados pela comunidade docente como indefiníveis, inclassificáveis, estranhos (BAUMAN,1999), o LA ambicionou se pautar numa proposta que superasse a representação mentalista que, por muito tempo, caracterizou os processos cognitivos. Nesse sentido, foi tomada como referência a Prática Psicomotora Aucouturier (PPA) num diálogo com as elaborações teóricas que

concebem o sujeito próprio (Merleau-Ponty, 2000). Nessa construção, houve o cuidado de se buscar contribuições de autores que consideram o corpo como condição existencial nos processos de aprendizagens pautados em pressupostos desenvolvidos por Merleau-Ponty, e Maturana (ASSMANN, 1999; NÓBREGA, 2010) Nessa experiência, tomou-se como ponto de partida a valorização da expressividade motora, da dimensão não-verbal de comunicação, no investimento em atividades não diretivas de funcionamento da criança ativa e curiosa. Para além das práticas desenvolvidas no LA, buscou-se também compreender, sob as lentes da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências (SANTOS, 2004, 2008), os processos que produzem esses alunos “estranhos” e seus encaminhamentos. Diante dessa tensão, provocado pelo ato reflexivo, cabe o questionamento: a instituição escolar não estaria produzindo o fracasso escolar e fracassados na medida em que invisibiliza experiências corporais ao se tornar guardião dos valores legitimados pelo saber hegemônico que de acordo com o discurso cartesiano do corpo-máquina, distingue os processos corporais dos mentais, valorizando o processo intelectual? Para compreender os efeitos e os sentidos produzidos nesta pesquisa, orientamo-nos pelos princípios que norteiam uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2008, PAIS, 2003).

PALAVRAS-CHAVE: aluno encarnado – corporeidade – currículo alternativo – laboratório de aprendizagem

ABSTRACT

EMERGENCIES AND ABSENCES IN THE EVERYDAY OF THE LEARNING LABORATORY OF PEDRO II SCHOOL, HUMAITÁ I UNIT

This dissertation seeks to reflect on pedagogical practices of the Learning Laboratory (LL) of Pedro II School, Humaita I Unit. This laboratory is discussed as an alternative curriculum on emancipatory inspiration. This laboratory was created in 2000 with the objective to cater to children from primary school that did not correspond adequately to the demands of school teaching. The project sought to amplify their reach beyond the difficulties on the contents of the curriculum, investing in ways to expand the learning process resources. Aimed at students considered by the teaching community as elusive, unclassifiable, strangers (Bauman, 1999), the LL is based on a proposal to overcome the mental representation that, for a long time, characterized

the cognitive processes. Thus, the Auçouturier Psychomotor Practicet was taken as reference in a dialogue with the theories that conceive of the subject itself (Merleau-Ponty, 2000). In this construction, care was taken to seek contributions from authors who consider the body as an existential condition in the processes of learning guided by assumptions developed by Merleau-Ponty, and Maturana (Assmann, 1999; NOBREGA, 2010). In this experience, we took as starting point the valuation of the motor expression, the non-verbal dimension of communication, the investment in non-direct activities of an active and curious child. Beyond the practices developed in LL, this essay also sought to understand, through the lens of the sociology of absences and the sociology of emergences (Santos, 2004, 2008), the processes that these 'foreign' students produce and their referrals. Given this tension, caused by the reflexive act, it is the question: would not the academic institution be producing the school failure and losers in that makes invisible body experiences when become the guardian of values legitimated by the hegemonic know that, according to the cartesian discourse of the body-machine, distinguishes the body processes of the mental processes, enhancing the intellectual process? To understand the effects and meanings produced in this research, we are guided by the principles that guide research in / of / with the everyday (Alves, 2008; OLIVEIRA, 2008, COUNTRY, 2003).

KEY WORDS: student Incarnate student - Corporeidade - alternative curriculum - learning laboratory

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1	NOS/DOS RETALHOS QUE COMPÊM ESSE
PATCHWORK	20
1.1	Nos pespontos da escola pública integral
.....	21
1.2	Nos alinhavos do Colégio Pedro II
.....	23

1.2.1	<u>As contradições, panos de fundo do Colégio</u>	25
1.2.2	<u>Nas assessorias o chuleio dos grupos</u>	28
1.2.3	<u>Afinal, costurando as práticas nas/das salas de aula</u>	30
1.2.4	<u>No chuleio do Laboratório de Aprendizagem</u>	32
1.3	Uma escola especial nos arremates	33
1.4	Nos zig zag das costuras de Wilhem Reich	34
1.5	Recortando os tecidos, aproximando ideias	37
1.6	Entre as luzes e as sombras deste <i>patchworh</i>	38
2	ALGUMAS QUESTÕES QUE ORIENTAM A PESQUISA	41
2.1	Pelos caminhos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos	42
2.2	Desconfiando sempre do aparente	46
3	ENTRE AS RAÍZES E OPÇÕES DO COLÉGIO	48
4	LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NO COLÉGIO PEDRO II - da criação à prática	58
4.1	Nos Quintais do Pedrinho, à sombra da mangueira, nasce o Laboratório de Aprendizagem do Humaitá I	62
4.2.	Salas de aula – espaços multifacetados	66
4.3	As práticas no Laboratório de Aprendizagem - uma experiência psicomotora	70

4.3.1	Cenas do momento da expressividade motora	77
4.3.2.	Cenas do 2º momento no Laboratório de Aprendizagem	84
4.3.3	Cena do 3º momento das atividades no Laboratório de Aprendizagem	86
4.3.4.	O aluno encarnado – uma invenção do Laboratório de Aprendizagem	94
4.3.5	Um caso: As parcerias tecem saberes	97
5	O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM SOB AS LENTES DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DA SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS.....	102
	REFERÊNCIA.....	124

INTRODUÇÃO

O pensamento não é nada de “interior”, ele não existe fora do mundo e fora das palavras (Merleau-Ponty, 1999,p.249)

Esta pesquisa nasceu do desejo de elaborar reflexões cuidadosas sobre as minhas práticas pedagógicas na Unidade Escolar Humaitá I do Colégio Pedro II - no Laboratório de Aprendizagem (LA).

Considerarei que era hora de procurar compreender os sentidos e os significados¹ dessas experiências vividas no LA, que já contam onze anos de processo em curso. Assim, além da apresentação dessas práticas marcadas pela experiência, procuro pensar junto com o leitor os desdobramentos teóricos, epistemológicos, políticos e educacionais dessa produção.

A ideia que circunscreve este texto busca atravessar e ultrapassar os paradigmas da educação tradicional, considerando aquilo que se entretetece nas redes dinâmicas nos/dos cotidianos da Unidade Escolar Humaitá I. Mais ainda, desejo compreender os limites do paradigma formulado por Descartes que separa o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*) produzindo um discurso marcado pela cisão do sujeito.

A princípio, suspeito dos paradigmas do pensamento moderno, que regem as práticas pedagógicas, subjazem aos emaranhados conteúdos previstos nos currículos. No entanto, vale destacar que são conjecturas, não pretendendo ter nenhum caráter generalizante. Minhas sensações cotidianas estão imersas nos erros, nas cegueiras, nas ignorâncias próprias da produção de saberes no/do/com o mundo em/na relação com ele. Certa de que produzo conhecimento quando vejo e sou vista, quando ouço e sou ouvida, quando toco e sou tocada, também no gosto, no olfato, na intuição, nas rejeições, nas aproximações e nos afastamentos. Nesse sentido, reconheço meus alcances, tanto quanto minhas limitações e enganos, por compreender a ironia que permeia esse processo que de uma forma sintética se resume quando concordamos que *crer ver as coisas através do ponto de vista de*

¹ Faço uso das palavras: sentido e significado para dar ênfase à condição igualmente ambígua do texto. Nesse sentido, o significado emerge da palavra, porém não se reduz a ela. Enquanto que o sentido sustenta a palavra por dentro, ele irrompe através da palavra. O sentido nos remete para o fundo obscuro de nossa presença no mundo. Por outro lado, o significado, sempre ultrapassa o significante (FURLAN; BOCCHI, 2003)

quem as vive é confundir as coisas, em si mesmas, com as representações que delas se têm (SPERBERS apud PAIS, 2003, p.60).

Esta investigação se constituiu, pois, na produção de subjetividades no/do entorno que se opera no cotidiano do Colégio e para além de seus muros. Sendo assim, não se poderia esperar outra coisa dessa produção se não o mergulho profundo no presente deste cotidiano, num movimento que permitiu estar aberto à novidade e às ignorâncias. Reconheço que é essa presença integralizada da situação que deu sentido às minhas buscas e me lançaram ao mundo desconhecido do que até então pensava familiar.

Nesse cenário, esta pesquisa tem como foco ampliar a compreensão das práticas, por mim bem conhecidas, do Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá I do Colégio Pedro II. Compreendo que ao trilhar as rotas desse laboratório, antes de se pensar qualquer explicação sobre um dado ou outro, busco o que se *insinua, conjectura e indicia, através de uma percepção descontínua e saltitada de um olhar que a sociologia do cotidiano exercita no seu vadiar sociológico* (PAIS, 2003, p.17).

O Laboratório de Aprendizagem (LA) foi criado como política de ação do Colégio, nos anos 2000, para atender às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não atingiam o padrão de exigência pedagógica do Colégio. Essa invenção² aconteceu em meio a tantas outras propostas que surgem a partir das discussões sobre as dificuldades que alguns alunos apresentavam de/nas aprendizagens.

No período da implantação dessa proposta, estávamos vivendo os efeitos dos resultados medíocres da educação brasileira no cenário educacional mundial, como também a pressão dos agentes financeiros internacionais sobre o governo brasileiro diante destes resultados.

Em decorrência desses fatos, o Estado assumiu o papel de formulador de propostas pedagógicas e regulação dessas ações instituídas, criando parâmetros curriculares, programas de controle e avaliação, critérios para distribuição de verbas e incentivo, abertura a modelos descentralizados de gestão, entre outras medidas.

² A palavra invenção, no texto, se refere ao ato de criar, buscar soluções, alinhado ao uso que Certeau faz em *Invenção do Cotidiano*, 1989.

Todo esse aparato institucionalizante causou impacto nas elaborações curriculares do Colégio. Dentre as mudanças curriculares exigidas, uma foi a incorporação das noções de competências e habilidades à terminologia pedagógica, o que foi efetivado levando-se em consideração seus aspectos polissêmicos.

Para desenvolver esse conjunto de medidas, a instituição promoveu encontros e discussões em suas diferentes instâncias e cobrou dessas equipes ações concretas. O caminho encontrado pelos professores foi o da negociação e adequação dos modelos impostos às necessidades e especificidades locais, sem contar com o movimento natural de resistência dos envolvidos quando acontecem mudanças na estrutura do sistema praticado. Nesse processo de reestruturação, nos foram apresentados os princípios que regem os sistemas de ciclos. Para entender este sistema aplicado nas escolas no sentido de diminuir as altas taxas de reprovação, usou-se as escolas de Porto Alegre como referência. Após indicação, aconteceu a visita dos gestores do Colégio às escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, que organizavam sua escolaridade pelo Sistema de Ciclos³. Nessas escolas, funcionava um projeto de Laboratório de Aprendizagem. Tal projeto trouxe a referência de uma ação pedagógica qualificada na flexibilidade à assistência às crianças nos seus ritmos próprios de aprendizagem, num movimento que se construiu e se incorporou aos conhecimentos intersubjetivos através da cooperação entre os envolvidos.

Nessa perspectiva, depois da análise feita pelas diretoras e pela chefe de departamento, em concordância do Secretário de Ensino do Colégio, prof. Marco Antonio B. Fernandes (que também participou da visita), essa equipe decide pela implantação dos laboratórios de aprendizagem no primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Na esteira dos laboratórios de aprendizagem das terras gaúchas, o do Colégio Pedro II é reinventado pelas suas praticantes e seus objetivos passam a se voltar à ampliação de oportunidades para crianças sobre as quais caía a suspeita de virem a engrossar a lista dos fracassados da escola. Assim, o Laboratório de Aprendizagem se tornou alternativa e igualmente auxílio ao projeto de Apoio Pedagógico que, seguindo determinações legais, trabalha com as

³ O Sistema de Ciclos surgiu como alternativa ao sistema seriado de ensino nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996, na defesa do tempo de aprendizagem adequado às reais condições da criança, visando garantir a permanência, como também a progressão do aluno no final da avaliação cada ciclo que pode ser de 3 anos letivos.

dificuldades da criança concernentes ao conteúdo programático, buscando recuperá-la.

Para compreender melhor a proposta do LA, podemos dizer que ela, para além de atender às exigências das orientações oficiais que revisam os resultados das escolas, surgiu sob outra égide – a de sair dos limites da “recuperação” dos conteúdos pedagógicos – e assumiu riscos e rumos próprios que extrapolaram os objetivos previstos inicialmente por ocasião de sua criação.

Não há dúvida de que a invenção desse espaço atendeu também aos anseios dos professores que há muito desejavam a promoção de territórios educacionais diferenciados para as crianças que não respondiam à expectativa pedagógica da instituição. Nessas condições, o LA se apresentou como possibilidade de auxílio aos docentes e aos discentes, provocando novos endereçamentos às questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Para além de buscar compreender as diferentes maneiras de aprender, a construção do LA prediz alcances que extrapolam os limites dos conteúdos escolares. Assim, o desafio inerente a esse projeto reside no fato de que sua proposta de intervenção no ambiente escolar se afasta do tão reconhecido e legitimado campo da “recuperação” de conteúdos escolares que estavam defasados, tendendo mais a se aproximar de campos semânticos ligados à criação e à potência de saberes em estado de latência.

De maneira específica, nesta dissertação, vou tratar das práticas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá I que seguem os objetivos gerais do projeto, mas assumem marcas diferenciadas para atender à demanda da unidade. Em acordo com os objetivos gerais do laboratório de aprendizagem, o LA do Humaitá I busca ampliar sua abrangência para além das dificuldades com os conteúdos pedagógicos, e volta-se para a desinvisibilização dos processos efetivos de aprendizagem das crianças ‘em dificuldades’.

Cabe ressaltar que os encaminhamentos para o Laboratório de Aprendizagem são carregados de ambiguidades. Podemos dizer que são alunos considerados “indefiníveis” (BAUMAN, 1999) uma vez que, sem carregar diagnósticos específicos, rompem os domínios da regulação do cotidiano e contrariam as propostas formais, causando desconforto no grupo. A proposta de trabalho do Laboratório de

Aprendizagem do Humaitá I buscou romper com as estruturas cristalizadas do que se convencionou chamar de transtornos de aprendizagem.

Reconhecendo o papel das padronizações e dos diagnósticos, mas procurando se afastar deles na medida do possível, as atividades no referido LA foram direcionadas no sentido de buscar compreender o “corpo próprio” do aprendiz. A noção de corpo próprio, tal como trabalhada na obra de Merleau-Ponty (1999), escapa da dimensão positivista da ciência, foge à mecânica da fisiologia e ao psicologismo do corpo. O corpo próprio se situa no tempo e no espaço, estando ligado ao mundo pela intencionalidade e confere sentido ao que o rodeia: o corpo como expressão no mundo; corpo que não deveria ser invisibilizado nos projetos pedagógicos.

Nesse diálogo, contei com a colaboração de Najmanovich (2001), que, assim como Merleau-Ponty⁴ (1999) convida-nos a abandonar velhas crenças cartesianas que dualizam o sujeito no par mente/corpo. Os referidos autores apresentam, por sua vez, o “sujeito encarnado”, um ser imerso em dimensões plurais que o atravessam e são por ele atravessadas numa dinâmica histórica, afetiva, sensível, social e principalmente imersa na humanidade a se produzir num mundo com o qual se está em permanente intercâmbio. O mundo para Merleau-Ponty se traduz pelas experiências inesgotáveis do que é vivido, não no que é pensado.

Sobretudo quando compreendemos que nossas práticas pedagógicas emergem das experiências sociais e históricas entretidas por múltiplos imaginários que nos habitam, percebemos o quanto essa ideia pode contribuir para as reflexões em torno delas. Uma vez que *o homem é uma ideia histórica e não uma espécie natural* (MERLEAU-PONTY, 1999, p.236), a educação tem papel relevante nessa maneira humana de existir.

Portanto, quando imprimimos à experiência do corpo novos sentidos, fazemos a partir de rupturas com a *concepção moderna do corpo*, como nos fala Najmanovich (Idem), forjada pelos “protótipos⁵” da mentalidade moderna⁶ e que está no *campo das certezas eternas e dos fundamentalismos objetivos ou deístas* (p.12).

⁴ Merleau-Ponty (1908-1961) da obra original *Phénoménologie De La Perception* foi publicada em 1945

⁵ Grifo da própria autora.

⁶ Entendendo que quando falamos de mentalidade moderna não estamos falando de modelos homogêneos, mas de um conjunto de ideias, como por exemplo as de : Galileu, Descartes, Newton, Leibniz.

De fato, as ideias-chave da modernidade nos constituem e nos atravessam cotidianamente. No entanto, tudo indica que esse modelo entrou em crise, criando a possibilidade da dúvida e do estranhamento, isto é, rompendo *com as ilusões de um único olhar e uma única narração*, e assim, nos dando conta de que o corpo é *historicamente e socialmente condicionado*.

Nesse sentido, esses autores nos oferecem condições para fazermos releituras no âmbito dos processos educacionais, uma vez que nos alertam que: *a vida corporal ou carnal e o psiquismo estão em uma relação de expressão recíproca, ou que o acontecimento corporal tem sempre uma significação psíquica* (MERLEAU-PONTY, 1999, p.221). Sendo assim, a prática do cotidiano do Colégio, em especial, as práticas no/do Laboratório de Aprendizagem se desenvolvem no entretecer do corpo e do psiquismo, considerando, além disso, que o *corpo é nosso meio geral de ter um mundo* (Idem, p.203). Nesse movimento de experiências reflexivas desta pesquisa, buscamos ressignificar o modelo de aluno idealizado, constituído sob os moldes do “corpo máquina”, apresentando a emergência do aluno encarnado, no plano da metáfora da auto-organização⁷. Compreendendo que:

A partir da visão cartesiana, “corpo” e “mente” são duas substâncias independentes. Da metáfora da auto-organização, trata-se de duas formas diferenciadas da complexa experiência do sujeito no espaço auto-referente,. Não só deixou de ter sentido a distinção clássica de duas substâncias separadas, mas também a própria noção de substância é o que se questiona. No plano das teorias auto-organizativas, o conceito de substância não tem sentido, já que implica – entre outras coisas – que podemos conhecer algo em si mesmo, independente de nós. (NAJMANOVICH, 2001, p.25)

Considerando essa noção de auto-organização na constituição das relações dos sujeitos com o mundo, podemos dizer que o *aluno encarnado* é presença que habita o cotidiano escolar, enredado nos conhecimentos que são atravessados pelas subjetividades, e por isso, para pensar seu modo de estar na escola a espacialidade objetiva não é suficiente. Nessa perspectiva, as questões se complexificam quando pensamos nos limites e alcances das nossas intencionalidades quando estamos num projeto pedagógico.

⁷ Refiro-me à ideia prigoginiana reapropriada por Maturana e Varela (1987) na construção da noção de autopoiesis, que exhibe a característica de auto estruturação contínua dos seres vivos.

Quando falo do *aluno encarnado*, falo da experiência no/do/com o cotidiano, que não obedece a uma lógica expositiva, mas a uma lógica *in praesentia* no espaço próprio de sua existência. Nesse sentido, o *aluno encarnado* se apresenta como corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999) na realidade intencional do sujeito. O *aluno encarnado* é, pois, na expressão de sua historicidade, racionalidade e sensibilidade que se encarna na exigência das experiências no/do/com o mundo. Interpenetrado pelos sentidos e significados das linguagens, dos afetos, da sexualidade, tecido nas redes de subjetividades que coincidem com seus processos corporais. Mergulhado no tempo natural, afetivo e histórico.

Ao mesmo tempo em que percebo os alunos nessa perspectiva colocada por Merleau-Ponty e Najmanovich, no cotidiano do Laboratório de Aprendizagem, venho trabalhando sob influência da prática *aucouturier*, fundada no trabalho do psicomotricista de mesmo nome, que buscou desenvolver atividades que reconhecem emergência da expressividade motora no processo educativo. Nesse sentido, procurei abrir espaços para ampliar a manifestação da dimensão não-verbal de comunicação, como o desenho, a mímica, a expressão pelas descobertas das diferentes sonoridades e outras tantas manifestações que se realizam no ato criativo. Partindo destas considerações, procurei compreender, na experiência vivida que se revela no espaço, a potência da criança que fica oculta nos bancos das salas de aula.

Com essa compreensão, valorizo o prazer do movimento, na emergência da expressividade motora, numa atitude dialógica que permite negociar com a criança as regras necessárias para a boa convivência, para podermos todos atuar com responsabilidade e respeito, num clima solidário. Todo esse empenho traz o desafio de então convergir para ser um espaço possível para a expressão do desejo e da curiosidade.

O ambiente do Laboratório de Aprendizagem buscou deformar⁸ estereótipos das salas de aulas convencionais criando condições para reencontrarmos a unidade no/do corpo, compreendendo que a criança não está diante de seu corpo, ela está em seu corpo, ou antes ela é o corpo próprio, como nos afirma Merleau-Ponty (1999).

⁸

Refiro-me a deformar no sentido de mudar, de sofrer alteração, alterar.

Nessa perspectiva, contamos também com a colaboração de Assmann (2007), que corrobora a ideia de que a aprendizagem é um processo corporal. O autor compreende que precisamos reencantar a educação com ações de produção de experiências de aprendizagem. Considera que o ambiente escolar deve fascinar o aluno, ser inventivo, causar reviravolta nos/dos sentidos-significados que o habitam, promovendo o prazer de aprender, afirmando que *Todo conhecimento tem uma inscrição corporal* (op.cit. p.29).

Nóbrega (2010) em muito colabora com esses estudos quando afirma que *é preciso a formação de novas atitudes para o desenvolvimento dos estudos da corporeidade, pois é um conceito transversal, havendo a necessidade de dialogar com diversas competências* (p. 112-113)

No decorrer da pesquisa, procurei dialogar com diferentes autores para compreender esse processo nos seus possíveis desdobramentos. Boaventura de Sousa Santos, crítico do discurso científico moderno, contribuiu possibilitando novas leituras sobre as experiências vividas no cotidiano da escola. Então, sob as lentes da Sociologia das Ausências (Santos, 2008) pude me debruçar sobre diferentes formas de produção de invisibilidades tanto no campo das experiências sociais como, particularmente, nas práticas cotidianas da Unidade Escolar Humaitá I, entendendo que essas práticas são prioritariamente forjadas e legitimadas pelo poder hegemônico.

O desconforto provocado por essas leituras gerou deslocamentos e ampliou minha visão sobre outras diferentes expressões invisibilizadas das experiências produzidas no mundo. Esse avivamento lançou desconfianças sobre os currículos protocolares do Colégio e os modos de reprodução dos chamados saberes historicamente construídos.

Diante dessa tensão, provocada pelo ato reflexivo, coube o questionamento: a instituição escolar não estaria produzindo o fracasso escolar e fracassados à medida que invisibiliza experiências corporais ao se tornar guardião dos valores legitimados pelo saber/poder hegemônico, que de acordo com o discurso cartesiano do corpo-máquina, distingue os processos corporais dos mentais, valorizando o processo intelectual? Outras perguntas fortes foram surgindo: de que maneira nossas ações se tornam destrutivas das relações entre nós, praticantes (CERTEAU,1994) nos/dos/com os cotidianos dada a incorporação pela comunidade escolar desses

valores legitimados? Não estaríamos produzindo *alunos estranhos* quando deslegitimamos os saberes corporais? A escola não estaria desperdiçando a possibilidade de criação de sentidos a partir da experiência vivida do aluno?

A partir desses questionamentos, procurei compreender essa dinâmica em Boaventura de Sousa Santos (1999) quando ele afirma que:

A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (p.197).

Considero que esse estar inquieto no mundo que me desloca cotidianamente pode ser disparado ora pelo toque do olhar, ora pelas texturas das vozes que me habitam, ora pelos odores que impregnam meu paladar, colorindo meus gostos no desenho dos gestos.

Dessa maneira, a pesquisa no espaço-tempo do Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá I provoca reflexões sobre meus *saberes-fazer*s e contribui para ampliar meus referenciais, como também me fortalece para atravessar os espaços do Colégio, fazendo fissuras e fragilizando o bastião de verdades históricas; e é nessa fragilidade que se fortalece a potência da materialidade do corpo próprio (MERLEAU-PONTY,1999).

A busca desse fortalecimento está no centro do trabalho do LA. Mais do que isso, a pesquisa esteve voltada para a compreensão da necessidade de dese invisibilização de experiências vividas pelos alunos – notadamente as corporais – e a atribuição de novos significados àquilo que venho fazendo nesses onze anos de atuação no LA, conforme será apresentado nesta dissertação.

Apresento esta pesquisa em cinco capítulos. No primeiro procuro narrar experiências vividas atravessadas pelos fatos, pelos autores, pelas pessoas e pelos sentidos que me fizeram chegar até aqui, trazendo ao mesmo tempo alguns dos referenciais teóricos que nortearam o trabalho, e que me constituem enquanto professora-pesquisadora da minha própria prática. No segundo capítulo apresento as questões que nortearam a pesquisa e os caminhos metodológicos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos nela utilizada.

No terceiro capítulo traço uma breve história do Colégio Pedro II, trazendo os elementos significativos dela para esta pesquisa, procurando compreender os efeitos dessas memórias produzidos pela comunidade e que se apresentam como atuais. No quarto capítulo, apresento o Laboratório de Aprendizagem, desde as motivações pedagógicas e políticas que estiveram na sua origem até as práticas que nele venho desenvolvendo com os alunos, buscando atribuir significados emancipatórios a elas e situando-as epistemológica e teoricamente.

O quinto capítulo traz considerações a respeito do trabalho da pesquisa com base na Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos, de certo modo, detonadora do trabalho de leitura das atividades pesquisadas.

Capítulo I

NOS/DOS RETALHOS QUE COMPÕEM ESSE *PATCHWORK*

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.” Galeano, 1995

Por vezes, me atrevo a aproximar fatos com a intenção de construir sentidos e significados que poderão colaborar com esta reflexão. Não evito o *patchwork* no meu texto, pois é assim que eu o considero: um trabalho de juntar pedacinhos de experiências alinhavados pelas escolhas, recortados pelas relações, tensões, contradições, pelos afetos, paradoxos, entrelaçados no tempo natural, afetivo e histórico e, assim, criando formas e sentidos na construção de minha subjetividade. Esses retalhos compõem minha história, com aproximações e afastamentos, nas coerências e incoerências, com atores conhecidos e com os anônimos, que se desenham de diferentes maneiras, ora se constituindo figura, ora fundo, nessa *tessitura de conhecimentos em rede*. Nesse sentido, cabem agulhas, linhas, retalhos, balaios.

Busco tomar o cuidado necessário nesta exposição, mas parece que o texto se apropria das palavras na exigência da coesão e da coerência, das frases que vão se constituindo de possibilidades abertas para o leitor. Dessa maneira, *in praesentia*, me apresento. Interessante esse processo de criação, marcado pela experiência e pelo meu posicionamento crítico em relação à minha própria prática.

Seguramente, os primeiros retalhos desse *patchwork* começam ser tecidos no magistério. Conta a lenda que muitas transformações significativas partiram da Educação, e eu acredito nisso. Nos anos de 1980, me aproximei da obra do grande mestre Paulo Freire. Nesse período, estávamos vivendo a culminância da chamada redemocratização, e se buscava responder aos reclamos populares, dentre eles aqueles destinados às reivindicações das reformas das políticas educacionais na urgência da democratização e a universalização do acesso às escolas.

No Estado do Rio de Janeiro, na vigência dos governos de Leonel Brizola⁹, a escola pública assumiu uma posição de destaque por meio do Programa Especial de

⁹ Leonel Brizola (1922-2004) por duas vezes governou o Estado do Rio de Janeiro, nos períodos 1983-87 e 1991-94.

Educação (I PEE, 1983 a 1986, e II PEE de 1991 a 1994), liderados por Darcy Ribeiro nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

1.1 Nos pespontos da Escola Pública Integral

A escola pública revitalizada pelos programas de horário integral despertou a esperança, e me afetou de tal modo que me implicou na exigência de participação ativa naquela história.

As propostas da época estavam marcadas pela influência dos intelectuais da Escola Nova, em especial por Anísio Teixeira¹⁰. Esse movimento ganhou força nos anos de 1930, com o documento divulgado em 1932, Manifesto da Escola Nova. Entre os nomes que assinaram o documento estavam Fernando de Azevedo (1894-1974), que buscou aplicar a sociologia da época à educação e reformou o sistema de ensino em 1930, o professor Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). O documento propunha a universalização da escola pública, laica e gratuita. Suas ideias foram combatidas e severamente criticadas pelos religiosos e pelos defensores da escola particular. Contudo, entendendo que a escola não podia ser um privilégio, mas era um direito de todos, como dizia Anísio Teixeira, a nova geração de educadores: Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes (1920-1995), ampliou suas ações.

Darcy Ribeiro estava convencido que a escola brasileira era elitista e seletiva e tinha resistência em incorporar as diferenças culturais dos alunos das classes populares. Segundo seus conhecimentos, as escolas de tempo integral nos países mais ricos alcançavam resultados expressivos na educação das crianças e dos jovens. Darcy Ribeiro, comprometido com a educação popular, compreendia que precisávamos afastar as crianças das ruas, criando espaços de acolhimento e de cuidado aos abandonados pelas condições políticas e econômicas da sociedade brasileira, incorporando benefícios até então restritos à elite: educação, saúde, alimentação e lazer.

Bomeny (2009) faz o seguinte comentário:

¹⁰ Anísio Teixeira (1900-1971) foi considerado o maior idealizador das mudanças estruturais em educação, neste país. Lutou pela defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória.

A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias— ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica (civilizatória no de Elias) a um problema estrutural.(p.114)

Darcy Ribeiro previa em seu projeto, uma formação integral para os alunos provenientes de famílias das classes populares. Com o objetivo de oferecer melhores oportunidades para essas crianças que estavam à margem da sociedade. O projeto previa, além do currículo de base, educação para o trabalho, para a sociabilidade, para o desenvolvimento do sensível através das Artes, sem deixar de pensar a importância da recreação e dos jogos na formação de Humanidade.

Longe das muitas questões partidárias que estavam implícitas na proposta, fui capturada pelo projeto político pedagógico que visava a oferecer às crianças das classes populares condições de outras aprendizagens, alternativas culturais e possibilidades reflexivas de engajamento na luta por novos projetos pessoais. Propunha-se uma escola de horário integral, preocupada não só em ampliar as horas de permanência do aluno, mas que envolvesse reconhecimento e respeito aos diferentes saberes, num diálogo permanente entre a prática de ofícios e a possibilidade de apropriação do conhecimento sistematizado e valorizado pela sociedade letrada. Pensar a educação sob essas lentes gerava inquietações, desconfortos e deslocamentos, produzindo, a partir do inconformismo e da indignação, novas ações com possibilidades emancipatórias no contexto existencial e social.

Com essa motivação me apresso em concluir o curso de formação de professores, presto concurso para Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e aprovada, ingresso como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental em 1985. Cumprindo meus propósitos, fui trabalhar no CIEP. Passei pela experiência de trabalhar em três CIEPs, inicialmente no bairro de Ramos, na Avenida Brasil, junto à comunidade da Maré, em seguida no bairro dos Bancários, na Ilha do Governador, próximo à comunidade da Praia da Rosa e, logo depois, em Ipanema, que atendia em larga escala a comunidade das favelas do Pavão e do Pavãozinho. Todas essas experiências me atravessaram, deixaram marcas e

cicatrizes. Afetada, pude sentir *in loco* o cheiro, o gosto, os sons, a textura, os silenciamentos, as invisibilidades que estão impressas na miséria e no abandono da população, em particular aquelas dos lugares por onde passei.

O lugar da minha fala, ancorada numa experiência pessoal, é marcado pelo incômodo, movida pelo desconforto que a todo tempo me acossa provocando uma *compreensãoato*, neologismo que traduz a necessidade que tenho de não apenas compreender, há, também, uma indignação pessoal provocadora que busca alternativas, caminhos. *Ação e reflexão se dão simultaneamente* (FREIRE,1983, p.149). Senti na pele, naquela época, que a Educação é um ato político. Recorro novamente a Paulo Freire para compartilhar o que sinto quando ele diz que *a desumanização não é destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos* (idem, p.34).

1.2 Nos alinhavos do Colégio Pedro II

No ano de 1986, assumi no Colégio Pedro II o cargo de professora de 1º segmento¹¹ do ensino fundamental, prenehe das idéias progressistas em educação. Para meu contentamento, encontrei um corpo docente cheio de disposição. Um grupo comprometido com a educação de qualidade para o segmento recém implantado.

Os anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Pedro II nasceram em São Cristóvão, em 1984, fruto da ideia abraçada pelo professor Tito Urbano da Silveira, então diretor-geral do Colégio de que era preciso incorporá-lo à instituição, que até então só oferecia escolarização da 5ª série do ensino fundamental em diante. Ele aproveitou a oportunidade que surgiu na ocasião, que era a criação de uma escola polivalente pelo MEC, mas que não foi adiante. Com os recursos financeiros aprovados, o professor lançou o projeto que expandia o ensino fundamental. Seu desejo era desenvolver um projeto que qualificasse o ensino público nas séries iniciais, suas intenções políticas extrapolavam os muros do colégio; ele queria que o Colégio Pedro II pudesse ser referência também para as escolas públicas no ensino fundamental.

¹¹ Atualmente Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Colégio, centenário e majestoso, impregnado de um imaginário quase aristocrático, orgulhoso do passado de glória na lembrança de seus mestres e alunos exemplares, olhou com desconfiança a chegada das professoras “primárias”. Seus corpos hígidos, suas atrevidas saias curtas, com os discursos progressistas da escola de Paulo Freire assustavam os mais tradicionais. Tínhamos também as mais experientes, “cheias de lama no sapato”¹². Eu, nem tão jovem nem tão experiente, me orgulhava da conquista.

Podíamos sentir na voz e corpo daquele professor, de idade já avançada, mas que no entusiasmo esbanjava jovialidade. Tito Urbano da Silveira é considerado por todas e todos um ícone. Como ele, pudemos experimentar uma escola aberta às possibilidades de ensino-aprendizagem, porque havia o cuidado com o corpo docente. Sentíamos seu carinho quando estava perto e principalmente quando estava longe, pois sabíamos que estava brigando para conseguir os recursos necessários para que tudo funcionasse muito bem.

Penso naquele professor que levou a cabo seu sonho de expandir os muros da escola às séries iniciais com galhardia. Atualmente, o Colégio continua no processo de expansão, que se espalha pelo Rio de Janeiro e adjacências: temos unidades em Niterói, Duque de Caxias e Realengo. Em 2012 está prevista a implantação da Educação Infantil, entretanto, esta expansão não carrega a emoção nem os cuidados e lutas do antigo diretor.

Quando foi implantado o primeiro segmento do ensino fundamental no Colégio recebemos um nome de batismo – *Pedrinho* – e assim nos distinguíamos dos veteranos, daqueles que trabalhavam com os adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, chamado de *Pedrão*. Podemos compreender de diferentes modos essa distinção: tanto podemos conceber de forma carinhosa, como também como uma maneira de desqualificação. Isso dependia da forma e de quem enunciava. Tudo isso pode ir para o nosso balaio.

Como o trabalho pedagógico com a faixa etária dos primeiros anos era novidade para a instituição, foi criado um grupo igualmente novo para tratar desse tema que envolvia o mundo infantil. A infância, como é compreendida nos tempos atuais, exige modos diferentes de atuação, e dessa experiência os professores do

12

Expressão popular que indica riqueza de experiências.

Colégio não podiam, e às vezes nem mesmo queriam falar. Mesmo estando em territórios que exigiam tratamentos diferenciados, o regimento interno era o mesmo. A cada encontro, evidenciava-se que os grupos não só estavam separados pelos espaços, mas, principalmente pelas lógicas que se revelavam distanciadas por fendas abissais (Santos, 2009). Nesse sentido, a possibilidade de diálogo ficava cada vez mais difícil. O que não afastava o interesse da instituição de buscar facilitar o intercâmbio entre os segmentos.

1.2.1 As contradições, panos de fundo do Colégio

A independência do grupo gerou propostas contraditórias com o perfil da instituição. O professor Tito acreditava que as contradições eram importantes numa instituição secular, pois abria as portas à renovação, favorecendo a superação de condições emboloradas de existência. Com isso, paradigmas foram sendo necessariamente fraturados.

Numa perspectiva democrática, o primeiro segmento admitiu que os alunos fossem selecionados por meio da aleatoriedade, por sorteio público. O edital para o sorteio estabelecia a faixa etária considerando as indicações previstas na lei. Essa possibilidade, além de expressar uma contradição, abre um campo fértil para a diversidade de ideias e práticas, saudável ao exercício da democracia. Outros diriam: um campo aberto à hipocrisia.

Essa reflexão exige o enfrentamento de alguns fantasmas institucionais. Dentre eles, o da jubilação, expediente adotado pelo Colégio que exclui o aluno que repete a série por dois anos consecutivos. Quando assumimos que a educação escolar é um direito de todos, torna-se constrangedora a possibilidade de exclusão de alunos das instituições escolares por insuficiência de rendimento. A jubilação é então questionada, mas não eliminada. A nossa maior questão voltava-se para a ideia de que o número de alunos que precisa de apoio pedagógico para acompanhar às exigências do currículo não é pequeno. Para buscar diminuir essa demanda temos observado que há um movimento que busca criar práticas alternativas, com a intenção de auxiliar os alunos a acompanhar as urgências do currículo. Esses alunos assistidos nesses apoios pedagógicos são considerados como estando nos bancos da “recuperação”.

Há anos que temos mais de 50% de alunos nesses bancos da “recuperação”. Acredito que esses indícios apontam para muitas questões estruturais, contudo, me arrisco a dizer que estamos desperdiçando experiências (SANTOS, 2008), sobretudo os saberes do corpo, invisibilizados nas práticas pedagógicas majoritárias. O discurso pedagógico dominante está impregnado da ideia corpo-máquina e mente-espírito de Descartes. Os aspectos intelectuais preponderam, na medida em que essa lógica cartesiana produz um corpo inferior a eles. Por estarmos numa cultura que valoriza os conteúdos escolares como verdades irrefutáveis e busca o controle sobre os corpos, essas respostas dos alunos às exigências do formalismo nos provocam e nos exigem outros questionamentos para enfrentarmos esses desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

“*Colégio bom é aquele que reprova!*” Esse discurso naturalizado pela instituição é ainda legitimado pela maior parte da comunidade. Podemos considerar que a exclusão do diferente, do menos apto, tem um caráter exemplar. Contudo, para mim, e para muitos colegas, de forma geral, essa prática é motivo de constrangimento. Nesse confronto de ideias e práticas, surgiu o estranhamento que pulsava no limite suscitado pelas diferenças, pelo que considerávamos contraditório ou mesmo indizível.

Nossas práticas docentes nos Pedrinhos, de modo geral, buscavam desnaturalizar os modos das práticas tradicionais. A nossa irreverência, à época dos primeiros anos do Colégio, se desenhava em práticas consideradas transgressoras, segundo o pensamento conservador. Eram lançados olhares de desconfiança pelos antigos professores da casa aos alunos que iam ingressar no então segundo segmento do ensino fundamental. Muitas vezes, falavam de seus receios sobre a qualidade da formação desses alunos.

A crítica desses professores relacionava-se a soltura das crianças. A garotada chegava diferente dos alunos que vinham do concurso. O caráter sacrificial do qual participavam os estudantes que pleiteavam a vaga se diferenciava do grupo que já pertencia ao quadro discente. A garotada, ao passar pelas provas desse rito de passagem, e se iniciar ao mundo do *Pedrão*, se expressava de maneira relaxada e espontânea às questões que se apresentavam. Os professores estranhavam tal comportamento que aos poucos ia se ajustando ao modelo esperado.

Como não adotávamos livros didáticos, as crianças sofriam até desenvolverem tal habilidade. Como nossas práticas pedagógicas seguiam a orientação do construtivismo, com a experimentação e manipulação de materiais concretos, visando à descoberta dos conceitos e estimulando a elaborações de hipóteses, não cabia a apresentação dos modelos prontos dos livros didáticos. Atualmente, com as mudanças recentes, já adotamos os livros distribuídos pelos programas do MEC.

Nossas práticas eram planejadas levando em consideração a necessidade do movimento da criança, o que exigia outro modelo de professor. Também nesse espaço, assim como no CIEP, comecei a aprender formas de mediação com os alunos. A transformação das atitudes não é nada fácil, esse deslocamento evidencia, na prática, o quanto tradicional eu era, mesmo sem o desejar. Quantas vezes tomei decisões autoritárias, fugindo à proposta mais democrática? Atualmente percebo que a prática é um exercício diário de revisão das nossas convicções.

Ainda ouço vozes: Abaixa a cabeça, menina! Copie 100 vezes no caderno! Escreva cada palavra vinte vezes, é assim que se aprende!

Além desses conflitos misturados nos cestos com as linhas coloridas emboladas nos fios das outras linhas, eu vivia minhas transformações. O Pedrão, colégio padrão, não estava nem um pouco interessado nessas mudanças, de modo geral. Ao criticarem o aluno que vinha do Pedrinho, mostravam desconhecimento da nossa proposta. Como não conheciam, desqualificavam. Atualmente, querendo compreender esses processos de desqualificação, busco Boaventura de Sousa Santos (2008). O autor afirma que a desqualificação das práticas é produzida a partir da lógica colonialista do poder capitalista moderno que incide sobre os saberes em geral, e neste caso, os saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Parece que essa compreensão é possível, a partir do momento que essa lógica identifica diferença e desigualdade. Assim, o grupo de professores do *Pedrão* percebe as lógicas próprias de funcionamento do par *Pedrinho-Pedrão* diferentes uma da outra, como desigualdade, ao desqualificarem o que se propõe e se faz no Pedrinho. Ao sentirmos os efeitos dessa lógica, podemos compreender a arrogância de determinados grupos e o lugar que eles ocupam quando determinam quem é igual e quem é diferente.

Tornou-se, assim, evidente que as práticas adotadas nos *Pedrinhos* foram desqualificadas, o que possivelmente afetou a relação com os alunos formados naqueles espaços.

Já dura quase três décadas essa dificuldade de diálogo, não que não tenham acontecido aproximações e mudanças nos dois lados, mas a lógica que estabelece diferenças como desigualdades dificulta de forma geral os diálogos necessários para a boa convivência.

Do meu ponto de vista, estas questões se agravam porque estão camufladas nos diferentes domínios das lógicas que orientam a razão que promove a monocultura do saber formal, invalidando toda produção alternativa de conhecimento. Segundo Boaventura Santos (2008) este é o modo de produção de não-existência¹³ mais poderoso, dentre os cinco que identifica em sua Sociologia das Ausências. Nessa dinâmica de invisibilidades, os dois segmentos do ensino fundamental produzem um abismo que se expressa no silêncio e nos desacordos metodológicos. A comunidade docente dos anos finais do ensino fundamental, legitimada pela instituição por assumir a prática docente de forma tradicional, e os professores dos anos iniciais, vivendo das promessas emancipatórias das práticas progressistas, se arrogam ser, cada uma no seu campo, modelos ideais de produção de conhecimento. Dessa forma, ao desqualificar as diferenças, desconsideram o valor e riqueza dos discursos produzidos pelo outro e das possibilidades de aprendizagem mútua e de diálogo entre eles.

1.2.2 Nas assessorias o chuleio dos grupos

Na fase inicial de implantação do primeiro segmento do ensino fundamental, quando os professores ainda estavam pouco afetados com a herança secular e com “o ideário do padrão de excelência”, foi permitida a abertura de novos caminhos para o complexo escolar.

Assim, podíamos admitir também as ignorâncias¹⁴ como processo de conhecimento, uma vez que poderia haver a possibilidade de desdobramento de

¹³ Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de um modo irreversível (Santos, B, 2006, p.102)

¹⁴ “Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa, o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa ignorância”.(Santos, 2009, p.29).

trocas de experiências, de dúvidas e questões que se apresentavam em outras, incluindo análises do professor, da metodologia aplicada, do conteúdo como também as relações sócio-culturais e emocionais.

O objetivo de tal investimento era qualificar o quadro docente. Recebemos a colaboração de professores considerados referências na área das novas e progressistas metodologias. A equipe gestora do trabalho do primeiro segmento – diretoras, coordenadoras e chefe de departamento – indicou quais seriam as bases metodológicas para os Pedrinhos. A seu convite, o grupo de assessoras que havia trabalhado no Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação¹⁵ começou a trabalhar com o grupo de professores dos Pedrinhos e com base nesse trabalho conjunto foi elaborado o primeiro Plano Geral de Ensino (PGE) para o segmento. Essas professoras participaram também da implementação do PGE, oferecendo cursos que se realizavam no início do ano letivo e em encontros quinzenais com os professores. A estrutura epistemológica daquela proposta curricular seguia as orientações da teoria do desenvolvimento infantil de Jean Piaget, adotando, portanto, uma metodologia de orientação construtivista.

Ah! “lendárias assessorias”!! Não há quem não tenha uma história a contar dessa época. Lembro-me das muitas táticas que desenvolvi nesse período. As “artes do fazer” pedagógico e o “lugar praticado” das nossas salas de aula eram verdadeiros laboratórios experimentais. Estávamos aprendendo a utilizar a metodologia. Nos encontros quinzenais apresentávamos nossos fazeres para que de forma coletiva pudéssemos compartilhar nossos erros e acertos. Mas acontecia que algumas assessoras desconsideravam os nossos saberes e, de forma inadequada, desqualificavam nossas produções, o que causava constrangimentos. Algumas professoras, de forma corajosa, enfrentavam-nas. Outras, mais sensíveis, caíam no choro. Era comum as professoras produzirem formas de esconderem seus trabalhos.

Esses excessos, próximos à arrogância, produziam diferentes efeitos e na tensão íamos desenvolvendo práticas teimosas, astuciosas, funcionando no registro das táticas para burlar o modelo contraditoriamente imposto (CERTEAU, 1994).

¹⁵ Faziam parte desse grupo as professoras Maria Heloísa Vilas Boas Simões (Língua Portuguesa), Diva Maria Bretas de Noronha (Matemática), Tomoko Yida Paganelli (Estudos Sociais), Maria Antonia Castro Cruz (Ciências) e Zuleika Pinho de Abreu (Fundamentação na Psicogenética de Piaget).

Assim as produções “táticas” se organizavam nos “espaço” e nas artes do fazer pedagógico nos cotidianos das unidades escolares. Essas táticas, como refere Certeau,¹⁶ são as *artes de fazer* e de usar as regras e produtos postos ao consumo. Por essa via se apresentam nuances nas ações e nas operações de fuga às orientações oficiais que nos eram impostas pelas assessoras pedagógicas do colégio.

Sentia que, na exigência da aplicação da metodologia, meus sentimentos atravessavam o prazer e o desprazer de ser aprendiz, naquelas circunstâncias. Não foram poucos os momentos em que as crianças chegavam a conclusões, mas eu nem chegava perto! A situação produzia “mal estar” e fragilizava a crença do “suposto saber” que eu aprendera na experiência da relação professor-aluno. A experiência deixou a porta aberta para eu compreender o papel do “eterno aprendiz”.

Um olhar mais experiente, menos medroso não pode ignorar a potência que surgiu daqueles encontros, sem dúvida, eles propiciaram novas formas de solidariedades, como também explicitaram conflitos de referências, que até então, nem se sabia que existiam.

Nessas condições, dialogo com Merleau-Ponty (1999) e reconheço que ao caminhar entre as luzes e as sombras que o Colégio me apresenta, não faço por “recordação”, na realidade faço no/pelo/com movimento. Meus gestos se consagram quando se estendem aos vetores afetivos, na descoberta dessas fontes emocionais, Ora, meu corpo é eminentemente um espaço expressivo nesses movimentos que foram e são construídos nas/pelas experiências vividas.

1.2.3 Afinal, costurando as práticas nas/das salas de aula

Uma das lembranças que trago da sala de aula foi a experiência com a produção de texto das crianças. Pensei no grande desafio que a folha em branco representa. Propus que reservassem um caderno próprio para suas produções. Era permitido copiar, escrever com a parceria dos pais, irmãos, colegas, professora particular, criar tiras de quadrinhos, narrar seus sonhos e lembranças e tudo mais que lhes viesse à cabeça. A escrita era diária e os cadernos eram revisados

¹⁶ Refiro-me táticas, as “artes de fazer” e os usos que os sujeitos ordinários fazem às regras e produtos que lhe são impostos. (Certeau, 1994)

semanalmente. A proposta provocou polêmica generalizada entre pais, colegas e alunos. Um grupo de crianças chegou a promover uma manhã/tarde de autógrafos dos livros que foram produzidos a partir das suas histórias. O grupo maior detestou a exigência mascarada na liberdade de escrever o que queria.

Outra experiência importante foi em Literatura. Realizamos um projeto com as turmas da antiga 3ª série, atual 4º ano, para trabalhar os mitos greco-romanos. Na época, a criançada estava envolvida com “Os Cavaleiros do Zodíaco”, uma série japonesa que alcançou grande sucesso na década de 1990. Essa série narra a história de jovens guerreiros guiados pelas constelações, protegidos pelas deusas da Sabedoria, da Paz e da Guerra. Dado o interesse, partimos para estudar estes mitos.

Motivadas, as crianças pesquisaram, inventaram histórias, dramatizaram, encarnaram os personagens. Acredito que começa, nessa época, minha intuição de que é através da experiência vivida que acontecem os projetos. Contamos com a solidariedade da professora Rita, que lecionava Grego na Unidade Centro. As crianças, a convite dessa professora, participaram da gincana dos mitos gregos, promovida pela Unidade Centro para os alunos do 2º segmento. Participaram também do encontro promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Semana da Cultura.

Diferentes propostas, diferentes respostas. A primeira camuflava, nas diferentes opções, a falta de um planejamento que levasse em consideração o desejo dos alunos. A segunda, ao partir dos interesses deles, estava repleta de sentidos para os alunos. O desdobramento da proposta alcançou o interesse deles. A busca da pesquisa entre os alunos foi inevitável. Nessa época, desenvolvi estudos em Literatura Infante-Juvenil, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ) elaborando um trabalho sobre a importância da narrativa mítica no primeiro segmento, dado meu envolvimento com o projeto. Essas experiências me aproximavam mais e mais dos projetos gerados pelo interesse da criançada.

Toda essa dedicação não significou uma adesão cega às propostas, mas sim uma identificação e responsabilidade coletiva sobre o projeto de educação. Considerando as propostas de Assmann (2007) e suas provocações sobre o momento que estamos vivendo, que tal pensar: *Dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo?* (ASSMANN, 2007, p.22). O autor está

consciente que as circunstâncias são adversas, que lutas são necessárias por melhores condições de ensino e salários, contudo, entende que somente educadores entusiasmados com seu papel na sociedade conseguem criar uma opinião pública favorável a seus reclamos. Como exemplo, podemos destacar a manifestação que reuniu recentemente professores e estudantes no Chile para reivindicar melhorias no sistema de educação do país¹⁷.

Meu interesse e entusiasmo pela educação pública é fato, mas meu envolvimento com as crianças e adolescentes que exigem mais cuidados, é minha mobilização de fundo. Meus melhores encontros acontecem com essas crianças que incomodam a ordem ficam à margem e são chamadas de alunos estranhos, indefiníveis¹⁸. Sendo assim, minha opção pelo Laboratório de Aprendizagem é um esforço que se vincula ao projeto de reencantamento da educação.

1.2.4 No chuleio do Laboratório de Aprendizagem

Nos últimos anos, desde 2000, vivo as experiências do Laboratório de Aprendizagem, foco desta pesquisa. Em virtude dessa escolha, me aproximei das ideias e das práticas do professor Bernard Aucouturier, que acumula uma experiência importante com crianças e desenvolveu uma proposta de trabalho que sigo. Seus referenciais teóricos voltados à psicanálise e ao construtivismo eram menos ameaçadores do que as ideias reichianas, que se opõem veementemente aos modelos autoritários do Colégio. Logo, trouxe uma esperança quando se apresentou como alternativa. Inteiramente afetada e motivada, acreditando que podíamos construir novos cenários na escola, liberei minhas utopias.

Passei a construir argumentos para justificar minha atitude de acompanhante do aprendiz, parceira de viagem para/com o conhecimento. Os argumentos eram construídos sob as bases que emergem da expressividade motora e do prazer do movimento, qualificados como possibilidade de auxílio ao aprendiz no enfrentamento dos seus problemas de aprendizagem. Audaciosa proposta, considerando que o material oferecido não era o reforço escolar, através dos conteúdos escolares, mas a liberação do potencial dos alunos que poderia estar camuflado pela falta de

¹⁷Publicado em 30/06/2011 em [HTTP://o_globo.com/mundo/mat/2011/06/30/manifestação-deestudantes-professores-reune-milhares-de-pessoas-no-chile](http://o_globo.com/mundo/mat/2011/06/30/manifestação-deestudantes-professores-reune-milhares-de-pessoas-no-chile), acessado em 1/7/2011

¹⁸ Os estranhos são os indefiníveis- nem uma coisa nem outra o que equivale a dizer que eles militam contra uma coisa outra. (BAUMAN, 1999 p.65)

confiança em si, produzido na angústia da baixa autoestima, incentivados pelos fracassos que, de algum modo, estavam impedindo ou afetando a liberação do seu potencial.

Assim, a expressividade motora poderia ser um meio fecundo de liberação do prazer que potencializaria a ativação da *energia vital*¹⁹ da criança.

1.3 Uma escola especial nos arremates

Em 1990, opto pela Dedicção Exclusiva no Colégio Pedro II, não sem antes passar pela experiência do trabalho com a Educação Especial, numa escola com crianças com condutas atípicas, antes chamadas de autistas. As turmas eram formadas com no máximo cinco alunos e o horário se adequava às possibilidades dos alunos. Meu trabalho nessa escola foi breve, cerca de dois anos, entretanto, considero que essa experiência deixou marcas profundas na minha vida. Fiz parte da equipe que inaugurou a escola.

A criação da escola atendeu uma solicitação da equipe do hospital psiquiátrico que cedeu uma parte do terreno para o município, para a construção do prédio. A equipe nasceu multidisciplinar. A assistência pedagógica era feita pela equipe do Instituto Helena Antipoff, referência nacional nos estudos no campo da Educação Especial.

A proposta previa a cooperação entre as equipes incluindo a participação das mães em grupos operativos²⁰. Uma questão era recorrente no grupo de mães: o medo da morte. Como ficariam seus filhos na sua falta? Esse fantasma provocava angústia e insegurança quanto ao futuro de seus filhos. Outra questão, não menos importante, era a exclusão e o preconceito da segregação impiedosa da sociedade.

A todo momento éramos afetadas por essas e outras questões que nos faziam refletir sobre o nosso papel com aquele grupo e igualmente, sobre o papel da Escola/Sociedade na inclusão daqueles alunos. Havia uma convicção: precisávamos estar no/com o grupo para além dos conhecimentos acadêmicos. Havia uma

¹⁹ Refiro-me à energia vital influenciada pelo conceito usado por Reich, *orgone*. Seria uma energia universal, uma substância dada em si. Próprio do Universo. O conceito de *orgone* vem do conhecimento ancestral, considerado pelo pensamento oriental, uma suposta energia que quando está no ponto de equilíbrio, causa sensação de bem estar..

²⁰ Técnica de grupo que trabalha sob o foco do interesse comum, priorizando o cuidado de si, centrado na tarefa. Desenvolvido por Pichon Rivière, médico psiquiatra e psicanalista

exigência pessoal de disponibilidade e de compreendermos que somos diversos, singulares e polifônicos.

Dessa experiência, trago sentimentos de aprisionamentos, clausuras, limitações e impotência. Para melhor compreender aquele processo, fui estudar os processos de linguagem, o curso parecia atraente e me interessei pela Neurolinguística, no curso de Lingüística Aplicada, na UERJ, com a prof^a Eulália Fernandes. Queria compreender os processos de desenvolvimento da linguagem, principalmente nos psicóticos. Observei, nas atividades que desenvolvia com as crianças da escola, que a possibilidade delas estabelecerem vínculos era bastante comprometida. Os marcadores linguísticos da primeira pessoa do discurso, segundo minhas observações não estavam claros, então, eu entendia que elas não se auto-referiam. Minhas pesquisas, qual não foi minha surpresa, revelaram, ao transcrever as falas das crianças, que algumas crianças falavam “nós”.

Tenho lembranças de seus corpos mutilados, feridos, escamados, muitos se autoagrediam. O olhar vazio e ao mesmo tempo cheio de si, impressionava. Quando era capturada pelo olhar de alguma criança, situação rara de acontecer, aquele olhar agudo e penetrante, atravessava minh'alma. Percebíamos que o trabalho com as tintas, as canetinhas, os gizos de cera facilitava, algumas vezes, a expressividade espontânea das crianças. Nesse espaço, elas deixavam suas marcas, seus registros, numa experiência muito significativa. Não levei a pesquisa a termo e abandonei a escola, me sentindo incompetente. Atualmente, reconheço que a experiência vivida foi motivadora para a construção de modelos e ideais mais inclusivos e solidários.

1.4 Nos zig zag das costuras de Wilhem Reich

O educador do futuro fará sistematicamente (e não mecanicamente) o que todo educador bom e autêntico já faz hoje: sentirá as qualidades da Vida em cada criança, reconhecerá suas qualidades específicas e fará tudo para que elas possam desenvolver-se plenamente²¹.

Foi nesse contexto de indagações sobre minhas práticas, seja como educadora ou como psicoterapeuta que me aproximei das ideias de Reich. Encontrei um pensador corajoso e transgressor das ideias de seu tempo. Ainda hoje percebo que seus estudos causam desconfiança. Reich não vê a terapia individual como uma

²¹

Reich, W. *O Assassinato de Cristo*, São Paulo: Martins Fontes, 1999 p. 11

solução para o problema da saúde mental, seus princípios estão voltados ao campo social, e, por isso, sugere que seja feita uma profilaxia da neurose nos ambientes educacionais de modo que os educadores tenham outra atitude com as crianças, que não seja baseada na repressão e no controle, mas na liberdade e na solidariedade como caminhos para saúde mental.

Segundo Sampaio (2007), Reich, em uma entrevista realizada em 1952, publicada posteriormente com o nome de *Reich fala de Freud*, prioriza a investigação e a proposição de uma política educacional a fim de preservar a saúde nas crianças em vez de estudos da terapia individual (SAMPAIO, 2007, p.XVI). Wilhelm Reich (1897-1957) entendia o homem na sua complexidade, como sendo resultado da articulação entre o universo físico, da vida e da dimensão antropossocial.

Wilhelm Reich se enveredou pelo campo da pesquisa sobre o funcionamento energético-corporal e o campo social, onde alcançou sua emancipação científico-teórica (1933-34). Segundo Sampaio (2007), Reich iniciou, nesse período, depois que foge da Alemanha nazista para a Noruega, seu trabalho marcado pelos experimentos em laboratório, onde pesquisou o funcionamento vital.

A partir dessa pesquisa, desenvolveu uma metodologia de trabalho e passa a utilizar os termos “economia sexual” e “vegetoterapia-caracteroanalítica”²² para definir seus campos de estudo, o que culmina na descoberta da “energia orgone”²³, em 1939. Neste mesmo ano, Reich mudou-se para os Estados Unidos. Desde então, até a sua morte, ele se dedicou à energia orgone e seus princípios básicos do pensamento funcional orgonômico e da orgonomia – ciência que estuda o orgone. Nessa época, se interessou pela a educação infantil, criando o grupo de pesquisa OIRC (Orgonomic Infant Research Center)²⁴ com o objetivo de investigar o funcionamento infantil saudável. Este centro de pesquisa buscava elementos nos princípios descobertos pela orgonomia para criar uma nova proposta educacional. Seu plano de criação de uma escola segundo esses princípios não foi realizado.

²² Estudo de economia de energia biológica no organismo. Refere-se ao nome adotado por Reich para sua teoria, antes da descoberta do orgone e do surgimento da orgonomia. Atualmente, esse nome está ligado a terapia desenvolvida por Frederico Navarro.

²³ Energia livre de massa, energia vital. Conceitualmente o orgone se aproxima do éter (dos vitalistas), porém se diferencia deste na sua praticidade, conceitualmente diferente da energia atômica ou elétrica, porém semelhante na sua praticidade. (HTTP/WWW.artorg.com.br/metodologia/glossário) acessado em 20/06/2010

Para Reich, a destrutividade humana, assim como a repressão sexual, é um fato social e não biológico, e a partir dessa premissa propunha que deveríamos encontrar novas formas de educar as crianças, livrando-as das neuroses que são geradas pela repressão sexual e pela educação autoritária. Ele pregava que a satisfação sexual é essencial para a energia e a manutenção da capacidade para o trabalho. Reich igualmente acreditava que a cultura, em especial a educação familiar, mas também a escola, a moral vigente, e o ambiente social são os verdadeiros motores da construção do caráter neurótico, autoritário e irracional nas pessoas. Ele entendia que uma educação repressora podia comprometer a formação do caráter.

Considero importante trazer o relato que marcou profundamente a vida de Reich, descrito no livro *People Trouble* (Pessoas com Problemas, 1950) (REICH, apud. SAMPAIO, 2007) apresentando sua crítica à educação autoritária baseada na moral compulsória²⁵. Sampaio (op.cit) resume a história, e conta mais ou menos assim.

Num conflito nas ruas da cidade de Viena manifestantes protestam contra o sistema judiciário tentando atear fogo ao Palácio da Justiça, policiais reprimem a manifestação atirando contra a multidão, causando dezenas de mortes. Populares curiosos e o próprio Reich assistem à confusão. A cena é dramática e ele se choca ao ver um policial atirando indiscriminadamente. Ele se impressiona com a qualidade maquinal do gesto do policial e escreve no seu livro.

Um ser vivo não atira cegamente sem saber em que está atirando e por que razão. Seria necessário que a vida tivesse se extinguido dentro daqueles que assim o faziam. O fato de que essas máquinas se moviam espontaneamente não altera nada. Se estes homens mecânicos não existissem, não existiria guerra. Mas como eles funcionam? O que controlava suas ações? Quem os criava e para quê? Como seres vivos podiam degenerar desta forma?(REICH, 1950, apud SAMPAIO, 2007, p.20)

Reich encontra respostas para a questão do surgimento da educação repressora ao examinar os trabalhos de Malinóvski, que relata a experiência de vida das crianças trobriandesas, habitantes das ilhas Trobriand. As crianças, segundo Malinóvski (op. cit) gozam da mais bela liberdade, no que se refere tanto à sua sexualidade como aos aspectos gerais. Nesse sentido, Reich reafirma que a repressão não consiste apenas em coibir os jogos sexuais genitais, mas em

²⁵ A necessidade de controlar instintos não-naturais e anti -sociais, como o masoquismo e o sadismo

bloquear praticamente toda a vida instintual da criança, com o objetivo de criar indivíduos dóceis e obedientes.

As reflexões de Zeca Sampaio (2007), do seu livro *Educação e Liberdade em Wilhelm Reich* aqui presentes em muito se aproximam das minhas, e ajudam a compreender as minhas escolhas.

A liberdade para aprender é, portanto um direito do educando, mas também uma necessidade prática. É importante a preservação da função vital de aprendizado prazeroso, um dos principais motores do sentimento de realização para o ser humano, tanto nos primeiros anos, sob a influência das instituições educativas, como durante sua vida como adulto. O embotamento desta capacidade causa o sentimento de vazio, pela falta de interesse e, especialmente, pela supressão da satisfação no trabalho. (Idem, p.85)

Esses referenciais fizeram com que eu revisitasse minhas atitudes frente aos alunos, o legitimado “controle de turma”, muitas vezes reforçado por práticas autoritárias. As ideias de Reich me ajudavam a pensar em modelo e postura menos encorajada²⁶ e mais próxima do aluno. Mesmo não tendo um livro que tratasse especificamente sobre educação, seus ensinamentos defendem a busca de formas mais prazerosas de vida.

1.5 Recortando os tecidos, aproximando ideias

Essa influência me levou a assumir outros comprometimentos, procurei caminhos para compreender e intervir no sofrimento dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ampliei meu repertório com alguns cursos: a Psicopedagogia, e a Neuropsicologia.

A partir desses últimos estudos, desenvolvi um olhar diagnóstico, prescritivo, clínico. Um modelo médico. Meus procedimentos visavam os diagnósticos e a intervenção com propostas “curativas”. Meu repertório linguístico traduzia esse modelo: desordem, disfunção, prognóstico, patologia, transtornos. Mesmo entendendo a validade dessa conduta clínica, considerei não adequada à escola. Outras práticas poderiam ser mais interessantes. “Caminhando e cantando”, como diz a canção, eu buscava novos rumos.

Retomei os ensinamentos reichianos e a vegetoterapia de Frederico Navarro atravessou meus caminhos e, em muitos aspectos, fui me constituindo como sujeito

²⁶ Reich desenvolve o conceito de couraça, em *Escute, Zé-ninguém!* Definindo como uma defesa, uma proteção do ego. (apud Sampaio, 2007)

encarnado. Por ter-me aproximado das obras de Reich me cobrava outra atitude, compreendendo que o conhecimento passa pelo prazer e o prazer atravessa o corpo.

1.6 Entre as luzes e as sombras deste *patchworh*

A experiência do corpo ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente pelos conceitos, pela linguagem, pelos afetos, pela cultura de um modo geral (NOBREGA, 2010, p.54)

Nesses caminhos entre as luzes e as sombras que o Colégio oferece, ora desvelando ora ocultando suas práticas, entre contradições e diferentes tempos que coabitam seus espaços, os saberes-fazer se enredam nos/dos/com os cotidianos.

Minha experiência em Educação foi marcada pelo meu interesse inicial, de comprometimento com os excluídos, com os marginalizados, com os sujeitos ordinários. O Laboratório de Aprendizagem é, para mim, o lugar onde essas vozes também podem ser ouvidas. E é desse lugar que pretendo falar, deixar meus registros, sempre intensos, de quem fala do que faz. Reconheço que serão e são sempre parciais, incompletos, mas comprometidos. Busco superar a perspectiva do discurso que privilegia a causalidade e coloca o corpo como inferior à consciência ou aos procedimentos racionais (NÓBREGA, 2010, p.51).

Ao enredar-me nos caminhos da pesquisa, teço e desmancho a trama tecida vida afora. Fios me escapam das mãos, não há como controlar, é vivo. Tem movimento. Muitas vezes, tenho a sensação incômoda de trama mal feita. Frustração. Mas quando o tecido vai se desenhando, o prazer é grande. Sei que é provisório. Inacabado. Por vezes, busco desesperadamente modelos, não os há. É sempre inédito. A trama se faz no passar dos fios, no eterno exercício de tecer. Teço. Sempre teço. O tecido vai se revelando coletivo. Ah! Sinto que meus fios desaparecem nos tecidos dos outros. Em um movimento que também é poético, vou construindo nesse tear que é a pesquisa, que se incorpora nos fios e desafios da formação de professores, da história, da memória e das práticas educativas.

Muitos desses estudos contribuíram na construção dos meus processos dialógicos entre minhas reflexões e práticas, como também promoveram reviravoltas nas minhas crenças.

A minha relação de pertencimento à pesquisa – inconcebível em pesquisas sob os moldes da ciência moderna, quando o suposto distanciamento do objeto da

pesquisa é condição fundamental de credibilidade: a tal imparcialidade – passou a não ser um entrave para realizar este trabalho acadêmico, mas uma possibilidade metodológica na qual mergulhar no campo com todos os sentidos foi necessário à compreensão do problema (ALVES, 2008).

Nesse sentido,

(...) não se trata de negar ou limitar a ciência; trata-se de saber se ela tem o direito de negar ou de excluir como ilusórias todas as pesquisas que não procedam como ela por medições, comparações e que não sejam concluídas por leis, como as da física clássica, vinculando determinadas conseqüências e determinadas condições (Merleau-Ponty apud Martini, 2006, p.43)

Nesse cenário, esse trabalho surge com indagações pessoais, profissionais, políticas, éticas em relação às possibilidades de prazer nos cotidianos das escolas, a partir do uso de formas educacionais mais alegres, mais interativas, mais ativas, não lineares, não excludentes.

Por outro lado, a experiência educativa e profissional propicia compreender que a escrita é coletiva, compartilhada com muitos autores. Com Assman, entendo que *o que consideramos pensamento próprio, o mais das vezes não passa de variações, na sintaxe e prosódia, de campos semânticos já pré-configurados* (op.cit, p.47). Essa compreensão me alivia, do mesmo modo que quanto mais me comprometo mais incorporo esses campos semânticos nessa autoria.

Outro desafio era escrever mergulhada na própria prática. Ainda impregnada pelos protocolos da ciência moderna que busca desvendar o real de forma exata, precisa e objetiva mantendo o devido distanciamento do objeto da pesquisa, eis a questão: como teria condições de manter um olhar distante e um posicionamento de neutralidade em relação ao objeto da minha pesquisa, uma vez que eu era a própria encarnação da mesma? Percebi que isso não seria possível e que essa impossibilidade não seria um problema, pois, com Ferraço (2008) hoje compreendo o quanto é intenso *romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa* porque *requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições* (p. 113). Tecer esses fios exige despojamento e grande dose de humildade, e confesso que ainda estou a aprender.

Outro desafio, não menos importante, se tratava de buscar compreender a ironia de ver as coisas através da minha vivência e, assim, poder confundir a dinâmica viva das coisas com as representações que delas tenho, outra inevitabilidade, que pode ser melhor tratada exatamente quando compreendemos

isso. É, portanto, por meio daquilo que sei e percebo, que apresento as questões norteadoras da pesquisa, formuladas a partir das inquietações e convicções que tinha, algumas das quais se modificaram ao longo do trabalho, bem como a perspectiva metodológica nos/dos/com os cotidianos, utilizada na pesquisa.

CAPÍTULO II

ALGUMAS QUESTÕES QUE ORIENTAM A PESQUISA

Com a intenção de ampliar meus questionamentos, apresentar e analisar de forma crítica a prática desenvolvida nesses 11 anos no Laboratório de Aprendizagem no Colégio Pedro II, e considerando os limites e as possibilidades inerentes à pesquisa, como também, tomando o cuidado necessário para não ser tão cruel nem tão benevolente com as críticas que vão se apresentando no decorrer do processo, apresento algumas questões iniciais, pois pretendo ser sensível a outras tantas que surgirem para enriquecer minha questão de base: em que medida as práticas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá I pode se apresentar com alternativa que possibilita pensar uma *mente corporalizada e um corpo cognitivo emocional* ?

A escola muitas vezes busca “docilizar” os corpos infantis. *É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*, nos afirma Foucault (2009, p.132) A instituição escolar ainda arraigada aos funcionamentos dos modelos clássicos preconiza a disciplina que, para Foucault, tem a função de controle sobre os corpos, criando espaços complexos, marcando lugares e indicando valores para garantir a obediência dos indivíduos (idem, 2009) Esses controles, longe de serem práticas emancipatórias, aprisionam, mas não impedem a criação de táticas que burlam as supostas imposições (Certeau, 2005). Lido com os corpos no “contra-valor”, palavra que invento para me aproximar da ideia de que há desperdício do potencial natural que é próprio dos corpos nas atividades desenvolvidas nas salas de aula que trazem a mania da produção em série de “folhinhas” de exercícios que forcem as crianças a posturas inadequadas e antinaturais, como a de ficarem sentadas por longos períodos.

Tais práticas se baseiam privilegiadamente em uma noção de que aprendizagem cognitiva se dá desprovida de elementos da corporeidade. A busca da docilidade, da obediência e da formação pela “aquisição” de informações sobre os chamados conhecimentos acumulados pela humanidade – na verdade uma seleção arbitrária de conhecimentos hegemônicos – também caracterizam essa escola. Ao me contrapor a esse modelo de escola, sou remetida a muitas questões, dentre elas:

1. Como as práticas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem podem contribuir para ações emancipatórias das crianças, compreendidas a partir do pensamento, de Boaventura de Sousa Santos?

2. Quais os sentidos que são produzidos no cotidiano escolar a respeito das práticas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem pela comunidade do colégio?

3. A partir das práticas desenvolvidas nesse espaço/tempo, quais os sentidos produzidos pelos praticantes que por lá circulam?

4. Quais as relações que se estabelecem entre essa prática diferenciada e seus desdobramentos no cotidiano pelos seus praticantes?

5. Em que medida Laboratório de Aprendizagem pode auxiliar em novas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem?

Diante dessa tensão, provocada pelo ato reflexivo, cabe o questionamento: a instituição escolar não estaria produzindo o fracasso escolar e fracassados à medida que invisibiliza experiências corporais ao se tornar guardião dos valores legitimados pelo saber hegemônico que de acordo com o discurso cartesiano do corpo-máquina, distingue os processos corporais dos mentais, valorizando o processo intelectual?

Outras perguntas fortes vão surgindo: de que maneira nossas ações se tornam destrutivas nas relações entre nós, praticantes (CERTEAU,1994) nos/dos/com os cotidianos dada a incorporação desses valores legitimados pela comunidade? Não estaríamos produzindo *alunos estranhos* quando deslegitimamos os saberes corporais? A escola não estaria desperdiçando a possibilidade de criação de sentidos a partir da experiência vivida pelo aluno?

2.1 Pelos caminhos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos

Tantas questões nos remetem à exigência de compreensão dos modos apropriados de desenvolver a pesquisa que possa interrogá-las e procurar dar conta de melhor compreender as redes de convicções, valores e atitudes que se configuram no cenário estudado.

Na posição de professora-pesquisadora de minha própria prática, interpenetrada pelas redes de subjetividades e de conhecimentos nas quais estamos envolvidos, nós praticantes (CERTEAU, 1994) desses/nesses cotidianos, posso sentir e ouvir os rasgos que se abrem na superfície da minha pele, na superfície dos corpos históricos. Considero que essa percepção não pode ser apenas intelectual. A consciência tem que invadir o corpo em movimento, encarnado na cotidianidade sinuosa e simultânea.

Nesse sentido, busco explorar os desvios que possibilitam o desenvolvimento de teorias em função dos achados das experiências vividas. Assim, assumo, com José Machado Pais, o risco de criarmos espaços, brechas, intervalos nos feudos do saber apropriado pelos paradigmas “todo-poderosos” que nos aprisionam, para produzir de novos conhecimentos pedagógicos (PAIS, 2003).

Assim, neste espaço-tempo da pesquisa, as incertezas e as ambiguidades pesam e sinto necessidade de estratégias de lucidez para continuar o caminho nas diferentes lógicas que se articulam nos/dos/ com os cotidianos.

Autorizada, me afasto dos modelos protocolares da ciência moderna e das leis que sustentam o conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no ocidente nos últimos duzentos anos. Nos atropelos e nas delícias desse enredo, bebo nas águas de Boaventura de Sousa Santos, afirmando que *todo conhecimento é autoconhecimento* porque é atravessado pela experiência.

Nesse sentido, encarnar a pesquisa e buscar traduzir os diferentes sentidos que são produzidos na experiência, é, sem dúvida, estar em oposição à racionalidade moderna, berço do ‘mentalismo’ e das dicotomias, e buscar movimentos que se aproximam de produções em *redes de conhecimentos* e que mais e mais se articulam na *tessitura de conhecimentos em redes* (OLIVEIRA e ALVES, 2001).

Alguns autores me auxiliaram nesse mergulho necessário na /da/com a pesquisa da prática que realizo no Laboratório de Aprendizagem, sendo que meus referenciais principais são Nilda Alves (2008), Inês Barbosa de Oliveira (2008) e Carlo Ginzburg (1989).

Minha pesquisa é fruto de reflexões sobre as minhas práticas desenvolvidas no cotidiano do Laboratório de Aprendizagem. Desse modo não há neutralidade,

nem quantificação prevista a partir de resultados alcançados. Nesse processo de pesquisa, busquei compreender os alcances das práticas do LA no território da Unidade Escolar Humaitá I, ao mesmo tempo que eu sofria deslocamentos, ressignificando de forma importante minhas práticas pedagógicas. A importância desta observação me toca de tal forma que considero que as generalizações não contribuiriam para essa abordagem de pesquisa e para o que pretendo aprender com a pesquisa.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos, mais que uma metodologia, são um método de abordagem onde há caminhos incertos a percorrer, marcados pelo provisório que mexem com as nossas incapacidades e impossibilidades, não nos deixando no controle da situação.

Essas construções apontam para uma nova forma de conhecer,

Ou seja, ao contrário do que pensam os defensores da racionalidade moderna, o que se quer não é abdicar da racionalidade, e sim a ampliar, não mais como portadora de verdades únicas, mas como necessidade de retomada de uma “racionalidade” mais global, mais abrangente, menos fragmentada. Ou seja, como possibilidade de reflexão e de escolha de caminhos sociais e políticos que viabilizem uma justiça planetária e mais felicidade humana para além da lógica desenvolvimentista que tem sido decorrente das descobertas científicas a serviço da destruição do planeta, do lucro das grandes empresas transnacionais -ou reprodução ampliada do capital- como diriam os marxistas- (OLIVEIRA, 2008,p.63)

Ou seja, são esses caminhos que acredito e trilhei para desenvolver minhas buscas, pois esse modo de compreender e de fazer pesquisa permite, segundo Oliveira (2008), *formular propostas de intervenção que dialogam com possibilidades inscritas no real e , portanto, podem contribuir mais efetivamente para mudanças emancipatórias.*

Sendo assim, os estudos nos/dos/com os cotidianos exigem um esforço de compreender outras maneiras de configurar o mundo, considerando a simultaneidade dos processos nos quais estamos imersos. De fato o processo de pesquisa é complexo e ao mesmo tempo dinâmico, em especial, quando estamos na centralidade dessa malha de saberesfazeres da própria prática. Como praticante, mergulhada nas/das/ com as redes de conhecimentos, busquei aguçar os sentidos, como também apurar a sensibilidade com o objetivo de melhor

compreender a complexidade constitutiva da realidade pesquisada e que os estudos nos/dos/com os cotidianos exigem que se respeite.

Para Oliveira (2008) a realidade por ser múltipla, enredada, imprevisível, singular é de difícil compreensão. Sabendo das impossibilidades que temos em capturar a realidade, temos como recurso perseguir as pistas, os indícios, os vestígios, os sinais que a realidade nos fornece, conforme alerta Ginzburg quando esclarece o que e porque o paradigma indiciário é importante (Ginzburg, 1989).

Nilda Alves (2008a e 2008b) aponta para cinco aspectos metodológicos para se estudar o cotidiano:

1) Sentimento de mundo é perceber além daquilo que outros já perceberam, ser capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando outros sentido;

2) Virar de ponta cabeça, neste ponto a autora diz que devemos pensar as teorias não como ponto de apoio e verdade, mas como limite que precisa se ultrapassado, afirmando a criatividade do cotidiano. Ela considera que precisamos criar novas formas de pensamento, que se pergunte muito além de dar resposta;

3) Beber de todas as fontes, isto significa a ampliação e complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento. É necessário olhar/ver/sentir/tocar/ cheirar para ir além das repetições;

4) Narrar a vida e literaturizar a ciência, a autora lança o desafio de uma nova escritura que para além das padronizações impostas, mais que afirmar, duvidar, que não obedeça à linearidade, que seja transgressora e responsável pela liberdade que conquista;

5) Ecce femina, que seria o ato da reflexão que cada praticante traz consigo ao enfrentar sua jornada de vida, ao assumir a centralidade das pessoas, dos que praticam a vida cotidiana em toda e qualquer pesquisa, sejam no/dos/com os cotidianos escolares ou não.

Entendendo que o desafio é grande, despida dos a priori, das hipóteses estabelecidas a confirmar, para mergulhar na realidade e usando todos os sentidos, é necessário um verdadeiro exercício de “laboratório de aprendizagem” para compreender as questões que trago.

Trabalhei com os diferentes praticantes do cotidiano escolar (professores, alunos, equipe técnico pedagógica, funcionários e pais) para identificar nos diferentes discursos elementos de compreensão dos sentidos que atribuem ao trabalho do Laboratório de Aprendizagem, buscando nos indícios captados os elementos de que necessito para a compreensão das questões que trago.

2.2 Desconfiando sempre do aparente

Entendo o Laboratório de Aprendizagem inserido no cotidiano do Colégio Pedro II como elemento da busca de alternativas às possibilidades e realidades desfavoráveis, cuidando da criança e de suas não-existências, para, por meio desse cuidado, ressaltar tanto as potencialidades, quanto as capacidades desses alunos, usando a corporeidade como elemento central dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, e a partir dos questionamentos já apresentados busco pensar: em que medida entender o corpo como produtor de conhecimento, entender a dimensão não-verbal como forma de comunicação e atuar com práticas não diretivas como incentivo à autonomia pode ser um processo de reconhecimento e legitimação desses praticantes, logo, um processo emancipatório? Para além da apresentação das práticas anunciadas, busco compreender, sob as lentes da Sociologia das ausências e da Sociologia das emergências de Santos (2004, 2008), os processos de produção da não-aprendizagem no cotidiano do colégio a partir dos praticantes do Laboratório de Aprendizagem (LA). Com esse propósito parto para investigar as redes que envolvem esses praticantes do LA (professores, equipe técnico-pedagógica, direção, funcionários de apoio, pais e os próprios) e as pistas produzidas pelos seus discursos. Assumindo a complexidade desse campo, como também a dificuldade que se apresenta na medida em que considero simultaneamente essa rede de influências.

Poderia, essa prática, contribuir para integralizar os sujeitos aprendizes? Poderíamos construir uma educação mais encarnada, assumindo como referência o corpo próprio? Poderíamos potencializar nossos aprendizes com práticas que levassem em conta o prazer e a experiência vivenciada, atravessada de sensações?

Considero que a provocação a partir da sociologia das ausências e da sociologia das emergências antes de ser esclarecedora, promove inquietações, conflitos, desconstrói naturalizações. Um exercício instigante para o pesquisador

que pode a partir de uma nova razão, identificar e valorizar discursos e narrativas antes ocultados e desacreditados pelo modelo hegemônico dos últimos duzentos anos.

Nessa prática, as ausências vão se tornando presenças, liberando a potência que está em latência no desenvolvimento infantil. Considero, também, que a provocação a partir da sociologia das ausências e da sociologia das emergências antes de ser esclarecedora, promove inquietações, conflitos, desconstrói naturalizações. Um exercício instigante para o pesquisador que pode a partir de uma nova razão, identificar e valorizar discursos e narrativas, antes ocultados e desacreditados pelo modelo hegemônico dos últimos duzentos anos.

CAPÍTULO III

ENTRE AS RAÍZES E OPÇÕES DO COLÉGIO

O Colégio Pedro II é uma autarquia do Ministério de Educação. Localizado na cidade do Rio de Janeiro e, atualmente, também nas adjacências, vem mostrando vocação para a expansão. Atualmente, forma um complexo educacional composto de quatorze Unidades Escolares que se localizam no Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III Tijuca I e II; Niterói, Realengo I e II e Duque de Caxias.

Com a criação do primeiro segmento do ensino fundamental, em 1984, o colégio retomou um lugar de destaque no cenário educacional nacional, pois passou a ser a maior instituição federal e maior escola pública brasileira no atendimento do ensino fundamental ao ensino médio.

Ainda que o aprofundamento da história do Colégio não seja objetivo deste estudo, parece-me importante trazer alguns elementos para ajudar a refletir sobre as referências sociais, históricas e culturais que sustentam sua memória. Opto por fazer um recorte dessas memórias quando busco essas referências e seus possíveis desdobramentos com parcimônia. Nessa perspectiva, assumo os riscos de omissões importantes nesse relato.

Podemos pensar a construção do Colégio Pedro II como sendo um processo dinâmico, marcado por complexos enraizamentos²⁷ que conferem à instituição uma identidade estável. Essa configuração identitária é, também, marcada pelas opções²⁸ que o Colégio vem produzindo ao longo de sua trajetória, que se iniciou no período do Império. Seguindo as rotas dos discursos produzidos no colégio, abrem-se possibilidades de diálogos com as verdades que foram construídas pelos praticantes nessa longa trajetória.

Para início de conversa, trago as palavras do então Diretor Geral do Colégio, Professor Wilson Choeri, no texto de apresentação do Projeto Político Pedagógico

²⁷ Segundo Boaventura de Sousa Santos o pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência. (1996, p. 9)

²⁸ O pensamento das opções é tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes. (op.cit,1996, p. 9)

(2000). Sob o lema: “Novo Velho Colégio Pedro II” resultado do “1º Encontro Pedagógico do Colégio Pedro II”, afirma:

Novo no sentido de incorporar o acervo de acontecimentos que a ciência, a tecnologia, e as ciências humanas e comportamentais colocaram modernamente à disposição da Educação; novo no sentido de perquirir metodologia, conteúdos programáticos e ação educativa ajustada à realidade brasileira; velho no aspecto de não abdicar da cultura humanística de sua origem, de não abrir mão da densidade e da profundidade na transmissão dos conhecimentos; velho a fim de não deixar levar por modismos educacionais, muitas vezes sem lastro na experiência e de origem espúria. Dialeticamente novo e velho na busca diacrônica e sincrônica de seu destino como instituição nacional. (CHOERI, 2000, p.21)

O professor apresenta os caminhos que o Colégio deveria seguir a partir do 2º Encontro Pedagógico: “futuro velho” Colégio Pedro II:

Futuro no aspecto de manter simultaneamente a visão perspectiva e prospectiva dos fatos e do direcionamento histórico em seus desdobramentos humanos, sociais, políticos, econômicos, culturais e técnico-científicos. Futuro no entendimento e na projeção da realidade educacional atual e na visão, em verdadeira grandeza, do que virá amanhã.

Nesse cenário, podemos identificar a forte presença da tradição e do orgulho no seu discurso, o qual explicita uma crença que se articula entre raízes e opções; entre valorização identitária e abertura a novas conexões a partir dos desafios do presente.

Sentindo os efeitos deste pensamento na construção do projeto para a atualidade, busco compreender a questão dialogando com Boaventura de Sousa Santos (2008). O autor adverte que a equação entre raízes e opções está passando por um processo de profunda desestabilização que se afigura irreversível. Seja pelas tecnologias, pela economia de mercado, pela cultura global da publicidade e do consumismo ou pela política.

Ao analisar o texto que apresenta o Projeto Político Pedagógico, nas palavras do diretor geral, podemos observar que as raízes profundas da tradição se propagam e se desdobram nos discursos que circulam e nas práticas nos/dos ambientes do colégio.

Ao levar em consideração o momento que estamos a viver, podemos nos arriscar a dizer que se levantam novas necessidades na atualidade. Para tal, como opção possível, proponho discutir com responsabilidade a proposta apresentada pelo Diretor Geral quando expõe radicalmente que devemos ouvir e sedimentar as

lições do passado e transformá-las em referências que servirão de modelo para o futuro.

Nessas condições, reconhecemos a posição conservadora do professor que busca repetir no presente as glórias do passado, contudo, não podemos nos esquecer que os pressupostos que deram credibilidade às ações do passado também apresentaram obstáculos a movimentos que – questionando verdades estabelecidas e propondo um novo olhar sobre velhas questões – se pretenderam transformadores e emancipatórios. Como afirma Santos (op.cit. p.53), não podemos voltar a pensar a emancipação social sem reinventarmos o passado, sem recuperar a capacidade de espanto, de inconformismo e rebeldia. Assim, segundo Santos (idem, p.53) devemos enfrentar o passado como relato, não como recurso, sobretudo como força capaz de irromper a favor dos excluídos.

Nesse sentido, é preciso questionarmos as marcas idealizadas do passado e assumirmos a posição de estranhamento, num esforço de construção dinâmica afinada com projetos políticos pedagógicos que visam à transformação e à emancipação social. Essas representações, se tomadas como formas mitificadas, dificilmente podem ser identificáveis, e se descuidadas, podem, ao romper com um passado idealizado, sugerir a existência de um futuro igualmente idealizado e alcançável pela via da transformação e da emancipação social. Nesse sentido, não podemos perder de vista os elementos que nos auxiliam e nos capacitam a viver de maneira ampliada as experiências do presente (op.cit. 2004).

As práticas produzidas no cotidiano da instituição, possivelmente, advêm dessa equação entre raízes e opções. Sentimos fortemente as marcas da tradição que impregna o colégio e que se enreda nas subjetividades praticadas em meio às relações interpessoais no/do Colégio Pedro II, as quais são muitas vezes contraditórias, trazendo à cena institucional tanto envolvimento criativos e singulares, quanto também relações autoritárias e excludentes.

Na esteira dessas contradições é muito comum as pessoas demonstrarem orgulho ao falar das suas relações e das suas experiências com o colégio: sejam discentes, docentes, técnicos, pais e colaboradores. Um exemplo é a forma emocionada como é cantado o hino²⁹ do colégio por muitas que, de alguma forma,

²⁹

Hino do colégio. Música: Francisco Braga e Letra: Hamilton Elia.

estão ligados a essa “família”. O hino, expressão de identidade, é cantado em eventos solenes, nos movimentos de luta, nas festividades e nos encontros informais. Marcado pelo positivismo, clama para a responsabilidade de seu grupo com o progresso da nação:

Nós levamos nas mãos
O futuro de uma grande e brilhante nação
Nosso passo constante e seguro
Rasga estradas de luz na amplidão

Nós sentimos no peito
O desejo de crescer, de lutar, de subir
Nós trazemos no olhar o lampejo
De um risonho fulgente porvir

Vivemos para o estudo,
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência

É um hino bélico, anunciando um novo exército de pensadores a trazer as luzes do conhecimento a uma nação tantas vezes presa nas malhas da ignorância. É um hino que conclama a seguir rumo a um futuro idealizado, arquitetado nos moldes de pensar a verdade e o saber nutridos nos corredores e salas de aula do Colégio Pedro II. Um colégio que, enquanto instituição secular, tem origens que remontam ao século XVIII.

Assim, é possível reconhecer que sua criação foi forjada sob forte influência e domínio de padrões religiosos, orientados pelos modelos educacionais europeus. Quando foi fundado em 1739, por inspiração de D. Antônio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro, recebeu o nome de Colégio dos Órfãos de São Pedro. Em 1766, ganhou novas instalações na Capela de São Joaquim, local próximo onde está instalado o CPII - Unidade Centro, recebendo o nome de Seminário São Joaquim. Não escapou às influências políticas da época que eram ora favoráveis, ora desfavoráveis a sua manutenção. Sendo assim, em 1818 foi, por ato de D. João VI, extinto. Nas palavras de Raja Gabaglia (2009) a extinção do colégio foi um ato de despotismo que manchou a brilhante administração de D. João VI no Brasil. Com a extinção do colégio desapareceram do seu arquivo os títulos e documentos causando prejuízos à história. Esse ato provocou indignação a população do Rio de Janeiro, e imbuído desse espírito popular, o Príncipe Regente D. Pedro,

restabeleceu o seminário, promulgou o Decreto de 19 de maio de 1821 que anulou o de 5 de janeiro de 1818.

Em 1831, D. Pedro I abdicou, e o país passou por um período de turbulência e acomodações políticas. Entram em cena os ideais do Partido Liberal que promove reformas que transformam as instituições. Um dos estabelecimentos favorecidos foi o Colégio de S. Joaquim, para o qual se obteve o Decreto Legislativo, sancionado em 11 de novembro de 1831, determinando a criação da cadeira de geometria e mecânica aplicada às artes. Em virtude dessa autorização, foi expedido o Decreto de 12 de dezembro de 1831 que diz ser obrigação dos governantes cuidar da sustentação e ensino dos meninos órfãos e desvalidos.

Segundo Raja Gabaglia (idem) houve a decadência do ensino chegando-se ao fechamento do Colégio. Por Decreto de 2 de dezembro de 1837, ele foi remodelado e transformado em Colégio de Instrução Secundário com o título de Colégio Pedro II. A data do Decreto foi escolhida de propósito, por ser do aniversário natalício do jovem imperador. Sua inauguração foi com “pompa e circunstância” e coube ao Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, figura eminente no cenário político, o papel de levar “em mãos” o decreto para ser assinado pelo Regente Pedro de Araújo Lima. Como expressão de homenagem, o colégio recebeu o nome do menino imperador.

No esteio de tal projeto, buscava-se a excelência como exigência de legitimação de uma elite recém formada da nação brasileira, espelhando-se no Collège Henry IV, de Paris. Como garantia dessa exigência, está no Decreto, Art. 3º - “Neste colégio serão ensinadas as línguas, latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios da geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia”.

O Decreto 8 de 31 de janeiro de 1838 aprovou os estatutos que, com ele, compunham os 232 artigos que regulamentariam o Colégio. Os professores seriam nomeados pelo Governo e “não só ensinariam a seus alunos as letras e as ciências, na parte que lhes competir, como também se houver oportunidade, seus deveres com Deus, com seus pais, pátria e governo”

O Colégio Pedro II se estabeleceu como uma agência oficial de educação e cultura, sendo que seus dirigentes primavam pela escolha de um corpo docente

formado por intelectuais renomados que ajudaram a construir o ideário desse padrão de excelência. Sendo assim, não menos seletivo era o corpo discente, que era escolhido através de rigorosos exames de admissão. O programa de ensino previa em seus princípios uma formação de base clássica com tradição humanística. A admissão exigia a idade de 8 a 12 anos, o saber ler escrever e as quatro operações, atestado de bom procedimento dos professores ou diretores das escolas que houvesse frequentado. Eram distribuídos em 8 aulas ou anos e sempre estavam sob olhares rigorosos da disciplina. Entre as penalidades aplicadas havia a de vestir a roupa às avessas e moderada correção corporal. De modo geral, as penas não previam suspensão de aulas, exceto se o aluno perturbasse a ordem na classe.

Dentre outras medidas e preocupações assumidas, o ministro Vasconcellos empregou esforços para transformar as salas escuras em ambientes espaçosos e claros. Em 1º de fevereiro de 1841 foi expedido pelo Ministro Antonio Carlos, um Regimento alterando os Estatutos do Colégio ampliando os anos de escolaridade, de 6 anos para 7 anos. Cada lição teria a carga horária de 1 hora; o professor de matemática ficaria responsável também pelo ensino da geografia e da cronologia. Em 20 de dezembro de 1843, o ministro José Antonio da Silva Maia expediu o Decreto, art. 7 conferindo o Grau de Bacharel em Letras aos formandos, o que garantia a estes o ingresso automático nos cursos superiores. Esse Decreto teve vida curta, pois foi declarado sem efeito pelo decreto de 25 de abril de 1844, referendado pelo Ministro Almeida Torres.

Em 17 de fevereiro de 1854, o Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, mais tarde Visconde de Bom Retiro, referendou pelo Decreto nº 1331-A a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, criando o Conselho Diretor da Instrução Pública do qual o reitor do Colégio Pedro II faria parte.

Em 1º de março de 1876, pelo Decreto nº 6130 o Conselheiro José Bento, alterou o Regulamento do Colégio, nos seus 56 artigos. No artigo 50 prevê-se que o aluno perderá seu lugar gratuito se for reprovado duas vezes no mesmo ano. Pelo artigo 51 não poderá continuar no colégio o aluno que por duas vezes consecutivas deixar de prestar exames do mesmo ano. Pelo artigo 52 o reitor poderá permitir ao aluno que por motivo justificado deixou de prestar exame no tempo próprio que o faça no princípio do ano seguinte, uma vez que tenha a maioria de notas boas de aplicação, e bom comportamento dentro e fora do colégio. Consta também que as

aulas deviam começar no dia 1º de março e encerrar-se no dia 15 de novembro, começando logo os exames (artigo 53). Os exames de admissão e os extraordinários efetuar-se-iam de 15 de fevereiro em diante (artigo 54).

O Decreto nº 8051 de 24 de março de 1881 alterou os regulamentos do colégio, nos seus 29 artigos. Por esse decreto a Congregação passou a assumir a organização anual do programa de ensino entre outros assuntos, mas depende da aprovação do Ministro do Império.

Em 9 de março de 1888, foi publicado o Decreto nº 9894 pelo Ministro interino do império, o Barão de Cotegipe, que fez várias alterações no Regulamento do Colégio. O número de alunos gratuitos foi fixado em 25 para o internato e 100 para o externato, sendo admitidos menores reconhecidamente pobres, preferindo em igualdade de merecimento: 1- os órfãos; 2- os filhos de professores públicos que houverem servido bem por dez anos; 3- os filhos de oficiais do Exército e da Armada até a patente de capitão e 1º tenente e dos empregados públicos em geral que tiverem mais de dez anos de serviço.

Em 1897, a Lei Orçamentária de 16 de dezembro autorizou o governo a reformar o regimento que baixara com o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 na parte referente ao ensino secundário. Em virtude dessa autorização, o ministro Amaro Cavalcanti referendou o decreto nº 2857 de 30 de março de 1898 aprovando um novo regimento para o Ginásio Nacional e ensino secundário dos estados. O ensino seria em dois cursos simultâneos, um de seis anos, o propedêutico ou realista, e o outro de sete, o clássico ou humanista.

Não é, portanto, de se espantar que ao longo dessa trajetória o Colégio Pedro II tenha enfrentado muitas crises, acarretando muitas mudanças, inclusive a de nome: já tendo sido chamado de Instituto Nacional de Instrução Secundária e também de Ginásio Nacional. De acordo com o soprar dos ventos, em diferentes momentos do cenário político do país, perdia e ganhava privilégios. Na República projetou-se no cenário educacional brasileiro graças ao empenho e histórico de seus professores-catedráticos de notório saber, dos livros didáticos que publicava, utilizados em toda rede nacional de ensino e pelo grupo de ex-alunos que ocuparam lugares de destaque no cenário político/econômico e social do país.

Em meio à crise da educação brasileira, envolvida num programa tecnicista-desenvolvimentista no início dos anos 1980, o colégio perdeu prestígio e alunos, sendo reduzidos drasticamente seus recursos financeiros.

Nesse período crítico, a partir de uma reação importante de seu então Diretor Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, o CPIL ampliou o número de vagas à população, procurando com isso recuperar a sua força e prestígio no cenário educacional. Foi em meio a essa expansão que foi criado o primeiro segmento do Ensino Fundamental, em 1984, o que favoreceu a captação de mais verbas do Governo Federal e facilitou a recuperação do prestígio da instituição, que, a partir de 1988 passou a integrar constitucionalmente, o sistema federal de educação.

As memórias do professor Fernando Segismundo, aluno eminente do Colégio Pedro II, colaboram para compreendermos o sentimento do discente:

Eduquei-me quando o nobre Instituto era havido como padrão de ensino secundário. Pelos programas, livros e exemplos seus orientava-se a instrução nacional, pública e particular. De direito e de fato, éramos o modelo. Faz algum tempo, ateve-se o Colégio ao ensino profissionalizante, postas de lado, em parte, as humanidades clássicas responsáveis pelo seu renome. A Casa já não era a mesma, abatera-a a crise manifesta em todos os graus da Educação brasileira. Porém, quantas transformações em dois séculos e meio de existência não a remodelaram? Do nome aos currículos; dos objetivos aos processos. E o Colégio prossegue em seu destino maior, que é o de atender aos reclamos da população por um ensino acessível, democrático e deveras proveitoso. Haja vista os êxitos colhidos na administração do Professor Tito Urbano da Silveira, restaurador do curso primário, marco da longa e benemerente trajetória do estabelecimento. Criado, há 248 anos, no Rio de Janeiro, a fim de atender aos desprotegidos da sorte – órfãos e filhos de modestos funcionários públicos – tem o Colégio cumprido, honrosamente, essa e outras finalidades, das quais, a par da Educação intelectual, ressalta do caráter dos educandos (SEGUISMUNDO, 1987, p.3).



O casarão da Rua Larga de São Joaquim, depois Externato do Colégio Pedro II, hoje Unidade Escolar Centro, foi tombado em 1983 pelo Patrimônio Histórico sendo reconhecido como “um dado da nossa nacionalidade” e guarda significativa parcela da memória histórica da instituição.³⁰

Todo esse esforço não foi em vão. O Colégio se valeu e ainda se vale dos resultados que apresenta. Atualmente, segundo as avaliações instituídas pelo Ministério da Educação, é considerado um colégio público de excelência no cenário nacional.

Esses resultados repercutem na sociedade e a cada ano há um número maior de pais que desejam que seus filhos e filhas pertençam ao seu quadro discente, desejo esse que faz ressonância com a seguinte declaração, atribuída ao importante jornalista, dramaturgo e escritor Nelson Rodrigues: *uma das mágoas que eu tenho na vida é a de não ter sido na minha infância ou juventude, aluno do Pedro II* ³¹.

Podemos observar esse fenômeno na época das inscrições para o concurso de admissão ao colégio quando longas filas se formam nas diferentes unidades escolares. O sorteio público, forma democrática de ingresso, para os *Pedrinhos*³² é um verdadeiro acontecimento. O clima é de muita tensão emocional, muito choro a cada número sorteado. Nesse momento, as diferentes classes sociais se misturam e

³⁰ Imagem e legenda retiradas do site: [HTTP//www.cp2.centronet/historia/historia/historia.asp](http://www.cp2.centronet/historia/historia/historia.asp)

³¹ <http://blogdoguilhermedecarvalho.wordpress.com/2010/12/22/nelson-rodrigues-ve-o-colegio-pedro-ii/> acesso em 09/03/2011.

³² A forma que usualmente é adotada pela comunidade quando se referem às Unidades Escolares I, responsáveis pelo primeiro segmento do Ensino Fundamental.

esperam ansiosos por uma vaga para o seu filho ou para sua filha. Buscam para eles o ensino de qualidade, o que demonstra quão boa parte da sociedade confia no projeto de ensino da instituição.

O objetivo de apresentar esse breve relato para o leitor é de introduzi-lo na atmosfera que envolve os ares dessa tradicional instituição marcada pelo ideário da excelência. Nesse sentido, faço algumas provocações: O ideário da excelência da instituição pode afetar a estrutura narcísica de seus praticantes? Quais os sentidos e os efeitos que são produzidos a partir dessa memória nos discursos que circulam no cotidiano escolar do Colégio Pedro II nos dias de hoje?

CAPÍTULO IV

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NO COLÉGIO PEDRO II – Da criação à prática

Considero importante contextualizar, mesmo que de forma sumária, o período político no qual se desenvolveu a criação dos laboratórios de aprendizagem do Colégio Pedro II. Isso porque, nesse tempo-espço, a política educacional atravessava um período de importantes transformações no cenário mundial, orientada por exigências das agências multilaterais, influenciada pela situação política internacional.

As autoras Silva e Abreu fazem um recorte desse período, e afirmam que:

A reforma educacional tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como *E-9* – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA e ABREU, 2008)

A política educacional brasileira, diante dessa posição que ocupávamos no panorama mundial em relação à escolarização da população brasileira, precisou buscar alternativas que pudessem limitar as reprovações, regular a distorção na relação idade/série escolar, aumentar o número de anos de escolarização, repensar a evasão e construir uma política de educação inclusiva, além de também desenvolver sistemas de avaliações das escolas brasileiras em todos os níveis.

Essas metas foram impostas ao governo pelos agentes financeiros internacionais, sob pena de se ver quebrados os acordos firmados com eles. Foram implantadas várias mudanças nesse período, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, as reformas da década de 1990, segundo Cardozo, podem ser consideradas como voltadas à qualificação profissional, que passou:

(...) a utilizar a noção de competência e outorgar à educação, em especial a básica, a função de desenvolver competências que possibilitem aos alunos mobilizar saberes em contextos apropriados, de modo que sejam capazes de transferir

capacidade de resolução de problemas para a vida social, e especialmente para o mundo produtivo (CARDOZO, 2007,p.1,2)

Contudo, tais reformas receberam diversas e diferentes críticas, tais como as que teceram Maroneze e Lara (2009), quando apresentaram que:

No campo educacional, as reformas promoveram verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos educacionais, com a adoção de medidas que priorizaram a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na educação básica, reduzida a conteúdos mínimos e com efeitos compensatórios para atender a qualificação e habilidades necessárias para o trabalho, sendo compatível com os valores que desconsideram o exercício do pensamento crítico. Sob as orientações das agências internacionais, em especial a do Banco Mundial e a da Cepal, novas demandas foram lançadas para a política educacional com o propósito de adequá-la aos interesses econômicos regulados pelo ideário neoliberal. (MARONEZE e LARA, 2009, p.3291-2)

O Colégio Pedro II, maior escola pública brasileira, atuando no Ensino Fundamental e Médio, não escapou a todo esse movimento de regulação e desconstrução. Mesmo sendo considerado um destaque positivo no cenário educacional brasileiro, teve que atender as exigências das políticas educacionais promovidas pelo Estado em conformidade com as diretrizes da UNESCO e do Banco Mundial. Dessa forma, as questões em pauta sobre inclusão, reprovação e evasão ganham importância nos círculos de discussão. O Colégio sai da área de conforto para pensar e colocar em prática ações que poderiam garantir a inclusão de alunos.

Contudo, o caráter seletivo e excludente do Colégio foi preservado, haja vista a manutenção dos concursos de seleção para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, como também o expediente da jubilação para alunos que repetem o mesmo ano duas vezes. Podemos pensar que essa configuração elitista e propedêutica, cuja metodologia é pautada na valorização do conhecimento historicamente construído pelas classes dominantes e na disciplina, é permitida pelo governo para garantir a possibilidade da formação da elite intelectual, pois um grupo expressivo dos estudantes que terminam o Ensino Médio busca os caminhos da universidade.

O Colégio acatou, em parte, as determinações do governo, elegendo os anos iniciais do ensino fundamental como palco privilegiado dessas discussões. Havia certamente uma sensibilização geral,mas as características dos anos iniciais favoreciam essas mudanças.

Dois programas educacionais de governo foram analisados pela equipe do Colégio: a Progressão Continuada e o Sistema de Ciclos.

A Avaliação Continuada leva em consideração o tempo diferenciado de aprendizagem e o desenvolvimento de recursos apropriados às suas dificuldades. Suprime o poder de reprovação que a avaliação final tem no modelo tradicional, fazendo permanentemente avaliações e instaurando a recuperação paralela como meio de evitar que qualquer criança passe mais de oito (agora nove) anos na escola e possa aprender o máximo possível. Caem os programas por série e se implanta um trabalho diferenciado para alunos com níveis de aprendizagem distintos, mas todos permanecem na classe e terão direito ao diploma ao fim do tempo previsto de escolarização. Alguns professores apresentam a seguinte crítica ao projeto: consideram que do ponto de vista curricular, acaba não havendo mudanças no tratamento seriado da escolaridade, pois é grande a dificuldade de pensar na escolarização sem as referências dos conteúdos das séries escolares. Nesse sistema, o conhecimento é tratado como processo de construção e reconstrução, sendo investido de significados a partir das experiências dos alunos. O Sistema de Ciclos se constrói diferentemente da Avaliação Continuada, pois se propõe a considerar a escolarização em etapas maiores do que um ano, sem alterar os tempos e os espaços das escolas de maneira mais global. Nesse sistema, os alunos são aprovados ou não nos ciclos, que unem 2 anos letivos – apenas o primeiro ciclo, atualmente, tem três anos, tendo incorporado o primeiro ano, antiga classe de alfabetização – em um ciclo único, não havendo reprovação nas séries intermediárias, nos primeiros anos de cada ciclo. O desenho curricular adotado por esta proposta em Porto Alegre se subsidiava nos ensinamentos de Paulo Freire. Nesse sentido, buscava-se uma atitude dialógica com os estudantes que começa a partir de seus interesses, transformando-os em temas geradores, complexos temáticos e temas transversais na composição do conteúdo programático.

As propostas apresentadas encomendaram um diálogo crítico à comunidade escolar. Para além da política neoliberal que se apresentava como pano de fundo ao projeto de reformulação, o Sistema de Ciclos, já praticado em algumas redes de ensino do país, anunciava um possível novo desenho nos currículos implantados nas escolas, em especial, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

A expressão do caráter inovador e democrático das práticas docentes nas escolas de Porto Alegre impressionou a equipe, provocando a necessidade de levar para os professores a ideia de revisão dos conceitos sobre avaliação e do apoio pedagógico. Quanto à avaliação, criou-se a possibilidade de adoção de procedimentos qualitativos visando à notação processual das aprendizagens, principalmente nos três primeiros anos. Quanto ao apoio pedagógico, trouxeram a alternativa do laboratório de aprendizagem para ampliar os recursos e meios alternativos com as crianças que não correspondiam às exigências pedagógicas do colégio.

Quanto à criação dos laboratórios de aprendizagens nas unidades escolares: São Cristóvão I, Humaitá I, Tijuca I e Engenho Novo I, eles são apresentados como alternativa às atividades de recuperação previstas pela LDB de 1996 (letra “e” do inciso V do art. 24) *obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralela no período letivo, para casos de baixo rendimento, a serem disciplinados pelas instituições de ensino.*

Assim, a especificidade desses laboratórios em Porto Alegre, que inspiraram a sua criação no Colégio Pedro II, era a função de investigar as dificuldades pedagógicas apresentadas pelos estudantes. O processo investigativo pensava alternativas às práticas docentes com vistas a contribuir para superar as dificuldades apresentadas tanto pelo o aluno quanto pelo professor. As salas eram adaptadas com materiais didático-pedagógicos. O atendimento às crianças era feito em pequenos grupos ou individualmente e no turno contrário ao de sua escolarização. A equipe envolvida no laboratório de aprendizagem era formada por professores da rede municipal que desejavam participar. Para isso, era necessário apresentar projetos, que eram avaliados pelo grupo da escola e democraticamente escolhidos pelo voto. Essa proposta democrática envolvia toda comunidade escolar, estando as famílias efetivamente comprometidas com todo o processo, participando ativamente das reuniões periódicas.

No texto de implantação do LA no CPII estava previsto que ele fosse esse espaço de investigação dos processos sócio-cognitivos da produção de conhecimento, onde se pesquisa e se atua com formas de trabalho mais adequadas às necessidades desses alunos. Dentro da composição curricular, ele deve ser entendido como uma alternativa de ação pedagógica, não substituindo as atividades

formais de recuperação. O projeto global previa projetos específicos em cada uma das quatro unidades escolares que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em função de sua especificidade, o LA ficou vinculado, inicialmente, ao Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA) e, a partir do ano de 2006, passou a estar sob a coordenação do Setor de Ensino Especial, criado no Colégio, em 2004.

Sendo assim, a “invenção” desse laboratório não deve ser entendida como uma descoberta súbita, mas como decorrente de um processo político amplo que se apoiava nas medidas orientadas pelo Estado. Como as medidas adotadas tiveram maior ressonância nos primeiros anos do Ensino Fundamental, adotar um espaço de pesquisa voltado aos processos de aprendizagem parecia bem interessante. As crianças que não se adequavam às exigências pedagógicas do Colégio teriam mais oportunidades. Nessa perspectiva, uma equipe focada nos interesses dessas crianças somaria esforços e poderia trazer resultados mais favoráveis, diminuindo os riscos de exclusão, questão que tanto nos constrangia.

Se essas orientações que atingiram as escolas brasileiras nos anos 1990 e início dos 2000 tiveram seu ponto de origem nas diretrizes que emergiram do campo político econômico mundial, considero que a criação do Laboratório de Aprendizagem foi um ato de recuperação ou simples recurso para atenuar a frequência das reprovações. Diferente de ser um “depósito” de desviantes, o LA se configurou numa proposta que possibilitou a criação de novos sentidos no contexto político e educacional do *Pedrinho* do Humaitá.

4.1 NOS QUINTAIS DO PEDRINHO, À SOMBRA DA MANGUEIRA, NASCE O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO HUMAITÁ I

No quintal do Humaitá II nasceu o *Pedrinho* do Humaitá. Os mais velhos narram suas “lembranças moleques” dessa época em que não se pensava em tal construção. Aquele espaço era reservado às travessuras, segundo os relatos dos ex-alunos. Pensar nesse projeto de implantação do *Pedrinho* na Unidade Humaitá é também aventurar-me a atribuir sentidos aos espaços-tempos dessa construção. Acho que essa curiosidade me faz bem. Não pretendo fazer um levantamento histórico da criação da unidade escolar, mas apenas registrar que no solo onde foi edificado o *Pedrinho*, muita molecagem foi feita e o ruído dos alunos-moleques

parece ecoar pelos espaços da unidade na experiência das nossas crianças quando brincam nos limites que resistem às construções.

O *Pedrinho* do Humaitá foi inaugurado em 1985. No ano seguinte, eu já fazia parte da equipe do Colégio. A arquitetura da escola, pequena e acolhedora, encantava a comunidade. Tenho lembranças do tempo em que iniciamos no *Pedrinho*. O formato era diferente. Turmas pequenas, equipe completa. Posso me lembrar dos 14 alunos da turma 103. Recém alfabetizados, exibiam o *status* de iniciados no mundo das letras. Gostavam de histórias, de cantigas. Inventávamos motivos para festas, eventos. Não faltavam situações desafiadoras para animar nossas manhãs.

Contávamos com uma equipe de coordenadores e supervisores que contribuía para o enriquecimento do trabalho e à época das inovações e estruturação do currículo, era importante socializar o que aprendíamos. Entre as ignorâncias e saberes das experiências vividas construíamos nossas práticas pedagógicas numa inscrição colaborativa. Essas raízes parecem que colaboram com as nossas opções nos fazeres das nossas práticas docentes, como também no favorecimento da criação do laboratório de aprendizagem com essa “prática-moleque” que responde aos apelos da emergência da expressividade motora.

Na falta de um planejamento arquitetônico que pudesse atender adequadamente à demanda expansionista, o Colégio foi se expandindo segundo suas necessidades. Outro prédio foi erguido respondendo à exigência do número de matrículas, mas essa nova construção não atendeu às expectativas dos professores que reclamavam tanto do tamanho reduzido das salas de aula, quanto também da escassa qualidade da ventilação, o que contribuía para o desconforto dos 25 alunos em média nas turmas.

Como o número de salas também era insuficiente, faltou espaço para o Apoio Pedagógico, como também para o Laboratório de Aprendizagem. Por essa razão, muitas vezes compartilhávamos simultaneamente das salas de aula nos tempos vagos disponíveis das turmas. Contudo, seria um equívoco pensar que esse encontro era harmonioso; ao contrário, era o caos! Nosso grupo do Laboratório de Aprendizagem era barulhento, ativo, o que era deveras incômodo para o grupo do Apoio Pedagógico. Não foram poucas as vezes que saíamos de “fininho” para o pátio.

Contudo, quando a falta de espaço poderia ser considerada um entrave para se desenvolver as atividades com as crianças, essa situação se apresentou como oportunidade a transformar as minhas práticas pedagógicas, e o planejamento das atividades do Laboratório de Aprendizagem se adequou às exigências nômades dos nossos fazeres pedagógicos. Tal nomadismo era favorecido pelas características ímpares do pátio do Colégio.

Nos anos 2000, aquele pátio ainda guardava algumas semelhanças com os quintais das casas: tínhamos pátio de areia, mangueiras, goiabeiras e por lá circulavam gambás, famílias de micos e era animado ao som da passarinhada. Esse ambiente afetava as pessoas, promovendo sensações interessantes ao grupo. A especificidade do local possibilitou a elaboração de planejamentos que só podem ser efetivados em áreas abertas como aquela. Assim, podíamos subir nas árvores, correr, pular, brincar de pique, brincadeira dos velhos tempos de criança. O papel recreador das aulas se tornou, portanto, um acontecimento na unidade, sendo que não estava na nossa pauta a transmissão de saberes supostamente prontos, mas os que se constituíam nas brincadeiras de quintal.

Assumir essa atitude não era assim tão confortável, e as críticas necessárias ao trabalho e outras nem tanto, foram auxiliando sua composição.

Ah! Pátio-quintal, fonte inspiradora das nossas práticas pedagógicas! Atualmente, resta-nos a imponente mangueira que resiste ao tempo e às construções. Ela, generosamente, nos dá sua sombra e acolhimento. Nesse lugar, professoras vão com suas turmas para contar histórias e fazer piqueniques. As crianças brincam em seu entorno e comemoram seus aniversários. Parece que o espírito gregário e festeiro ainda habita os espaços dessa unidade.



No pátio da Unidade Humaitá a mangueira símbolo de resistência construções

Recordo-me, por ocasião da implantação do projeto e até alguns anos depois, sob os olhares desconfiados de alguns professores da unidade e de outros tantos das outras unidades escolares, das críticas que desqualificavam o trabalho do LA. Alguns suspeitavam dos “resultados” dessa produção pedagógica. Considero que essas suspeitas partem da ideia de que nós professoras já sabemos o que criança precisa, sendo assim, podemos intervir, escolher por ela. Larrosa (2003) critica essa pretensão que fica explícita nos nossos discursos e práticas, e nos apresenta a criança como ser estranho, selvagem que escapa a qualquer controle. A infância, nesse sentido, está fora dos nossos alcances, é, pois, inquietação, questionamento, vazio. O autor afirma que essa infância não é o que está presente em nossas instituições.

Nesse caso, reafirmo os ranços do pensamento moderno que ao desconsiderar a linguagem infantil, desqualifica o brincar e as brincadeiras na escola. Como a escola está cheia de supostos saberes sobre a criança, ela diz o que fazer: *Na escola não se brinca, se aprende!* Quem de nós já não ouviu esse afirmação?

Reconheço que a liberdade das ações pedagógicas do Laboratório de Aprendizagem foi facilitada por contar com a colaboração da direção de uma unidade que compreendia o papel do lúdico e das brincadeiras no desenvolvimento infantil. Além do mais, nosso fazer pedagógico estava de acordo com os princípios norteadores do PPP que textualmente afirma que *existem competências amplas que englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre o aluno e a realidade em seu ambiente* (2002, p.76).

Por se propor a uma dinâmica inventiva, o projeto do Laboratório de Aprendizagem se abria a um espaço experimental, admitindo novas metodologias que se adequassem às crianças que se encontravam em dificuldades no processo

de aprendizagem. Dessa maneira, a elaboração da proposta do Laboratório de Aprendizagem foi facilitada levando em conta as condições ambientais, espaciais, político institucionais, além da formação profissional como psicomotricista na qual eu estava envolvida. Isso porque meu envolvimento no processo de formação da Prática Psicomotora Aucouturier possibilitou novas posturas diante da criança ativa e curiosa. Ampliou minhas referências sobre a linguagem infantil, permitindo-me assumir a brincadeira e o prazer na emergência da expressividade motora. Outra condição facilitadora importante para a constituição do LA foi a relação que a direção da unidade estabelecia com a ludicidade nos processos cognitivos, sendo que o Projeto Político Pedagógico do Colégio já previa a psicomotricidade para os anos iniciais; o que, por sua vez, respaldava nossa prática pedagógica.

Assim, nesse cenário multireferencial, houve situações ambíguas que provocaram sentimentos de instabilidade, de insegurança e inquietude, atravessadas pela liberdade e pelo incentivo. Não poderia ser diferente frente à responsabilidade da idealização e aplicação deste projeto.

4.2. Salas de aula – espaços multifacetados

Ao mergulhar no cotidiano, deparei com a relação do corpo no cotidiano na representação multifacetada das salas de aula. Ao evocar a imobilização dos corpos infantis, surpreendo-me! O mundo acontece na sala de aula! *Nossa experiência é a experiência de um mundo* (Merleau-Ponty, 1999, p.299) E essa relação com o mundo está na experiência encarnada. Essa dimensão encarnada e viva nos diz que *o corpo não é coisa, nem idéia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora* (NÓBREGA, 2010. p.47).

Numa atividade do LA, um menino com a idade aproximada de 11anos, desses que chamam de hiperativo, desatento, opositivo desafiador, mas que segundo as professoras, surpreende pela inteligência – sabe fazer cálculo mental, como ninguém, tem respostas elaboradas às questões que aparecem - comentou:

Sabe! Na sala de aula eu sinto como estivesse numa lata de sardinha. Assim, apertado como uma sardinha. Aí, eu começo a gritar! A “zoar” com todo mundo!

Segundo Merleau-Ponty (1999) toda sensação é espacial (p.298).

A sensação, tal como a experiência a entrega a nós, não é mais um matéria indiferente e um momento abstrato, mas uma de nossas superfícies de contato com

o ser, uma estrutura de consciência, e, em lugar de um espaço único, condição universal de todas as qualidades, nós temos com cada uma delas uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer espaço. (Merleau-Ponty, 1999, p.29)

O menino usa a metáfora da lata de sardinha para falar do seu desconforto, das suas angústias. Ao falar do espaço, fala de si, da superfície de contato. Como sê-lo no espaço da sala de aula? Como se fazer no espaço? Nossa ação pedagógica convencional não está a responder essas questões. Como nos diz Assmann: *é preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta.* (Assmann, 2007, p.33).

O menino estava a revelar-se no desconforto da sala de aula apertada? Falava do mobiliário: com suas cadeiras, carteiras e mochilas que disputam espaços com os estudantes e com as professoras? Reclamava do espaço que limita seus os movimentos espontâneos?



No espaço da sala de aula - o mundo

Nem todo espaço assim se apresenta, as salas das atividades – Literatura, Artes, Música – são maiores. Entretanto, as salas onde as crianças passam a maior parte do tempo, a sala de referência, são realmente espaços apertados. Que vão ficando cada vez menores à medida que a meninada cresce.

A direção tem buscado fazer adaptações funcionais para melhorar a situação. Atualmente todas as salas estão equipadas com aparelhos de ar condicionado, para aliviar o calor das salas quando estamos no alto verão.

Em decorrência da limitação dos espaços das salas de aula, os corpos reclamam. Alguns alunos, reagem à limitação, com agitação ou desatenção e muitos são, por isso, diagnosticados como hiperativos e/ou com déficit de atenção,. Estamos nos tempos onde a “Ritalina”³³ se torna a droga de controle dos corpos. No entanto, é preciso prudência, pois, se é certo que há transtornos que comprometem o bem estar dos sujeitos, por outro lado há o excesso nos aligeirados diagnósticos. Sabemos que a exigência de ficar sentado por muito tempo é excessiva para as crianças em pleno desenvolvimento. Considero que essa condição antinatural pode desfavorecer a produção de conhecimento, entendendo que, conhecer é um processo ativo e que “todo conhecimento tem uma inscrição corporal do conhecimento” (ASSMANN, 2007.p.30). E corpo é movimento. É possibilidade.

Voltar a atenção aos “alunos encarnados” nos ajuda a criar novas alternativas e práticas de modo a potencializar a criação de sentidos a partir da experiência vivida.

Ao deformar, no sentido de alterar a forma, modificar a nossa sala de aula, criamos oportunidade singulares para os “alunos estranhos”³⁴. Eles, na emergência do prazer sensorio motor, passam a poder existir encarnados, como somos todos nós. Falo de existir encarnados, pois no Laboratório de Aprendizagem o *corpo se apresenta como condição de existência* (NÓBREGA, 2010, p. 31).

Dessa maneira, o espaço construído para o desenvolvimento das atividades busca a valorização da expressividade motora, centrado na estimulação labiríntica do movimento da criança, nos balanceios das redes, das cordas e dos tecidos. Possibilita a manifestação do jogo simbólico com o material disponível. Promove a comunicação entre os participantes numa dimensão não-verbal. Valoriza o tempo e espaço para desenhar e pintar. Espaço da espontaneidade que se abre para a

³³ Ritalina é o nome comercial do Metilfenidato do Laboratório Novartis, uma substancia química utilizada como fármaco, estimulante leve do sistema nervoso, muito utilizado pelos médicos no tratamento do chamado Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

³⁴ Refiro-me à ideia de estranho trazida por Bauman, no capítulo: A construção social da ambivalência, do livro *Modernidade e Ambivalência*,1999. São, portanto, os alunos sem diagnósticos, os indefiníveis, inclassificáveis.

descoberta e para a invenção de si. Numa dinâmica que prevê escolhas, autonomia e responsabilidade.

Nesse sentido, a prática desenvolvida no LA busca promover um ambiente dinâmico que visa a favorecer o reconhecimento das potencialidades que consideramos “invisibilizadas” nas crianças que estão numa situação desconfortável na sala de aula.



A sala do
Laboratório de
Aprendizagem

4.3 AS PRÁTICAS NO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM - UMA EXPERIÊNCIA PSICOMOTORA

A expressividade motora é o meio para a criança expressar o prazer de ser si mesma e também o meio para que esta exprima seu desprazer, seu sofrimento psíquico e seu mal-estar (AUCOUTURIER, 2007, p.274)

As práticas no espaço do laboratório de aprendizagem distanciam-se dos modelos que envolvem a busca da “recuperação” das defasagens dos conteúdos escolares da criança. Assumimos outro viés, como alternativa às questões relacionadas às aprendizagens. Nesse sentido, o Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá I se propõe a ser um lugar de ajuda e acolhimento³⁵ às crianças consideradas pela comunidade docente como indefiníveis, inclassificáveis, estranhas (BAUMAN,1999).

³⁵ O acolhimento é condição primária do desenvolvimento emocional e pré requisito da saúde física e mental. Devemos compreender o acolher numa concepção ampla, que difere com a cultura, com a relação familiar e pessoal.

Centramos nosso trabalho na ação espontânea da criança que tem como objetivo fazer emergir as possibilidades de aprendizagem decorrentes da valorização da expressividade motora, da dimensão não-verbal de comunicação, do investimento em atividades não diretivas de funcionamento e no estímulo a condutas exploratórias e curiosas, seguindo as orientações inicialmente da PPA³⁶. No laboratório, as experiências educativas acontecem a partir de situações de *prazer apoiado no desenvolvimento dos processos de asseguramento ordinários*³⁷ que mobilizam o imaginário e, por conseguinte, a função simbólica e a comunicação (AUCOUTURIER, 2007, p.262). Considerando que a criança invadida pela angústia³⁸ vive processos que promovem seu próprio aniquilamento que a afasta do prazer de aprender, o LA busca criar condições favoráveis de bem estar e segurança a partir da ludicidade. Nesse sentido, todo investimento está voltado ao reassseguramento da criança, para que ela possa, por si, atravessar suas dificuldades, em especial as dificuldades que aparecem na sala de aula, se apoderando de novos sentidos para poder ressignificar o prazer de viver aprendendo.

Para compartilhar os argumentos que referenciam essa atitude pedagógica, apresento aqui mais detalhadamente as ideias do professor psicomotricista Bernad Aucouturier, fundador da Associação Européia de Escolas em Práticas Psicomotoras (ASEFOP). Com formação na área da Educação Física e com estudos na área da Psicanálise, Aucouturier desenvolveu um conjunto de referenciais teórico-práticos a partir das suas observações e práticas que contam mais de trinta anos de experiência com crianças de creche, da escola maternal e do ensino fundamental. O seu repertório se amplia, ainda, com a experiência que acumulou com as crianças que apresentavam distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Seus referenciais estão centrados na ação espontânea da criança visando à integralidade cognitiva, afetiva e social.

O autor, nas suas atividades educativas e preventivas, teve a possibilidade de observar inúmeras crianças da creche e do maternal, e foi com base nessa experiência que ele desenvolveu sua metodologia. Como suporte teórico da

³⁶

Prática Psicomotora Aucouturier

³⁷ Processo psicológico da criança, não consciente, que permite criar situações na brincadeira para evitar angústia arcaicas e o abandono (Aucouturier,2007)

³⁸ A angústia resulta de uma relação problemática. A angústia é um corpo tensionado que sofre; ela corresponde a um estado afetivo de desprazer, a emoções de mal estar (id. glossário)

concepção psicodinâmica da motricidade da criança recorre à cultura psicanalítica. Compreender esse percurso facilita entender que o universo semântico se inscreve nesse contexto favorecendo a compreensão de algumas das expressões usadas pelo autor. Assim, vamos encontrar nomes como asseguramento, enquadre, fantasma de ação, presentes nas suas aulas e nos seus escritos. Além de retomar as questões que estruturam os sujeitos, ele afirma que a psicanálise *é o único meio para descobrir o passado de uma história relacional através do presente* (op. cit, p.317). Sensível às propostas da Prática Psicomotora Aucouturier, procurei desenvolver adaptações e um estilo próprio que pudesse atender às exigências das nossas práticas cotidianas.

Aucouturier, consciente de que cada profissional carrega na bagagem suas experiências pessoais, afirma que o *“instrumento”³⁹ produzido não é modelo a ser seguido.* (op.cit. p.16). Dessa maneira, re-criei no laboratório as “práticas aucouturier” ao meu modo, enredando outros elementos de minha formação e minha percepção a respeito das demandas das crianças.

O professor promovia, nos seus seminários de formação, que tive a oportunidade de acompanhar como aluna, vivências corporais prático-teóricas com aqueles que desejassem tornar-se psicomotricistas. Esse resgate do corpo me assegurou para que pudesse desenvolver com soltura a liberdade da expressividade motora nas/das crianças que me chegavam no LA. Sob essa perspectiva, viver a brincadeira com intensidade propicia a explosão da expressividade motora, os jogos dramáticos dão relevo ao reconhecimento da comunicação não-verbal na relação entre os sujeitos e na liberdade que oferece todo o processo.

Viver esse movimento é se permitir acompanhar o processo do outro. Esse é um ponto-chave para a formação do psicomotricista da Prática Psicomotora Aucouturier (PPA). Ele considera que esse movimento expressivo vivenciado pelo psicomotricista potencializa a experiência pessoal, que vai favorecer o desenvolvimento do que ele chama de itinerário de maturação da criança, a passagem “do prazer de agir ao prazer de pensar”. (AUCOUTURIER, 2007, p.17).

No nosso caso, teria o sentido de assegurar à criança, através dessas vivências, oportunidades para elaborar suas angústias (vivências dolorosas vividas

ou fantasmadas pela criança), talvez, desenvolvidas pelos sentimentos de inadequação promovidos pelas dificuldades que encontram quando estão expostos às exigências das aprendizagens escolares. Essa prática busca liberar a criança dessas amarras, a partir do momento que ela se percebe competente quando brinca. A brincadeira é uma construção social, uma linguagem, e para a criança, segundo Aucouturier (op.cit), é uma fonte de elaboração dos processos complexos do desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos que quando a criança é respeitada no seu agir no mundo, legitimada sua condição de transformar as coisas da vida em brinquedo e na brincadeira, entrando no jogo simbólico, potencializa a energia investida no prazer de agir e pode transformar sua angústia em produção e elaboração de conhecimento.

Nesse sentido, buscamos o potencial criador da criança, como também a valorização da sua autoestima, para que ela possa transformar seu sentimento de incompetência em potência, e a partir dos seus próprios recursos, enfrentar os desafios da vida escolar e para além da escola.

Aucouturier considera que a creche e a escola maternal são lugares-tempos privilegiados para essa prática, mas não desconsidera que haja benefícios para crianças com dificuldades escolares.



Sala do Laboratório de Aprendizagem

Seguindo as orientação metodológica da PPA e influência de tudo que vivenciamos nos dois anos que não tínhamos uma sala de referência, construímos nosso laboratório com materiais fixos (espaldares, braqueador, espelho, quadro) e um acervo de materiais móveis, coloridos, de diferentes texturas e tamanhos propiciando uma atmosfera aconchegante. O ambiente possibilita à criança oportunidades de exploração e transformação. Nessa experiência provocadora, a criança caminha para a descentração, isto é, a capacidade de tomar distância de suas emoções e de seus fantasmas mais profundos, favorecendo um desenvolvimento harmônico tanto corporal como afetivo. Ao considerar a criança na sua dimensão sócio-afetiva estamos nos tornando sensíveis às afetações que influenciam a sua forma de conhecer o mundo. Conhecer é concebido como um ato colaborativo e interativo, e também corporal.

Aucouturier (op. cit) contribui para compreendermos a criança na sua integralidade, no seu movimento, no seu prazer de agir. Penso que quando buscamos modelos mais rígidos de atuar com a meninada, consertando as posturas, exigindo silêncio, e tudo mais, perdemos a possibilidade de encontros mais espontâneos. A exigência e o convite: *Senta, menino! Fulaninho, não para quieto!* As cadeiras e as carteiras escondem parte dos seus corpos. A metade superior da criança deve responder à exigência desses modelos dicotômicos, tem que estar presente, a responder questões enquanto a metade inferior é desconsiderada em sua existência. Considero que essa forma caricatural de perceber a escola fazem parte dos motivos porque me senti provocada a buscar alternativas que incluíssem o movimento e o prazer.

Sabemos que essas elaborações generalistas não contribuem para a pesquisa que segue uma perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos. Mas os “fantasmas de ação”⁴⁰ do pensamento moderno atravessam minhas reflexões e ações e assim vale o movimento reflexivo.

Essa experiência com os processos desenvolvidos na PPA muitas vezes causa estranhamento nos próprios colegas da unidade. Entendo que esse trabalho é construído, inicialmente, pelo mediador, que vive o processo de liberação do corpo

⁴⁰ Fantasma de ação, termo usado para a representação ilusória inconsciente de do sujeito; desejo de recriar “o objeto” e de agir sobre ele (Aucouturier, 2007- glossário)

que brinca. Os cursos de formação ao magistério não investem na corporeidade do aluno. O pensamento hegemônico separa o corpo que vive da mente que conhece. Como pensar em conceber o corpo como produtor de conhecimento? Aprendemos com o corpo-máquina de Descartes, no século XVII, a distinção dos processos corporais e mentais, como também a impossibilidade de conhecimento seguro a partir da materialidade sensível. A produção de conhecimento valorizado é a intelectual. Nóbrega (op.cit) atribui a Descartes, *não a condição de vilão do corpo e instaurador exclusivo do racionalismo, mas a condição de criar novas possibilidades de conhecimento do corpo, não apenas na filosofia* (2010, p 49).

Essa construção que busca desconstruir essas dicotomias, se vê comprometida com as das redes de subjetividades que envolvem a proposta do LA. Assim, busquei criar um espaço levando em consideração a segurança afetiva da criança para que ela possa viver a emergência da sua expressividade motora. O material da sala com almofadas, tatames, tecidos, reforço nas redes, busca expressar esse cuidado. A atmosfera que envolve a sala procura despertar na criança o desejo de experiência a partir do movimento: subir, escorregar, cair balançar, rolar no chão, engatinhar, rodar.

Dessa maneira, venho assumindo uma postura mediadora de modo a facilitar a vivência da criança. Desenvolver essa prática corporal requer cuidados, dentre eles o estabelecimento de regras para que as atividades aconteçam num ambiente de sociabilidade. Então, apresento o “enquadre”⁴¹, isto é, delimito o espaço/tempo dos acontecimentos. Esse “enquadre” assume uma característica ritualística e é acordado com os praticantes.

Às crianças, é apresentada a prática, que começa com o ritual de entrada. Elas sentam na “rodinha” (fechamos um círculo), já descalças. Nomeamos os presentes e os ausentes. Lembramos que a sala foi preparada para recebê-las e que elas estão ali para brincar e eu estou disponível para ajudá-las na brincadeira nos dois espaços (apresento o fundo da sala, onde temos alguns aparelhos e o

⁴¹ O substantivo 'enquadre' não existe na língua portuguesa, entretanto, é por utilizado pelo grupo de formação da Prática Psicomotora Aucouturier, por considerar o mais apropriado para delimitar os princípios e estratégias que circundam a Prática. O 'enquadre' é um contorno maleável e dinâmico, que serve como um 'leme' que, ao mesmo tempo em que direciona, produz a expansão. (Carné, Silvia. Interfaces da Clínica Psicomotora Aucouturier, <[HTTP://www.espaconectar.com.br](http://www.espaconectar.com.br)> em 16/06/2011

espaço em que estamos sentados. Há um tatame que demarca os lugares. Para brincar livremente precisamos fazer alguns acordos:

Esse é um espaço de ajuda! Temos que cuidar do amigo para que ninguém saia machucado!

Temos que ter cuidado com o material!

Há espaços diferentes e brincadeiras diferentes!

Temos tempos diferentes para cada espaço!

Esses acordos são lembrados no início da aula.

Esses “enquadres” têm o objetivo de garantir que o trabalho ocorra num clima respeitoso e solidário. Inclui a responsabilidade com o uso do material coletivo. Lembramos coletivamente do nosso encontro anterior. E libero o grupo.

Os diferentes momentos de desenvolvimento do trabalho possuem suas especificidades e funções diferenciadas, conforme trago em seguida.

4.3.1 Cenas do Momento da Expressividade Motora

A expressividade motora é para a criança a maneira de manifestar o prazer de ser ela mesma, de construir sua autonomia, de expressar o prazer de descobrir e de conhecer o mundo que a cerca. (AUCOUTURIER, 2007, p.152)



O prazer do balanceio

Agir é existir.

O bebê não vive apenas a experiência, mas age e transforma o ambiente a sua volta. Ele descobre precocemente o prazer da transformação a partir do qual cria para si fantasmas de ação que terão a função de asseguramento e de reasseguramento diante das angústias. Em um “bom ambiente” que lhe dá segurança, claro em seus princípios, a criança encontra nela mesma os próprios recursos para desenvolver suas potencialidades de ação simbólica, que lhe permite uma identidade e existir, adaptando-se à realidade. (AUCOUTURIER, 2007,p.316)

Não é diferente com a criança que vai ao Laboratório de Aprendizagem, ela existe na corporeidade, ela é inteira. Ela é autorizada e se autoriza a investir no agir e ação, é prazer. Quando a criança pode agir sobre si mesma, permite-se viver o prazer da ação e o prazer de suas próprias transformações internas.

Podemos aprender a perceber a criança pela via tônico-emocional, outra linguagem que é desconsiderada pela escola. O espaço lhe é dado, mas também é

conquistado, assim a criança pode viver o mundo atual, sempre em transformação. A criança vive a transformação que o próprio movimento propicia.



O prazer de envelopar-se

Quando a criança busca entrar na rede, que se faz saco, ela se envelopa. Essa é uma brincadeira de asseguramento profundo. As brincadeiras de destruição, de esconde-esconde, de ser perseguido, têm a função de assegurar ou re-assegurar a criança contra a perda original de si e do “objeto-mãe”. A criança entra no saco, pede para girá-la. O interessante são os relatos que elas fazem da experiência.

Muitas sentem a sensação de renascimento. Dizem: *Nasci! É abafado, lá dentro! Quero mais! Eu tava num ovo! É bom ficar só um pouquinho! Fiquei tonta! Não gostei! Sou muito gordo, não dá pra entrar! Posso cair! Estou no casulo, quando sair viro borboleta!*

Quando a criança deseja brincar no saco, fico perto, buscando cuidar dela. Há os que não querem brincar assim, não incentivo. Algumas sentem medo de cair! Muitos sentem prazer no embalo da rede fechada. Considero esta experiência única. A criança desenvolve, progressivamente, corpo brincado, se torna um objeto de brincadeira.

A sensação do corpo encolhido, sem apoio no alto, envolvido pelo tecido que toca muitas partes de seu corpo é nova e diferente. Aproximando a cabeça dos pés, provoca em si uma sensação de estranhamento nas possibilidades e nas impossibilidades do corpo.



Condições de emergência da expressividade motora num espaço de segurança afetiva

- Amiga, prepara aí!
- Tô preparando! Cuidado!
- Eu não tenho medo!

A menina se prepara para saltar, pede ajuda a amiga. Há uma colaboração entre as colegas. As crianças colocam em jogo o corpo. O corpo é veículo de prazer, de desafio, de conquista, mas também de cuidado.

Que é realmente aprender? Parece que aprender trata-se de um princípio abrangente relacionado com a essência do “estar vivo” (ASSMANN, 2007, p.35).

As crianças aprendem quando brincam, quando seus corpos são tocados, quando sentem alegria. A alegria envelopa a criança, ela é tônico-emocional.



O prazer de saltar em profundidade

A brincadeira de queda evolui para os saltos em profundidade. Saltar no vazio acarreta a perda dos apoios e os referenciais espaciais (AUCOUTURIER, 2007, P.105), conforme o que observamos com a garotada. As sensações envolvidas nessa atividade são muito potentes. Além das sensações corporais envolvidas, porque a criança enrijece o corpo durante o tempo que está em suspensão, seu imaginário e seus desejos são revelados naquele momento.

Sou poderoso! Sou maior que você! Sou dono do mundo! Sou o gigante! Sou maior que o papai! Sou o rei! Sou “tudo” no mundo! Eu sou um gigante! Sou o super homem! Sou grandão! Sou o mais poderoso! Não quero subir, posso morrer! Lá em cima mora a bruxa?

Quando a criança vence o medo de subir mais alto, se sente poderosa. O alcance de outras perspectivas da sala interfere além da conquista. Possibilidades se constroem a partir da riqueza dos desenhos geométricos, dos deslocamentos, da conservação, possibilitam “dar asas à imaginação” num mergulho em sentimentos nunca imaginados sem deixar de viver o saltar com segurança, no movimento que permite cuidados de si e do outro. Quando o grupo espera o saltador, suscita muitos sentimentos que às vezes viram histórias narradas verbalmente, escritas,

desenhadas. Quando preparamos o terreno para que o salto tenha êxito é visível a sensação de empoderamento da criança.

Incentivar a criança a subir, às vezes, é necessário. Contudo, é importante que haja o respeito ao tempo da criança. Assim, cada degrau alcançado, é uma realização.

O espaldar é um aparelho importante nesse agir. As crianças levam suas experiências para casa e algumas mães perguntam sobre a escada enorme que as crianças sobem. Outras reclamam que seus filhos querem subir em tudo depois da experiência.

O que eu compreendo nesse processo é que as crianças estão pobres de experiências, o que dificulta a consciência de si.



O prazer de escalar o espaldar

As crianças, quando estão vivendo a experiência da expressividade motora, não abrem espaços para conversas. Falam uma coisa ou outra. Quando precisam, pedem ajuda, para subir, para balançar, para segurar. Observo, cada vez mais, que poucas crianças sabem subir escadas, menos ainda sabem saltar. Como exemplo, podemos observar a dificuldade da menina da esquerda, na figura acima, para subir alguns degraus. A reflexão que faço é que cada vez menos promovemos

experiências desse tipo para nossas crianças. Merleau-Ponty (apud Nóbrega 2010) considera que desaprendemos a conviver com a realidade corpórea, ao privilegiarmos uma razão sem corpo.

A percepção sinestésica⁴² é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY apud NÓBREGA, 2010).

Não podemos negar o papel da ciência no desenvolvimento tecnológico entre outras conquistas por ela possibilitadas, porém, não podemos deixar de viver as experiências do mundo, principalmente, privar nossas crianças de vivenciar os movimentos naturais como: subir, saltar, correr. Este prejuízo evidencia-se na dissociação das nossas vivências atravessadas pelas subjetividades na relação com o mundo.



O braqueador sustenta as redes e as crianças

Na figura acima podemos observar um grupo com cinco crianças, duas meninas e três meninos do 2º ano. Não importa as razões pelas quais fizeram com que elas participassem do grupo do Laboratório, entretanto, é importante saber como ficam. As crianças ocupam seus territórios quando escolhem a brincadeira. Não existe, nesse momento, uma brincadeira coletiva. O pequeno espaço toma uma dimensão diferente quando as crianças brincam, ele cresce. Diz Aucouturier (op.cit) que favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança é, antes de qualquer coisa, dar-lhes a possibilidade de existir como sujeitos únicos. Meu cuidado, nesse momento, é garantir essa emergência. O corpo, meio de expressão no mundo, é muitas vezes negligenciado, e se estamos negligenciando o corpo estamos nos negligenciando. Não podemos nos esquecer que o corpo é o primeiro material utilizado pela criança para brincar, mas o modelo pedagógico hegemônico que legitima a negligência ou dificuldades pessoais dos docentes, fazem com que, em muitas circunstâncias, professores sintam-se incomodados quando veem as crianças vivendo o prazer na expressividade motora.



Viver o prazer de ser ela mesma

Podemos observar que as crianças sentem liberdade de transformar o ambiente e a si próprias, desenvolvendo a capacidade de planejamento e cooperação. O interessante dessas atividades são os processos de transformação

da realidade a partir dos instrumentos disponíveis. A imaginação abunda nos ambientes internos e externos. O bloco pode virar qualquer coisa na brincadeira. Essa possibilidade de transformação amplia a capacidade das construções narrativas. Esse movimento abre novas possibilidades de relações, flexibilizando a comunicação e a criação pessoal e/ou coletiva. Além disso, *o espaço, posto à disposição da criança com seus lugares e seu material específico, é um espaço simbólico de apoio e de segurança.* (Nóbrega, 2007, p.155)

Existe um desenvolvimento direto que vai dos fenômenos transicionais à brincadeira, da brincadeira à brincadeira compartilhada, e dela, às experiências culturais.(WINNICOTT, apud, AUCOUTOURIER, 2007).

4.3.2. - Cenas do 2º momento no Laboratório de Aprendizagem

Nesse momento é que a criança começa a construir com o outro, formando parcerias, num ambiente de cooperação. É também um momento de muita fragilidade, pois na dinâmica do processo, construção e destruição caminham juntas. É nesse momento que se vivem situações de frustração, de reconstrução, além de ser também o espaçotempo em que é trabalhada a consciência corporal dos alunos por meio de atividades voltadas para a compreensão do próprio peso, medidas e o equilíbrio.

J. Piaget insistiu sobre o interesse das brincadeiras de construção no desenvolvimento das capacidades de simbolizar que são, segundo ele, muito mais elaboradas que as brincadeiras simbólicas de asseguramento superficial, que têm como função principal a de proteger a personalidade diante das angústias de conflitos. [...] A construção apresenta um outro interesse: a criação coletiva. Após um período de construção individual, as crianças se agrupam espontaneamente para a realização de uma ideia comum. (AUCOUTOURIER, 2007,p.226)



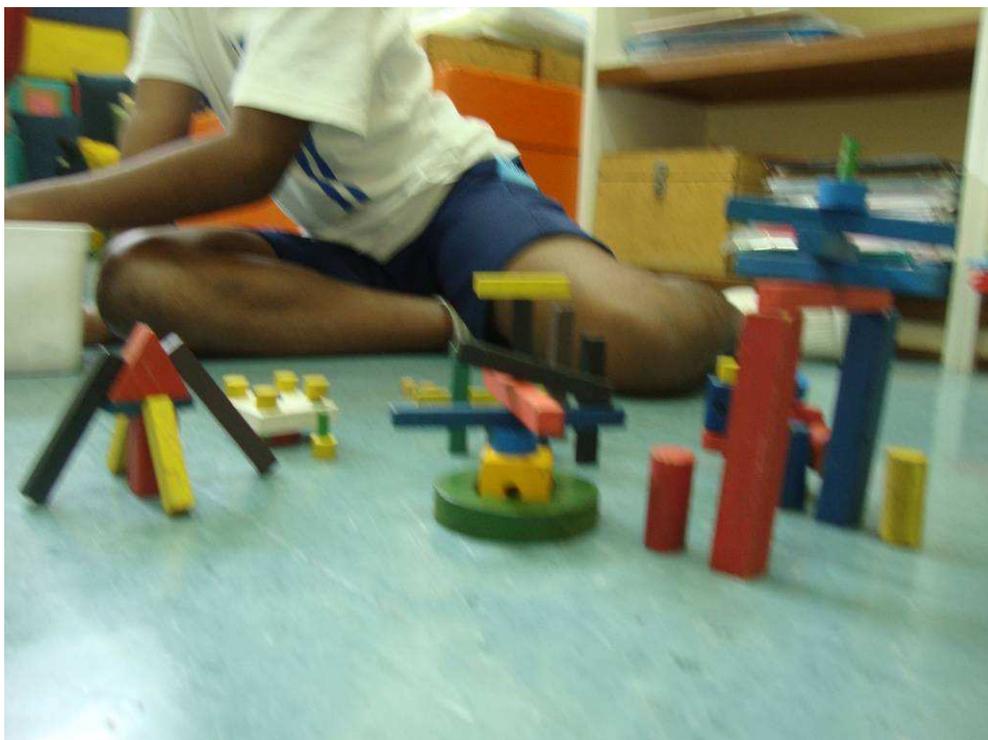
O momento da construção: a criança usa suas habilidades

As crianças empilham, montam projetos e cenas, o que pode ser construção individual ou coletiva. Faz parte do processo, construir e destruir suas construções. Dificilmente expressam o desejo de manter seus projetos. O prazer de construir e de destruir sem destruir-se leva a compreender que qualquer construção pode ser derrubada, inclusive a construção das suas dificuldades. Assim como também podemos montar outros projetos a partir do que foi destruído. O interessante nesse movimento é que a criança pode vivenciar o processo agindo, perceber as multiplicidades das formas que podemos construir a partir de um número limitado de peças.

Parece que o espaço da construção não é visto pela criança como uma brincadeira. É comum buscarem o espaço anterior, onde o prazer do movimento é mais intenso. Contudo, percebo que a exigência do material modifica a postura das crianças, algumas reclamam com os colegas do barulho que fazem, exigindo silêncio para que possam se concentrar. Parece que há muito prazer em construir e destruir seus projetos. Para compreender esse espaço de construção, segundo Aucouturier:

a construção em simetria é uma projeção em permanência de uma representação de si que integra o eixo corporal, eixo resultante de todas as transformações do corpo

em relação, e de percepção visual do corpo dos outros e de si mesma (AUCOUTURIER, 2007,p 230)

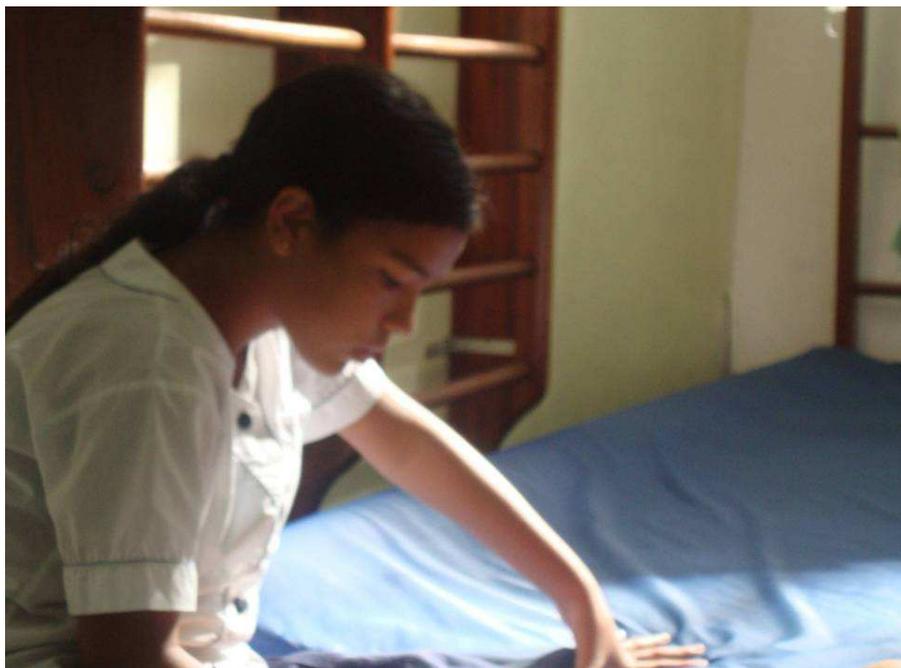


Um mundo novo cheio de si

Assim, para o autor, a construção simétrica facilita o acesso à lateralização. Nesse sentido, Aucouturier considera que a tomada de consciência do eixo de simetria em qualquer construção é um fator importante na escolha da predominância lateral esquerda ou direita (op. cit, p.231).

4.3.3 Cena do 3º momento das atividades no Laboratório de Aprendizagem

Na última etapa do processo, observamos que a criança mergulha em seus projetos, revelando a capacidade de envolvimento dos hiperativos e desatentos nas atividades de desenhar, copiar, escrever. O desenho tem um valor projetivo da história afetiva da criança, Aucouturier considera que o desenho infantil permite eliminar alguns conflitos relacionais (op.cit. p.231). Converso com a criança quando ela não expressa o desejo de desenhar, escrever, pintar. O objetivo é fazer com que a criança desenvolva argumentos de defesa à sua opinião/posição.



Um olhar contemplativo diante de sua produção

Durante esse momento, contamos e ouvimos histórias. Contos da Carochinha e outros contos que possam trazer a figura do devorador e da redenção. Como exemplo, a história do lobo e dos três porquinhos que em diferentes versões apresenta a vitória dos porquinhos sobre o lobo: este cai na chaminé e morre escaldado dentro do caldeirão ou consegue escapar pela porta fugindo. Aucouturier (idem) prefere esta última versão, pois ela expressa a partida sem retorno, tal como as crianças elaboram o sentimento de morte.

As crianças também gostam da brincadeira dramatizada que tem esses elementos, pois brincar com o medo cria o prazer de dominá-lo. O comando para começar a brincadeira é: *Espera! eu vou te pegar!* Essa brincadeira é própria para a criança dos primeiros anos. Na vida cotidiana a criança às vezes se apavora, até mesmo paralisa numa situação perigosa, mas quando brinca, ela se assegura que o medo não pode destruí-la., a criança é capaz de brincar com *seu medo para assegurar-se de que ele não pode destruí-la* (Idem, p. 83). menor, dos primeiros anos. O referido autor afirma que:

Brincar com situações 'perigosas' permite à criança representar o que vai acontecer e, assim, antecipar a situação futura: a partir do momento em que a situação difícil se inscreve numa área de asseguramento, com referenciais confiáveis e

possibilidades de antecipação, essa situação torna-se muito menos inquietante para a criança (AUCOUTURIER, 2007, p.83).



O prazer de ouvir histórias

A brincadeira reforça nossos vínculos e dá segurança à criança para se expressar com maior liberdade. Nesse sentido, posso ouvir, ver e sentir: *Eu posso! Eu quero! Eu faço!* O corpo enraizado no mundo sensível, aprende enquanto potência de ações, na intencionalidade do ato, modo pelo qual compreende, modifica, assimila o mundo ao seu redor.



O interesse pelo desenho livre – na pele da folha em branco se desenha

O menino narra sua história ao desenhar e eu converso com ele.

Adoro quando chega essa hora. Ah! Mas também gosto muito quando a gente se joga da escada. E se pendura lá. Como é mesmo o nome daquilo?

Aquilo se chama braqueador! Você gosta de braquear?

Antes eu tinha medo. Tinha medo de cair! Isso passou. Mas deixa, vou desenhar. Posso pintar de canetinha?

Você quer pintar de canetinhas?

Quero!

Então pinte!

O menino pega a folha e começa seu desenho. Fica em silêncio enquanto desenha. Eu pergunto:

- Qual é a história do seu desenho?

- Meu pai mora longe, muito longe daqui.

É, onde?

Aqui.

Ah! Você sabe o nome do lugar?

Minha mãe diz que é longe.

A gente pode inventar um nome pra esse lugar onde mora seu pai?

Não tinha pensado.

Qual poderia ser o nome?

Ceará! Diz o colega.

Não. Meu pai tem outro filho, não é meu irmão. Não quero ter mais irmão!
Se você visse ele, você não ia gostar dele. Era uma vez um menino muito feliz. Ele foi morar no castelo com seu pai. Ele era um rei muito poderoso!
Ele é rei da Espanha.

Você sabe onde fica a Espanha? Espanha é muito longe! Vamos ver no globo?

Ele continuou a desenhar, agora sem responder às minhas provocações. Sugeri que ele escrevesse um bilhete ao pai e a resposta foi: - não, eu mando por MSN.

As crianças gostam de falar dos seus desenhos, o que é muito bom para elaborar seus pensamentos. Mas nem sempre falam. Senti que nesse caso provoquei uma inquietação. Ele estava falando de algo muito desconfortável para ele. Para essa criança, sugeri um atendimento psicoterápico. O assunto era recorrente e toda vez que eu tentava ampliar seus relatos ele resistia. Quando propunha escrever, só queria escrever o nome do pai.

Muito frequentemente encontramos os limites do nosso trabalho. Nesses casos, recorremos à equipe sugerindo os atendimentos que consideramos necessários para o melhor desenvolvimento da criança.



Brincar de escrever

Brincar de escrever fica divertido quando os alunos de maneira espontânea descobrem as letras e começam a formar palavras. Há situações que também provoquem atividades dirigidas, nessa hora o tom é de convite.

Dois alunos descobrem as letras que estão espalhadas no material de construção. Juntam letras aleatórias. Começam a ler as pseudopalavras⁴³. Nessa atividade podemos observar o nível de leitura da criança. Aproveitando o interesse, solicito que escrevam a palavra e desenhem. Histórias acontecem como desdobramento da atividade.

O momento da expressividade escrita acontece quando a criança está envolvida com seus desenhos. De maneira geral, convido a criança para escrever sobre seu desenho. Essa não é a tarefa mais agradável para a criança, preferem o desenho à escrita. Sendo assim, a produção escrita fica prejudicada neste espaço.

Quero fazer um bilhete para minha mãe!

Algumas crianças gostam de levar suas produções para casa. Nosso combinado é deixá-las na sala. Cada criança tem uma pasta, onde guarda seus registros. Com frequência, pegamos a pasta para falarmos sobre os desenhos e os textos produzidos, ou mesmo completar alguma coisa que ficou pendente da *aula-encontro* anterior. O objetivo desse combinado é fazer com que a criança perceba que suas produções são cuidadas naquele espaço e também garantir a possibilidade de construir uma memória. Entretanto, muitas crianças buscam burlar o combinado e falam que gostariam de levar seus desenhos para entregar a alguém.

Outro dia, uma menina do 1º ano, com seus seis anos completos, querendo levar seus trabalhos, usou como tática o bilhete para a mãe. Compreendendo seu desejo, liberei o seu bilhete. Genial!

O espaço da negociação é produzido nos encontros. Quanto mais a criança se sente segura, mais ela argumenta. O limite da negociação, muitas vezes, é posto pelo grupo. Contudo, quando estou menos disponível, a negociação fica prejudicada.

Certa vez, estava conversando com o grupo de 2º ano sobre seus professores. Então, perguntei: *Vocês me acham nervosinha?* A criança da

⁴³ São palavras que seguem um padrão consoante+vogal (CV), mas não têm sentido na Língua Portuguesa.

respondeu: *Muito!* (risos) Perplexa, perguntei: *Muito, muito quanto?* Uma menina respondeu: *Você, às vezes, briga com a gente!* Considerei a avaliação do grupo, e pensei nos momentos que ficou brava com o grupo. Penso que é nos momentos da expressividade motora, quando somos responsáveis por cada um do grupo, que temos que ter o maior cuidado também com o outro para que ninguém se machuque.

Aucouturier (Idem) afirma que devemos fazer o movimento para manter a comunicação com a criança desde os primeiros instantes, pois a comunicação é tão vital quanto a alimentação.

Favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança é, antes de mais nada, dar-lhe a possibilidade de existir como sujeito único e expressar seu discurso particular específico, diante dos avatares de sua história pessoal. Além disso, é também dar-lhe a possibilidade de se inscrever no discurso geral da maturação psicológica, indispensável para o desenvolvimento do prazer de comunicar, de criar e de pensar.⁴⁴ (AUCOUTURIER, 2007, p.171)



As marcas deixadas no papel

⁴⁴ Em diversos momentos da prática aucouturier podemos perceber , mesmo com todo esforço de compreender a criança de forma global, o quanto o pensamento do autor está impregnado pelo pensamento cartesiano, na dicotomia corpo-mente.



O prazer de desenhar

As experiências vividas no Laboratório de Aprendizagem possibilitam essa comunicação com a criança nas diferentes linguagens. Acontece que ao se engajar no mundo de seus próprios projetos, a criança parece que se liberta de seu meio circundante, garantindo uma existência mais integrada. Ao perguntar a ela como se sente, responde com entusiasmo que está bem. Essa sensação de bem-estar parece liberar sua potência existencial que se expressa de diferentes formas, podendo ser através da escrita, do desenho, da mímica, do sorriso, do olhar. Desse modo, *o corpo é possibilidade de o sujeito ser o que ainda não é, segundo aquilo que escolhe, assume e participa para comunicar um sentido do que vive, sente e pensa* (MARTINI, 2006, p.49).

Minhas elaborações a respeito da prática encontram ressonância quando Aucouturier afirma que:

[...] a evolução afetiva e cognitiva da criança se baseia: na liberdade de movimento e de expressão, dentro de um enquadre de segurança; no acolhimento a todas as emoções - das mais alegres as mais dolorosas -; na busca permanente do prazer da comunicação, considerando todos os signos verbais e não verbais; e na criação de propostas que possam ser recebidas tônica e emocionalmente pela criança.
(www.espaconectar.com.br, 2009)

As crianças, dos primeiros anos do ensino fundamental, estão na faixa etária dos 5.5 aos 13 anos. E quando estão no espaço do Laboratório na ação, a temperatura da sala se altera, o calor de seus corpos interfere no ambiente da sala. E eles percebem. Essa manifestação físico-química produz efeitos de produção não só de calor físico, mas de criação de muitas ordens. Para além da possibilidade de

sentir, há a sensação de existir. Quando sobem no espaldar, o seu deslocamento altera a visão da sala e provoca no seu imaginário um novo espaço-tempo. E produzem histórias fantásticas. Revelam nas suas falas os seus poderes.

Nesse processo, valorizamos a comunicação, uma vez que se estabelece a possibilidade da criança se tornar presença em relação com as coisas do mundo, um ser curioso, inquieto, observador num dinâmico processo de aprendizagem.

Há, na prática *aucouturier*, um esforço de compreender outras maneiras de lidar com a criança, sobretudo quando traz uma prática voltada à emergência da expressividade motora, centrada na ação espontânea da criança e na unificação dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, entretanto, os princípios norteadores de tal prática ainda guardam os ranços do pensamento cartesiano quando anuncia que o desenvolvimento parte do prazer de agir ao prazer de pensar. O autor ressalta que:

Insistimos na descentração da criança como fator essencial para a abertura de sua mente. A descentração é uma finalidade educativa que defendemos enfaticamente para evitar que a criança viva as dificuldades da vida escolar (AUCOUTURIER, 2007,187)

O percurso da pesquisa fez com que eu ressignificasse a prática incorporando outros autores. Retomo Paulo Freire quando ele afirma que ação e reflexão se dão simultaneamente (Freire, 1983, p. 149). Buscando compreender o sentido e o significado desta elaboração simultânea da “ação e reflexão”, dialogo com Merleau-Ponty e Maturana a partir da prática *aucouturier* para pensar as possibilidades do *aluno encarnado*.

4.3.4. O Aluno Encarnado – uma invenção do Laboratório de Aprendizagem

O aluno encarnado se constitui no espaço “entre”. Começou a gestar-se na invenção da proposta pedagógica, entre a sala de aula e o pátio, entre psicopedagogia e a psicomotricidade, entre a prática *aucouturier* e a fenomenologia de Merleau-Ponty, mas sobretudo entre a exigência que nos é posta pelo pensamento de Maturana (1999) que se revela na atitude do amor, não como sentimento, mas como fenômeno biológico cotidiano que implica na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e a exclusão de alunos pelo expediente da jubilação do Colégio.

Nesse espaço, buscamos pensar quem é o sujeito desse processo. Encontramos a possibilidade de concebê-lo através dos nexos corporais que ao experimentar as coisas do mundo, atribui sentidos e significados, considerando a percepção, a emoção, a ação, num movimento que o faz emergir como sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001). Sendo assim, como sujeitos encarnados, somos criadores de sentidos e de significados a partir dos sistemas perceptivos e cognitivo, numa prática que se afasta da dicotomia mente-corpo e se aproxima ao pensamento complexo para produzir uma abordagem que permite pensar uma mente corporalizada e um corpo cognitivo emocional (Idem,p.10).

Ao refletirmos sobre esse sujeito encarnado, fazemo-nos a partir das interações e das experiências vividas, corporizadas no sistema auto-organizativo que somos, na extensão de nossas coerências operacionais. Nesse caminho explicativo, para compreendermos o que acontece, buscamos na perspectiva da objetividade-entre-parênteses⁴⁵ relacionar nossas coerências operacionais com as emergências da expressividade em curso de todos nós, no cotidiano escolar, em particular nas práticas cotidianas do Laboratório de Aprendizagem. Creio que nesse caminho explicativo nos damos conta de que a corporeidade nos constitui, e que o nosso corpo não nos limita, mas abre campos de possibilidade.

Nesse sentido, buscamos tratar nosso operar cognitivo como expressão de uma propriedade que se constitui na emergência da corporeidade, meio pelo qual habita o espaço tempo da experiência vivida.

Sendo assim, como seres encarnados que somos, nos constituímos nas implicações nos sistemas enredados entre nossas estruturas biológicas, nossos contextos sócios-políticos e as diferentes emoções que se expressam, sobretudo, nas disposições dinâmicas que se especificam nos diversos domínios das nossas ações cotidianas nos espaços e na temporalidade natural, afetiva e histórica da existência.

⁴⁵ Maturana distingue as explicações científicas nos seguintes domínios: objetividade-sem-parênteses e objetividade-entre-parênteses. Entendendo que as explicações científicas não fazem referência à realidade independentes do observador. Assim, conceitua a objetividade-sem-parênteses como a maneira que o pesquisador trata as referências que usa como algo independente de si, implícita ou explicitamente na sua explicação. Na objetividade-entre-parênteses o pesquisador se dá conta que não se pode fazer referência a uma realidade independente de si. Nesse sentido, quando fazemos uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça a algum critério de coerência que nós mesmos propomos. (MATURANA, 2002)

Estamos acostumados a desenvolver práticas pedagógicas que se apoiam na transmissão de saberes já acumulados pela humanidade, e embora tais práticas sejam importantes, essa instrução não é o aspecto fundamental da educação. Como recomenda Assmann (2007), o aspecto instrucional deveria estar em função da emergência do aprender, ou seja, da morfogênese⁴⁶ personalizada do conhecimento (Assmann, 2007, p.33). O autor considera que:

Toda morfogênese do conhecimento é constituída por níveis emergentes a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade viva. Por isso todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apóia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções (ASSMANN, 2007, p.33-4).

Outra questão relevante nesse processo é a linguagem. Considerando que a linguagem está incorporada à nossa condição de vida, podemos dizer que ela nos constitui como sujeitos. Segundo Maturana, aprender tem a ver com mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações (MATURANA, 2002, p.60). Como toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, esse encontro produz, de forma espontânea, as narrativas com as quais vamos construindo nossas histórias cotidianamente.

As diferenças individuais dessa história têm a ver com as circunstâncias particulares que estruturam os sujeitos, mas que também são forjadas no coletivo, e nos constituem como integrantes de um grupo, até mesmo de uma nação, como afirma Maturana.

Dessa forma, compreender o aluno encarnado é sentirpensá-lo como legítimo outro. É assumindo, pois, a relevância da postura reflexiva nas práticas pedagógicas nos/dos/com os cotidianos na escola que tranço as minhas questões com as reflexões apresentadas por Maturana:

Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e tratá-los como oportunidades legítimas de mudança? Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro? (Idem, p.32)

⁴⁶ Morfogênese se refere ao surgimento das formas, nesse caso, o autor refere-se ao surgimento das formas de conhecer: aprender é um processo criativo que se auto-organiza, todo conhecimento tem uma inscrição corporal do conhecimento, a dinâmica da vida e do conhecimento se relacionam, o prazer dinamiza o conhecimento, urge curar e re-flexibilizar as linguagens pedagógicas (ASSMANN, 2007, p.31-2).

Complementando essa reflexão, pergunto: como posso aceitar-me e respeitar-me se o que sei, e que faço não é adequado, e portanto não é reconhecido e valorizado no cotidiano escolar?

Maturana (Idem, p.31) declara que uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque ela está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. Sendo assim, construir uma atitude de conceba o aluno encarnado é antes de tudo, estar no domínio de ações nas quais o outro é constituído como legítimo outro na convivência (p.34). Para isso, nos diz o referido autor, *é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão* (p.34).

Diante desta reflexão, creio que o Laboratório de Aprendizagem do Humaitá, guarda possibilidade de ser um lugar próprio de nascimento de alunos encarnados *in praesentia* nos/dos/com os cotidianos dessa unidade escolar.

4.3.5 UM CASO: As parcerias tecem saberes

Uma das atribuições do professor do LA é dialogar e colaborar com professores nas suas práticas pedagógicas. Um desses encontros foi com a professora Ana, responsável pelas aulas de recuperação do aluno G.

G. cursou a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, segundo seu histórico escolar, na rede municipal do Rio de Janeiro. Em 2009, foi contemplado por sorteio público para cursar o segundo ano do ensino fundamental no ano letivo de 2010 no colégio.

Chegando para frequentar as aulas, ao ser avaliado pela professora da turma e pela coordenação pedagógica, foi confirmado que ele não sabia ler nem escrever. G. não falava, sussurrava. Quase não se ouvia o que falava, também fazia trocas fonéticas e omitia as palavras nos finais de frases. Nessas condições, houve o encaminhamento para o Apoio Pedagógico (AP) e para o Laboratório de Aprendizagem (LA).

A professora do AP ao avaliá-lo, entendeu que ele se encontrava na hipótese pré-silábica⁴⁷: misturava letras com outros símbolos. Ao recebê-lo no Laboratório de Aprendizagem, percebi que ele estava bem feliz com a escola nova. Seu desenho ajudava-o a elaborar seus pensamentos num processo dinâmico e interativo.

Esse caso despertou interesse da equipe como um todo, e a nós duas, professoras do Apoio e do LA, em especial. Desde março, G. vem desenvolvendo um trabalho intenso com a professora do Apoio, com mais de seis tempos semanais. No LA ele tem um tempo (45min) semanal.

Nas atividades de AP, G. parece interessado e colaborativo. Seus desenhos são estranhos e chamam a atenção da professora que tem a impressão que há muitas histórias impressas naqueles registros. Com o objetivo de compreender tais enigmas, busca ajuda. Como estou também envolvida com a criança, a professora do AP compartilha comigo suas questões sobre o aluno. Falamos dos seus planos de alfabetização e das impressões que tínhamos do Gabriel. A professora apresentou os desenhos do menino, comentando-os: *parece que ele mistura motivos afetivos e objetivos de suas experiências nos desenhos e nas histórias que conta quando está desenhando*. Nesse momento, considerei o interesse da professora e, principalmente, a produção de sentidos e significados que estavam sendo construídos naquela relação. Compreendi que G. nascia como *legítimo outro* para a professora.

Acreditávamos que diante do quadro apresentado pelo aluno, seria mais adequado, em vez de ficar no segundo ano, retornar para o primeiro ano. Apesar de ser consenso para a equipe da unidade, esta solicitação fora negada pela Direção Geral, diante das determinações previstas em edital.

Mediante a situação, nosso interesse e a conduta do aluno, levavam-nos a participar de experiências com tendências espontâneas, aproveitando as circunstâncias geradas por ele a fim de minimizar a diferença e a desigualdade produzidas pelas defasagens do processo de alfabetização, em relação ao ano escolar em que estava matriculado.

⁴⁷ Hipótese de Alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Na hipótese pré-silábica a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita.

Graças a essa exigência, buscamos compreender G. sob os olhares das suas potencialidades. Mediante as circunstâncias apresentadas, dialogamos com G. e com autores como Emilia Ferreiro (1979) e Certeau e Luce Giard (2008), estes dois últimos citados afirmam que a oralidade, mesmo tida como ilegítima e negligenciada pelos discursos acadêmicos, seria uma das três prioridades que sustenta e organiza a cultura. A oralidade teria, então, papel fundador na relação com o outro. Entendendo que o desejo de falar vem à criança pela música das vozes, que a envolve, nomeia e chama a existir por sua conta (p.354). Esta produção polifônica de locutores que se buscam, se ouvem, se interrompem, se entrecruzam e se respondem, segundo os autores seria a base do processo de leitura para a criança e que para além da leitura, “a voz faz escrever” (Idem, p.235). A oralidade seria uma exterioridade sem a qual a escrita não seria possível. Os processos de leitura e escrita atendem à expectativa e à antecipação do sentido na relação com e para o outro, num processo de enunciação. A oralidade, nesse sentido, seria um princípio organizador e potencializador no processo de alfabetização.

Consoante esse referencial, entendemos que seria interessante conhecer G. a partir da relação dialógica, investindo na oralidade. Segundo Certeau, não há comunicação sem oralidade e é através dela que o locutor de *forma visceral, fundadora, entre o som, o sentido e o corpo* se identifica e se individualiza. Essas ideias contemplam o mundo oralizado no qual G. se insere.

Entendendo que o problema de alfabetização pode ser compreendido a partir dessa *ligação visceral, fundadora, entre o som, o sentido e o corpo*, num processo de enunciação, busco com a professora do AP, alternativas de práticas para o G.

Contamos, então, com a magia das *mil e uma histórias* na construção da leitura e da escrita do cotidiano escolar de G. Diante do interesse de G. pelas histórias, a professora do AP elaborou um livro que serviu de suporte para os registros de G., sistematizando suas produções e realizações, um documento do seu processo de aprendizagem. Algumas práticas foram desenvolvidas pela professora, a partir dos nossos encontros.

Ao contar suas histórias e ao traçar seus desenhos, G. vai se deixando conhecer. Graças à emergência das narrativas de G., nós, professoras, começamos a tecer redes de conhecimentos com os fios que ele vai aos poucos nos disponibilizando. A expressividade gráfica, revelada pelos seus estranhos desenhos,

repletos de figuras fálicas, línguas enroladas, verdadeiras deformidades, nos parecia estar a revelar seu mundo, quiçá seus conflitos do mundo das letras e outros mais.

Ao se revelar um contador de histórias aos ouvidos sensíveis da professora do AP, todo o planejamento de alfabetização foi revisto. Suas narrativas, tal qual na trama de Shahrazade, vinham para salvá-lo da morte que o deixaria preso aos clássicos métodos de alfabetização.

Desses encontros que forjávamos para falarmos de G., desenhamos práticas que valorizavam a produção oral dele. Esse registro ora é contado no tempo presente, ora no tempo passado recente, porque ele está em processo, logo, é atual. As narrativas de G. eram macias, quase em sussurros, e de maneira recorrente falava de um *mundo de escondidos*. Considerávamos intrigante essa recorrência nas suas construções. Tocava nas invisibilidades. Mediante essa produção, perguntávamo-nos: O que estava escondido? Seriam as letras, as palavras? Era necessário desenvolver uma escuta sensível, àquela fala sussurrante. Na emergência do cuidado, elaborávamos projetos procurando tornar possível a presença dessas ausências naquele *mundo de escondidos*.

Seus textos eram atravessados por um sentido mágico, mítico, religioso, que se materializavam nas figuras dos heróis, dos fracos, da inocência, da liberdade, da restauração.

G. ao se misturar com os personagens vai se apropriando cada vez mais de si e das letras. Suas tramas, como os seus desenhos se ampliavam a cada dia, num transbordar dramático que se manifestava numa construção cênica.

Suas elaborações mais complexas são construídas com a professora do AP, no horário dentro do turno. O aluno estende suas experiências vividas no Apoio para o LA ao recontar suas vivências com detalhes enriquecidos com a dramatização, G. é muito dramático. Em fase desse investimento, suas narrativas vão potencializando suas possibilidades, ampliando seu território de existência. Nesse processo de enunciação que constrói, a palavra cria uma força própria. Para além de escrevê-la no papel, a palavra inscreve G. no cotidiano escolar. Apesar de ainda um pouco fascinado e desorientado no ambiente escolar, G. vai se liberando e se autorizando a ler e a escrever.

A aproximação com os textos de Michel de Certeau propicia operar com conceitos e valores que contribuem na criação e recriação dos nossos instrumentos metodológicos. Sua ousadia teórica nos convida a invenções cotidianas, numa caminhada em direção ao outro, com indicações sensíveis ao homem ordinário, às culturas populares invisibilizadas pelo saber historicamente construído.

Ao me debruçar sobre o texto abaixo, como consumidora e engajada na produção de sentidos, me arrisco em produzir nas fissuras do texto do autor, fragmentos:

Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. (CERTEAU,1994 p.57)

Este herói anônimo vem de muito longe.

Este herói, que por ora identifico como G., veio de longe das cercanias do Colégio, veio de uma Escola distante, da rede municipal de ensino. A distância que ele atravessa até chegar ao Colégio Pedro II, instituição de secular tradição, não é física, mas imaginária.

É o murmúrio das sociedades...

Além de ser estrangeiro nessas terras, ele vem sem passaporte, é analfabeto. Não ter afinidades com as letras no 2º ano do ensino fundamental, já traz um mal estar que escapa ao controle. Sua vaga é legítima, ele a conquistou por sorteio público. Diante dessa realidade, a comunidade escolar murmura, criando um campo de tensão que se revela em práticas cotidianas muitas vezes autoritárias, rígidas, veladas, preconceituosas, mas simultaneamente, outras se apresentam como práticas sensíveis, solidárias. A comunidade escolar opera nas suas contradições de todo o tempo, anterior ao (a este) texto.

Uma perspectiva de escola democrática implica estar aberta à diversidade de formas. Entretanto, fomos forjados num ideário de homogeneidade. G., tal qual o anjo que anuncia a vinda do Messias, numa referência ao texto bíblico, nos aponta para necessidade de novos nascimentos. Chama-nos para novas práticas, novas atitudes que reconheça o outro com legitimidade.

...Nem os espera. Zomba deles.

Podemos continuar esta reflexão perguntando que efeitos podem ser produzidos nas redes de subjetividades dessa indiferença? Tal matriz sugere as vozes da tecnologia de um poder que busca enfraquecer as forças, que ao hierarquizar, desqualifica. Nesse espaço, lugar onde os efeitos são produzidos pela palavra e pelas ações, penso na relação dialógica entre nós, professoras e aluno, atores que somos desse tecido social. Nessa circunstância: *Quem não nos espera?* Essa problematização traz por si a lógica das temporalidades. *Quem zomba de nós?* Essa implica numa lógica de desqualificação. Longe de buscar respostas, busco desconfiar. Não mais lanço sobre o G. estas questões, mas sobre nós, atores dessa cena.

Mas, nas representações escritas, vai progredindo: pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas

O traçado do G. vai tomando corpo e já incorpora nas suas experiências algumas palavras, também avança nas leituras dos textos de suas histórias. Tudo registrado pela professora do AP no livro da sua vida. Essa prática reflexiva, que se utiliza da “arte de fazer” no/com cotidiano escolar, pouco a pouco ocupa o espaço, buscando o reconhecimento, e legitimidade escolar.

Nós, professoras e aluno como praticantes no/do/com o cotidiano escolar, buscamos inventar espaços de visibilidades com vistas à emancipação social. G. nos envolve com suas narrativas míticas e com seus desenhos que nos remetem a representações fálicas. De Fênix a Hades com os monstros de seu reino, suas narrativas prenes de personagens mitológicos são investidas de carga emocional intensa, com finais que buscam redenção. G. se entretece nas tramas que se revelam a cada dia na figura do conquistador, do herói, de todo tempo. Sua construção temporal não é linear, é cíclica, pois remete à narrativa mítica, ao mito.

Anterior ao texto, essas histórias surgem como possibilidades, num Ainda-Não⁴⁸ que sugere alternativas de intervenções mais sensíveis, que transformam ausências em presença (Santos, 2004).

⁴⁸ Ernst Bloch é utilizado por Boaventura de Sousa Santos como uma categoria complexa e processual em estado de latência. Por um lado é capacidade (potência), por outro lado, possibilidade (potencialidade). Ver Santos, 2008, 2009.

CAPÍTULO V

O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM SOB AS LENTES DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DA SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS

Boaventura de Sousa Santos tem produzido uma vasta literatura a respeito do modo como o modelo científico vem construindo a noção de conhecimento delimitando o que é considerado legítimo, marginalizando outras formas de conhecimento, encarando-as como não-existentes. A partir das pesquisas que realizou em diferentes países do mundo objetivando estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global, surgiram três conclusões: que a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou que a filosofia ocidental conhecem; que há um desperdício de experiência, dessa riqueza social do mundo e ainda que há uma necessidade de um novo modelo de racionalidade. Reconheço que a partir dos estudos e das conclusões apresentadas pelo referido autor, minha pesquisa sobre as práticas realizadas no Laboratório de Aprendizagem tomaram novos rumos, ampliando o sentidos e significados sobre as mesmas. Não seria exagero afirmar que a potência do pensamento de Boaventura de Sousa Santos redimensionou e impulsionou alcances que antes estavam invisibilizados na minha trajetória de vida. O autor citado promoveu, em parte, o abalo e a desconstrução de crenças que estavam arraigadas e que, de certo modo, expressavam-se em diferentes práticas de minha vida, inclusive as pedagógicas. Dessa forma, o motivo inicial da pesquisa se amplificou, possibilitando a aproximação de autores que corroboraram questões antes invisibilizadas

Antes de trazer respostas e conclusões ao meu problema inicial, um campo fértil se abriu à incerteza, à dúvida, à incompletude e à insuficiência. Diante de tal experiência, ao contrário de negar, resistir, afastar, busquei me apropriar desses sentimentos de modo a facilitar o acesso à utopia que produz caminhos e sentidos em direção a uma sociedade mais solidária.

Assim, a pesquisa me trouxe à lembrança a caixa de Pandora onde cabem os males e a esperança como ponto de força para novas realizações. O que, de algum modo, também produziu o nascimento de outras questões sobre a corporeidade e os processos educativos, em especial sobre as práticas realizadas no Laboratório de Aprendizagem. Quando me afasto das ideias positivistas que dominam o

pensamento moderno e contemplo a vida a partir dos saberes que emergem nos/dos corpos, sinto que esse nexos vital ressignifica minhas experiências de mundo. Sendo assim, passo a considerar o entretecer das redes que compõem as subjetividades impregnadas pela afetividade, pela historicidade, pelos saberes que estão imersos na cultura e nos tornam *sujeitos próprios*. Então faz sentido falar que:

quando saímos do mundo positivista, as coisas deixam de ser objetos puros do mundo (físico e lógico) para ser "objetos da experiência", não da experiência lógica abstrata, mas de uma experiência humana, de interação contextualizada, traspassada por nossa peculiar corporalidade, nossa linguagem, nossa cultura, nossa emoção (NAJMANOVICH, 2001,p.35)

Nesse caso, arrisco-me a *sentirpensar* que estamos a desperdiçar experiências (SANTOS, 2006), sobretudo quando não consideramos as aventuras pessoais dos alunos, os acontecimentos banais do cotidiano, as experiências vividas e sonhadas, a expressividade que produzimos com os gestos, os prazeres e os desprazeres que se expressam nos gostos, nas músicas, nas danças, nas brincadeiras, nas cantorias, nas manifestações que se apresentam nos silêncios e nos barulhos no ato de ensinar.

Talvez essa reflexão possa causar estranhamentos, haja visto que o corpo já é presente na escola. Sendo o corpo condição de materialidade existencial, qual seria a emergência que se anuncia quando falo das invisibilidades dos saberes do corpo? Quando me refiro a essa emergência, em parte considero que *só falo de meu corpo em ideia, do universo em ideia, da ideia de espaço e da ideia de tempo* (MERLEAU-PONTY,1999, p.109). Sendo assim, quando as práticas pedagógicas não se ocupam mais de mim, do meu mundo, elas prestam o desserviço de despotencializar os saberes do corpo.

Com o objetivo de recuperar as narrativas que invisibilizaram a potência dos saberes do corpo, opto nesse fechamento por trazer de forma sucinta dois representantes do pensamento moderno que em muito influenciam as práticas pedagógicas: Bacon e Descartes. Vejamos: com Bacon inaugura-se a concepção moderna do conhecimento sistemático fundado na observação e na experiência. A partir daí, o conhecimento se desenvolve baseado na razão, produzindo o que chamamos de sujeito cognoscente; sujeito este que é marcado pela cisão entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Essa cisão demarcatória produz a crença de que existe um mundo objetivo e independente dos sujeitos que nele

habitam, sobre o qual a ciência construiu seus procedimentos práticos discursivos, afirmando a objetividade, a verificação e a mensuração.

Especificamente com Descartes, que *influenciou consideravelmente as abordagens científicas sobre o corpo, limitou-se a considerar apenas dois modos de existência: como coisa ou objeto e como consciência* (NÓBREGA, 2010, p.49). Nas suas meditações, Descartes chegou à conclusão que: “penso, logo existo”, o que fez emergir o sujeito cognoscente. Seu projeto científico assumiu a existência de uma verdade sobre o mundo da natureza. A descoberta, da “verdade” foi transformada em leis que expressaram as regularidades que, de alguma maneira, ainda influenciam o modo como se concebe o movimento da natureza. Nesse sentido, a razão passou a ser vista não apenas como traço distintivo do ser humano, mas como uma habilidade, um modo de pensar que se estruturou num método a fim de capacitar o observador a distinguir entre o falso e o verdadeiro. O método cartesiano considera que a linguagem matemática confere legitimidade aos resultados das descobertas das pesquisas. Esse procedimento, baseado na credibilidade matemática, segundo Descartes, poderia ser aplicado às várias ciências, que em seu conjunto constituiriam a unidade da razão. Desse modo, aparece a concepção asséptica de neutralidade do cientista que assume o lugar do distanciamento do objeto a ser pesquisado; assim, o pesquisador descobre algo que existe objetivamente fora dele, ou seja, independente de sua subjetividade.

Buscando fazer uma analogia com os processos educativos, principalmente aqueles relacionados ao o sistema de avaliação do Colégio Pedro II, encontramos discursos de professores que defendem a avaliação quantitativa, aquela que confere nota numérica às avaliações, pautados nesses argumentos. Dessa forma, alguns professores defendem a ideia que:

A nota é o meio mais isento que temos. A criança quando sabe, responde e ganha seus pontos. Quando não sabe, perde. É legítimo. O professor não dá o ponto, a criança é que garante seus pontos, pois há o distanciamento do professor. O que vale é o número! (Fala da professora num Conselho de Classe)

Nesse sentido, a ciência legitima a “verdade” alcançada a partir da racionalidade, de uma métrica com pretensões universalizantes, de uma quantificação que anule as singularidades. Como nos afirma Najmanovich (2001):

A ciência da modernidade foi construída a partir do pressuposto de uma exterioridade e independência do objeto representado e do sujeito cognitivo. O *objeto* era uma abstração matemática, um conjunto de propriedades mensuráveis e depois moldáveis. [...] O *sujeito* era pensado como uma superfície que refletia, capaz

de formar uma imagem da *natureza externa, anterior e independente* dele. *Conhecer era descrever e prever.* (NAJMANONICH, 2001, p.22)

Diante dessa perspectiva, o corpo é visto como um mecanismo: *substância extensa regida por leis imutáveis, em que cada efeito é um produto necessário de uma causa* (op.cit, p.20).

Considero, então, que parte dessa invisibilidade dos saberes do corpo está referendada a essa objetividade preconizada pelo pensamento moderno. Entretanto, quando estudamos o Projeto Político-Pedagógico (2002) do CPIL, de base progressista, podemos observar que os objetivos propostos estão vinculados aos princípios dialógicos, buscando e promovendo as experiências dos alunos, o desenvolvimento do olhar investigador sobre o mundo, assim como o desenvolvimento de uma percepção do mundo admite diversidade de interpretações e propõe que as conclusões dos alunos podem ser admitidas como algumas dentre as possíveis para a leitura do mundo e da sociedade, garantindo, assim, a emergência do *aluno encarnado*.

Acredito que quando transformamos esse conjunto de objetivos em práticas pedagógicas, priorizamos a ideia, a abstração, o *sujeito cognoscente*, pois na criação de condições de aprendizagem que envolve a expressividade motora, a experiência é substituída por atividades que exigem a leitura, a escrita e os cálculos, desenvolvidas pelas professoras nas folhas soltas e nos cadernos. Não discuto a validade dessas atividades, mas questiono o volume das folhas impressas e oferecidas para os alunos, como também a limitação de experiências que materializam os conteúdos trabalhados, fazendo com que haja o desperdício de experiências no processo pedagógico.

A própria dinâmica de organização e planejamentos pedagógicos, com as coordenações de áreas distintas, acontecem de forma desintegrada. Parece-me que cada área de conhecimento produz seus próprios objetivos, não levando em consideração a potência do enredo, das tramas que subjazem nas práticas cotidianas das salas de aula. Nesse sentido, acredito que esse clima que fratura, hierarquiza as áreas de conhecimentos produz invisibilidades e despotencializa as aprendizagens. Talvez a invisibilidade circule na dinâmica que dissocia o conhecimento, porque se propõe não-holístico. Outra elaboração possível seria a

percepção idealizada do corpo, do universo, do tempo, do espaço, nesse caso não há produção de um currículo encarnado. Nóbrega (2010) afirma que:

A noção de conhecimento não é uma, mas diversa, múltipla. Esse fenômeno multidimensional é fraturado pela própria organização do conhecimento, caracterizando-se essa estrutura pela disjunção, pela segregação das várias disciplinas científicas e pelo racionalismo obsessivo da cultura moderna. Essa rarefação das comunicações entre ciências naturais e humanas, entre o saber científico, filosofia, artes, tradições, foi gerando obscurantismo no próprio seio do saber (NÓBREGA, 2010, p.106).

A crítica apresentada pela referida autora à fratura da organização do conhecimento também colabora com as minhas reflexões e com os argumentos que construí até aqui. Para além da crítica da disjunção das áreas, Nóbrega critica a suposta pretensão da objetividade que declaradamente invisibiliza o alcance da corporeidade, da subjetividade como também dos vínculos que estabelecemos no/do/com o mundo, afirmando que:

A objetividade supõe a capacidade de alguns sujeitos para abstrair-se, ou seja, para supor que nem a sua corporalidade, que inclui tanto sua peculiaridade perceptiva como emocional e sua forma de ação no mundo, nem a sua subjetividade, nem os vínculos que estabelece influem no conhecimento do mundo. (NÓBREGA, 2010, p.19).

Nesse sentido, considero que em prol da objetividade dos planejamentos que estão atrelados aos programas curriculares, haja um desperdício das experiências dos alunos que estão inscritas nas subjetividades, na corporeidade, nas influências que se estabelece no mundo do conhecimento. Entendo, assim, que corremos o risco de negligenciarmos a subjetividade inscrita na nossa corporeidade, quando aplicamos nas nossas práticas pedagógicas a perspectiva da objetividade do cogito cartesiano.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica está voltada para o sujeito cognoscente, sendo assim, busca garantir a supremacia do pensamento abstrato; pouco valorizando as atividades expressivas, de contato, de manuseio, de experimentação, que são substituídas, como já me referi, pelas atividades que valorizam e os corpos dóceis prontos para a leitura e a escrita.

Nesse diálogo, sei que amplio as lentes, muitas vezes, exagerando o cenário. Mesmo considerando que precisamos desenvolver atitudes e comportamentos de quietude para desenvolvermos determinadas tarefas, considero que

supervalorizamos a expressão da escrita e da leitura em detrimento de outras expressividades que nos inscreve na condição humana. Nesse cenário, fica evidenciado e reforçado o divórcio do corpo e da mente, ratificado pelos pares: corpo-máquina e mente-espírito. Essas ideias que se fundamentam na lógica cartesiana, os aspectos intelectuais preponderam, produzindo um corpo inferior a estes.

O desafio é superar as práticas pedagógicas pautadas na fratura do sujeito existencial e reencontrar outros caminhos que potencializem os saberes do corpo. Para além das questões apresentadas, não podemos perder de vista o lado político da questão. Como nos apresenta Foucault (2009):

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2009, p.28-9)

Não é ingênuo pensar que essas atitudes expressas nas práticas pedagógicas estão arraigadas às lógicas que inscrevem a racionalidade ocidental e que dominam os últimos duzentos anos. É nesse sentido que Boaventura de Sousa Santos (2006) ao criticar esse modelo, colabora, em grande parte, com as reflexões que faço sobre a escola, e em especial, com as práticas do Laboratório de Aprendizagem, porque introduz o deslocamento e o desconforto em relação às ideias construídas ao longo desses três séculos e que de alguma forma, estão impregnadas nos nossos fazeres pedagógicos.

O autor critica aquilo que considera serem os quatro aspectos da razão indolente

A razão impotente, aquela que não exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS,2006, p.95-6).

Ao me debruçar sobre essas razões que segundo o referido autor produzem os discursos sobre as nossas experiências sociais na modernidade ocidental, em especial no que diz respeito às práticas pedagógicas, busquei trazer para nossa reflexão as experiências que desenvolvemos com as crianças que são encaminhadas para o Laboratório de Aprendizagem. Mais que apresentar a prática, convidei a desconstruir os prontos saberes, buscando ampliar o desejo por outros pontos de força que ainda não foram valorizados pela escola.

Ao *sentirpensar* a 'razão impotente', aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria, fiz uma reflexão, a partir do depoimento que foi gerado pelas circunstâncias que exigem a abertura do Colégio a crianças com necessidades especiais:

Não tenho formação para trabalhar com esse tipo de criança!

Nesse cenário, considero que essas vozes que circulam no Colégio invisibilizam muitos aspectos que estão envolvidos nessa situação. Inicialmente, segundo as considerações de Kelman (2005), *Educação deve ser pensada, buscando a análise do contexto e do tempo em que ela ocorre, inserindo-a como processo relacionado aos movimentos sociais emergentes naquele determinado corte no tempo e no espaço* (2005, p. 88).

O contexto da sala de aula regular do Colégio, que vive a emergência da inclusão, encontra o professor, a equipe técnica e o colégio igualmente despreparados. Diante da urgência, tratamos de desenvolver práticas que ocultam as reais necessidades tanto dos docentes quanto dos discentes. Acontece que quando nos ancoramos na razão impotente, tornamo-nos incompetentes, deixamos de agir com competência, assumindo nossas reais necessidades, invisibilizando o que temos de potência. O *sentirpensar* pode criar novas chances para a sensibilidade solidária, quando nos auxilia a desinvisibilizar as condições em que as práticas se desenvolvem, ao mesmo tempo em que consideramos que *as pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza* (SANTOS, 1997, p.122).

Nesse sentido temos que enfrentar a situação que ainda não é favorável, buscando, por exemplo: exigir formação, salas adequadas, redução do número de

alunos em classe, currículos adaptados e legitimados pela instituição, e outras tantas emergências que vão sendo produzidas no dinâmico processo do cotidiano escolar.

Incluir a criança nos processos de aprendizagem ainda é um desafio, principalmente quando ela está carregada de estigmas, sejam eles pelas deficiências, diferenças étnicas, sociais, religiosas ou outros.

Essa crise dos discursos universalizantes eclodiu como parte da emergência da problemática do “outro”, ou seja, dos movimentos de afirmação de identidades raciais, étnicas, sexuais, locais, etc., que identificam nos discursos derivados da concepção iluminista de razão universal, a dominação empírica de uma razão branca, masculina, burguesa e ocidental (VAITSMAN, 1995, p.4)

A nossa unidade escolar, em especial, a equipe da direção da unidade, conta com o Laboratório de Aprendizagem como recurso e possibilidade para facilitar a inclusão da criança com necessidades especiais. De fato, parece que atendo em parte essa expectativa. O que vem acontecendo no Colégio é a criação das Salas de Recursos, próprias para o atendimento à criança com diagnósticos. O Laboratório de Aprendizagem busca recursos próprios para atender à criança sem diagnóstico, estranha nas lentes dos professores. Nesse sentido, a criança que necessita de recursos especiais para desenvolver-se com sujeito próprio, poderá ou não ser concebido com aluno estranho. Creio que essa expectativa da unidade está ligada ao fato do Laboratório de Aprendizagem estar vinculado ao Setor de Educação do Colégio.

Diante dessa reflexão, considero imprópria essa vinculação. Não, que não seja especial o que os laboratórios do Colégio realizam com as crianças, mas acredito que essa vinculação pode despotencializar o enfrentamento das questões que estão inscritas nos programas e nas urgências da Educação Especial do Colégio.

Entretanto, à medida que nos distanciamos da concepção menos politizada de mundo, e que entendemos que esses modelos postos como verdadeiros são produzidos pela razão dominante, não podemos *sentir-pensar* as questões que se apresentam, se utilizarmos apenas os elementos reflexivos da razão indolente⁴⁹. Há, portanto, de se lançar para uma nova razão, uma nova forma de se conceber a

⁴⁹ Razão indolente é uma designação de Leibniz, usada para proceder a crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante.

produção de conhecimento, que Boaventura de Sousa Santos (2008) chama de razão cosmopolita. Uma nova racionalidade que possa identificar outros discursos e narrativas sobre o mundo que não mantenham a ocultação e descrédito dos últimos duzentos anos pelo modelo hegemônico. Esse movimento provoca questionamentos que antes estavam na lógica da naturalização, muitas vezes de forma banalizada.

A razão cosmopolita parte, portanto, de três aspectos para pensar seus procedimentos: em primeiro lugar, a compreensão do mundo está para além da compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e por outro expandir o futuro (SANTOS, 2004, p.779) Cabe, portanto, à razão cosmopolita promover a expansão do presente – o que se propõe que se faça pela Sociologia das Ausências – e a contração do futuro – a ser procedida pela Sociologia das Emergências. A proposição da expansão do presente visa a possibilitar a criação de um espaço-tempo de conhecimento e valorização da experiência social existente no mundo, evitando o seu desperdício.

A ideia apresentada pelo autor para se contrapor à razão indolente propõe a noção da sociologia das ausências, procedimento por meio do qual a expansão do presente se dá por meio da desinvisibilização da experiência social desqualificada e tornada invisível pela razão indolente, levando a uma ecologia entre saberes, temporalidades, escalas, culturas e modos de produção, organizada a partir da valorização de outras racionalidades e conhecimentos que existem em diferentes cantos do mundo. Por meio dessa expansão do presente, a razão cosmopolita torna possível a proliferação das totalidades carregadas de heterogeneidade. Seu objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. Dessa forma, esse procedimento sociológico contribui para a crítica e a compreensão do modo de perceber os processos através dos quais os hábitos e as ideias se naturalizam no modelo da racionalidade ocidental, invisibilizando a heterogeneidade do conhecimento, dos tempos, dos modos de estar no mundo e dos sistemas de produção.

A partir dessa reflexão, nos interrogamos sobre a natureza dos saberes valorizados pela escola. Que pressupostos característicos da razão indolente estão nos currículos das nossas escolas? Em que medida as dificuldades de

aprendizagem são produções de não-existência? A quem ou para quem são construídos nossos currículos? Não estaríamos produzindo o silenciamento das nossas crianças, todas as vezes que desconsideramos suas histórias, produzidas nas banalidades do cotidiano?

No diálogo com as lógicas de não-existência, podemos levantar alguns questionamentos sobre os critérios de verdade que são usados na elaboração dos currículos que privilegiam o cientificismo moderno. Podemos tecer algumas considerações sobre as condições que são impostas à criança pelo tempo linear da escola. E quanto à condição sócio-econômica: em que medida ela determina ou mesmo hierarquiza a posição que a criança ocupa na escola?

Foram algumas das questões que me ajudaram a refletir e a interrogar a legitimidade dos “não-saberes” que enviam alunos à recuperação ou ao LA.

O caso abaixo é exemplar.

C. menino de 7 andava muito disperso na sala de aula, parecia que nem mesmo escutava a professora. Seu comportamento, segundo a professora, era muito estranho. Foi então sugerido pela equipe técnica da unidade que ele fosse para o LA. Depois de alguns encontros, a professora continuava com as mesmas questões .

Flávia Lino⁵⁰, professora do aluno C., conversa comigo no corredor:

- Celia, C. é muito estranho. Parece que está sempre no mundo da lua. Quando pergunto alguma coisa para ele, ele responde coisa que não tem nada a ver com nada. Nós já conversamos com a mãe dele. Ela disse que ele é assim mesmo em casa. Ele fica vendo TV o tempo todo. Quero muito ajudá-lo, mas parece que ainda não consegui chegar nele.

- Calma, menina! Ele tem participado da aula ativamente. É animado e corajoso. Desenha e já escreve algumas palavras soltas, quando desenha.

- Taí, gostaria de ver isso! Não!... É que é difícil acreditar. Não é, mesmo, Inês? (Flávia se dirige à Inês, do SESOP)

- Flávia, preciso ter uma filmadora para registrar essas coisas.

Não demorou muito, chega C. da aula de Literatura. E fala comigo:

- Celia Regina, a professora Márcia quer falar com você.

- Onde ela está?

- Na sala dela, ora!

⁵⁰ As professoras autorizaram o uso de seus nomes próprios como forma de contribuição na composição deste trabalho.

Flávia fala baixinho para mim:

- Não acredito, 'cara'!

Esse movimento ressignificou a relação dos dois. Flávia passou a considerar a potencialidade de C. que estava camuflada pela timidez e outras tantas camuflagens que deixavam invisibilizado o potencial expressivo que carregava.

Situações com essa, se apresentam no nosso cotidiano; nesse sentido podemos considerar que o espaço do Laboratório talvez potencialize a expressividade existencial dos *alunos estranhos*.

Alguns professores falam da magia da sala, outros falam que gostariam de saber o que lá acontece. Não faltam convites para participarem das aulas. Contudo, poucos se interessam em saber como realizo meu trabalho. Talvez esteja aí impresso as artimanhas do poder a hegemonizar e desacreditizar outras formas de aprendizagem. Talvez as questões que são levantadas pelas práticas no/do Laboratório de Aprendizagem possam tirar da área de conforto algumas professoras legitimadas pelas suas práticas que se alicerçam no sujeito cognoscente. Talvez as práticas no/do Laboratório de Aprendizagem não sejam consideradas legítimas para algumas professoras, assim, o desinteresse pode estar relevando, entre outras coisas, a negação do trabalho.

Quando apresentamos a proposta do sujeito encarnado que busca amplificar a condição do sujeito cognoscente, de alguma forma exige a amplificação da nossa prática, de certo, há um estranhamento do grupo e o convite ao deslocamento. Assim considerando, posso dizer que o espaço deformado do LA, a dinâmica diferenciada das atividades despertam sentimentos contraditórios que passa pela desqualificação ao desejo de compreender as emergências do aluno encarnado.

A ambiguidade também aparece por ocasião dos encaminhamentos das crianças. Talvez o espaço *estranho* do Laboratório de Aprendizagem seja considerado por muitas, próprio para trabalhar com os alunos igualmente *estranhos*. Por essas e por outras razões, posso perceber que o Laboratório ocupa o lugar do que ainda não é qualificado, ainda não é definido.

O Laboratório de Aprendizagem reforça essa indefinição quando não apresento os critérios para os possíveis encaminhamentos. De forma proposital, não elenco critérios objetivos, porque entendo que também busco colaborar para

minimizar a angústia da professora, não só do aluno encaminhado. Quem encaminha também pede ajuda. Não trago a pretensão de poder trabalhar com tudo e com todos, mas assumo uma posição solidária, quando compreendendo que ainda não acertamos o passo para reencantarmos a educação.

Não são poucas as crianças que querem participar das aulas do Laboratório de Aprendizagem, mesmo estando implícito que as crianças que participam do LA estão a precisar de cuidados especiais. É comum eu dizer que quem decide é a professora da turma ou o conjunto de professores por ocasião do Conselho de Classe. Num desses encontros, chegou F. e me perguntou:

- Professora do Laboratório, posso ir só uma vez lá pro Laboratório?
- Por que você quer ir pro Laboratório? Me dê três motivos.
- Eu tô ruim no desenho, no LIED⁵¹, e tem outra coisa... deixa eu pensar. Tô escrevendo mal.
- Nossa! Bons motivos para o Laboratório. Vamos falar com a professora Cynthia. Tá legal?

Ele se apressa e fala com a professora. Cynthia, a professora, fala que o menino fez o seu pedido da seguinte maneira:

- Deixa eu ser um pouquinho feliz, só um pouquinho?

Depois dessa, não havia como negar a participação do aluno.

Podemos perceber que a criança entende o Laboratório de Aprendizagem como espaço de cuidados e também de conserto. Então, acaba sendo também o Laboratório da Deficiência. Isso porque a noção de quem necessita de um laboratório de aprendizagem são aqueles que não dão conta do dia a dia da escola e, no laboratório, serão “experimentados” e consertados. Acredito que essa visão da escola sobre o LA, ratifica seus princípios iniciais, que é capturado pela criança.

Um espaço que guarda a possibilidade de emancipação, também traz a ideia de conserto. Assim, para além dessa ambiguidade, o LA abre espaço para contradições, num ideário cartesiano de sujeito maquínico e num ideário de sujeito próprio.

Nesse sentido, mesmo eu considerando o Laboratório de Aprendizagem uma possibilidade emancipatória, o Colégio, em especial a unidade Humaitá, concebem o LA, também, como espaço de deficiência, mesmo percebendo que há

ruídos de aluno encarnado quando estão no LA. Talvez invisibilizar este aluno encarnado possa sustentar e manter a posição que ocupa o sujeito cognoscente na escola.

Outro caso interessante foi o de M. Ele participou das aulas no Laboratório no ano passado, quando estava no primeiro ano. Era um menino opositivo e desafiador. Reclamava de tudo. Muitas vezes se negava a participar das aulas. Este ano, quando um grupo da sua turma participava da aula, ele entrou e sentou com os colegas dizendo que queria voltar para o Laboratório de Aprendizagem. Então, eu lhe perguntei:

- Você acha que as aulas, aqui no Laboratório, lhe ajudaram?
- Muito!
- Quanto?
- Aprendi a fazer letra cursiva.
- É, mesmo?

Interessante esse relato. A professora da turma vinha investindo muito na passagem da letra bastão para a cursiva, é um rito de passagem. Ele teve dificuldades na passagem. Quando conseguiu, atribui isso ao Laboratório. Talvez tenha relacionado o prazer da passagem da letra com o prazer que viveu no Laboratório, ao mesmo tempo em que percebeu seu sucesso na sala como feito das atividades no/do Laboratório de Aprendizagem. Entretanto, se considerarmos o sentido metafórico do texto do menino, podemos dizer que sendo a letra bastão uma letra rígida, estanque, enformada e a letra cursiva uma letra cunhada pelo pessoal, ela vai se desenhando e revelando em “curso”, num movimento de conexão entre as letras. Talvez seja esse o sentimento do menino, no laboratório, como se estivesse aprendendo a fazer conexões entre os elementos até então vividos como separados, fossem as letras ou a sua própria expressividade.

São muitos os relatos das crianças e dos professores confirmando os efeitos produzidos nos alunos pela prática no LA. Considero que a tessitura dessa rede amplia a possibilidade de sucesso da criança. Sendo que nossas experiências vividas são entretecidas na/da/com a comunidade escolar, assim trago, aqui, alguns relatos para contribuir com esta pesquisa.

A professora Cynthia Maria Cruz Pena escreve a meu pedido sobre a nossa parceria ao longo desses anos.

Observações sobre o trabalho realizado pelo Laboratório de Aprendizagem

Durante muitos anos de minha prática como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental me deparei com alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com o grupo que não se caracterizavam como “problemas sérios”, mas que, de certa forma, “atrapalhavam” o desenvolvimento pleno dos mesmos. Sentia falta de ter, dentro do espaço escolar, um outro “espaço” onde estas dificuldades pudessem ser trabalhadas sem que fosse caracterizado como um atendimento especializado (fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, por exemplo). A criação do Laboratório de Aprendizagem (LA), a meu ver, veio preencher esta lacuna. Tive duas experiências distintas em relação ao Laboratório de Aprendizagem (LA): uma, encaminhando alunos com dificuldades e outra, trabalhando junto com a Célia e com toda a turma, com as propostas sendo trazidas por ela, e participando como coadjuvante. Ambas as experiências foram muito enriquecedoras e influenciaram de modo significativo a minha prática em sala de aula. A sala de LA parece ter uma “aura mágica” tamanho são o prazer e o entusiasmo demonstrados pelas crianças com relação a este espaço — percebo um desabrochar dos alunos que a frequentam. É um espaço acolhedor e especial. Não é uma terapia, pois não é esta a proposta, mas proporciona aos alunos experiências e integração com outros e com o espaço, que é todo modificado, que resultam em modificações, amadurecimento e melhora geral em seu desempenho. A experiência de trazer o LA para dentro da sala de aula também foi muito enriquecedora e me permitiu trocar mais informações sobre os alunos, a dinâmica da sala de aula e sobre o meu próprio desempenho como regente da turma. Algumas sugestões de atividade ou de conduta diante de uma situação específica foram por mim incorporadas e transformadas para se adequarem a cada grupo. Alternar atividades que exigem maior concentração com outras onde os alunos podem circular mais livremente pelo espaço da sala de aula; dar espaço para os jogos e para o desenho livre e colocá-los na programação semanal de trabalho e propiciar um ambiente onde todos os alunos possam se colocar foram algumas destas sugestões incorporadas à minha prática. Faltou a mim disciplina para registrar adequadamente estas experiências. Não foram poucas às vezes em que a Célia me sugeriu que escrevesse as minhas impressões e observações sobre os trabalhos desenvolvidos por nós duas. Sinto que algumas vezes, no entanto não conseguimos dar sequência aos trabalhos como seria ideal pelos mais variados fatores: afastamento do profissional por licença, sobrecarga de horários, etc. Acho também que falta um pouco mais de clareza dos requisitos necessários para se encaminhar os alunos para atendimento no LA. Percebo que muitas vezes não temos muito espaço para troca de informações sobre estes alunos atendidos pelo LA. As conversas quase sempre acontecem nos corredores, intervalos de aulas ou nos Conselhos de Classe. Acho que é insuficiente. Penso que é através desta troca que podemos modificar nosso olhar sobre estes alunos. Por vezes uma observação simples sobre como conduzir determinada situação ou a modificação do lugar do aluno em sala de aula produz um grande efeito sobre seu desempenho.

Em 2005, Aló na sua pesquisa sobre o Laboratório de Aprendizagem, apresentava as seguintes observações:

Quando os alunos ingressam neste espaço, não são recebidos para serem trabalhados em suas deficiências, limitações, transtornos ou déficits cognitivos, e sim no seu saber, de acordo com seu estágio maturacional e afetivo-emocional.[..] As atividades que lá ocorrem são variadas: histórias são contadas e representadas, desenhar faz parte do movimento, subir no espaldar, se lançar com liberdade e brincar...A brincadeira favorece a atuação das crianças nessas descobertas numa dinâmica única de prazer. É preciso ressaltar que o orientador está sensível ao movimento da criança e percebe o que ela quer dizer, dando sentido e acolhendo, com o objetivo de promover o crescimento maturacional e psicoafetivo desta criança.[..] Nas atas dos Conselhos de Classe estão registrados relatos de professores e componentes de SESOP avaliando positivamente o crescimento dos alunos participantes do Laboratório de Aprendizagem. Todos os alunos pesquisados foram aprovados para a série seguinte, sendo que dois deles, com recomendação de estarem participando ainda no ano seguinte do Laboratório de Aprendizagem.(ALÓ, 2005,p.86-88).

A autora nas considerações finais de sua pesquisa, afirma que:

Em última análise, o êxito do trabalho pela equipe do Laboratório de Aprendizagem é investir na construção da auto-imagem da criança e desconstruir crenças arraigadas, como *não consigo, não sei, não posso*. Sendo assim, abre-se uma possibilidade para que possa inscrever outras verdades, investindo num ser que pode superar suas dificuldades porque já pode experimentar outras realidades (Idem,p.91)

As considerações feitas pela professora Flávia Lino, sobre o Laboratório, também acrescentam, colaboram e provocam muitas reflexões.

Quando entrei no Colégio Pedro II, na unidade Humaitá I, fui apresentada para um local chamado Laboratório de Aprendizagem e, mesmo já estando no contexto da Educação há 12 anos, nunca havia ouvido falar sobre esse ambiente de laboratório de aprendizagem, então compreendi que era uma prática autoral do Colégio, da unidade. Ingressei em 2010 no Humaitá e quis entender o que era exatamente realizado naquele espaço, pois a professora responsável por ele falava com muita propriedade e paixão pelo trabalho, fiquei curiosa, mas confusa, pois achei difícil imaginar como era na prática a realização do trabalho. Minha relação com este espaço é de admiração e ao mesmo tempo de curiosidade, pois gostaria de ter uma relação diferente e conhecer mais profundamente como funciona essa prática no cotidiano e como é a relação dos alunos com o outro dentro desse espaço. Então, seguindo a orientação dela, encaminhei alguns alunos que me preocupavam em vários aspectos diferentes e não só em relação ao conteúdo pedagógico. Quando encaminho alguém, procuro observar o que “prende” esse alguém. Então, quando percebo que uma criança está insegura para se expressar ou se posicionar diante do grupo, acho que é um bom motivo para encaminhá-la. Nunca penso em encaminhar alguém que não está correspondendo com o esperado em relação ao conteúdo/pedagógico. A partir do momento em que indiquei meus alunos e eles passaram a participar do Laboratório de Aprendizagem, pude observar e perceber como essa prática interferia no cotidiano deles. Passei a compreender o que era feito lá como uma prática de libertação do sujeito, pois é um espaço onde ele pode ser ele sem amarras e sem que tenha que produzir algo concreto para mostrar para alguém. Percebo claramente como eles se desenvolvem rapidamente após a entrada no L.A., principalmente em relação ao posicionamento diante do grupo e diante do mundo a sua volta. Acho que há uma percepção diferente do próprio corpo, do próprio “poder”, percebo que as crianças arriscam mais. Por isso, acho fundamental existir o trabalho no Laboratório de Aprendizagem e acho que deveria haver um espaço similar para atender os profissionais que trabalham na escola inclusive. O Laboratório de Aprendizagem só tem a acrescentar ao trabalho solitário do professor de sala de aula, pois a partir das impressões do professor do L.A., a professora de turma pode se instrumentalizar para mudar a conduta com determinados alunos para complementar o trabalho feito no L.A. O trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem me impressionou muito, pois achei que parecia “mágica”. Impressionante ver e perceber como a evolução e crescimento de crianças tão pequenas é possível, quando damos chances para isso acontecer. A professora Celia Regina me orientou em relação a minha postura com determinados alunos, para que nos afinássemos na prática e o resultado foi surpreendente. Considero que o trabalho realizado, nesse espaço, tem um dos objetivos claramente alcançado: fazer o olhar se alargar para o mundo, para o outro e para si mesmo. Aproveito para considerar algumas mudanças que poderiam ajudar a expandir o trabalho, pois acho que a sala deveria ser maior para dar mais movimento aos alunos, penso que duas vezes por semana seria ideal para poder atender grupos menores e entendo que o projeto deveria ser realizado em tempo integral, com mais profissionais para atender a demanda. E a maior crítica que faço é que não há tempo para uma troca entre o professor de núcleo comum e o responsável pelo L.A., além dos professores de núcleo comum participar muito pouco desse processo.

H., mãe da aluna G. diz:

Não gostaria que minha filha participasse dessas aulas. O que se aprende aqui? Escola é lugar de estudar, não vejo o porquê dela participar dessas aulas!

Meus argumentos foram insuficientes, na ocasião, para fazer a mãe compreender a importância da brincadeira como meio fecundo para expansão da aluna. Diante do argumento forte da mãe, pois ele está alicerçado nos princípios de base mentalista, a menina não participou das atividades no LA. A menina foi aprovada, o que fez com a mãe se assegurasse da sua posição: a escola não é lugar para brincar!

Entretanto, muitas mães quando sabem que temos esse recurso no Colégio procuram e pedem para incluir seus filhos. Mesmo sabendo do caráter pedagógico do nosso Laboratório de Aprendizagem, alguns pais o confundem com atendimento psicológico, mas o que tento explicar é que podemos aprender de diferentes formas e em diferentes situações educativas e o Laboratório de Aprendizagem se apresenta com um formato diferente para atender às crianças que aprendem melhor quando consideramos a emergência da expressividade motora.

Uma das reclamações das professoras é a troca de informações sobre os alunos; reclamam dos relatórios que não são entregues, dificultando o registro mais formal. Opto por falar da dinâmica da criança diretamente com a professora, buscando na conversa informal apresentar minhas observações e colher informações das professoras e também dos pais.

Muitas situações me remetem ao seguinte questionamento: estou buscando uma educação para a liberdade ou para a emancipação, para a transgressão ou para resistência? Não encontro respostas, nem quero dizer que pode ser tudo como pode ser nada. Boaventura S. Santos, na Sociologia das Emergências (SANTOS, 2006) propõe substituir o vazio do futuro - que tanto pode ser tudo como pode ser nada – pela ideia do Ainda-Não, sugerida por Ernst Bloch (1947 [1995]). Esta ideia me auxilia quando imprime o sentido de categoria complexa e processual em estado de latência. Nesse sentido, por um lado é capacidade (potência), por outro, possibilidade (potencialidade).

Ao entretecer essas ideias com as de Merleau-Ponty, entendo que amplifica a condição da possibilidade, pois se ainda não é potência como sujeito de aprendizagem, pode vir a ser quando consideramos que está em estado de latência a emergência do sujeito encarnado.

Santos (idem) afirma que o futuro a ser construído só pode sê-lo a partir do aproveitamento de possibilidades criadas/inscritas no presente. Assim, enquanto a sociologia das ausências busca nas existências invisibilizadas as experiências já existentes, ampliando o presente, a sociologia das emergências vai buscar, ao contrair o futuro, o campo das experiências possíveis.

Desse modo, *sentirpensar* as experiências possíveis que tomam a direção e o sentido de um futuro de possibilidades plurais e concretas, mas também utópicas e realistas, tomadas pelas ações que se constroem com cuidado no presente, talvez seja uma possibilidade de reencantar a vida. Talvez seja este o ponto-chave deste

trabalho de pesquisa. Reencantar a vida, extrapola os projetos educacionais, mas passam também por estes de forma importante. Nesse sentido, desinvisibilizar os saberes que estão inscritos nos corpos entrecidos nas redes de subjetividades que ainda não foram suficientemente assumidos como próprios, talvez seja necessário para assumirmos a potência que emerge quando nos tornamos legítimos para o outro. Talvez possamos fazer o esforço de integralizar o que há mais de três séculos está partido, para permitir uma abordagem que tenha espaço para uma *mente corporalizada e um corpo cognitivo emocional*.

Sendo assim, *sintopenso* nos desafios que aparecem cotidianamente nas nossas salas de aula, nos usos que cada docente faz das regras que lhe são impostas e se constituem “nas artes dos nossos fazeres” e que são consumidas na emergência de nossos limites e das nossas possibilidades, em invenções singulares (CERTEAU, 1994). Cada sala de aula se transforma num laboratório de aprendizagem nos cotidianos escolares, à exigência desses alunos encarnados.

Como viver na emergência dos saberes corporais que foram negligenciados pela modernidade? Mesmo reconhecendo que a reflexão sobre o corpo envolve questões amplas, não podemos nos esquecer de que o corpo é nossa condição existencial e que *a vida é um acontecimento corporal* (NOBREGA, 2010, p.22).

Quando nossas atenções voltam-se para o *aluno estranho*, esse ambíguo e fragmentado aluno que habita o Laboratório de Aprendizagem, percebemos não só que o *corpo se apresenta como condição de existência*, como registramos acima, mas também que *a cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais*. (NÓBREGA, 2010, p. 31).

Talvez essa compreensão e atitude possam ressignificar o próprio encontro com a diferença e com os diferentes que somos, principalmente se virmos a sala de aula como laboratórios encarnados pela experiência, lugar de cuidado e de exigência de novas práticas na reinvenção da vida solidária, no encontro legítimo da/na existência, não um espaço de conserto de máquinas humanas.

Talvez, as práticas cotidianas no/do Laboratório de Aprendizagem tragam a possibilidade de desinvisibilizar os saberes dos corpos na emergência do prazer da expressividade motora, desconstruindo, na prática, a crença que legitima o sujeito cognoscente e o caráter sacrificial das aprendizagens, buscando modos legítimos que possam *reencantar* a educação a partir das práticas vivenciais, levando em

conta o prazer de *agirpensar* como recurso de legitimidade do *aluno encarnado* numa proposta que carrega o desejo de ser emancipatória.

Um convite à amplificação da noção do aluno encarnado para além do Laboratório de Aprendizagem: à guisa de considerações pontuais

O que este estudo parece mostrar é que as práticas realizadas no Laboratório de Aprendizagem, mesmo que ainda impregnadas por princípios cartesianos, trouxeram novos referenciais que contribuíram para ampliar o diálogo sobre as crianças que não correspondem às exigências pedagógicas da unidade escolar em tela. As ideias que circulam sobre o Laboratório de Aprendizagem ainda estão vinculadas ao “conserto” do que ainda não está bem na criança. Entretanto, os alcances do Laboratório de Aprendizagem se revelaram como possibilidade que se inscreve sob os registros do “Ainda Não”, ampliando a concepção do aluno como sujeito cognoscente, a partir do momento que a instituição legitima o território que busca compreender para além dos conteúdos pedagógicos, quando as questões emergentes estão no campo da desatenção, insegurança, hiperatividade, desequilíbrio, desorientação entre outros casos.

Assim, apresento alternativas ao modelo conteudista, quando busco romper com categorias arraigadas sob os moldes cartesianos que impõe a supremacia da racionalidade aos alunos - sujeitos cognoscentes. Nessa fissura, aberta pela instituição, emerge a possibilidade de um novo sujeito, o aluno encarnado, este habitante no/do/com o cotidiano do colégio, na emergência da expressividade motora que se expressa na ação e na brincadeira. Na compreensão que a brincadeira estimula as habilidades psicomotoras, a organização do pensamento, a linguagem, a criatividade e as relações sociais dos alunos encarnados.

Nesse cenário, o próprio espanto revelado por alguns professores quando percebem a transformação de seus alunos no cotidiano escolar, potencializa a dinâmica promovida pelas atividades abertas no espaço do Laboratório de Aprendizagem. Espaço este criado para provocar, estimular, liberar as realizações da criança. Uma proposta encarnada que busca integralizar o corpo mentalizado e a mente corporizada. Assim, nessas brechas deixadas pelas professoras quando

identificam a potência que têm as atividades expressivas no contexto pedagógico, parece que convida a pensar numa perspectiva mais encarnada, menos idealizada.

Por outro lado, essa dinâmica processual de trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem é, por vezes, confundida com intervenção terapêutica. Considerando minha experiência em consultório de psicologia, posso afirmar que as atividades praticadas no Laboratório de Aprendizagem atendem ao *aluno encarnado*. Portanto, essas atividades buscam conduzir ao sucesso do aluno na sala de aula, tornando possíveis as emergências que se expressam na sua dimensão existencial como unidade entre o psíquico e o fisiológico. Dessa forma, o *aluno encarnado* pode ser compreendido como sujeito pensante e sujeito corporal simultaneamente, constituindo-se como ser no/do/com o mundo. Talvez a impressão terapêutica das atividades seja motivada pelo próprio pensamento cartesiano que preconiza que a escola é por excelência o lugar do sujeito cognoscente.

Na perspectiva moderna, pautada pelos princípios da racionalidade ocidental, a escola tem que promover recursos e meios para desenvolver a capacidade intelectual de seus alunos, e essa intelectualidade só pode ser alcançada se os corpos estiverem dóceis, controlados. Nesse sentido, a energia intelectual só pode ser alcançada quando há uma ambiência de quietude e de silêncio. Desse modo, a exigência de um corpo domesticado favorece a atenção, a memória, o aprendizado. Nessa circunstância, os recursos pedagógicos estão voltados para o desenvolvimento do racional dissociado da expressividade e manifestação corporal. É evidente que os recursos audiovisuais preponderam nessas práticas pedagógicas como meio de facilitar o controle sobre os corpos nas salas de aula. Dessa maneira, as práticas pedagógicas cotidianas do Colégio, em especial no Humaitá I parecem, a grosso modo, visar o desenvolvimento do pensamento operacional formal (PIAGET, 1982), contrariando, em parte, o projeto proposto inicialmente na implantação dos *Pedrinhos* que buscava a experiência vivencial da criança como recurso significativo para as próprias descobertas e deduções

Essas observações se situam no contexto de uma *objetividade-entre-parênteses*, no repertório que faz parte de uma rede tecida por muitos, não há, portanto, neutralidade naquilo que defendo e afirmo, embora haja elementos analisados que confirmam a pertinência das referidas afirmações.

Nesse contexto, considero que as práticas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem apresentam possibilidades emancipatórias por estarem entretecidas em redes de conhecimento produzidas por muitos na nossa unidade escolar. Dessa forma, minha tarefa é fazer um convite para experimentarmos a potência que se inscreve nos corpos quando concebemos nossos alunos como *alunos encarnados*.

Diante desta pesquisa, provocada pelo *sentirpensar* o processo educativo do Colégio, amplia a minha suspeita que há na escola um processo de produção de invisibilidades. Talvez os saberes do corpo façam parte desta lista de invisibilidades. Quando percebo que muitas discussões, na escola, estão voltadas para o desenvolvimento intelectual, valorizando o racional, o lógico, o objetivo, sinto o quão são precários nossos argumentos sobre as subjetividades, a intuição e tantas outras expressões desqualificadas pela racionalidade.

A nossa concepção ainda está arraigada pela cisão, pelo pensamento que prega a supremacia do mental em relação a materialidade do sujeito. O mundo material também não vale muito, pois o que tem valor é mundo idealizado. Querer viver a vida antes da morte, pode ser um “castigo”, muitos pregam o caráter sacrificial da vida, o que afasta a possibilidade de prazer que emerge do corpo.

Nesse sentido, talvez a escola venha reproduzindo, em parte, esse discurso. E o fracasso escolar e fracassados pode ser produzido quando negamos o prazer, a experiência, o jogo, a brincadeira, as histórias moleques, as risadas, os medos, os desafios, a solidariedade, o amor. A experiência vivencial dos alunos talvez provoque sensações desconfortáveis, até mesmo, insuportáveis nesse ambiente escolar que diz que estudar é coisa séria, negando a possibilidade de estudar pode ser divertido, curioso. Entendo que ainda são frágeis meus argumentos diante de tal consideração. Entretanto, quando prevalece o investimento de programas que buscam desenvolver a objetividade, o distanciamento, a verdade, sinto que reforçam minhas suspeitas, pois, quando traçamos objetivos elencados nos saberes constituídos, perdemos de vista o que acontece no cotidiano, invisibilizamos o tempo, deixamos de produzir o agora. A preocupação com as notas dos alunos, invisibiliza o que ele nota e anota no/do/com o mundo. Não é sem motivos que a avaliação qualitativa, que envolve dialogicidade, a liberação da subjetividade, a expressão da incerteza, da dúvida, promove muita insegurança entre as professoras.

Parece que o movimento do Colégio ainda está sob os moldes do sujeito cognoscente, ainda temos muito que aprender sobre o aluno encarnado.

Talvez o aluno encarnado esteja ligado ao movimento de liberdade, de confiança, de respeito, de legitimação para a expressão da sua existência. Nessa perspectiva, o sujeito cognoscente pode ser considerado um sujeito idealizado, produzido na objetividade e no controle, enquanto, o sujeito encarnado pode ser considerado na sua materialidade, na pele que respira, no tempo de agora, na subjetividade que circula entre tantos contatos e atravessamentos, que vive nas entranhas das experiências vividas na/da/com a relação si, do outro e do mundo que nos cerca.

Como o “Ainda-Não” exprime *o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar*, considero, então, que ainda temos muito a aprender como possibilidade que *pode ser da utopia ou da salvação ou possibilidade do desastre ou perdição*. É esse movimento latente que pulsa e me acossa, como também, me desperta cuidados, no sentido de buscar caminhos que guardam os significados emancipatórios como fonte de existência.

É no campo desse desafio que posso perceber as contradições internas que se manifestaram ao longo desta pesquisa. A condição dessa experiência só foi possível por estarmos num período que cabem estas reflexões. O que rompe, também revela. Nesse caso, sob meu ponto de vista, ainda que estejamos sob essa névoa epistemológica, cabem rupturas e fissuras nos espaços que ainda estão rígidos. Percebo que estamos dialogando com esses modelos que nos atravessam, e por vezes estão como adesivos em nossas peles, impedindo nosso sentir.

As contradições surgem em meio às sombras, entretecidas pela desqualificação, pelas idealizações, pelo assombro, pelo deslocamento, pelo desrespeito como também pela admiração e reconhecimento. De certo modo, essas manifestações se expressam nos chistes⁵² que são produzidos nas conversas nos/dos/com os cotidianos, nos corredores, no pátio, na sala dos professores, nas rodas informais de “bate-papo”.

Parece que ainda ficam no ar muitas questões, tais como: *que educação seria essa desenvolvida no espaço do Laboratório de Aprendizagem?*- de

⁵² Refiro-me às expressões que provocam riso, pilhéria, facécia, graça.

desconfiança - *Como é possível uma educação sensível no formato das nossas salas de aula tradicionais?* – de desejo de mudança.

Em meu entender, é produtivo quando surgem questões, mesmo que sejam em tom de desqualificação, pois elas estão a serviço de produção de argumentos.

De fato, o movimento que considera a educação sensível como atrelada a experiência vivida pelo/no *corpobrincado*, exige do docente uma atitude disponível. Exige boa dose de humor. Exige ternura. Exige utopia.

Diante dessa complexidade existencial, sinto que ainda não tenho experiências suficientes sobre os saberes do corpo. Como o *Ainda-Não* tem sentido (enquanto possibilidade) mas como não tem direção, nos exige boa dose de curiosidade e coragem para enfrentarmos tal desafio. Parece que, cada vez mais, desenvolvemos conhecimentos fora dos alcances de nossos corpos, estamos cada vez mais virtuais⁵³. Esse conhecimento situado, nos afasta da experiência de existir na emergência da materialidade que se expressa no corpo vivido, criando o anestesiamiento da consciência de si. Talvez a ampliação desses estudos possa contribuir sobremaneira para os novos rumos nos/dos processos educacionais. Minha intuição me leva a crer que precisamos buscar os vestígios desses saberes invisibilizados nas escrituras antigas, onde ainda não havia a existência do sujeito cognoscente.

Finalmente, faço um convite à amplificação deste tema por considerá-lo relevante ao processo de aprendizagem.

Referências

ALÓ, L.C.F.M.P. *Laboratório de Aprendizagem: Um Nova Perspectiva de Inclusão*. Niterói: Centro Universitário Plínio Leite. Dissertação de Mestrado.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I. B. e Alves, N.(orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.16 – 38

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: Oliveira, I. B. e Alves, N.(orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A. 2008, p.39 – 48.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

AUCOUTURIER, B. *O método Aucouturier: Fantasmas de ação e prática psicomotora*. Aparecida/ São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

BOMENY, H.. *A escola na Brasil de Darcy Ribeiro*. In: MAURÍCIO, L. V (org.). *Revista Em Aberto*, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109-120.

BRASIL. Lei nº 9.394). *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

CARDOZO, M. J. P.B. *As transformações no sistema global do capital e os impactos na Política Educacional Brasileira. III Jornada Internacional de Política Pública*. São Luiz/MA .ago 2007, p. 1-10.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLÉGIO PEDRO II, Projeto Político-Pedagógico / Colégio Pedro II. Brasília: Inep/MEC, 2002.

FERRAÇO, C. E. *Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneira de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. In: OLIVEIRA, I.B.; Alves, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*.Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.101- 117

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37 ed., Petrópolis: Vozes, 2009

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GABAGLIA, E.B.R. *Anuário do Colégio Pedro II: primeiro ano 1914*. Rio de Janeiro: Unigraf, 2009.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARONEZE, L.F.Z.; LARA, A.M.B. *A Política Educacional Brasileira pós 1990: Novas Configurações a partir da Política Neoliberal do Estado*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009, p. 3280-3293

MARTINI, O. A. *Merleau-Ponty : O Corpo e Linguagem a fala como modalidade de expressão*. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade São Judas Tadeu, 2006. Dissertação de Mestrado.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓBREGA, T. P. *Uma Fenomenologia do Corpo*. São Paulo: Livraria da Física, 2010

OLIVEIRA, I.B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C.E. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-67.

PAIS, J. M. *Vida Cotidiana*. São Paulo: Cortez, 2003.

KELMAN, C. A. *Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias*. In: FERNANDES, E. org. *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 205, cap.5. p. 87- 103.

VAITSMAN, J. *Subjetividade e Paradigma de Conhecimento*. Boletim Técnico do Senac, v. 21, nº 2, 1995. p 1-9. Disponível em: [http:// www.biblioteca.senac.br/fulltext](http://www.biblioteca.senac.br/fulltext)

PAIS, J. M. *Vida Cotidiana*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. *A Gramática do Tempo*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*, São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?* Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 54. Jun.1999.

SEGISMUNDO, F. *Colégio Pedro II: tradição e modernidade*. Rio de Janeiro: Unigraf, 1987.

SILVA, M. R., ABREU, C. B. M.; *Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações*

nacionais. Perspectiva, Florianópolis, v.26, n. 2, p..523-550, jul./dez. 2008.
Disponível em < <http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 3 jul.2011